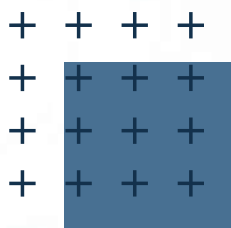




# НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ  
III МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-  
ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

30/11  
2023



Комратский государственный  
университет

UNIVERSITATEA DE STAT DIN COMRAT  
КОМРАТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ



НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО:  
РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ  
ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

III МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

30 ноября 2023

ФАКУЛЬТЕТ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

**СБОРНИК СТАТЕЙ**

*Составители*

Куртева О.В., Хорозова Л.Ф., Неду Л.Д., Банкова И.Д., Мутаф Г.Н.,  
Бойкова Л.В., Тодорич Т.А., Пойдолова И.С.

*Под общей редакцией*

Куртевой О.В.

КОМРАТ, 2024

**Адрес проведения конференции:** Молдова, ул. Галацана 17, Комрат, зал Tekwill, Комратский государственный университет [www.kdu.md](http://www.kdu.md)

**Научный комитет:**

**Председатель научного комитета:** Куртева О.В., конф. унив., декан факультета национальной культуры

**Сопредседатель научного комитета:** Банкова И.Д., конф. унив. кафедры гагаузской филологии и истории

**Члены научного комитета:**

1. Сулак С.К., конф. унив., проректор по науч. работе
2. Куртева О.В., доктор, конф. унив., КГУ, Молдова
3. Бахмат Н.В., доктор, проф., Каменец-Подольский национальный университет имени Ивана Огиенко, Украина
4. Морозов А.В., профессор, д.п.н., гл. науч. сотр. ФГБНУ "Институт упр. образованием РАО", Москва, Россия
5. Ярошинская О.С., доктор, доцент Политехнического Университета г. Быдгощ, Польша
6. Банкова И.Д., конф. универ., КГУ, Молдова
7. Хорозова Л.Ф., доктор, конф., унив., КГУ, Молдова
8. Бойкова Л.В., доктор, конф., унив., КГУ, Молдова
9. Нягова А.Г., доктор, конф., унив., КГУ, Молдова
10. Щеголева Т.И., Maestru în Artă RM, КГУ, Молдова
11. Кирдякин А.А., доктор фил. наук, конф., КГУ
12. Санду Т.И., доктор фил. наук, конф., КГУ
13. Митителу О.Г., доктор, конф., унив., КГУ, Молдова
14. Пашалы П.М., доктор, преподаватель, КГУ, Молдова
15. Мутаф Г.Н., доктор, преподаватель, КГУ, Молдова

**Члены организационного комитета:**

1. Куртева О.В., доктор, конф. унив., КГУ, Молдова
2. Банкова И.Д., конф. универ., КГУ, Молдова
3. Хорозова Л.Ф., доктор, конф., унив., КГУ, Молдова
4. Бойкова Л.В., доктор, конф., унив., КГУ, Молдова
5. Нягова А.Г., доктор, конф., унив., КГУ, Молдова
6. Щеголева Т.И., Maestru în Artă RM, КГУ, Молдова
7. Мутаф Г.Н., доктор, преподаватель, КГУ, Молдова
8. Бянова И.Е., магистр, преподаватель, КГУ, Молдова
9. Левинтий Г.Г., магистр, преподаватель, КГУ, Молдова
10. Тодорич Т.А., магистр, преподаватель, КГУ, Молдова
11. Николаева П.Д., магистр, преподаватель, КГУ, Молдова
12. Пойдолова И.С., магистр, преподаватель, КГУ, Молдова
13. Неду Л.Д., магистр, преподаватель, 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 (3 ; 2023 ; Комрат). Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования : 3 международная научно-практическая конференция, 30 ноября 2023 : Сборник статей / составители, научный комитет: Куртева О. В. [и др.] ; под общей редакцией: Куртева О. В. – Комрат : [Б. и.], 2024 (A&V Poligraf). – 498 p. : fig, tab. Antetit.: Universitatea de Stat din Comrat. – Texte : lb. rom., engl., găgăuză, etc. – Rez.: lb. engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 10 ex. ISBN 978-9975-83-293-9. 37(082)=00 Н 346

© **Комратский Государственный Университет, 2024**

Tipografie A&V Poligraf SRL, 10086003321 or.Comrat str.  
Lenin 192/8,079955020, avpoligraf@gmail.com tir. 10ex

## ОГЛАВЛЕНИЕ

**ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО РЕКТОРА КГУ К УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ**  
**ЗАХАРИЯ Сергей Константинович**, ректор Комратского государственного университета, доктор исторических наук, конференциар университетатр

### ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

<b>Cangas Svetlana</b> REDESCOPERIREA CROIELII COSTUMULUI POPULAR DIN REPUBLICA MOLDOVA	12
<b>Куртева Оксана</b> АТТЕСТАЦИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ ДИДАКТИЧЕСКИХ КАДРОВ	15

### СЕКЦИЯ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<b>Ardelean Mărioara</b> FENOMENUL BULLYING ÎN RÂNDUL ADOLESCENȚILOR: DELIMITĂRI CONCEPTUALE ȘI CARACTERISTICI	23
<b>Axentii Ioana</b> IMPACTUL FACTORILOR PSIHOLOGICI, COGNITIVI ȘI ASUPRA COMUNICĂRII EDUCATIONALRESOCIALI ASUPRA	27
<b>Baciu Stela Rodica</b> METODA PROIECTULUI ÎN DEZVOLTAREA COMUNICĂRII ORALE A ELEVILOR	33
<b>Bashirova Dilber</b> FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN AS A DEMAND OF THE CENTURY	36
<b>Botezatu Liubovi</b> TEORIA MULTIMILOR- FORMAT PSIHOPELAGOCIC COMPLEX:	39
<b>Dobrin Nicoleta</b> TEXTUL LITERAR UN FACTOR IMPORTANT AL LITERATURII ROMÂNE ÎN CLASELE PRIMARE	43
<b>Florea Veronica Alina</b> METODE DE RECEPTARE A MESAJELOR LITERARE ORALE LA LITERATURA ROMÂNĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR	46
<b>Gasper Lucia</b> RESURSE DE REZILIENȚĂ LA TINERI - O PERSPECTIVĂ SOCIOPSIHOLOGICĂ	50
<b>Gînju Stela, Ungureanu Eugenia Nadia</b> ASPECTE PRAXIOLOGICE DE VALORIFICARE A POVEȘTILOR EURISTICE ÎN FAMILIARIZAREA PREȘCOLARILOR CU NATURA	55
<b>Ianioglo Maria</b> DIMENSIUNI CONCEPTUALE ALE EDUCAȚIEI PENTRU DEZVOLTARE DURABILĂ	59
<b>Loginova Anna</b> FORMATION OF PATRIOTIC VALUES AMONG TALENTED STUDENTS BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE	63
<b>Machidon Silvia</b> INFLUENȚA COMUNICĂRII MANAGERIALE ÎN ASIGURAREA CLIMATULUI ORGANIZAȚIONAL	68

<b>Morozov Alexander</b> ON THE ISSUE OF THE QUALITY OF MODERN EDUCATION IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION	74
<b>Plătici Adina</b> INFLUENȚA BILINGVISMULUI ASUPRA DEZVOLTĂRII COGNITIVE LA COPIII CU CES	79
<b>Racu Igor</b> STUDIUL COMPARATIV AL ' DEZVOLTĂRII EMOȚIONALE LA PREADOLESCENȚI ȘI ADOLESCENȚI	83
<b>Racu Iulia, Grachila-Gheras Elena</b> ABORDĂRI TEORETICE ALE REZILIENȚEI ÎN PSIHLOGIE	89
<b>Yarashynskaya Aksana</b> ON THE ISSUE OF THE QUALITY OF MODERN EDUCATION IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION	92
<b>Акчиу Виктория</b> ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	96
<b>Андреевская Елена</b> ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В ШКОЛЕ - ТРЕВОЖНОСТЬ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА САМООЦЕНКУ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	101
<b>Бозбей Ольга</b> ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ «РОТАЦИЯ СТАНЦИЙ» В КОНТЕКСТЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	105
<b>Великова Татьяна</b> ДОПОЛНЕННАЯ И ВИРТУАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ - РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА	110
<b>Ганузин Валерий, Маскова Галина</b> АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИХ ИЗ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	116
<b>Джафарова Сабина Намик</b> ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ, ВЫЗЫВАЮЩИЕ ТРУДНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ	120
<b>Златовчена Анжела, Влах Мария</b> ОЦЕНИВАНИЕ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В КОНТЕКСТЕ РЕГЛАМЕНТИРУЮЩИХ ДОКУМЕНТОВ	124
<b>Кауненко Ирина, Хорозова Лариса, Рошка Татьяна</b> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В КРОССКУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	130
<b>Ковалева Елена, Ганузин Валерий</b> ДЕФОРМАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ	134
<b>Краснова Ольга</b> ИНТЕГРАЦИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМУ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ДИДАКТИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА	138
<b>Кулева Татьяна</b> КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: СООТВЕТСТВИЕ ОЖИДАНИЯМ И ПОТРЕБНОСТЯМ	143
<b>Кулиева Эллада Мусаевна</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА	148
<b>Кучеряну Стелла, Ибришим Людмила</b> ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ	150

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

<b>СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ</b>	
<b>Лупашку Светлана</b>	<b>154</b>
ВЕБ-ПЛАТФОРМЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ САЙТА УЧИТЕЛЯ	
<b>Мамедова Вафа</b>	<b>158</b>
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ - ПУТЬ К ТОЛЕРАНТНОСТИ, ГУМАНИЗМУ И СОЦИАЛЬНОЙ СПРАВЕДЛИВОСТИ	
<b>Мирнова Марина</b>	<b>161</b>
ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ БИОЛОГИИ В ФЕДЕРАЛЬНОМ ВУЗЕ	
<b>Мокрый Валерий</b>	<b>165</b>
ПРИМЕНЕНИЕ ФИДЖИТАЛ-ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ	
<b>Мунтян Ирина, Раку Жанна</b>	<b>169</b>
СРАВНЕНИЕ УРОВНЯ ОСОЗНАННОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ	
<b>Насибова Афаг Бахтияр гызы</b>	<b>173</b>
РОЛЬ ОБЩЕНИЯ В УПРАВЛЕНИИ СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ	
<b>Нигяр Мирзазаде</b>	<b>176</b>
ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ	
<b>Пашкин Сергей</b>	<b>179</b>
ИЗМЕНЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ	
<b>Сары Оксана</b>	<b>183</b>
ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В НАЧАЛЬНОМ МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
<b>Сукман Зинаида</b>	<b>191</b>
ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ В РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ	
<b>Ткач Любовь, Левинтий Галина</b>	<b>195</b>
К ВОПРОСУ ОБ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К САМООБРАЗОВАНИЮ	
<b>Халилова Айбениз Имран гызы</b>	<b>200</b>
ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	
<b>Хорозов Сергей</b>	<b>203</b>
СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	
<b>Хорозова Лариса, Тукан Марина</b>	<b>208</b>
ТЕХНОКРАТИЧЕСКИЕ АДДИКЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ	
<b>Цуркан Надежда, Черемисова И.В.</b>	<b>213</b>
РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	



СЕКЦИЯ 2.

LIMBĂ. ETNIE. COMUNICARE

<b>Apetri Dumitru</b>	218
OPERA LITERARĂ ȘI ARTELE-SURSE VALOROASE DE EDUCAȚIE ȘI INSTRUIRE	
<b>Baciu Stela Rodica, Strah Lidia</b>	220
METODA PROIECTULUI ÎN COMUNICAREA ORALĂ A ELEVILOR	
<b>Botezatu Liuba</b>	223
FRUMOS ȘI SFÂNT, VERSUS ION DRUȚĂ – TOIAG AL PĂSTORIEI ÎNTREGULUI NEAM ROMÂNESC.	
<b>Botezatu Liuba</b>	229
TEORIA ȘI METODOLOGIA VEHICULĂRII POTEENȚELOR FORMATIVE „6-la-6” LA FORMAREA CULTURII FILOLOGOCENTRICE ÎN CICLUL UNIVERSITAR.	
<b>Buzea Mariana, Strah Lidia</b>	234
TEHNOLOGIA FORMĂRII MOTIVAȚIEI LA ÎNSUȘIREA LIMBAJULUI LITERAR DE CĂTRE ELEVII CLASELOR PRIMARE	
<b>Dobrin Nicoleta, Strah Lidia</b>	237
TEXTUL LITERAR UN FACTOR IMPORTANT AL LITERATURII ROMÂNE CLASELE PRIMARE	
<b>Florea Veronica Alina, Strah Lidia</b>	240
METODE DE RECEPTARE A MESAJELOR LITERARE ORALE LA LITERATURA ROMÂNĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR	
<b>Mititelu Oxana</b>	244
DERIVAREA CU AFIXE SUFIXALE	
<b>Mititelu Oxana</b>	250
ROLUL FABULISTULUI AL. DONICI ÎN LITERATURA ROMÂNĂ	
<b>Mutcoglo Galina</b>	256
ROLUL JOCULUI DIDACTIC ÎN DEZVOLTAREA LIMBAJULUI ÎN LIMBA A DOUA (EDUCAȚIE TIMPURIE)	
<b>Nedu Liudmila</b>	259
EVALUARE FORMATIVĂ A COMPETENȚELOR UNIVERSITARE CA BAZĂ PENTRU CONCEPTUALIZAREA EVALUĂRII COMPETENȚELOR COMUNICATIVE	
<b>Smolnițchi Dumitrița</b>	264
ECHIVALENTE ALE PROVERBELOR ROMÂNEȘTI ÎN LIMBA RUSĂ	

СЕКЦИЯ 3. ИССЛЕДОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ГАГАУЗСКОЙ  
И ТЮРКСКОЙ ФИЛОЛОГИИ

	269
<b>Karanfil Güllü</b>	
DİLİN HEM MİLLİ KİMNİN GELİŞMESİNDE "GUGUŞÇUK" JURNALININ ROLU	
<b>Mutaf Galina, İvanova Marianna</b>	273
GAGAUZ DİLİ HEM LİTERATURA UROKLARINDA İNTERAKTİV METODLARINI KULLANILMASI	
<b>Seyfullah Öztürk</b>	278
GAGAVUZ TÜRKÇESİNDEKİ FARŞÇA UNSURLAR ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME	
<b>Uzun Maria</b>	283
GAGAUZ DİLİ HEM LİTERATURASI PREDMETİ POLİNGVAL ÜRETİM SİSTEMASINDA	
<b>Yançoğlo Evgeniya</b>	287
GAGAUZ DİLİ HEM LİTERATURASI ÜREDİCİLERİNİN ARTİSTİK YARATMAYA ANALİZ YAPMAA KOMPETENÇİYALARININ TRANSFORMAÇİYASI	

<b>Сырф Виталий</b>	<b>292</b>
СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ НА ГАГАУЗСКОМ ЯЗЫКЕ	
<b>Федоринчик Артём</b>	<b>294</b>
УЧИМ ГАГАУЗСКИЙ ЯЗЫК ОТ ПРОСТОГО К СЛОЖНОМУ. ПРОСТЫЕ СИТУАЦИИ ИЛИ ПРОСТЫЕ СТРУКТУРЫ?	

**СЕКЦИЯ 4. ИСТОРИЯ, ЭТНОЛОГИЯ  
И РЕГИОНАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

<b>Raşalı Piotr</b>	<b>299</b>
GAGAUZ DİLİ NEM ONUN İSTORİYASI TÜRK DİLLERİN ARASINDA	
<b>Банкова Эмилия</b>	<b>301</b>
МЕТАЛЛИЧЕСКИЕ УКРАШЕНИЯ ГАГАУЗОВ И БОЛГАР РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА	
<b>Ворникова Наталья</b>	<b>307</b>
ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ им. Д. ЕРЕБАКАНА: ИТОГИ 55-ЛЕТНЕГО ПУТИ	
<b>Veretilnyk Oleksandr</b>	<b>311</b>
РЕФОРМА СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСЛЕВОЕННОМ АФГАНИСТАНЕ	
<b>Наумов Д.И.</b>	<b>315</b>
ИСТОРИЧЕСКАЯ ТРАВМА КАК ДЕТЕРМИНАНТА СОЦИАЛЬНОЙ ПАМЯТИ: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ	
<b>Сеиз Мария, Думника Иван</b>	<b>320</b>
ГАЗЕТА "ВЕСТИ ГАГАУЗИИ" И ЕЕ РОЛЬ В ОСВЕЩЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В ГАГАУЗСКОЙ АВТОНОМИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ"	
<b>Султ Наталья</b>	<b>323</b>
МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МАТЕРИАЛОВ ПО КАЛЕНДАРНОЙ ОБРЯДНОСТИ ГАГАУЗОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ, КУЛЬТУРЫ И ТРАДИЦИЙ ГАГАУЗСКОГО НАРОДА	
<b>Танасович Иванна, Думника Иван</b>	<b>326</b>
МУЗЕЙ ИСТОРИИ СЕЛА АВДАРМА КАК ОДИН ИЗ ИСТОРИКО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ ЦЕНТРОВ ЮГА РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	
<b>Чобанова Наталья, Думника Иван</b>	<b>331</b>
МЕСТО КОМРАТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА	

**СЕКЦИЯ 5. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СЛАВЯНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ**

<b>Аббасова Халида Аббас гызы</b>	<b>336</b>
ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЛЬСКОЙ ПРОЗЫ КОНЦА XX ВЕКА	
<b>Бойкова Лариса</b>	<b>339</b>
МЕТОДИ И ТЕХНИКИ ЗА РАЗВИТИЕТО НА КРИТИЧЕСКОТО МИСЛЕНЕ В ЧАСОВЕТЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА	
<b>Кирнева Лилия</b>	<b>343</b>
КУЛТУРЕН ЕТНИЧЕСКИ ИМУНИТЕТ НА БЪЛГАРСКАТА ДИАСПОРА В МОЛДОВА И УКРАИНА КУЛТУРЕН ЕТНИЧЕСКИ ИМУНИТЕТ НА БЪЛГАРСКАТА ДИАСПОРА В МОЛДОВА И УКРАИНА	
<b>Кузнецова Валентина</b>	<b>348</b>
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	
<b>Паслар Татьяна</b>	<b>351</b>
ИЗПОЛЗВАНЕ НА ДИГИТАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ РЕСУРСИ	



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

ПРИ ФОРМИРАНЕТО НА КОМУНИКАТИВНИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ НА УЧЕНИЦИТЕ ПРИ ИЗУЧАВАНЕ НА БЪЛГАРСКИ ЕЗИК

**Романова Светлана** 355

ВКЛАД И.Н. ИНЗОВА В РАЗВИТИЕ ЗАДУНАЙСКИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ

**Стоева Алена** 358

ДИАЛОГЪТ НА КУЛТУРИТЕ КАТО СРЕДСТВО ЗА РАЗВИТИЕ НА СОЦИОКУЛТУРНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ В МУЛТИКУЛТУРНА СРЕДА В Р МОЛДОВА

**СЕКЦИЯ 6. ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ,  
ЛИНГВОДИДАКТИКИ И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ**

**Asma Nesba** 364

DIGITALIZING EDUCATION: A VEHICLE TO PROMOTING THE LEARNERS' AUTONOMY

**Anghelova Alexandra** 368

TEACHING ENGLISH VOCABULARY TO SMALL CHILDREN

**Angheli Irina, Sulac Sofia** 372

GAME AS AN EFFECTIVE WAY OF TEACHING ENGLISH IN ELEMENTARY SCHOOL

**Apachita Svetlana** 375

PERSONALISATION OF LEARNING ACTIVITIES

**Borgan Inna, Chirdeachin Alexei** 380

INCREASING MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE AMONG JUNIOR SCHOOL CHILDREN THROUGH PROJECT ACTIVITIES

**Călăraș Angela** 383

ON THE IMPORTANCE OF SYNONYMS IN VOCABULARY DEVELOPMENT

**Croitor Liudmila, Sulac Sofia** 387

VIDEO AS A MEANS OF DEVELOPING COMMUNICATIVE SKILLS IN ENGLISH AT THE GYMNASIUM LEVEL

**Mămăligă Alla** 392

CURRENT TRENDS IN BUSINESS ENGLISH TEACHING

**Murzacoi Marina, Sulac Sofia,** 396

DIFFERENT METHODS FOR EXPANDING ENGLISH VOCABULARY IN A CLASS FOR ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE

**Nicolaeva Olga, Sandu Tatiana** 400

COMPARATIVE ANALYSIS OF NON-FINITE FORMS OF THE VERB IN ENGLISH AND GERMAN

**Nicolaeva Prascovia** 403

ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS AS A MEANS OF EXPRESSING THE EMOTIONAL STATE OF A PERSON

**Ruga Ecaterina, Hioară Natalia** 406

HUMAN EVOLUTION INTELLIGENCE. TYPES OF INTELLIGENCE

**Боброва Юлиана** 410

УСТОЙЧИВЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ И СУЕВЕРНЫЕ ТРАДИЦИИ РУССКОГО НАРОДА: ВЗАИМОСВЯЗЬ И ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ В ОБУЧЕНИИ РКИ

**Гасанова Илаха Энвер гызы** 415

РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Орлиогло Лидия** 420

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО ПОВЫШЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

**Рахманова Сара ханым** 425

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНФИГУРАТИВНОГО МЕТОДА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ (ПЛАН ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ЗАНЯТИЯ)

**Тагиева Офелия Аллахверди гызы** 429  
О СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

**СЕКЦИЯ 7. ОБРАЗОВАНИЕ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА:  
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

**Caminschi Lilia** 434  
DEZVOLTAREA RECEPTIVITĂȚII EMOTIONALE LA ELEVII CLASELOR MICI ÎN PROCESUL DE  
INTERPRETARE LA PIAN

**Grigoriu Elena** 438  
MODELUL PSIHOPEdagogIC ORIENTAT SPRE FORMAREA AUTO-EXPRIMĂRII LA  
ADOELSCENȚI

**Ахматгалиева Альфина** 443  
СИСТЕМА МЕР ПО ПОДДЕРЖКЕ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ В МУНИЦИПАЛЬНОМ  
ОБРАЗОВАНИИ

**Барбанягра Наталья** 449  
СВОБОДНАЯ ИМПРОВИЗАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКАНТА.  
ИНТЕРКУЛЬТУРНОЕ ОБЩЕНИЕ.

**Василькова Майя** 453  
ПРОБЛЕМЫ ПЕДАЛИЗАЦИИ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО

**Василькова Влада, Узун Зинаида** 457  
ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД ПОЛИФОНИЧЕСКИМИ ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ В КЛАССЕ  
ФОРТЕПИАНО

**Калоев Лазарь** 461  
НЕРАВНОДОЛЬНЫЕ РАЗМЕРЫ, КАК ОТРАЖЕНИЕ ФОЛЬКЛОРНЫХ ТРАДИЦИЙ  
МОЛДАВСКОГО ЭТНОСА

**Казмалы Татьяна** 467  
ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ НАЧИНАЮЩЕГО ПИАНИСТА

**Кулаксиз Ольга** 470  
СОХРАНЕНИЕ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ В  
УСЛОВИЯХ ВОЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ В УКРАИНЕ. РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

**Мавроди Домна** 474  
КОНЦЕПЦИЯ СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ХОРОВОГО ИСКУССТВА В ВУЗЕ ИЛИ В  
ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

**Новак Ирина** 479  
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ИГРЫ НА ФОРТЕПИАНО У БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ  
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ПОДГОТОВКИ

**Пойдолова Ирина** 484  
ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
ПОСРЕДСТВОМ НАЦИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

**Терзи Вероника** 487  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ МУЗЫКАЛЬНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В  
СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В  
КОЛЛЕДЖЕ ИМЕНИ МИХАИЛА ЧАКИРА, КОМРАТ)

**Щёголева Татьяна, Щёголев Влвдимир** 492  
ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО - ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПАРТНЕРИАТА СЕМЬИ И ВНЕШКОЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

## ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО РЕКТОРА



**Уважаемые коллеги, студенты, дорогие друзья!**  
**Искренне рад приветствовать вас на нашем научном форуме!**

Прежде всего, разрешите мне поблагодарить вас за большой вклад в развитие научно-педагогической деятельности и подготовку высококвалифицированных специалистов. В очередной раз Комратский государственный университет призван объединить академическое сообщество вокруг общего дела, тем самым, формируя поле для обмена мнениями, знаниями и взаимного сотрудничества.

В нашем обществе в целом уже сложилось понимание того, что дальнейшее развитие страны невозможно без инновационной экономики, базирующейся на высоком уровне науки и образования. Вопрос в следующем - какими методами действовать, как использовать имеющиеся силы и ресурсы? В русле решения этих важных задач и следует рассматривать данную научно-практическую конференцию «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования», в рамках которой решается целый комплекс вопросов, где среди прочих особое значение имеют создание единого информационного пространства и повышение качества обучения во всех учебных заведениях, участвующих в интегральном процессе.

Дискуссионная площадка конференции с каждым годом расширяет свои географические границы, а научная проблематика конференции открывает путь к новому состоянию знания и образования. В работе конференции, принимают участие ученые, представляющие 9 государств мира: Молдовы, Румынии, России, Турции, Польши, Украины, Беларуси, Азербайджана, Индии.

Без сомнения, это знаковое явление не только для нашего университета, но и для Гагаузии, и для Молдовы в целом.

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Научная деятельность в университете занимает особое место, является важной составляющей профессиональной подготовки современного специалиста и неразрывно связана с образовательным процессом, это находит своё отражение в реализации нашим университетом самых разнообразных программ 1 и 2 цикла, а также докторантуры. Университет сегодня - это одна из основных опор прогресса АТО Гагаузии. Развитие университетской науки и образования всё теснее увязывается с приоритетами нашего региона. Лучшие образовательные, научные и культурные традиции были и остаются главной опорой на пути к достижению высокой цели: сделать Комратский государственный университет престижным, востребованным не только в Республике, но и за ее пределами.

Уверен, что только вместе, в тесном сотрудничестве, в дискуссионной среде научных направлений форума, знакомясь с успешными образовательными практиками вузов-партнеров из разных стран, собравшихся в сегодня в стенах Комратского университета, мы сможем открыть новые векторы развития профессиональной сферы высшего образования!

Желаю всем участникам конференции плодотворной работы, конструктивного диалога и эффективного взаимодействия!

Пусть итоги ваших дискуссий станут основой для новых научных открытий и принесут пользу не только науке, но и развитию и процветанию всего нашего общества!

*С уважением и признательностью,  
ректор Комратского государственного университета,  
доктор исторических наук, конференциар университетар  
ЗАХАРИЯ Сергей Константинович*

## ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

УДК 004.4:18:687

<https://orcid.org/0000-0001-8495-583X>

### METODE DE DEZVOLTARE A CAPACITĂȚILOR CREATIVE UTILIZATE ÎN INGINERIA VESTIMENTARĂ

**Cangas Svetlana**

Doctor în tehnică, conferențiar universitar  
Universitatea Tehnică a Moldovei  
Chișinău, Republica Moldova  
e-mail: [svetlana.cangas@dtm.utm.md](mailto:svetlana.cangas@dtm.utm.md)

**Abstract:** The development of artistic design skills in the clothing field is mainly focused on heuristic development methods with the parallel cultivation of drawing and graphic arts skills. The qualities of a good draftsman are important in engineering specialties for the simple reason that the engineer works and develops graphic projects of a technical and artistic nature. Garment engineering works and exposes itself through both types of projects. The development of manual graphics and digital graphics skills in the field of clothing is a successive and long-lasting process. The drawing of the human figure, the basic object of work of the designer, the tailor, as well as the technologist, is the last stage in the development of the plastic arts specialist. A designer, a clothing engineer, a tailor reaches the level of a draftsman in a fairly short period of time. That is why the use of development methods in enhancing creative capacities is essential.

**Keywords:** interactivity, graphics, inversion, stylization, clothing, costume.

Dezvoltarea abilităților de proiectare artistică în domeniul vestimentar este axată preponderent pe metode euristice de dezvoltare cu cultivarea în paralel, a abilităților de desen și grafică artistică. Calitățile de bun desenator sunt importante în specialitățile ingineresti din simplu motiv că inginerul lucrează și elaborează proiecte grafice de caracter tehnic și artistic. Ingineria vestimentară lucrează și se expune prin ambele tipuri de proiecte. Dezvoltarea calităților de grafică manuală și grafică digitală în domeniul vestimentar este un proces succesiv și de durată în timp.

Desenul figurii umane, obiectul de bază, de lucru al designerului, al croitorului, cât și al tehnologului este printre etapele avansate de dezvoltare a specialistului în arte plastice. Pe când un designer, inginer în vestimentație, un croitor atinge nivelul de desenator într-o perioadă destul de redusă. De aceea antrenarea calităților grafice prin desen figură umană, stilizare, compoziție vestimentară sunt esențiale în sporirea capacităților creative.

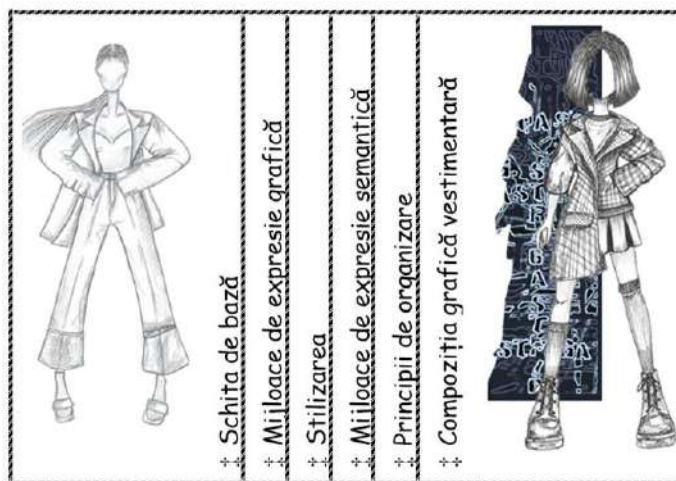
Noțiunea de stilizare este una comună pentru toate domeniile de creație, pe când procedeele de stilizare diferă. Procedeele de stilizare utilizate în grafica de costum presupun adaptarea caracteristicilor personajului către stilistica plastică a compoziției vestimentare care de fapt deseori este aspectul exterior al produsului de îmbrăcăminte elaborat. Și în același timp, procedeele de stilizare utilizate în grafica de costum păstrează identitatea manechinului și evidențiază caracteristicile plastice de autor.

Procedeul de stilizare va fi și un instrument foarte bun de dezvoltare, corelare și subordonare ale elementelor componente ale costumului într-un tot întreg, într-un stil grafic (figura 1). În ingineria



vestimentară pentru elaborarea documentației de lucru se utilizează și este considerat de bază, desenul tehnic al produsului de îmbrăcăminte fiind de fapt o etapă intermediară în elaborarea produsului.

Schița grafică/artistică a proiectului de îmbrăcăminte este una necesară și prin aceasta, se prezintă stilistica plastică a costumului, de care se ghidează, până se va reuși, să se realizeze produsul de îmbrăcăminte în material, pentru defileu sau rețele comerciale, schița având rolul de „model-0” în rândul de propuneri și procesul de modelare a aspectului exterior al produsului de îmbrăcăminte care este încadrat într-un proces de confecționare destul de divers și de durată. Mai jos, în figura 1, se prezintă un traseu, model de elaborare a compoziției grafice vestimentare.



**Figura 1.** Traseul de elaborare a compoziției grafice vestimentare.

Desen figură umană și compoziție vestimentară:

Munteanu Daniela, studentă anul II, gr. TDCT-211, UTM.

Grafica se bazează pe spectrul de posibilități ce oferă capacitatea de creare a formelor/obiectelor artistice prin utilizarea procedeelelor grafice: linii, hașuri, pete, realizate în diverse tehnici pe foia de hârtie, cel mai frecvent în alb-negru, dar poate fi și culoare.

Caracteristică particulară, specifică a graficii este convenționalitatea limbajului estetic, abstractizare a imaginii, personajelor. Grafica se poate caracteriza prin următoarele caracteristici estetice cum ar fi: improvizare, spontaneitate obținută prin efectul de nefinisare, omitere a detaliilor, imagini laconice care permit spectatorului să se includă în procesul de finisare prin imaginația proprie și vice-versa finalizare meticuloasă care ne introduce în lumea bogată a formelor intercalate și metaforice [1, pag. 6].

Grafica artistică este prezentată de desene de diferit gen, printre care, se pot include schițe de scurtă durată și lungă durată, diverse imagini, fie realizate în acuarelă, guașă, monotipii, colaj și alte creații grafice unicate de nerepetat. Grafica poate fi cum în alb-negru așa și în culoare.

Destul de expresivă din punct de vedere plastic se prezintă grafica în culoare. Este necesar de menționat că lucrările de grafică în culoare sunt de expresie contrară expresiei lucrărilor pictate și sunt limitate ca paletă cromatică. De obicei în lucrările de grafică sunt nu mai mult de trei culori printre care sunt alb și negru [1, pag. 6; 2, pag. 24].

Lucrările de grafică ca gen, funcții și tip de produs se încadrează într-un spectru destul de larg și divers. Acestea ar fi: caricatura, grafica de carte și de ziar, placat, afișul, stampe, compoziții de font, proiectele arhitecturale, proiecte vestimentare cu diversă destinație: costume pentru spectacol, costume pentru film, colecții vestimentare, texturi, factori ale textilelor, materialelor, fashion



ilustrația, etc. Astăzi când economia și tehnologiile au atins un apogeu capabil să permită schimbarea și înlocuirea rapidă a produselor, durata de viață a acestora a devenit sezonieră.

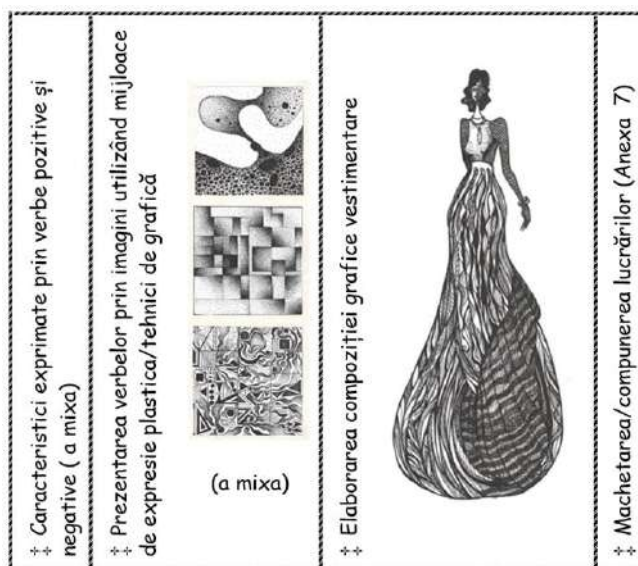
Pe când supraprodusul, imprimarea 3d, dezvoltată datorită tehnologiilor de „biomimicry”, început al căreia a fost lansat de Cristofer Dresser, în calitate de răspuns pentru sf. sec. al XX-lea-înc. sec. al XXI-lea [3, pag. 492] și digitalizarea proceselor au contribuit către apariția tendințelor de Eco produs.

Astăzi tot mai mult își face teren art-designul care pe fundalul de globalizare a economiei și tendințelor de „mainstream” -creație cu traseu comun, universal [3, pag. 492], art-designul a reușit să se afirme ca curent și proiecte individualizate cu siguranță pentru consumătorul particular. Produsul de îmbrăcăminte la fel este în permanentă căutare a noului cu o durată de viață destul de modestă care impune noi procedee de căutare în design, în tehnologii, etc.

Mijloacele de expresie plastică/limbajul plastic cum ar fi: punctul, linia, pata, factura, textura, culoarea, formatul [4, pag. 30 ;5, pag. 17], sunt capabile să reproducă orice mesaj grafic indiferent de tehnica utilizată. Mijloacele de expresie plastică se pot utiliza și în calitate de caracteristică sau procedeu de stilizare în grafica de costum, oferind calități noi și ne așteptate compoziției vestimentare, dar nu în ultimul rând și calități de noutate în produs.

Caracteristicile de expresie plastică a produsului de îmbrăcăminte se subordonează principiilor de organizare a elementelor costumului cum ar fi contrastul, nuanța, similitudinea, simetria, asimetria elementelor costumului sau organizarea ritmică a acestora, care sunt de bază în definirea estetică a produsului de îmbrăcăminte.

Pentru a dezvolta caracteristicile de grafică, caracteristicile de formă, siluetă vestimentară și a depăși frecvent se utilizează metoda „verbală” de dezvoltare a expresiei grafice a costumului [7, pag. 127]. În figura 2 se prezintă traseul metodei „verbale” de dezvoltare a expresiei grafice a costumului.



**Figura 2.** Dezvoltarea expresiei grafice a costumului, etape de elaborare. Descrierea verbului prin imagine grafică „a mixa” și compoziția vestimentară elaborată în același context: Carelova Alexandra, anul II, TDCT-211, UTM.

Ingineria vestimentară sau elaborarea produselor de îmbrăcăminte în serie ori individual impune dezvoltarea capacităților creative ale specialiștilor ingineri ai domeniului într-un traseu de educație modest ca durată de timp și bogat ca abilități necesar de dezvoltat. Un inginer din

vestimentație este necesar să posede grafica inginerască, grafica artistică și metode de dezvoltare al aspectului exterior, construcție și tehnologie a îmbrăcăminții pe cât și metode de organizare/management al întreprinderii, economisire a resurselor și economie verde - abilități și cunoștințe ce se dezvoltă și mențin prin inventivitate, fantezie și realizare.

**Bibliografie:**

1. Yushchenko O.V. Proyechnaya grafika v dizayne kostyuma, uchebnoye posobiye, Omskiy gosudarstvennyy institut servisa, 2014. - 100 s.
2. Aristides Juliette, Lessons in Classical Painting: Essential Techniques from Inside the Atelier, Mann, Ivanov i Ferber, 2017-248 s.
3. Charlotte, Peter Fiell, The story of design, KoLibry, Azbuca-Atikus, 2022. - 512s.
4. Constantin Spânu, Bazele creației artistice, UTM, 2002.
5. Bartos M. J., Compoziția în pictură, Iași, Editura Polirom, 2009.
6. Guseynov G.M. i dr., Kompozitsiya kostyuma, Izdatel'skiy tsentr "Akademiya", 2004.-432 s.

УДК: 37.091:005(478)

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

**АТТЕСТАЦИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ  
ДИДАКТИЧЕСКИХ КАДРОВ**

**Куртева Оксана**

доктор пед наук, конференциар,  
Комратский государственный университет  
г. Комрат, РМ  
e-mail: [oxana-curteva@mail.ru](mailto:oxana-curteva@mail.ru)

**Abstract:** In the modern educational space, teacher certification occupies a special place in the context of ensuring the quality of education and stimulating the professional growth of teaching staff. The certification process is a key tool for assessing the competence and professional preparedness of teachers, as well as a way to encourage their further self-development. Each country has its own methods and procedures for teacher certification, but the overall goal remains the same - improving the quality of education through providing a high level of professional training for teaching staff. It is important to study various aspects of teacher certification and their impact on the career growth, motivation and self-development of teachers.

**Keywords:** education, career, certification, professionalism of a teacher.

В современном образовательном пространстве аттестация учителей занимает особое место в контексте обеспечения качества образования и стимулирования профессионального роста педагогических кадров. Процесс аттестации является ключевым инструментом оценки компетентности и профессиональной подготовленности учителей, а также способом поощрения их дальнейшего саморазвития. Каждая страна имеет свои собственные методы и процедуры аттестации учителей, но общая цель остается неизменной - повышение качества образования через обеспечение высокого уровня профессиональной подготовки педагогических работников. Важно изучить различные аспекты аттестации учителей и их влияние на карьерный рост, мотивацию и саморазвитие педагогов.

Концепция аттестации учителей как инструмента карьерного роста и саморазвития вызывает все больший интерес у научного и практического сообщества. С одной стороны,

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

процедура аттестации позволяет оценить уровень профессиональных компетенций и квалификации педагогических работников, что способствует повышению качества образовательного процесса. С другой стороны, аттестация может стать мощным стимулом для учителей стремиться к постоянному самосовершенствованию, развитию своих профессиональных навыков и знаний. Основными задачами аттестации учителей в контексте карьерного роста и саморазвития являются установление соответствия педагогических кадров установленным стандартам, определение потребностей в профессиональной подготовке и поддержке учителей в их профессиональном развитии. На основе результатов аттестации могут приниматься решения о повышении квалификации, переводе на другие должности, награждении премиями и стимулирующими поощрениями, что в свою очередь мотивирует учителей к достижению новых высот в своей профессиональной деятельности.

Таким образом, важным условием, действенным и эффективным средством повышения качества педагогического труда и карьерного роста педагогов является их аттестация. Исследование вопросов аттестации учителей в контексте их карьерного роста и саморазвития имеет важное значение для дальнейшего совершенствования системы образования. Анализ эффективности процесса аттестации педагогов позволит выявить проблемные моменты и разработать рекомендации по их решению, направленные на повышение качества образования и профессионального развития учителей. Эффективность деятельности образовательного учреждения также определяется на основе оценки деятельности педагогических работников. При этом наряду с результатами аттестации следует оценивать эффективность работы сотрудников в контексте реализации целей и задач учреждения в целом.

Данная статья направлена на исследование эффективности процесса аттестации учителей в контексте их карьерного роста и профессионального развития. Анализируя современные практики аттестации и выявляя их плюсы и минусы, мы стремимся выявить ключевые аспекты, способствующие эффективному использованию данного инструмента в образовательной сфере.

Аттестация (от лат. *attestation* - свидетельство) – это специальная процедура, которая помогает определить качество педагогической деятельности работника через оценку его компетенций. Аттестация педагогических кадров рассматривается нами как способ оценки и определения качества персонала образовательного учреждения, как фактор профессионального роста педагогов и условие их карьерного роста, основание для выработки перспективных линий индивидуального и коллективного развития. При этом следует обратить внимание на то, что изменяющиеся социокультурные условия обуславливают изменение критериев и методов оценки качества педагогического труда, делают востребованными такие личностные качества, как коммуникабельность, способность работать в команде единомышленников, умение решать нестандартные проблемы, исследовательские и творческие способности [2]. Особенности подготовки и проведения аттестации раскрываются в работах В.В. Авдеева, А.А. Бодалева, Л.В. Поздняк, И.А. Фоменко, В.Е. Хруцкого и др. Содержание и процедура аттестации достаточно полно описана в нормативно-правовых документах.

Согласно Положения об аттестации педагогических кадров общего и профессионально-технического образования и службы психопедагогической помощи в Республике Молдова цели аттестации предусматривают [3]:

- а) обеспечение/ продвижение престижа профессии педагога;

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

- b) установление уровня профессиональной компетентности в соответствии с профессиональными стандартами;
- c) создание мотивационной базы для профессионального развития педагогических кадров, для максимальной реализации их интеллектуального и творческого потенциала;
- d) увеличение личной ответственности педагога за успешность своей педагогической карьеры;
- e) формирование компетенций рефлексии и самооценивания;
- f) мотивация к достижениям в образовательном процессе;
- g) обеспечение социальной защиты педагогических кадров посредством установления соответствия между качеством труда и его оплатой.

Как видим, целеполагание отражает все соответствующие направления: стимулирование роста квалификации, профессионализма, продуктивности педагогического и управленческого труда, развитие творческой инициативы, обеспечение социальной защищенности работников отрасли в условиях рыночных отношений путем дифференциации оплаты их труда.

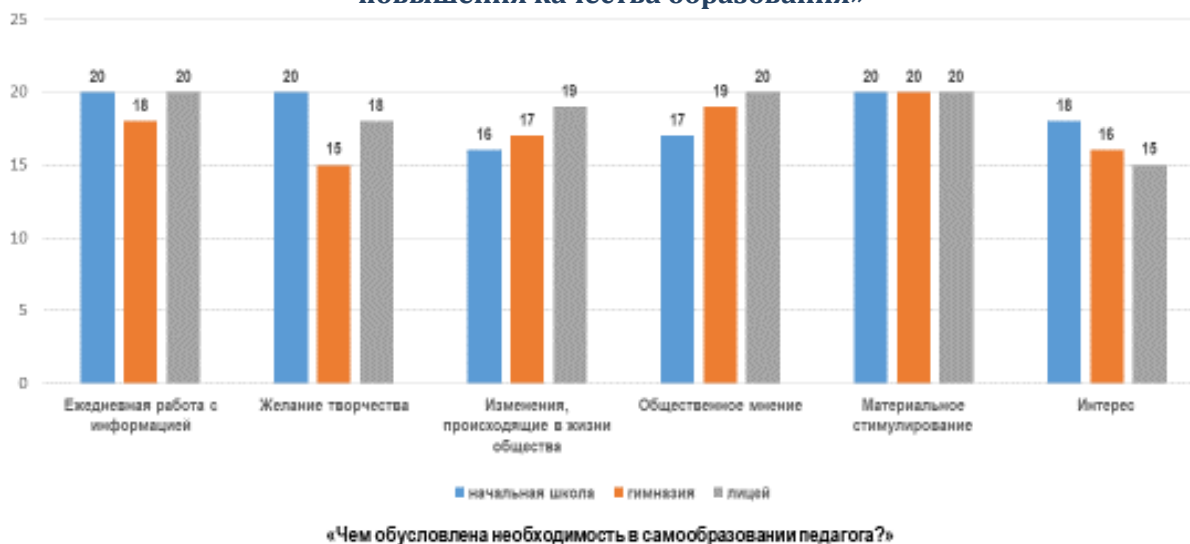
С понятием аттестации тесно связано понятие «профессионализм» педагога. Профессионализм педагога – интегральная характеристика личности педагога, предполагающая владение видами профессиональной деятельности и наличие профессионально важных психологических качеств, которые способны обеспечить эффективное решение профессиональных педагогических задач. Профессиональная компетентность является показателем возможностей и умение педагога перестраиваться, осваивать новое содержание, овладевать новыми технологиями обучения, создавать свои варианты организации методики обучения и воспитания, то есть самообразовываться.

В свою очередь, понятие «самообразование» – это специально организованная, самостоятельная, систематическую познавательную деятельность, направленная на достижение определенных лично и общественно значимых образовательных целей: удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов и повышение квалификации.

Историческая ретроспектива процедуры аттестации позволяет констатировать, что ее целевой компонент всегда был сопряжен с повышением деловой квалификации, педагогического мастерства и творческой инициативы дидактических кадров и уровня образовательной работы школы. Особая роль отводилась изучению, обобщению и распространению передового педагогического опыта.

В рамках изучения дисциплины «Профориентация и профессиональное развитие» со студентами магистратуры было проведено Анкетирование учителей, в котором участвовали педагоги региона (60 человек: 20 – учителя начальной школы, 20 – учителя гимназического цикла и 20 – учителей лицейского цикла). Анкетирование педагогов предполагало ответ на вопрос «Чем обусловлена необходимость в самообразовании педагога?» В результате опроса были получены следующие результаты:

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**



1. Ежедневная работа с информацией. Ежедневная работа с информацией. Готовясь к уроку, выступлению, родительскому собранию, общешкольному мероприятию, олимпиаде и др. у учителя возникает необходимость поиска и анализа новой информации.

У педагога постоянно возникает необходимость поиска и анализа новой информации, он самостоятельно добывает знания из различных источников, использует эти знания в профессиональной деятельности, развитии личности и собственной жизнедеятельности.

2. Желание творчества. Желание творчества. Учитель — профессия творческая. Творческий человек не сможет из года в год работать по одним и тем же дидактическим проектам. Должно появляться новое, работа должна вызывать интерес и доставлять удовольствие.

3. Изменения, происходящие в жизни общества. Стремительный рост современной науки, особенно психологии и педагогики, а также изменения, происходящие в жизни общества, в первую очередь отражаются на учениках, формируют их мировоззрение. Если не усваивать новую информацию, может сложиться образ учителя как несовременного человека.

Эти изменения в первую очередь отражаются на учащихся, формируют их мировоззрение, и соответственно, очень часто, формируют образ преподавателя как «несовременного человека».

4. Общественное мнение. Конкуренция. Квалифицированный педагог в условиях описанной конкуренции имеет больше возможностей в отборе учащихся, определении нагрузки.

Преподавателю безразлично, считают его хорошим или плохим. Плохим быть обидно.

5. Материальное стимулирование. Категория преподавателя, мнение аттестационной комиссии, премии, надбавки, а может быть даже звания и правительственные награды – все это зависит от квалификации и мастерства преподавателя. Без постоянного усвоения новых знаний этого не добиться.

6) Интерес. Учиться просто интересно.

Результаты проведенного мини-исследования позволяют сделать вывод о том, что только при осознанном подходе педагогом к аттестации, она станет для него стимулирующим фактором развития педагогической деятельности, профессионального и карьерного роста.

В процессе аттестации, педагог проходит своего рода экспертизу на определение уровня квалификации на основе ряда основных компетенций, выделенных в процессе анализа



**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

педагогической деятельности. Реализация компетентного подхода к анализу педагогической деятельности в процессе аттестации требует хорошего понимания сущности каждой из компетенций, знания показателей и параметров, через которые они проявляются. Рассмотрим содержание педагогической компетентности и ее показателей, которые могут быть использованы экспертной комиссией.

<b>№п /п</b>	<b>Описание профессиональных компетенций</b>	<b>Оценивание показателя компетенции по параметрам</b>
<b>1.</b>	<b>Компетентность в области личностных качеств</b>	Все обучающиеся безбоязненно обращаются к учителю за помощью, столкнувшись с трудностями в решении того или иного вопроса
<b>1.1.</b>	Эмпатийность и социорефлексия	Умеет смотреть на ситуацию с точки зрения других и достигать взаимопонимания Умеет поддержать обучающихся и коллег по работе Умеет находить сильные стороны и перспективы развития для каждого обучающегося Умеет анализировать причины поступков и поведения обучающихся
<b>1.2.</b>	Самоорганизованность	Умеет организовать свою деятельность и деятельность обучающихся для достижения намеченных целей урока Рабочее пространство учителя хорошо организовано Конструктивно реагирует на ошибки и трудности, возникающие в процессе реализации педагогической деятельности Своевременно вносит коррективы в намеченный план урока в зависимости от сложившейся ситуации Сохраняет самообладание даже в ситуациях с высокой эмоциональной нагрузкой
<b>1.3.</b>	Общая культура	Обладает широким кругозором, легко поддерживает разговоры на различные темы Поведение и внешний вид учителя соответствуют этическим нормам Осведомлен об основных событиях и изменениях современной социальной жизни Обладает педагогическим тактом, деликатен в общении Высказывания учителя построены грамотно и доступно для понимания, его отличает высокая культура речи
<b>2.</b>	<b>Компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности</b>	Умеет обоснованно ставить цели обучения по предмету
	2.1. Умение ставить цели и задачи в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся	Умеет ставить цели урока в соответствии с возрастными особенностями обучающихся Корректирует цели и задачи деятельности на уроке в зависимости от готовности обучающихся к освоению материала урока Умеет ставить цели урока в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся Знает и учитывает уровень обученности и развития обучающихся при постановке целей и задач урока
	2.2. Умение перевести тему урока в педагогическую задачу	Умеет формулировать цели и задачи на основе темы урока Умеет конкретизировать цель урока до комплекса взаимосвязанных задач Умеет сформулировать критерии достижения целей урока Умеет добиться понимания обучающимися целей и задач урока Умеет соотнести результаты обучения с поставленными целями
	2.3. Умение вовлечь обучающихся в процесс формулирования целей и задач	Умеет вовлечь обучающихся в процесс постановки целей и задач урока Предлагает обучающимся назвать результат деятельности на уроке и способы его достижения Предлагает обучающимся самостоятельно сформулировать цель урока в соответствии с изучаемой темой Спрашивает, как обучающиеся поняли цели и задачи урока



**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

		Обучающиеся принимают участие в формулировании целей и задач урока
3.	<b>Компетентность в области мотивирования обучающихся на учебную деятельность</b>	Умеет вызвать интерес у обучающихся к своему предмету
		Отмечает даже самый маленький успех обучающихся
	3.1. Умение создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной деятельности	Демонстрирует успехи обучающихся родителям
		Демонстрирует успехи обучающихся одноклассникам
		Умеет дифференцировать задания так, чтобы ученики почувствовали свой успех.
		Выстраивает деятельность на уроке с учетом уровня развития учебной мотивации
	3.2. Умение создавать условия обеспечения позитивной мотивации обучающихся	Владеет большим спектром материалов и заданий, способных вызвать интерес обучающихся к различным темам преподаваемого предмета
		Использует знания об интересах и потребностях обучающихся в педагогической деятельности
		Умеет создать доброжелательную атмосферу на уроке
		Обучающиеся удовлетворены образовательной деятельностью, выстраиваемой учителем: содержание, методы, результаты и др.
		Умеет активизировать творческие возможности обучающихся
	3.3. Умение создавать условия для самомотивирования обучающихся	Демонстрирует практическое применение изучаемого материала
		Поощряет любознательность обучающихся, выход за рамки требований программы при подготовке школьных заданий
Дает возможность обучающимся самостоятельно ставить и решать задачи с высокой степенью свободы и ответственности		
Создает условия для вовлечения обучающихся в дополнительные формы познания по предмету: олимпиады, конкурсы, проекты и т.д.		
4.	<b>Компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности</b>	Своевременно вносит коррективы в методы преподавания в зависимости от сложившейся ситуации
		4.1. Компетентность в методах преподавания
	4.1. Компетентность в методах преподавания	Применяемые методы соответствуют целям и задачам обучения, содержанию изучаемой темы
		Применяемые методы соответствуют имеющимся условиям и времени, отведенному на изучение темы
		Владеет современными методами преподавания
		Обоснованно использует на уроках современные информационнокоммуникативные технологии
	4.2. Компетентность в предмете преподавания	Хорошо знает преподаваемый предмет
		При подготовке к урокам использует дополнительные материалы по предмету (книги для самообразования, медиапособия, современные цифровые образовательные ресурсы и др.)
		В процессе формирования новых знаний опирается на знания обучающихся, полученные ими ранее при изучении других предметов
		Добивается высоких результатов по преподаваемому предмету.
	4.3. Компетентность в субъективных условиях деятельности	Ориентируется в социальной ситуации класса, знает и учитывает взаимоотношения обучающихся
		Систематически анализирует уровень усвоения учебного материала и развития обучающихся на основе устных и письменных ответов, достигнутых результатов и др. диагностических показателей.
Имеет «банк» различных учебных заданий, ориентированных на различные индивидуальные особенности обучающихся.		
Подготовленные учителем характеристики обучающихся отличаются хорошим знанием индивидуальных особенностей, обоснованностью суждений.		
5.	5. Компетентность в области организации учебной деятельности	Умеет устанавливать отношения сотрудничества с обучающимися, вести с ними диалог

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

	5.1. Умение устанавливать субъект-субъектные отношения	Умеет разрешать конфликты оптимальным способом
		Умеет насыщать общение с обучающимися положительными эмоциями и чувствами.
		Умеет выстраивать отношения сотрудничества с коллегами, проявляет себя как член команды при разработке и реализации различных мероприятий, проектов, программ и др
		Умеет создать рабочую атмосферу на уроке, поддержать дисциплину
	5.2. Умение организовать учебную деятельность обучающихся	Использует методы, побуждающие обучающихся самостоятельно рассуждать
		Формирует у обучающихся навыки учебной деятельности
		Излагает материал в доступной форме в соответствии с дидактическими принципами
		Умеет организовать обучающихся для достижения запланированных результатов учебной деятельности
		Умеет организовать обучающихся для поиска дополнительной информации, необходимой при решении учебной задачи (книги, компьютерные и медиа-пособия, цифровые образовательные ресурсы и др.)
	5.3. Умение реализовать педагогическое оценивание	Учитывает возрастные и индивидуальные особенности обучающихся при оценивании
		Аргументирует оценки, показывает обучающимся их достижения и недоработки
		Применяет различные методы оценивания обучающихся
		Умеет сочетать методы педагогического оценивания, взаимооценки и самооценки обучающихся
Способствует формированию навыков самооценки учебной деятельности.		

Бесспорно, аттестация – значимое событие в профессиональной деятельности любого педагогического работника, она создаёт дополнительные стимулы повышения квалификации и профессионального роста. В то же время аттестация, будучи кадровым мероприятием, направленным на оценку соответствия уровня труда, качеств и потенциала личности педагога требованиям выполняемой деятельности или квалификационной категории (первой/высшей), выявляет резервы стимулирования инициативы и трудовой активности педагогических кадров, позволяет руководству обоснованно принимать управленческие решения, связанные со стратегическими задачами образовательной организации и образования в целом.

Можно говорить, что по заявленным целям и задачам процесс аттестации в образовании непосредственно связан с развитием профессиональной карьеры. Карьера - это осознанные суждения работника о своем трудовом будущем, ожидаемые пути самовыражения и удовлетворения трудом; поступательное развитие профессионализма, изменение навыков, способностей, квалификационных возможностей и размеров вознаграждения, связанных с деятельностью. Профессиональная карьера характеризуется тем, что конкретный человек в процессе своей профессиональной деятельности проходит различные стадии развития: обучение, поступление на работу, профессиональный рост, поддержка и развитие индивидуальных профессиональных способностей и т.д. Планирование и контроль профессиональной карьеры состоят в том, чтобы организовать планомерное развитие сотрудника. Человек должен знать не только свои перспективы на краткосрочный и долгосрочный период, но и то, каких показателей он должен добиться, чтобы рассчитывать на продвижение,

Определение состояния профессионализма для целесообразного планирования карьеры педагога играет наиважнейшую роль. Одним из инструментов этого процесса как раз

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

и является аттестация педагогических кадров, целью которой является определение уровня профессионализма для соотнесения с более или менее конкретными представлениями заинтересованных лиц об эталоне; определение уровня профессионализма для дальнейшего развития педагога и становления его карьеры.

Таким образом, аттестация – мощный мотивационный фактор, т. к. она стимулирует качественное выполнение работы, подводит педагога к выполнению более продуктивной деятельности, проявлению творческих способностей, дает возможность реализовать себя как личность.

**Библиография:**

1. Куртева Оксана. Аттестация учителя начальной школы как средство совершенствования профессиональных компетенций. In: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*, Ed. Ediția a III-a, 8 mai 2020, Bălți. Bălți: Tipografia din Bălți, 2020, Ediția 3-a, pp. 640-645.
2. Непрерывное образование педагога. Методическое пособие. / Сост. Л.Т. Ткач, О.В. Куртева, М.А. Яниогло. – Комрат, 2011.
3. Приказ Министерства образования, культуры и исследований №.1091 от 07.10.2020 об утверждении Положения об аттестации педагогических кадров общего и профессионально-технического образования и службы психопедагогической помощи.
4. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под науч. ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Логос, 2011. – 168 с.



СЕКЦИЯ 1.  
ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

---

CZU: 376.56

FENOMENUL BULLYING ÎN RÂNDUL ADOLESCENȚILOR:  
DELIMITĂRI CONCEPTUALE ȘI CARACTERISTICI

**Ardelean Mărioara,**  
doctorandă, Școala Doctorală de Psihologie  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova  
ardelean\_marioara@yahoo.com

**Abstract:** The aim of our article is to provide a synthesis of some basic theoretical information on the concept of bullying and also to launch an invitation for further investigation on theories that explain the underlying reasons behind it, actors that promote this social phenomenon, factors that maintain this dysfunctional pattern of behaviour, negative effects on each of the persons involved and, nonetheless, the most effective anti-bullying school interventions. This kind of behaviour among teenagers is, unfortunately, universal and very frequent nowadays, reason why we consider it is, furthermore, highly important to explore this topic in correlation with the dynamic character of human development.

**Key words:** bullying, teenagers, negative effects, human development

În contextul socio-economic actual, școala joacă un rol foarte important în viața copiilor și adolescenților, motiv pentru care părinții și opinia publică în general se așteaptă ca aici elevii să învețe să-și gestioneze emoțiile asociate unor experiențe negative și să facă față agresiunii și bullying-ului. Fără nici un dubiu, școala este un element cheie în dezvoltarea cognitivă și în dezvoltarea și păstrarea stării de sănătate mintală și emoțională a elevilor, însă realitatea dură este că ea trebuie uneori să suplinească carențele provenite din mediul familial.

Această temă reflectă un comportament frecvent întâlnit în rândul copiilor și adolescenților. La nivel european, România se situează pe locul 3 în clasamentul celor 42 de țări în care a fost investigat fenomenul, potrivit raportului din 2016 al Organizației Mondiale a Sănătății [12]. Cele mai noi date procesate la nivelul Ministerului Educației Naționale pentru anul școlar 2014 – 2015 vorbesc despre 18.783 de cazuri de violență la nivel național, conform studiului realizat de Organizația Salvați Copiii în 2016 [7]. Situația este realmente alarmantă și în acest context este important să ne întrebăm cât de multe lucruri știm cu adevărat despre acest subiect - și mai important decât atât – cât de bine știm să facem față unor incidente de hărțuire în mediul școlar? Fie că ne dăm seama sau nu, bullying-ul afectează negreșit fiecare actor implicat: victimă, agresor, martor activ sau pasiv.

*Conflictele interpersonale* sunt inerente condiției umane, iar acest tipar comportamental se regăsește în toată lumea vie. Ontogenetic, cele mai frecvente cauze ale conflictelor au fost asociate accesului la resurse, respectiv parteneri. Așadar, Ș. Boncu și C. Ceobanu explică conflictul ca fiind „*lupta sau competiția dintre indivizi sau grupări de indivizi, interacțiune care poate implica o varietate largă de comportamente agresive*”. Agresivitatea, definită în Dicționarul Explicativ al Limbii Române ca fiind un „*comportament ostil și distructiv al unui individ*” sau „*însușirea de a fi*

*agresiv, constituind uneori un simptom patologic*”, rămâne chiar și în prezent un concept destul de greu de definit datorită faptului că poate fi raportat la numeroase standarde sociale și culturale [1]. Conceptul de *violență* stărnește, în literatura de specialitate, numeroase discuții. Etimologic provine din rădăcina latină „vis” care înseamnă „forță”. Astfel, se evidențiază ideea de putere, de dominare, de utilizare a superiorității fizice asupra altei persoane. Înțelegem prin violență orice manifestare distructivă ce atrage după sine pierderea integrității fizice, psihice sau materiale și care schimbă brutal sau continuu activitatea personală sau a celor din jur. Așadar, după F. Căprioară, actul de violență are de cele mai multe ori caracter premeditat, fiind pus în practică cu intenția de a produce o suferință sau un prejudiciu altei persoane [2].

Violența în mediul școlar, în toate formele întâlnite, constituie o încălcare a unor drepturi fundamentale ale copilului: la educație, sănătate și bunăstare [6]. Nu se poate vorbi de o educație de calitate, echitabilă, atât timp cât elevii se confruntă cu violența în mediul școlar. Aceasta se manifestă atât sub forma unor acțiuni singulare, cât și sub forma intimidărilor permanente, înjosirilor și a hărțuirii sistematice. În acest ultim caz, vorbim despre *bullying*. Cuvântul „bullying” nu are o traducere exactă în limba română, însă poate fi asociat cu termenii de intimidare, terorizare, brutalizare.

Bullying-ul este o formă specifică de agresiune, cu caracter repetitiv, sistematic, îndreptat împotriva unei persoane care are dificultăți în a se apăra, în scopul demoralizării acesteia, a diminuării stimei de sine și a minimalizării rolului în grupul social. Spre deosebire de violența fizică, bullying-ul include violență verbală (insulte, porecle și amenințări), violență relațională (izolare, răspândire de zvonuri) și violență în mediul online – cyberbullying-ul (postarea în public a mesajelor, pozelor denigratoare etc.) [11].

D. Olweus, un nume de referință în cercetarea fenomenului bullying în școală, evidențiază rolul pe care îl are grupul asupra reacțiilor agresive ale copiilor, subliniind faptul că anumite mecanisme de grup joacă un rol decisiv în perpetuarea acestui comportament indezirabil: contagiunea socială, reducerea controlului sau inhibiției împotriva tendințelor agresive, distribuția de responsabilități, modificări cognitive graduale în perceperea agresorului și a victimei [9]. Fenomenul violenței în școală este foarte complex și implică întotdeauna mai mulți actori: elevi, profesori, chiar și părinți, fiecare dintre aceștia putând avea roluri diferite, în contexte diferite. T. Turchină subliniază ideea conform căreia conceptul de violență include trei elemente importante: interacțiunea dintre doi sau mai mulți actori, acțiunea întreprinsă cu scopul de a prejudicia pe celălalt, respectiv prejudiciile directe sau indirecte provocate cu intenție [9, 10].

Bullying-ul surprinde *caracterul repetat al unor comportamente agresive*, directe sau indirecte, îndreptate asupra unei victime, în condițiile în care există un dezechilibru de putere între cei implicați. În acest context, victima are șanse mici de a evita suferința provocată, în timp ce agresorul este susținut și uneori chiar încurajat de ceilalți membri ai grupului.

Cea mai comună explicație a bullying-ului este aceea că persoana care inițiază un astfel de comportament nu beneficiază de suficientă atenție din partea celorlalți, motiv pentru care își dorește să iasă în evidență și să-i impresioneze pe cei din jur, chiar dacă alege să facă acest lucru într-un mod negativ. În literatura de specialitate sunt identificați câțiva factori care pot contribui la apariția unor astfel de comportamente, cei mai mulți dintre ei făcând trimitere la nevoi emoționale neîndeplinite: lipsa de implicare emoțională a persoanelor de referință, de îndrumare sau de sprijin afectiv în momente stresante sau solicitante din punct de vedere emoțional, manifestarea inadecvată a afecțiunii în familie, neglijarea; adoptarea unui stil de viață mai „relaxat” sub aspect moral și etic.

Școala este un mediu ce facilitează procesul de socializare între covârșnici, iar acestui aspect trebuie să-i acordăm atenția cuvenită, întrucât la un calcul simplu un copil petrece la școală în medie un sfert din zi, timp de minim 10 ani. În consecință, calitatea timpului petrecut în școală sau realizând activități pentru școală este esențială pentru buna dezvoltare a elevului sub aspect socio-emoțional și fizic. Rolul școlii nu se limitează doar la a dezvolta cu ajutorul profesorilor competențe cognitive, ci și de natură relațională, emoțională și comportamentală, care pot avea impact pe termen lung asupra vieților elevilor. Ministerul Educației prezintă într-un document public intitulat „Educația ne unește – viziune asupra viitorului educației în România” câteva idei fundamentale privind rolul educației, iar dintre acestea punctăm importanța acordată dezvoltării personale pe care mediul școlar ar trebui să o asigure tuturor copiilor și adolescenților. Conform acestui deziderat, școala trebuie „să asigure fiecărui beneficiar un nivel de dezvoltare personală care să-i permită gestionarea emoțiilor, luarea deciziilor, lucrul în echipă și în comunitate, a relațiilor sociale și interpersonale” [5].

Statutul de elev implică o serie de drepturi și de obligații implicite, pe care cei mai mulți dintre copii le cunosc. În ciuda informărilor despre prevederile regulamentelor școlare, repetate la începutul fiecărui an în cadrul orelor de dirigenție și/sau consiliere și orientare, se înregistrează un număr considerabil de comportamente nepermise. Desigur, în mediatizarea acestora, un rol important îl are mass-media însă efectele acestor știri sunt discutabile. În acest sens, Raportul Național de Sănătate a Copiilor și Tinerilor din România (2018) ne oferă informații sumbre, dar totodată prețioase pentru intervenții, despre o serie de comportamente de risc pe care elevii le pun în practică tot mai timpuriu: consumul regulat de cafea, tutun, substanțe interzise, începerea vieții sexuale la o vârstă din ce în ce mai fragedă și angajarea în relații sexuale neprotejate având drept consecințe creșterea indicelui de maternitate în rândul minorelor sau dobândirea unor boli cu transmitere sexuală, adoptarea unui comportament alimentar nepotrivit sau a unui stil de viață sedentar [4]. Revenim la scopul primordial al educației, adică acela de a sprijini dezvoltarea armonioasă a copilului pe toate cele trei dimensiuni: corp, minte și suflet. Dacă „succesul școlii este măsurat după modul în care fiecare copil ajuns la vârsta maturității se regăsește în cea mai bună variantă a sa”, așa cum susține Ministerul Educației, atunci, noi, cadrele didactice ar trebui să punem accent nu doar pe procesul de alfabetizare funcțională în domeniile necesare unei vieți autonome ci și pe starea de bine a elevilor noștri, aspect deseori neglijat în munca de zi cu zi.

Adolescența (lat. *adolescentia*) reprezintă perioada de tranziție de la pubertate la maturitate. Este o etapă unică în dezvoltarea umană și un moment esențial pentru a pune bazele unei stări bune de sănătate fizică și psihică. Adolescenții cunosc o creștere accelerată sub aspect fizic, cognitiv și psihosocial, iar acest lucru influențează în mod considerabil modul în care simt, gândesc, iau decizii și interacționează cu cei din jur. Este momentul în care se formează pattern-uri comportamentale în diverse arii ale vieții (ex. comportament alimentar, stil de viață, consum de substanțe, relații sexuale etc.), pattern-uri ce pot proteja sau compromite starea curentă de sănătate a lor și a celor din jur [3].

Bullying-ul în mediul școlar este o problemă reală, fiind considerat la nivel mondial, unul dintre factorii de risc fundamentali pentru sănătatea mintală a copiilor și adolescenților. Specialiștii lansează o serie de avertismente cu privire la consecințele negative pe care le produce violența de orice natură asupra procesului de dezvoltare a personalității copiilor și adolescenților. Impactul amintit este observabil în fiecare dimensiune de dezvoltare psihologică: *sub aspect emoțional* – apariția unor stări de teamă, frică, tristețe, depresie, furie, frustrare, resentiment, vinovăție sau rușine în relațiile interpersonale; *sub aspect social* – manifestarea unor comportamente auto- sau heteroagresive, de respingere, izolare sau autoizolare; *sub aspect comportamental* – dezvoltarea unor strategii negative de coping și de rezolvare a problemelor în situațiile conflictuale cu cei din jur; *sub*



*aspect cognitiv* – scăderea performanțelor școlare, demotivare, absenteism, abandon școlar etc. Prin expunerea unui copil sau adolescent la fenomenul bullying, asistăm, din păcate la compromiterea dezvoltării psiho-socio-emoționale a acestuia. De aceea, rolul profesorului este esențial pentru a identifica astfel de situații și ulterior a monitoriza și semnaliza eventuale întârzieri în dezvoltarea elevilor. A sesiza la timp agresiunea necesită observarea atentă a ceea ce se petrece în școală, dar nu doar atât. A intra în rolul unui simplu martor care alege din motive mai mult sau mai puțin obiective să nu se implice, rămâne până la urmă cea mai proastă decizie care menține cercul vicios al bullying-ului, în care agresorul câștigă treptat putere și încrederea că poate abuza victima ori de câte ori dorește fără ca cineva să îl sancționeze, în vreme ce victima își pierde și ultima speranță că ar putea ieși din această relație disfuncțională.

A trata efectele negative pe termen scurt, mediu și lung ale fenomenului bullying presupune costuri aproape imposibil de estimat. *Cine poate spune cu exactitate cât costă viața unui om și cum pot fi compensate vreodată traumele prin care trece?* Bullying-ul este și la ora actuală o problemă de interes maxim pentru comunitatea de cercetători și practicieni în domeniul educațional tocmai datorită severității consecințelor pe care le poate determina în rândul actorilor implicați.

În concluzie, fenomenul bullying reunește sub aceeași umbrelă comportamente diferite, toate deranjante, stabile în timp, cel mai adesea mai puțin vizibile adulților și care continuă în absența unor intervenții punctuale, de aceea este foarte important să ne unim eforturile într-o atitudine colectivă de toleranță zero pentru a face ca școlile să devină locuri mai sigure pentru copii. Acest material informativ reprezintă o primă inițiativă de a explora conceptul, ce deschide, metaforic vorbind, o fereastră spre problematica hărțuirii în mediul școlar, lansând invitația de a descoperi teoriile explicative ce ne pot lămurii asupra cauzelor și efectelor pe care le produce, dar și de a observa factorii ce declanșează și întrețin fenomenul, precum dinamica interesantă dintre aceștia, în vederea identificării celor mai eficiente metode de intervenție.

#### **Bibliografie:**

1. BONCU, Ș., CEOBANU C., (coord). Psihosociologie școlară. Iași: Ed. Polirom, 2013, p. 197-206
2. CĂPRIOARĂ, F., CĂPRIOARĂ, A. Ce este și ce nu este violența? În: Revista Juridică Acta Universitatis George Bacovia. 2013. vol. II, nr. 2
3. COSMOVICI, A., IACOB, L., (coord). Psihologie școlară. Iași: Ed. Polirom, 1999, p. 40-50
4. Institutul Național de Statistică. Comunicat de Presă privind populația școlară în anul școlar/universitar 2017-2018 (data accesării: 20.11.2023)  
[https://insse.ro/cms/sites/default/files/com\\_presa/com\\_pdf/sistemul\\_educational\\_2018\\_r.pdf](https://insse.ro/cms/sites/default/files/com_presa/com_pdf/sistemul_educational_2018_r.pdf)
5. Ministerul Educației Naționale. *Educația ne unește – viziune asupra viitorului educației în România*, (data accesării: 12.11.2023)  
<https://www.edu.ro/sites/default/files/Educatia%20ne%20unește%20-%20Viziune%20asupra%20viitorului%20educatiei%20in%20Roma%CC%82nia.pdf>
6. Organizația Salvați Copiii România. Convenția ONU privind drepturile copilului (data accesării 12.11.2023)  
<https://www.salvaticopiii.ro/ce-facem/drepturile-copilului/conventia-onu-cu-privire-la-drepturile-copilului>
7. Organizația Salvați Copiii. Studiu sociologic la nivel național: bullying-ul în rândul copiilor, 2016.

8. TURCHINĂ, T. Fenomenul bullying în grupul de adolescenți: proces și roluri participative. Chișinău: Revista Științifică a Universității de Stat din Moldova, 2008, nr. 19 (9), pag. 183-186.
9. TURCHINĂ, T. Profilul agresorului și cel al victimei în contextul interacțiunilor școlare ale adolescenților. Chișinău: Revista Didactica Pro, 2011, nr. 4, pag. 11-15.
10. TURCHINĂ, T. Programe de prevenție a fenomenului bullying, pag. 244-248.
11. UNICEF Moldova. Bullying-ul în rândul adolescenților din Rep. Moldova. Centrul de Investigații și Consultanță „SocioPolis”. Chișinău, 2019.
12. World Health Organization (2020). Health Topics: Adolescent health, (data accesării 12.11.2023) <https://www.who.int/health-topics/adolescent-health>

**CZU: 373.1(07) (063)**

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

## **PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT ȘCOLAR CA PROCES OPTIM DE COMUNICARE**

**Axentii Ioana,**  
doctor, conferențiar universitar  
Universitatea de Stat ”Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul, RM  
e-mail: [iaxentii@mail.ru](mailto:iaxentii@mail.ru)

**Abstract.** The current school education process must work according to the principles of a communication that ensures an interactive training process. It must be applied in the recipe of the successful teacher, endowed with the ability to relate and interact with students and other educational actors. Currently, education and training are being redefined in the context of the concept of cooperation and collaboration of both educational actors: the teacher and the student. This fact requires school and university teachers to have special professional communication skills, in which empathy is defining. Communication in the school education process is influenced by several factors, among which we note psychological factors, cognitive factors, social factors, and contextual factors, etc. These factors must correlate to make message reciprocity optimal.

**Keywords:** oral communication, written communication, interactive training, empathy, sender, receiver.

Orientarea modernă a procesului educațional atribuie un statut de valoare aspectelor ce țin de problematica didactică a comunicării. În aceste împrejurări interpretarea pedagogică devine hotărâtoare în ceea ce privește optimizarea comportamentelor comunicative. Din aceste considerente procesul de învățământ actual trebuie să funcționeze după principiile unei comunicări exemplare care s-ar înscrie în rețeta profesorului de succes, înzestrat cu capacitatea de relaționare și de interacțiune cu elevii și alți actori educaționali. Este important să cunoaștem și faptul că învățarea are la bază un mecanism de transmitere, respectiv dobândire, de informații, cunoștințe și deprinderi, menite să se convertească în comportamente.

Cele relatate mai sus sunt confirmate și de conceptele remarcabile ale cercetătorului Vl. Pâslaru (2023) care menționează, pe bună dreptate, că dintotdeauna oamenii au învățat nu numai să comunice dar și să comunice eficient. Or, comunicarea eficientă ne face mai oameni în integralitatea noastră bio-psiho-socială, *descoperă valori nebanuite în alteritate - în celălalt, ni-l*

apropriază, îmbogățindu-ne cu încă un om; comunicarea *produce valori intelectuale și spirituale*, inclusiv valori ale comunicării; comunicarea bună *ocolește, atenuază sau elimină conflictele...*; comunicarea umană este universală (se referă la/antrenează toate valorile create de omenire). Omul comunică când muncește sau se odihnește, când tace și când cântă, când speră sau disperă, când iubește sau când iubirea îl părăsește..! Obiectele cunoașterii noastre comunică cu noi, trimițându-ne semnale despre caracteristicile și manifestările lor. Comunicarea ne face oameni mai buni și profesioniști mai buni [6, p.178].

Cu certitudine lumea contemporană este marcată esențial de comunicare. Comunicând, învățăm să rezolvăm problemele noastre și ale lumii, dezvoltăm valorile achiziționate/elaborate de omenire, obținem un trai mai bun și o mai bună prestață intelectual-spirituală. Comunicarea corectă ne protejează împotriva manipulării - instrumentul principal al forțelor neadevărului. Fiecare domeniu de activitate umană realizează un anumit tip dominant de comunicare - savanții și profesorii - o comunicare științifică; cadrele didactice - o comunicare didactică/pedagogică etc.

De unde desprindem ideea că pentru organizarea unui proces de învățământ eficient este necesar să deținem arta comunicării didactice care se întemeiază pe transmiterea mesajelor între doi indivizi sau grupuri de indivizi care își asumă concomitent sau consecutiv misiunea de emițător sau receptor a unor conținuturi importante în procesul instruirii. Din această perspectivă comunicarea presupune o filosofie a tranzacționalității. În procesul de învățământ național o asemenea atitudine nu este doar un ingredient, ci aparține setului de calități profesionale la îndemâna profesorului.

Este important să menționăm faptul că procesul de învățământ își optimizează funcționarea printr-o *comunicare reciprocă*. Intre cadru didactic și elevi ori studenți ”se schimbă mesaje verbale, inițiativa exprimării opiniilor este încurajată, iar informațiile pendulează între cei care comunica, pe baza principiilor reciprocității” [4, p.286]. Astfel, în orice situații și în orice împrejurării emițătorul (profesorul) își poate asuma locul receptorului (elevului/studentului), determinând aceeași poziție privilegiată a partenerilor, a educabilului și a celui ce educă. De unde deducem că un astfel de tip de comunicare *reciprocă* poate răspunde unui proces de învățământ democratic, modern, deschis, în care cadrul didactic nu rămâne o sursă unică de informatizare, iar elevul doar un asimilator de informație. Fluxul informațional ”circulă” de la cadru didactic spre elevi și de la elevi spre cadru didactic, reglând optimizarea relaționării și apropiind interlocutorii.

Din cele relatate, rezultă că procesul comunicațional este bilateral. Astfel se înlătură ”ierarhiile de roluri” și ”*fiecare învață de la fiecare*” [ibidem, p.287]. În acest context relațiile comunicative se pot stabili în mediile didactice în felul următor: elev-elev; elev-elevi; profesori-elevi; profesor-elev etc. Pornind de la aceste afirmații concretizăm că conținutul informațional transmis în instituția de învățământ este prelucrat din punct de vedere didactic, în așa fel încât să fie accesibil elevilor. Procesarea informațiilor și derivarea lor în cunoștințe aparține procesului de comunicare activă, dinamică. ***Informațiile devin didactice prin adaptarea lor în cunoștințe, adică în cunoaștere.***

Studiind procesul de învățământ școlar ca proces optim de comunicare remarcăm că formele utilizate de cele mai multe ori sunt comunicarea scrisă și cea orală. Există o strategie de învățare a acestor tipuri de relaționare prin limbaj, ignorându-se învățarea celorlalte forme de relaționare, de tip neverbal, de exemplu.

Comunicarea orală sau verbală implică înlocuirea mesajelor prin dialog, între doi sau mai mulți parteneri care își asumă rolul de ascultător și vorbitor. Între profesor și elevi se află ”o convergență și deschidere din ambele părți, astfel participând la valorile comune propuse de societate.

Desigur că existența empatiei, a ademenirii reciproce precizează “deschiderea prin dialog”, iar ca efect al procesului de instruire, ca formă optimă de comunicare de mesaje, repertoriul comun al Emițătorului și Receptorului tinde să fie cât mai amplu. Vizavi de acest punct de vedere cercetătorul Vl. Pâslaru menționează: actualmente, educația și învățământul sunt redefinite în contextul conceptului de cooperare și conlucrarea a ambilor subiecți educaționali, fapt care revendică cadrelor didactice școlare și universitare competențe speciale de comunicare profesională, în care empatia este definitorie [6, p.180].

În contextul afirmației de mai sus remarcăm că procesul comunicării implică numeroși factori, care se vor afla într-o strânsă legătură, iar acest fapt va face ca mesajele reciproce să fie cât mai bune. Astfel, procesul de învățământ școlar, ca mijloc optim de comunicare este influențat de câțiva factori:

- **Factori psihologici.** K. Lewin (1959) explică procesul comunicativ dintre locutori prin nevoile și tensiunile individuale, evident de natură psihologică; un individ are “nevoi”, nevoile produc tensiuni, tensiunile generează comportament, necesar pentru reducerea insatisfacțiilor și eliminarea nevoilor. Există năzuințe pozitive și deopotrivă năzuințe negative, care dinamizează prin tulburare și reechilibrare a stării psihice a individului. În procesul de comunicare, nu se pot ignora aspectele psihologice specifice indivizilor, cu întregul lor alai de tendințe și particularizări.

- **Factori cognitivi.** Se poate comunica numai prin angajarea capacităților intelectuale, a sistemului de gândire de care dispune fiecare individ. Gândirea are două funcții operaționale : **capacitate de prelucrare** a informațiilor receptate și **capacitatea de aplicare, prin comandă**, a informațiilor disponibilizate. Limbajul folosit pentru reprezentarea unei relații este specific sistemului cognitiv, de gândire al interlocutorului. Nu e posibil de comunicat și tranzacționat oportun între doi sau mai mulți locutori, ale căror sisteme de reprezentare (limbaj, de exemplu) și sisteme de gândire sunt totalmente îndepărtate criterial.

- **Factori sociali.** Într-o interacțiune, fiecare individ intră cu un anumit statut social. Cadrul didactic și elevul/studentul nu au același statut social, așa cum fiecare elev/student are un rol social diferențiat în cadrul grupului. Componentii grupului social ocupă un anumit loc într-o ierarhie, după cum fiecare membru al grupului râvnește să și-l schimbe. Tensiunile afișate sau ascunse care se manifestă în interacțiunile comunicative sunt întreținute de asemenea de conflicte existente.

- **Factori contextuali.** Contextualitatea se referă la organizarea formală sau/și informală a mediului, a ambianței, a disponibilității spațiale a indivizilor, care tranzacționează într-o comunicare. Într-o sală de studiu modernă, cu dispunere circulară, se induce ideea dialogului. În timp ce într-o sală de clasă cu bănci fixate în podele, sentimentul de ierarhie este frustrant și descurajant [1, p.45].

- **Spațiul didactic**, constituie de asemeni un factor esențial în dinamizarea și semantizarea comunicării. Comunicarea deblochează accesul la cultura cea mare, prin deschiderea ușilor care duc spre umanitate: “comunicarea devine ocazia construirii umanității subiectului”, „comunicarea realizează condițiile umanizării ființei” [2, p.75]. Prin intermediul procesului de reumanizare - prin relaționare (omul simte, acționează, gândește numai în cadrul unei relații) - omul (subiectul) traversează etape ale ființării. El este determinat (și motivat) să salte din cercul valorilor particulare în spațiul valorilor universale. Ochii i se deschid spre universuri largi, spre știință, spre cultură, spre înțelegere și analiză critică. Comunicarea umanizează pentru că pune subiectul în cultura și civilizația lumii, propunându-i să-i împărtășească selecțiile și/sau să-i modifice configurațiile. Astfel, cultura trebuie înțeleasă cu sensul de achiziții de experiențe umane exprimate în procese și produse[4,

p.290].

În acest cadru de referință putem spune că comunicarea interumană este justificată de rațiuni individuale și rațiuni sociale. Numai prin relaționarea cu alții, fiecare individ își dezvoltă personalitatea, devine dezirabil și atașat umanizării. Omul comunicant se construiește pe sine numai în colectivitate, în contextul social în care viețuiește. Totodată, fiecare om alcătuiește în felul său realitatea, dar continuându-și realitatea se construiește pe sine. Ceea ce este exprimabil într-o interacțiune (de tip comunicativ) sunt actele verbale, vizibile în utilizarea limbii în situații efectiv concrete de comunicare. Dar limbajul se manifestă într-un cadru structurat și dinamizat, modificat în permanență sub presiunea contextului sociologic (rolul și statutul social al participanților la comunicare), contextul psihologic (intențiile cadrului didactic din procesul de învățământ) și contextul lingvistic care se referă la momentul înșării enunțului în ansamblul discursului etc.

După cum am menționat mai sus în *comunicarea școlară*, predominant sunt întrebuințate formele de comunicare orală și scrisă. În acest context ne vom opri și vom evidenția în continuare cele mai importante aspecte ale acestor forme de comunicare de care trebuie să țină cont profesorii la organizarea procesului de învățământ școlar.

În opinia cercetătorului Ilica A. (2015) comunicarea orală impune o etică a conversației. Acest tip de informare este însoțit de mijloace de expresie, cum ar fi: verbale, nonverbale, paraverbale, de aspecte afective, empatică și participative. De aceea, partenerii de conversație (cadru didactic - elevi) simt necesitatea de a dispune de aptitudini de a-și organiza firesc discursul, de a-l rosti clar, corect și logic, pe de o parte, și de a-l asculta atent, civilizată, cu interes, pe de altă parte. Procesul de comunicare orală se transformă didactic în ceea ce numim formarea la elevi/studenti a unei exprimări orale corecte, clare și expresive [4, p.292]. Din perspectiva cerințelor educaționale, în conformitate cu *Curricidum Național*, exprimarea și recepționarea mesajelor orale corecte înseamnă:

- constituirea unei rostiri clare și precise, pronunțare exactă a fenomenelor, cuvintelor și a enunțurilor simple;
- dobândirea obișnuinței de a enunța răspunsuri și întrebări, de a asculta și vorbi cu cineva;
- formarea competenței de a povesti, a interpreta și repovesti evenimente;
- învățarea sistematică a unor norme privind alcătuirea discursului;
- educarea priceperii de structurare a ideilor, de încurajare a gândirii creatoare, de realizare a unui enunț original[ibidem].

Pornind de la aceste afirmații menționăm că capacitatea de exprimare orală se realizează prin discuție, istorisire, dialog și comentariu. Pentru desăvârșirea progresivă a acestei competențe, se insistă asupra unei exercitări permanente de lărgire și dozare a vocabularului, de sistematizare a informațiilor în expunere coerentă, de avansare (și instigare) a comunicării orale pentru a frâna inhibițiile și a disciplina dialogul, de a estima corectitudinea și exactitatea expunerilor personale sau a celor înregistrate.

Astfel, în cadrul organizării unui proces de instruire interactiv cadrul didactic va avea grijă ca comunicarea orală dintre elevi să se caracterizeze prin libertatea de exprimare, aceasta fiind dependentă de un context conjunctural gândit din timp, prin posibilitatea de corectări și continuări, prin întrebuințarea conduitei nonverbale sau paraverbale, prin structurarea sa naturală etc.

Reieșind din aceste reflecții am considerat că este important să scoatem în evidență și impactul emoțiilor asupra comunicării elevilor, întrucât orice informare este însoțită de latura



emoțională, orice emoție năzuiește să fie expusă, verbalizată etc. Emoțiile, în comunicarea orală, constituie factorii care influențează cel mai mult modul în care pedagogul, elevii reacționează, iau decizii, se raportează la propriul sistem de valori atunci când comunică cu ceilalți. În același timp, analiza teoretică a literaturii psihologo-pedagogice, constatările obținute în baza observărilor făcute asupra elevilor, ne-au demonstrat că eficacitatea stabilirii relațiilor inter-personale, dezvoltarea armonioasă a personalității, încadrarea în societate a individului scade din cauza dificultăților determinate de nivelul insuficient de dezvoltare a competențelor de comunicare. Lipsa abilității de dialogare, neglijarea stării psihologice a subiecților comunicării, intoleranța și agresivitatea în comunicare, provoacă apariția conflictelor, tensionarea psihologică care influențează negativ asupra activității creative a individului într-o societate liberă și democratică.

Pentru confirmarea celor enunțate vom remarca faptul că școala contemporană are un singur scop final - de a forma și dezvolta elevul pentru activitatea de mai târziu, ai dezvolta abilitățile corespunzătoare. Fiind astfel pregătit de-a lungul anilor, va deveni un individ de valoare ce se va orienta în viața lui de toate zilele prin intermediul unei comunicări eficiente, capabil să-și manifeste atitudinea față de valorile etice și estetice, instruită să-și achiziționeze în mod autonom cunoștințele și competențele solicitate - o personalitate cu un ansamblu de cunoștințe, atitudini și competențe de comunicare formate pe parcursul școlarității.

Cu toate că există numeroase indicii care vizează modificarea unor conduite profesionale, experiențele educaționale prelungesc să fie stăpânite de autoritatea exagerată a cadrelor didactice care încă mai mențin monopolul asupra situațiilor de vorbire, verifică abuziv conținuturile transmise. Se constată de asemenea o tendință a pedagogilor de a manifesta și în continuare mai multă răbdare și empatie față de elevii cu performanțe ridicate și de a le oferi mai multe ocazii de a răspunde față de cei mediocri dintre care doar unii se ambiționează și se ridică la nivelul celor puternici, o bună parte din ei însă devin și mai slabi. În aceste condiții persistă câteva întrebări justificate care se referă la faptul că elevii se implică puțin în dialogul școlar deși libertatea lor de manifestare și exprimare a crescut simțitor și cum se poate organiza procesul de instruire în așa mod ca elevii să fie ajutați să se dezvolte independent, fără a fi forțați. Acestea ar fi doar unele din chestiunile care fiind soluționate ar putea contribui la îmbunătățirea proceselor de comunicare care se petrec în context școlar.

Motivele care vorbesc despre faptul că elevii nu se implică îndeajuns în dialogul școlar ar putea fi și obiective, întemeiate uneori, altă dată subiective, nejustificate. Atunci când sunt identificate cauzele pedagogii trebuie să gândească strategii pentru a interveni și a înlătura manifestările neprielnice pentru a le promova pe cele favorabile.

În urma discuțiilor purtate cu elevii despre motivele personale pentru care aceștia nu participă efectiv la desfășurarea lecțiilor, am constatat că copiii de obicei declară nu atât motive de ordin logic, rațional cât mai ales de ordin emotiv, sensibil. Printre cauzele numite am evidențiat: gradul scăzut de solicitare în realizarea sarcinilor școlare; gradul scăzut de bucurie inter-personală pe care îl produce interacțiunea; climatul psiho-afectiv pe care îl degajă instituția în mod explicit și implicit; nivelul de atractivitate pe care o inspiră disciplina de învățământ etc.

Metoda cea mai reușită care ar asigura dezvoltarea competențelor de comunicare la elevi ar fi, considerăm noi, exercitarea elevilor în procesul de comunicare, pentru care pedagogii trebuie să creeze situații de comunicare cu orice ocazii. Aceasta însă nu înseamnă că se va cere elevilor să vorbească mult. Pedagogii trebuie să creeze/găsească posibilități de intensificare a relațiilor reciproce dintre elev-elev în planul schimbului informațional și interpersonal. Astfel, comunicarea se va manifesta nu doar ca o înmagazinare de cunoștințe dar și ca o posibilitate de a participa



împreună activ și real la orice intervenție didactică, astfel ridicându-i elevului gradul de dobândire a abilităților de comunicare.

Din aceste motive este de dorit ca în instituțiile de învățământ să se organizeze un învățământ activ-participativ în care elevii să colaboreze între ei în procesul instruirii. Rolul cadrului didactic fiind cel de observator, îndrumător, cunoscător, capabil să dirijeze pentru a îmbunătăți statutele deficitare și de a stimula și a dezvolta competențele de comunicare ale adolescenților [5, p.77].

După cum am menționat, în **comunicarea școlară** preponderent este utilizată și **comunicarea scrisă**. Spre deosebire de comunicarea orală, comunicarea scrisă presupune mai multă rigoare, reieșită chiar din natura canalului de vehiculare a mesajului. Scrisul realizează o comunicare la distanță, fiind că cel ce scrie nu se află în același timp și în același spațiu cu cel ce receptează ceea ce se scrie. De aici rezultă o serie de *dezavantaje*, dar și *avantaje* ale comunicării prin scris.

*Avantajele* comunicării scrise identificate în procesul de învățământ sunt:

- se folosește un limbaj controlat și controlabil din punct de vedere al normelor de corectitudine;
- se pot ascunde manifestările pătimăș subiective care ar putea “perturba” o comunicare directă;
- mesajul se fixează într-o imagine textuală, putând fi verificat și verificabil;
- enunțarea prin scris poate fi progresivă și îndelung elaborată, pe baza unei strategii;
- stăpânirea corectă a tehnicii scrierii, cunoașterea regulilor de scriere etc.

Printre *dezavantaje* pot fi menționate:

- lipsa formei de control pentru reacția spontană a receptorului;
- imposibilitatea folosirii limbajului nonverbal;
- inexistența subiectivismului participativ;
- posibilitatea ca receptorul să nu înțeleagă mesajul transmis etc.[4, p.293].

Pentru ca mesajul scris să fie inteligibil, cercetătorul - S. Cristea (2000) în lucrarea *Tehnologia comunicării scrise* atenționează asupra faptului că comunicarea presupune câteva rigori, pe care cel ce scrie ar trebui să le respecte:

- să se utilizeze fraze cu o lungime medie de 15-20 cuvinte;
- fiecare paragraf să se refere la o singură idee;
- cuvintele folosite să aibă înțeles, iar combinarea acestora să țină cont de stilistica textului;
- evitarea unui limbaj prețios ori a unuia prea comun, precum și a unor expresii redundante,
- ocolirea folosirii cuvintelor încărcate de afectivitate optimă în contextul pedagogic creat și a expresiilor afirmative[apud 4, p.293].

În concluzii menționăm că în cadrul procesului de învățământ școlar preponderent sunt utilizate formele de comunicare orală și comunicare scrisă. Cele mai importante însușiri ale acestora sunt: comunicarea să fie vrednică de un limbaj corespunzător, să asigure libertatea de vorbire, să vizeze descoperirea unui adevăr sau a unei valori, să fie purtată cu toleranță și bunăvoință, să fie decentă, onestă, cuprinzând înțelepciune, curaj, siguranță etc.

#### **Bibliografie:**

1. Abric, J. Psihologia comunicării. Iași: Editura Polirom, 2002.
2. Bârlogeanu, L. Psihopedagogia artei. Educația estetică. Iași: Editura Polirom, 2001.

3. Cucuș, C. Pedagogia. Ed. III-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2014.
4. Пика, А. Pedagogia contemporană. Arad: Editura Tiparnița, 2015.
5. Pascaru-Goncear, V. Dezvoltarea competențelor de comunicare și a inteligenței emoționale la elevi. În: Schimbarea Paradigmei în teoria și practica educațională. Vol. II. Chișinău: CEP USM, 2009.
6. Pâslaru, Vl. Epistemele educației moderne. Reactualizare, Redefinire. Chișinău: Pontos, 2023.

**CZU: 378.147**

<https://orcid.org/0001-8106-14510000>

## **METODA PROIECTULUI ÎN COMUNICAREA ORALĂ A ELEVILOR**

**Baciu Stela Rodica**

doctorand, profesor pentru învățământul primar

**Strah Lidia,**

conferențiar universitar doctor

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

e-mail: [strah.lidia@gmail.com](mailto:strah.lidia@gmail.com)

**Abstract.** The project method is a complex educational activity, which capitalizes on various techniques, with a real formative potential, which gives students the opportunity to demonstrate what they know, and especially what they know how to do, putting them in a position to search, synthesize the association, compare, working individually, in pairs or in a group, interacting with various fields of activity in building their own knowledge, communicating those achieved at certain stages of activity, communication having a clear, real and stimulating motivation for speech exercise.

**Keywords:** communication, project, literary unit, method.

În practica educațională imperativitatea utilizării proiectului este accentuată diferit de către cei care o cercetează: proiectul se aplică ca document de sinteză; cu ajutorul lui se efectuează individualizarea învățământului primar și orientarea lui spre personalitatea elevului, el dispune de multiple sensuri și aplicări, fapt ce a generat operarea unor delimitări în definitivitatea lui.

Pentru a explica noțiunea de proiect, este necesar să examinăm etimologia lui. Cuvântul „proiect” este împrumutat din latină proiectus, proiectum, ceea ce înseamnă „a ieși în afară”, „a arunca ceva afară”, „a înainta”. Proiectul a fost utilizat ca noțiune pentru prima dată în secolul XIX.

În cadrul general al științelor acțiunii și organizării, proiectul se tratează ca o „entitate constituită dintr-un ansamblu de mijloace umane și materiale, reunite pentru o durată determinată de timp, pentru a atinge un obiectiv precis, urmând un plan de studiu definit în mod riguros” [ p.124, 1].

La baza oricărui proiect există, după cum am menționat, o problemă. Formularea situației-problemă trebuie să fie legată de un obstacol, considerat posibil de a depășit. L.Văgotski consideră că problema trebuie să fie nici prea aproape și nici prea departe de ceea ce elevul știe deja. Situația-problemă trebuie să permită elevilor de a conștientiza insuficiența cunoștințelor anterioare în rezolvarea problemei. Rezolvarea problemei are interes numai în cazul în care ea permite „o învățare care depășește rezultatele problemei inițiale”.

În aplicarea metodei proiectului în activitatea educațională a elevului este necesar să se cunoască tipurile de proiecte și etapele de realizare a lor. Literatura de specialitate propune unele criterii tipologice de clasificare a proiectului. Cercetătorul J. Proulx, de exemplu, propune următoarea clasificare:

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

- conform timpului rezervat realizării proiectului: proiecte de scurtă durată (1-2 săptămâni); proiecte de durată mijlocie (3-20 săptămâni); proiecte de lungă durată (1 an);
- conform subiecților implicați: proiecte individuale; proiecte de echipă; proiecte de clasă;
- conform naturii activității de învățare: proiecte de producere; proiecte de comunicare; proiecte de organizare;

Conform dimensiunilor strategice: proiecte de învățare; proiecte educative; proiecte pedagogice; proiecte de formare [p.24, 2]. Specialiștii ruși în domeniul metodologiei de predare a limbilor străine.

1. Din punct de vedere pedagogic, proiectul prezintă următoarele trăsături caracteristice:

- reprezintă o sarcină formulată de comun acord de către un grup de elevi, după confruntarea opiniilor;

- îi plasează pe elevi într-o autentică experiență de viață.
- Constituie o adevărată problemă, care orientează cercetarea, reflecția, învățarea.
- Este suficient de complex pentru a construi o provocare, ținând cont de posibilitățile elevilor.
- Cere o realizare efectivă și totală într-un anumit interval de timp.
- Poate fi evaluat în domeniul achizițiilor și în domeniul atitudinilor individuale și sociale.

2. În accepțiunea sa largă, proiectul ia diverse forme:

- Proiectul de tip constructiv: elevii își propun să producă, să construiască, să realizeze ceva (a redacta un text, a scrie un eseu etc.)

- Proiectul de tip apreciativ: scopul nu mai este de a produce, ci de a analiza, a consuma ceva produs de alții (a asculta o istorie, aprecia un dialog);

- Proiectul de tip problemă: elevii sunt confrunțați cu o problemă și trebuie să o rezolve.

- Proiectul tip învățare: este vorba să se amelioreze o abilitate pentru a o face și mai disponibilă (a învăța utilizarea rapidă a limbajului literar).

3. Ca mijloc de instruire a metodei proiectului

- Este o strategie educațională ce angajează elevul într-un efort personal motivat, ajutându-l să-și dobândească independent cunoștințele;

- Este un proces de achiziție și transfer de cunoștințe;

- Permite participarea tuturor elevilor în activitatea preconizată în funcție de capacitățile și posibilitățile fiecăruia;

- Permite de a rezolva eficient problemele individualizării orientative ale elevilor;

- Dezvoltă inițiativa și creativitatea;

- Dezvoltă colaborarea, cooperarea și ajutorul reciproc;

- Are sloganul de bază „învățăm acționând”;

4. Lucrând în proiect elevul își formează diverse competențe și exersându-le, își dezvoltă competența de comunicare orală atât în procesul realizării proiectului, discutând performanțele obținute cât și în faza finală – cea de comunicare a realizărilor.

5. Metoda proiectului ca strategie educațională întrunește un șir de metode de instruire; convorbirea, disputa, dialogul, problematizarea; metoda euristică, de cercetare, de joc, pe roluri etc., iar selectarea reușită a tipului de proiect și stabilirea în dependență de tipul fazelor de activitate a elevilor contribuie direct proporțional la realizarea obiectivului preconizat.

6. Metoda proiectului în procesul educațional generează o formare individuală, progresivă, problematizată, pragmatică, socio-relațională, holistică. Valoarea educațională a metodei proiectului constă și în faptul că, de rând cu multiplele valențe formative ale sale, prin proiect la lecțiile de limbă

și literatură română elevii își formează competențele de comunicare orală, atât de importante în studierea limbii și literaturii române.

7. Proiectul are „un schelet instrumental”, această particularitate a lui decurge din specificul său funcțional și implică astfel, o reconsiderare a locului și a rolului lui în acțiunea educațională cu impact de eficientizare evidentă.

Metoda proiectului joacă un rol important în activitatea educațională prin faptul că oferă posibilitatea tuturor elevilor de a se realiza, indiferent de capacitățile și de caracterul lor.

Reieșind din dinamismul timpului actual, care impune învățarea de tip inovator ce se caracterizează prin caracterul său antivipativ, creativ și participativ, profesorul are rolul de a organiza activitățile educaționale care să faciliteze învățarea eficientă, utilizând metode și strategii activizante, una dintre ele fiind lucrul în grup asupra proiectului.

Alegem situația în care proiectul este individual, deși acesta se poate realiza și în echipă, dar în acest caz se vor stabili sarcini distincte, clar delimitate pentru fiecare candidat în parte, pe baza tematicii stabilite și aprobate conform. Susținerea proiectului se va face individual de către fiecare candidat. Proba practică constă în realizarea unui proiect care are ca scop evidențierea activității specifice, în funcție de tema proiectului, a unităților de competențe tehnice generale, a unităților de competențe tehnice specializate și a celor cheie, semnificative pentru demonstrarea, în situația de examen de certificare, a dobândirii calificării respective. Prin executarea de către candidat a proiectului cu durata de un semestru, pe parcursul perioadei sale de formare, și prin susținerea orală a proiectului în situația de examen sunt vizate competențe specifice calificării, conform standardului de pregătire profesională. Proba orală, de susținere a proiectului, este parte componentă a examenului de certificare și are scopul demonstrării de către candidat, în situația de examen, cu ajutorul unor competențe-cheie, prevăzute în standardul de pregătire profesională (de exemplu, comunicarea orală), într-un mod integrat, a conținutului proiectului.

Realizarea proiectului debutează cu stabilirea temelor de proiect. Lista temelor de proiect pentru fiecare calificare se stabilește la nivelul unităților de învățământ. Lista se realizează pe baza propunerilor cadrelor didactice de specialitate dar și propunerile elevilor. Temele de proiect trebuie să se încadreze obligatoriu în curriculumul pentru calificarea respectivă și să se raporteze într-un mod direct și transparent la standardul de pregătire profesională corespunzător. Lista temelor de proiect este aprobată apoi de comisia tehnică din școală, de consiliul de administrație, iar apoi varianta definitivă este făcută cunoscută tuturor absolvenților.

#### **Bibliografie:**

1. Norbest S. Dicționar de psihologie, București, Aramis, 2000, 347.
2. Proulx J., Apprentissage.
3. Metodologie de organizare și desfășurare a examenului de certificare a calificării absolvenților învățământului liceal, filiera tehnologică – edu.ro.

CZU: 372.365

<https://orcid.org/0000-0002-5258-5253>

## FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN AS A DEMAND OF THE CENTURY

**Bashirova Dilbar Oqtay**

Senior Lecturer

Baku Slavic University

Republic of Azerbaijan

e-mail: [dilber.beshirli@gmail.com](mailto:dilber.beshirli@gmail.com)

**Abstract:** If children, who are the bright stars of our future, set a goal to grow up as articulate individuals, their achievements will be just as numerous. Regardless of the profession they choose, if they express themselves beautifully, conveying their feelings and thoughts, they will not only influence more people but also touch more hearts and share in more people's sorrows. The necessity of developing children's communication skills has been emphasized in the conducted small-scale research, and the tasks to be implemented for this purpose have proven to be essential.

**Key words:** Communication, speech development, interactive games, social skills, communication skills.

Each child initially observes family members, then nourishes their initial communication skills by listening to words and imitating actions. As we know, modern children face difficulties in establishing communication because, like the curse of our era, mobile phones and the internet hinder their ability to communicate. In the past, parents used different methods, various play activities, and educational conversations to calm their children and let out their energy. However, in current situations, they hand over mobile phones without thinking. In such cases, children lose interest in playing games or establishing communication. Even in a normal and brief manner, they cannot express themselves. In doing so, parents inadvertently jeopardize the future of their children. But what can we do to encourage children to establish communication and develop communicative skills? For this:

1. By talking to our children about the things we experience during the day and the events that happen to us, we can also encourage them to discuss incidents that happen in the garden, school, class, and outside the classroom, as well as interesting experiences.

2. Attempt to discuss the nature of the TV shows, videos, and movies you watch together, as well as the reasons for watching. In doing so, your child will not watch any movie for no reason, will seek content, and will try to draw conclusions. This way, their logical thinking and intellectual level will develop, and they will differentiate themselves from their peers in terms of thinking style.

3. Create an opportunity for your child to create their own album titled "This is Me" and "This is My Family." Discuss your past and the life path you have taken, showing them a relationship as your friend and peer. This will encourage them not to hesitate to take responsibility for themselves in life, express themselves in difficult situations, and always strive to be a leader.

4. Instil important habits to develop your children's listening skills, such as reading books and playing interactive games. Especially for 4-5 year olds, they enjoy reading fairy tales and stories, listening, and talking about them. The more children are interested in literary works, the more they read books, the more their creative abilities will develop. Having the ability to talk to people and at



the same time listen to them is crucial for the development of children. The cultivation of these skills plays a significant role in shaping their character. A socially inclined child may want to participate in all conversations but may struggle to listen to their peers. Conversely, a less social child may find it challenging to express opinions on a conversation or respond to a question. Therefore, it is essential to know our own child well. Once we understand where and in which situations they struggle, working on and overcoming the problem will be much easier for us.

Incorporating technology into the educational process can also play a pivotal role in enhancing students' communicative skills. Integrating interactive and educational digital tools into the curriculum can make learning more engaging and provide students with opportunities to practice communication in various formats. Collaborative online platforms, multimedia presentations, and virtual discussions can supplement traditional methods, allowing students to develop not only verbal but also digital communication skills. By embracing technology as a complementary tool, educators can create a dynamic and inclusive learning environment that prepares students for effective communication in our increasingly digital and interconnected world.

The process of developing students' communicative skills should begin within the family and in the garden during the pre-school period and then continue to be enhanced in school. Initially, students should be given simple tasks and questions that will contribute to the development of their communication skills. Recommendations for reading interesting and simple books suitable for their age levels should be provided, and conditions should be created in the classroom to ensure their active participation in the learning process. We must raise students in a way that by the end of primary school, they are already capable of logical thinking, expressing ideas independently, articulating their thoughts verbally and in writing, expressing opinions about others' ideas, participating in team activities, establishing communication, and defending their rights. Instilling these qualities in students within a four-year period requires significant pedagogical skill from the teacher.

For this purpose, teachers should be well-versed in the Azerbaijani language curriculum, be knowledgeable about the forms and methods that will develop students' communicative skills, adapt to the requirements of modern education, and skilfully plan the teaching process. It is essential to consider that each student has their own worldview, and having techniques that will increase their worldview, ensure their comprehensive development, and equip them with additional knowledge is a crucial factor.

Developing communicative skills is important for the following reasons:

1. A child who can easily establish communication verbally, possessing fluent and articulate speech, will also be able to express their thoughts, feelings, ideas, and compositions in a well-articulated manner in written language.
2. Children who develop communication skills will not face conditions such as depression, social anxiety, or lack of self-esteem.
3. Children with developed communication skills can build relationships with others on a solid foundation, enabling them to increase their social IQ levels.

In terms of speech development, the cultivation of social skills is one of the essential factors. As we know, speech plays a crucial role in social interactions. In many cases, problems in speech development stem from the improper evaluation of the relationship between adopting and applying social skills. Social skills encompass recognizing and expressing various emotions, the ability to empathize, regulating behaviour in different situations, negotiating skills, and the ability to collaborate. Teaching children how to behave in situations of discrimination, how to defend themselves or their peers against humiliation and injustice, is crucial for both school and future life.

Each child who successfully develops these qualities after taking the first steps into school is considered to have laid the foundation for a successful educational life. Among these skills, it is important to highlight the ability to empathize, especially. Empathy - the ability to put oneself in someone else's shoes and understand their feelings or experiences - is not an innate quality in children but a vital skill acquired later in life. The role of parents, school teachers, and other individuals, who are the first and eternal teachers of children, is significant in cultivating empathy in them. To develop empathy skills in children:

1. Parents should first ensure that they meet the emotional needs of their children and provide them with sufficient care. Because a child who does not receive care and attention from their parents at home cannot put themselves in someone else's place, manage their emotions, understand the feelings of others, and establish strong relationships with their own family and friends, even if they show love and support to others.

2. When a child hits their sibling, cousin, or any friend or takes away their toy, and the parent sees it, they should not remain silent. The parent should address the wrongdoing, explaining that the action is wrong and will have negative physical and emotional effects on the person affected. By asking questions like, "How would you feel if someone hit you or took your toy?" the parent should help the child develop the skill of empathy.

3. In addition to meeting emotional needs and addressing specific incidents, parents should actively foster a culture of kindness and empathy within the family environment. This involves consistently modelling empathetic behaviour themselves and encouraging children to recognize and appreciate the emotions of others. Parents can engage in activities that promote empathy, such as volunteering together as a family or discussing real-life situations where empathy made a positive impact. By incorporating empathy into the daily fabric of family life, children not only learn to understand the perspectives of others but also internalize these values, contributing to the creation of a compassionate and emotionally intelligent society. This proactive approach helps children develop a genuine concern for the well-being of those around them, laying the groundwork for strong interpersonal relationships throughout their lives.

Sometimes, there are situations where children cannot perceive or understand what we say. Because they cannot apply and develop themselves in their lives due to their lack of understanding. In such cases, we should rely more on showing what we say in practice rather than verbal influence. In this regard, games, which are one of the best methods for developing communicative skills, can be very helpful.

Games are a type of activity that influences the psychology, behaviour, and the formation of relationships with others for every child. Games also provide us with information about children's psychology, interests, and demands in the most beloved and natural way. By selecting games that match each child's interests and age level, we can play a significant role in their development of practical skills and virtues. The renowned educator Makarenko analysed the role of games in children's lives as follows: "Games are as important for children as the work activities of adults. The way a child behaves in a game is how they will behave in the future workplace. Thus, the future leader learns through playing games."

Apart from the significant impact that games have on children's psychological growth, it is imperative to recognize the function that these activities play in developing social skills. Through games, kids can learn the value of collaboration, healthy rivalry, and teamwork in an engaging and structured setting. Children learn to share, take turns, and communicate with their classmates in an efficient way through interactive play. These social skills they develop while playing games not only

improve their interactions with others right away but also set the stage for lifelong healthy relationships.

Furthermore, one should not undervalue the educational value that games include. Different games are made to entertain kids as well as challenge their creativity, problem-solving skills, and cognitive capacities. For example, strategic board games assist kids develop their critical thinking and decision-making abilities in an environment that feels more like play than formal education. Games serve as both a source of enjoyment and education, which makes them an effective tool for developing well-rounded people who can navigate the complexity of a world that is always changing. Recognizing and utilizing games' potential as educators and parents can result in a more comprehensive approach to child development.

To conclude, one should not undervalue the educational value that games include. Different games are made to entertain kids as well as challenge their creativity, problem-solving skills, and cognitive capacities. For example, strategic board games assist kids develop their critical thinking and decision-making abilities in an environment that feels more like play than formal education. Games serve as both a source of enjoyment and education, which makes them an effective tool for developing well-rounded people who can navigate the complexity of a world that is always changing. Recognizing and utilizing games' potential as educators and parents can result in a more comprehensive approach to child development.

**Bibliography:**

1. Amrahli L.Sh. Psychological Issues in the Preparation of Children for School. Baku, "Nargiz," 2006.
2. Jafarova L.K. Organization of Holidays and Entertainment in Pre-school Institutions. Baku, "Nargiz," 2004.
3. Ministry of Culture and Tourism of the Republic of Azerbaijan, "Looking to the Future: The Role of the Library in the World of Children." Baku-2015.
4. Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan, "Innovative Methods in Attracting Children and Adolescents to Reading." Baku-2019.
5. Veysova Z. Active (Interactive) Training. Resources for Teachers, UNICEF, 2009.

**CZU: 37.015.3**

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

**TEORIA MULTIMILOR - FORMAT PSIHOPEDAGOGIC COMPLEX:  
TIM/TEORIA INTELIGENȚELOR MULTIPLE – TGM/TEORIA  
GRAȚIILOR MULTIPLE**

**Botezatu Liuba,**  
doctor în științe pedagogice,  
US Comrat, RM  
e-mail: [liuba.botezatu@yahoo.com](mailto:liuba.botezatu@yahoo.com)

**Abstract.** Contemporary psychopedagogy claims that being creative means creating something new, original and appropriate to reality. According to us, those in the format of philological culture, creativity is "a process by which a product is made" at the level of exercising the ability to know how to do thanks to time and value space; to take an attitude in accordance with the dismissal skills of the person involved in action-strategic, vis-à-vis the whole concept of crowd theory at the

level of Gardner's theory of multiple intelligences - the theory of multiple graces of the undersigned cf.L. Botezatu. Due to lack of space, we present here only some of the reference media related to the concept in question. Both co-port indices (PAG-PRF), finding their place in the context of this activated approach: ten graces of global axiological principle / ten strategic action configurations - in the format of in-depth personal (theoretical-experiential) research [3] - Reference media selectively proposed here: No. I-4; I-8; I-9.

**Key words:** multiple intelligences-multiple graces, PAG, PRF.

### **Extenso**

Vizavi de termenul *creativitate* pe măsura „desemnării formațiunii de personalitate”, cunoscutul psiholog J.Allport, în anelele sale [7], vine cu următoarea convingere: „*creativitatea nu poate fi limitată doar la unele dintre categoriile de manifestare a personalității, respectiv la aptitudini (inteligență/inteligențe), atitudinile sânt 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. Atributele esențiale ale inspirației sunt: *1.spontaneitatea și 2.vibrația afectivă*.

Cât privește ipotezele teoriilor lui W.Duff, ele 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. Duff a fost acela care a distins trei facultăți ale minții creatoare: *imaginația, judecata, gustul*, pe care le consideră principalele componente ale geniului (Duff, 1767, p.64).

Anume formatul dualității nominalizate (Allport-Duff), incită la realizarea scopurilor definatorii propuse de marele fizician Albert Einstein în lucrarea sa „Cum văd eu lumea”[1]: „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 ști cum să facem grații timpului și spațiului valoric- a interpreta anumite mișcări pe tabla de minuni a vieții în conformitate deplină cu caracteristicile și aptitudinile(inteligențele) lor* înăscute; 2) să răspundă necesității creării unui mediu accesibil pentru ceativitate. „*Primul din aceste două scopuri* reclamă promovarea tuturor ramurilor cunoașterii privitoare la legile naturii și la legile proceselor sociale, adică *posibilitatea promovării tuturor cercetărilor științifice*. Căci știința este un întreg natural ale cărei părți se sprijină reciproc în modalități pe care, firește, nimeni nu le poate anticipa.

Progresul științei presupune *posibilitatea comunicării neîngrădite* a tuturor rezultatelor și judecăților – libertatea de exprimare și de instruire pe toate tărâmurile muncii intelectuale științifice – constatare ce prezintă o mare importanță practică. *În prima instanță ea trebuie garantată prin lege*. Legile însă nu pot garanta singure libertatea de exprimare; pentru ca orice om să-și poată expune nepedepsit vederile sale, *în rândurile întregii populații trebuie să domnească un spirit de toleranță [ibid.1]*. Prioritățile lui PAG, vizavi de TMS, sunt anume acestea – crearea/favorizarea unui mediu cu predominanța spiritului de toleranță, oferirea unor condiții de activitate care să garanteze posibilități creative în remarcă einsteiniană. „*Pentru atingerea celui de-al doilea scop*, adică a posibilității de dezvoltare spirituală și creativă a tuturor indivizilor, este nevoie de un al doilea fel de

a cugeta și de a acționa, vizavi de cele evidențiate mai sus, vizavi de posibilitatea de dezvoltare a potențelor intelectuale și artistice la nivelul potențialului maxim în deplină conformitate cu caracteristicile și aptitudinile înăscute”(Ibid.1. A. Einstein ). Grăitoare în acest sens sunt *Suporturile de referință* - Nr.I.MVPF la nivel de TMSC. Acesta este motivul preocupărilor noastre profesionale prin care insistăm asupra centrării *anume pe acea lege a spiritului de toleranță - PAG*. Metodologia în cauză, de altfel, ca și oricare altă metodologie, în cuprinderea parametrilor formativi, își are/își desemnează principiul diriguirilor în baza căruia este fondată să-și repurteze angajarea în praxiologic.

Psihopedagogia contemporană susține că *a fi creativ înseamnă a crea ceva nou, original și adecvat realității*. A crea înseamnă: a face să existe, a aduce la viață, a cauza, a genera; a produce, a fi primul care interpretează rolul și dă viață unui personaj, a compune repede, a zămisli etc; creativ este cel care se caracterizează prin originalitate și expresivitate comunicativă, este imaginativ, deschizător de drumuri, inventiv, inovativ etc. Expertul român Al. Roșca este de părerea că, datorită complexității fenomenului creației, este puțin probabil să se ajungă la o definiție unanim recunoscută, deoarece fiecare autor pune accent pe dimensiuni diferite. Astfel, se înțelege că „dupa unii autori *creativitatea este aptitudinea sau capacitatea individului de a produce ceva nou și de valoare*, iar după alții, *este un proces prin care se realizează un produs*”(Al. Roșca, 1981, p.16). După noi, cei aflați în formatul culturii filologocentrice, creativitatea este „un proces prin care se realizează un produs” la nivelul exersării capacității de *a ști să faci grații timpului și spațiului valoric*; a lua atitudini/atitudine în conformitate cu aptitudinile disponibilizatorii ale implicatului în acțional-strategic, vizavi de conceptul integrat al *teoriei mulțimilor în formatul: Teoria inteligențelor multiple/Gardner- Teoria grațiilor multiple/L. Botezatu*. TMSC, în exersările noastre, solicită *MECA* [2] la pregătirea profesorului filolog întru determinarea nivelului gradual de evidență a complinirilor axiologice/filologocentrice în raport cu nivelul de capacitate/inteligență al celui implicat în procesul MVPF.

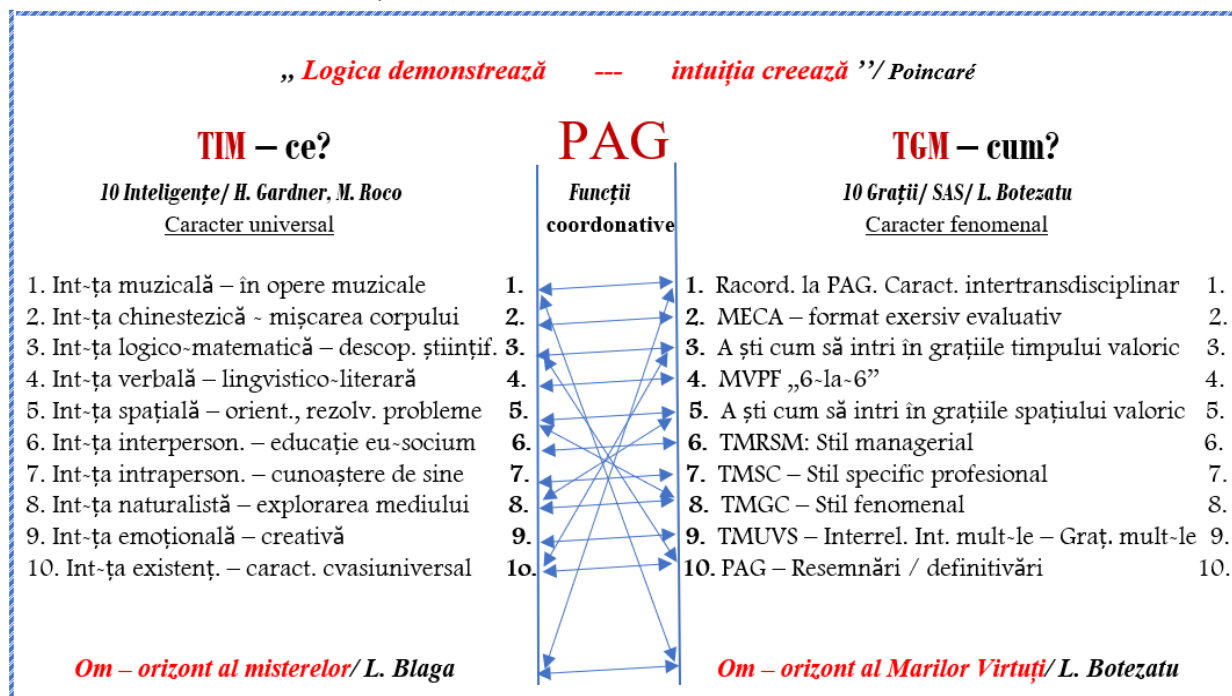
Vizavi de tendințele actuale ale curriculei la curs, de cerințele la zi ale mediului performant, se produce *activarea etapizată a teoriei și metodologiei aferente în învățământul preuniversitar (etapa de parteneriat) universitar, postuniversitar, în conformitate cu modelul conceptual de urmat*. Încrederea în forțele proprii la determinarea evidenței adevărului educabilitate–creativitate în procesul de formare a culturii filologocentrice - se datorează centrării pe PRF/principiul responsabilității formative, pe cele două principii coșeriene în integralitate: 1) *al creativității* și 2) *al alterității*, pe PLS al lui Mihai Cimpoi, raportate la PAG. Astfel că la etapa evaluării -autoevaluării, PRF cere ca formularea descriptorilor de capacitate să aparțină de data aceasta nu managerului cursului, ci celui implicat în direct în proces(student-cursant), instigatorului teoriei și metodei implicate în exersiv la nivel de evidență a subiectului calității atât al artei profesionale, cât și al măiestriei cuuvântului artistic: autor-receptor-manager [3]. Mai menționăm că *Suporturile de referință* configurează coceptual niște nuclee acțional strategice în formatul implicit al celor două teorii complinitorii în format procesual: *teoria inteligențelor multiple* a lui Gardner în [4] și *teoria grațiilor multiple* a subsemnatei L. Botezatu [ibid.3]. Chiar dacă, ne luăm îndrăzneala să punem accentul pe particularitățile identificatoare ale TGM/teoria grațiilor multiple pe de o parte, cât și pe cele ale - TIM/teoria inteligențelor multiple pe de altă parte, ne dăm bine seama că ambele aparțin deopotrivă viitorului libertății de acțiune într-un proces interdisciplinar ,ba chiar intertransdisciplinar continuu. Este faptul prin care ispitim a crede că vor fi definitive, cât de curând (în marea lume a experților cointeresați) ca drept teorii complementare, vizavi de avansarea radicalului interpretativ la rangul de unitate valorică indispensabilă. Astfel obiectivul de bază al grațiilor multiple, după noi,



este a purta de grijă *individului ca orizont al misterelor*, înălțării lui până la *orizont al Marilor Virtuți*. Or, asta trebuie să însemne a opta pentru un spațiu al grațierii în viziunea unui proces axiologic armonizant prielnic creativității. TMSC/teoria și metodologia specială a creativității în racordare la PAG configurează anumite modalități specifice de formare a culturii integrării în profesional, în filosofocentric acțional, ba chiar în filologocentric fenomenal, ținându-se cont de faptul că fiecare individ, la nivelul întregului operațional, disponibilizează de două condiții modelatoare a sinelui activat: 1) condiția universului intim- datul genetic/multiplele inteligențe, diferențiat de cel al semeșilor; 2) condiția universului social comun- reacția elui la mediu, favorizare a grațiilor multiple și MSC/teoria și ului ca expresie a excelării elui (după cum îi este datul) în datum. Dacă la nivelul mediului/spațiului formativ, funcția hermeneutic-hegemonică de reprezentare/contestare a plinătății spiritului în chintesență unică, aparține în special lui PAG, apoi la nivelul interpretativității individuale - principiului lăuntrului suveran/PLS.

În această vedere propunem aici examinarea suportului acțional strategic Nr.I, 5.

### SAS Nr. I-5: TEORIA MULȚIMILOR: **TIM-TGM**



#### **Bibliografie:**

1. Albert Einstein. Cum văd eu lumea, Humanitas, București. 2015, p. 280.
2. Liuba Botezatu, PAG-TMSC-TMGC Simpoziu Internațional. Bulgaria, 2021.  
<https://www.scientific-publications.net/en/issue/1000051/>      <https://www.scientific-publications.net/en/article/1002319/>
3. Liuba Botezatu. Theory of sets in theoretical-methodological format of modernist-postmodernist creative access. 2022.
4. Hovard Gardner. Teoria inteligențelor multiple. Harvard. 2000.  
<https://www.wikimediafoundation.org/>
5. Mihaela Roco, Stimularea creativității tehnico științifice, E D P, București. 1985.
6. Sterenberg R.J. Manual de creativitate. București. Ed.POLIROM. 2005.
7. Amabile Runco și Chand, 1995.

## TEXTUL LITERAR UN FACTOR IMPORTANT AL LITERATURII ROMÂNE CLASELE PRIMARE

**Dobrin Nicoleta**

doctorand, profesor pentru învățământul primar,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă

**Strah Lidia**

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

e-mail: [strah.lidia@gmail.com](mailto:strah.lidia@gmail.com)

**Abstract:** The study of Romanian literature by primary school students occupies an important place both in the primary education process and in the daily life of the student, first of all, due to the role of knowledge of Romanian literature in the literary-artistic education of the student for the harmonious development of the socio-cultural environment.

**Keywords:** primary education, literary-artistic education, Romanian literature, psychological elements.

În ultimele două decenii au fost publicate numeroase studii despre însușirea literaturii române de către elevii claselor primare în aspectul educației literar-artistice (ELA). Unele dintre ele sunt cercetările efectuate de către: Vl. Pâslaru – perspectiva literară și culturală; C. Parfene – teoria orientării comunicativ-literară; Crenguța Oprea – abordarea strategiilor didactice interactive în predarea-învățarea literaturii române; A. Nicu, Al. Panfil, M. Pârvulescu, R. Barthes, Al. Bojin, Fl. Chereja, I. Deșidan, V. Goia, C. Șchiopu, B. A., B. T., R. Jakobson, etc.

Dorim să menționăm că scopul predării literaturii române în clasele primare este interesant și complex, și include atât aspectul instructiv, cât și cel educativ. Semnificația instructiv-educativă constă în aceea, că unul din obiectivele principale ale predării-învățării literaturii române este educația literar-artistică a elevului claselor primare, „trezirea interesului față de funcțiile literaturii române”, de procesul studierii și de aplicarea ei în viață. Posedarea activ-comunicativă a literaturii include, pe lângă audiere, vorbire, citire, scriere și elemente psihologice.

Pentru ca elevii să posede mai bine conținutul operei literare, ei trebuie să-și formeze deprinderi literare, consideră didacticianul C. Parfene [12, p. 11-15]. Pentru a dezvolta exprimarea de caracter productiv, autorul recomandă ca subiecții să fie antrenați în exprimarea literară, în exprimarea liberă a ideilor, avansând ideea că exprimarea literară se formează numai pe calea unei dezvoltări literare treptate, logice, evitând însușirea prealabilă, mecanică a comportamentelor literare. De aceea, este oportun să împărțim procesul de predare-învățare a literaturii române în etape de formare a deprinderilor literare și etapa de folosire a acestor deprinderi în activitatea de comunicare literară a elevilor [7, p.34-35.]

Dacă ne referim la ideile cercetătorului Șchiopu C., constatăm că învățarea literaturii române este un proces cumulativ care combină comportamente cognitive și deprinderi psihomotrice noi. Treptat, elevii vor însuși și un sistem suplimentar de comunicare. Ei înțeleg că literatura română, blocul literar asimilat nu este numai un cod bine programat prin care poate să-și exprime gândurile, ideile, ci o parte integrantă a unui mediu de educație literar-artistică bine conturat [5, p 13-14].

Un conținut literar bine asimilat poate avea nu numai o valoare de comunicare literară, ci și de documentare, observă Vlad Carmen, o valență educativă evidentă. Literatura română este cea poartă a inteligenței literare, susține autorul, care vor deschide oricărei personalități o lume nouă spre cunoaștere mondială [16, p.69-70]. Prin cunoașterea unei culturi literare noi, înțelegem tot ceea ce poate oferi elevului procesul de studiere a literaturii române în aspect educațional, cognitiv și dezvoltativ.

Elemente ale conținutului literar sunt cunoștințele, competențele, motivația, corelare cu asemenea aspecte ale procesului didactic ca învățarea, cunoașterea, evaluarea și educația literară. În această viziune, componentele unei culturi literare pot fi definite ca scopuri educaționale.

Este relevantă ideea promovată de cercetătorul M. Pârvulescu care menționează că scopurile educative ale studierii literaturii române sunt asigurate de conținutul textelor literare și tematica lor, de metodică studierii, de rezultatele însușirii practice a literaturii române, precum și de personalitatea profesorului și acea atmosferă, pe care o creează el în clasă [p.21-24] (Pârvulescu M., *Metodica predării limbii și literaturii române*, București: Corint, 2010. 384 p).

Prin toate compartimentele ei, Literatura Română (LR) își aduce contribuția la dezvoltarea gândirii și la modelarea sentimentelor literare, asigurând elevului suportul „evoluției literare” intelectuale, precum și posibilitatea integrării în viața culturală. Îmbinarea obiectivelor de ordin lingvistic, cognitiv, afectiv și cultural pune în evidență caracterul echilibrat al rolului formativ al literaturii române în cadrul procesului instructiv-educativ. ținem să menționăm faptul că pentru realizarea scopurilor instructiv-educative, ca unitate esențială de învățare poate fi utilizat textul literar, deoarece el contribuie la o învățare eficientă a conținuturilor literare (CL). Acest fapt a fost demonstrat de cercetătorii Cazacu B. și Vlad Carmen, care susțin că textul literar ocupă un loc important și aproape exclusiv în procesul de predare-învățare-evaluare a conținuturilor literare [p. 181-183], [5,p.16]. Cu unele argumente în acest sens vine și cercetătoarea Pârvulescu Marilena, care a constatat că studierea conținuturilor literare a fost întotdeauna asociată cu utilizarea textelor literare. În pofida faptului că mijloacele tehnice au evoluat, metodologia de predare a suferit schimbări, textele literare au devenit niște „documente autentice ale conținuturilor literare”, în special în metodică predării literaturii române pentru învățământul primar.

Textul literar ocupă un loc important în procesul de predare-învățare a literaturii române, susține autoarea, nu este necesar „să amânăm acest proces, e necesar să-l accelerăm” [p.17-19] (Pârvulescu Marilena...).

Importanța textului literar în procesul de predare-învățare-evaluare a literaturii române a evoluat în funcție de diverse curente metodologice [1,126 p]; [2, 240 p]; [15 ], [4,64] . Statutul textului literar, în viziunea M. Pârvulescu, poate fi apreciat ca fiind măreție, decadentă, reînviere. textului literar s-a manifestat în secolul XIX, o perioadă când textul literar deținea un rol important în cadrul dezvoltării literaturii clasice române.

Aceste idei le găsim în studiile semnate de cercetătorii Bojin Alexandru și Goia V., care în urma examinării problemei în contextul metodologiei tradiționale de predare a literaturii române au evidențiat următoarele: „În acea perioadă era dificil de stabilit o distincție: învățarea limbii române prin intermediul literaturii române sau învățarea literaturii române cu ajutorul limbii române”, astfel aceste două domenii au fost comasate în curentul tradițional; textul literar a devenit principalul suport al comunicării literare [3,p.231-234],[8,182 p]. În aceeași arie de idei, Jakobson R. susține că a fost o perioadă când factorul principal în învățarea literaturii române erau conținuturile literare în calitate de model al educației literare a elevilor [11, p. 20-22].

Autorul insistă asupra ideii, că importanța acordată textului literar în asimilarea literaturii române n-a încetat să fie recunoscută ca fiind prioritară. Cercetătorul M. Grigoroviță menționează valoroasa serie de publicații a Institutului Herder din Leipzig, Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, afirmă că a apărut o lucrare care tratează problema textelor literare în procesul de predare-învățare a textului literar. Autorii acestei lucrări M. Laschmann și G. Schroder aduc din prezentul volum o contribuție valoroasă în rezolvarea problemei dificile de asimilare a textelor literare. Pornind de la constatarea că, după o perioadă de timp, în care, din diferite motive, textul literar a fost eliminat din învățământ, dar în ultimul timp s-a produs un revirament justificat în favoarea textului literar, care și-a demonstrat utilitatea sa. Dacă vom reveni la frumusețea textului literar, fie că este narativ sau descriptiv, susțin autorii, e necesar să ținem cont de „retrăirile adevărate” ale elevilor din ciclul primar, deoarece retrăirile copilului sunt cu mult mai evidente în fața textului artistic, care îl putem citi în ochii copiilor, iar concentrarea și liniștea care se lasă asupra clasei în timpul lecturii fragmentelor literare ne pune pe gânduri [9, p.61-62].

Valoarea textelor literare, susține savantul E. Coșeriu, citat de Vlad Carmen, este indiscutabilă, datorită faptului că tocmai acest tip de text este cel mai bogat din punct de vedere funcțional în raport cu toate celelalte tipuri textuale [pp.166-167], [4,214 p]. În aceeași ordine de idei [10 p.56-59].

I.Gruca constată că spațiul literar este locul – spațiul unde comunicarea literară face minuni în viața elevului, funcționează și produce blocuri de comunicare literară pentru mediul lingvistic al elevului.

Reactualizarea textului literar în cadrul studierii literaturii române în clasele primare este caracterizată în mare parte de impactul abordării comunicative, Corti M. și Cerghit I. subliniază că abordarea comunicativă (AC) acordă o deosebită importanță utilizării a noțiunilor de „abordare comunicativă a contextelor și abordarea comunicativă a textelor literare”. O altă opțiune a autorilor vine să confirme că textul literar autentic este un mijloc eficient de învățare a literaturii române, prin intermediul textului literar autentic elevul are posibilitatea să-și realizeze scopurile practice. „Numai textul literar autentic poate să prezinte elevului conținutul literar într-un mod mai viu, și mai convingător, o strategie mai convingătoare în educația literar-artistică a elevilor” [6, p.247-248].

#### **Bibliografie:**

1. Berard E., L'approche communicative. Théorie et pratiques. Paris: CLE International, 1991, 126 p.
2. Biard J., Denis F., Didactique du texte littéraire. Paris: Nathan, 1993. 240 p.
3. Bojin Alexandru, Metodica predării limbii și literaturii române, București: Editura Did. și Pedagogică;
4. Carmen Vl., Sensul-dimensiune esențială a textului, Cluj-Napoca: Ed. Dacia, 1994, 214 p.
5. Cazacu B – coord., Modalități de interpretare a textului literar, București, SSF, 1981.
6. Corti M., Principiile comunicării literare, București: Univers, 1981, 211 p.
7. Deșidan I. Metodica predării limbii și literaturii române, Oradea: Editura Universității Emanuel, 2003. 400 p.
8. Goia V., Drăgătoiu I., Metodica predării limbii și literaturii române, București: E.D.P. , R.A, 1995, 182 p.
9. Grigoroviță M. Predarea și învățarea limbilor străine, București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1995, 127 p.
10. Gruca I., Didactique du texte littéraire. Le français dans le monde, 1996, nr. 285, p.56-59.

11. Jakobson R., Ce este poezia? În: Ce este literatura? școala formală rusă, Antologie și prefață de Mihai Pop, trad. de Corneliu Barborică ș.a. București: Univers, 1983, 720 p.
12. Parfene Constantin, Literatura în școală, Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”, 1997. 299 p.
13. Pârvulescu M., Metodica predării limbii și literaturii române, București: Corint, 2010. 384 p.
14. Pâslaru Vl., Introducere în teoria educației literar-artistică, Ch: Museum, 2001. 311 p.
15. Plett H. F., Știința textului și analiza de text, București, Univers, 1983.
16. Vlad Carmen, coord. Textul și coerența, Cluj-Napoca, Tipografia Universității, 1985.
17. Vlad Carmen, Sensul-dimensiune esențială a textului, Cluj: Dacia, 1994.

CZU: 821.135.1

<https://orcid.org/0001-8106-14510000>

### METODE DE RECEPTARE A MESAJELOR LITERARE ORALE LA LITERATURA ROMÂNĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

**Florea Veronica Alina,**  
doctorand, profesor învățământ primar  
doctorand anul IV, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”  
**Lidia Strah,**  
conferențiar universitar, doctor în pedagogie  
Universitatea de Stat din Moldova  
e-mail: [strah.lidia@gmail.com](mailto:strah.lidia@gmail.com)

**Abstract.** The study of Romanian literature in primary education creates opportunities and openings of access to a balanced and productive teaching methodology, communication being the linguistic-literary competence stipulated in the Common European Framework of Reference for Languages, which implies, first of all, in the terms of Ionescu M. (2007), the assimilation of literary language and complex literary units, emphasizing the value of the literary message. The learning contents are made up of the inventory of the acquisitions necessary for the student to acquire basic skills. Receiving oral messages in various communication contexts is a general competence provided in the school programs for primary education for the subjects "Communication in the Romanian language" and "Romanian language and literature". This involves the use and capitalization of the potential of new educational technologies and new pedagogical methods of receiving oral messages in Romanian literature through a student-centered educational approach.

**Key-words:** communication, competence, reception, oral communication, communication technologies and methods of oral messages.

Importanța determinării strategiilor comunicative de receptare - învățare a mesajului literar oral este definită:

- de rolul prioritar al limbajului literar în formarea competențelor de comunicare literară a elevilor ciclului primar;
- de complexitatea decodificării limbajului mesajelor literare orale, ca îmbinări de cuvinte ce funcționează ca o singură unitate semantică [Callo T., Burlacu A., Carmen V., Țau El.];
- de necesitatea formării capacității de a interpreta sensurile unităților literare, considerată element intrinsec al competenței lingvistice a elevilor ciclului primar, din care rezultă responsabilitatea receptării - învățării mesajului literar oral prin strategii comunicative.



Valorificarea potențialului noilor strategii educaționale în asigurarea calității instruirii în învățământul primar constituie dimensiunea prioritară a învățării literaturii române, având în vedere faptul că finalitatea acestui proces, competențele de comunicare literară și interculturale, sau mai mult ca niciodată parte a calificărilor necesare pentru inserție literară într-o societate informatizată a cunoașterii și a comunicării literare fluente. În perspectiva învățământului formativ, centrat pe competențe, se atrage atenție deosebită metodelor interactive de predare a literaturii române, ținând cont că necesitatea de a cunoaște literatura română la nivel de comunicare este într-o continuă creștere, aceasta fiind una din modelele de instruire productivă.

În învățământul primar se acordă atenție semnificativă dezvoltării competenței de comunicare a elevilor. În programa școlară pentru clasele pregătitoare și clasa I și a II-a, aprobată prin Ordinul ministrului educației naționale nr. 3418/19.03.2013, pentru disciplina „Comunicare în limba română” conținuturile învățării se constituie din inventarul achizițiilor necesare elevului pentru dobândirea competențelor de bază. Astfel, ele sunt grupate pe următoarele domenii: Comunicare orală (ascultare, vorbire, interacțiune); Citire/ lectură; Scriere/ redactare; Elemente de construcție a comunicării, competența generală care ne interesează fiind „Receptarea de mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute.”

De asemenea, Ordinul ministrului educației naționale nr. 5003 /02.12.2014 aprobă programa școlară pentru clasele a III-a și a IV-a în care se remarcă aceeași atenție acordată aspectului comunicativ-funcțional al învățării limbii și literaturii materne în contextul actual, competența generală modificându-se astfel „ Receptarea de mesaje orale în diverse contexte de comunicare ”.

Până la intrarea în școală, copilul învață vorbirea într-un anumit fel, mai mult spontan, iar de la această vârstă capătă o serie de caracteristici noi, datorită procesului de instruire verbală și formării culturii verbale. Experiența verbală a copilului are deja din primii șase ani de viață influențează întreaga dezvoltare psihică.

La intrarea în școală copilul o anumită experiență intelectuală și verbală. În general, el înțelege bine vorbirea celor din jur și se poate face înțeles prin exprimarea gândurilor în propoziții și fraze alcătuite corect. Exprimă bine diferențele dintre obiecte și fenomene, este capabil de a face ironii și discuții contradictorii, iar dorințele, preferințele, politetea sunt tot mai clar exprimate. Această exprimare este facilitată și de volumul relativ mare al vocabularului sau: aproximativ 2500 cuvinte din care cca.700-800 fac parte din vocabularul activ. La sfârșitul miciei școlarității, vocabularul sau însumează cca. 4000- 4500 cuvinte din care aproximativ 1500-1600 fac parte din vocabularul activ.

Achiziția limbajului de către elev este una permanentă, reprezintă mai mult decât un mod de comunicare și exprimare personală, este o parte a procesului gândirii.

Pentru receptarea mesajului oral în situații de comunicare, în decursul a cinci ani de școală se formează/ dezvoltă unitățile de competență, exprimate evolutiv prin verbe: *a identifica, a recunoaște, a explica, a deduce, a distinge, a determina, a stabili, a evidenția, a recepta, a aplica.*

Subiecte ale cunoașterii operaționale sunt: *semnificația unui mesaj oral, sensului cuvintelor, informația, corectitudinea logică, abaterile lingvistice.*

Importanța integrării mesajului literar oral în predarea literaturii române prin strategii comunicative a apărut în contextul adevărului științific cu valoare metodologică, că scopul prioritar în receptarea mesajului literar oral constă, în primul rând, în formarea competenței comunicative.

Depășind capacitatea lingvistică și capacitatea literară ce constă în utilizarea corectă a limbii literare și în înțelegerea valorii literare, cercetătorul L. Iacob [ Iacob L. Comunicare didactică. În:

Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, Iași: Polirom, 1998, 318 p.] afirmă că prin competență comunicativă se înțelege suma aptitudinilor în care cunoștințele literare și socioculturale sunt indispensabile. Autoarea include, pe lângă capacitatea de a stăpâni materialul verbal, necesitatea de a disciplina și conținuturile literare deopotrivă cu stăpânirea regulilor de plasare contextuală, al principiilor de politeță literară și de ritualizare comunicațională literară. Spre deosebire de această viziune, cercetătorul rus A. Aritiunov susține că competența de comunicare este priceperea de a realiza acțiuni verbale de codificare, decodificare și dezvoltare a informației. În opinia didacticianului T. Callo, competența de comunicare poate fi dobândită prin parcurgerea unor multiple etape [Callo T., Educația comunicării verbale. Chișinău: Litera, 2003, 148 p. ISBN 9975-74-559-8].

Competența comunicativă este capacitatea de a informa și modifica mediul literar, de a formula scopuri și a le atinge, cumulând întregul ansamblu de abilități personale: a ști; a ști să faci; a ști să fii; a ști să devii [Callo T., Educația comunicării verbale. Chișinău: Litera, 2003, 148 p. ISBN 9975-74-559-8], un evantai de comportamente comunicative literare, o utilizare strategică a mediului lingvistic și cultural într-o anumită comunitate [Callo T., Educația comunicării verbale. Chișinău: Litera, 2003, 148 p. ISBN 9975-74-559-8].

Analiza taxonomiilor metodelor de învățământ în literatura de specialitate ne-a condus la identificarea metodelor specifice predării limbajului literar, a operelor literare, a mesajelor orale, literare. Valorificând studiul receptării mesajului literar oral vom pune accent pe: metacogniție, componenta lingvistică, componenta socială, trăsăturile de personalitate, conceptualizarea teoretică. Atunci când abordăm procesul de receptare – învățare a mesajului literar oral este necesar să stabilim clar împreună cu elevii ce competențe ar putea să dobândească elevii. În procesul de formare a competențelor literare vom releva următoarele obiective:

- a transforma procesul de receptare - învățare a mesajului literar oral dintr-un proces bazat pe memorare într-un proces de compresiune a conținuturilor literare;
- a distinge esențialul de ceea ce este mai puțin semnificativ, a învăța să implementeze cunoștințele în situații concrete și a stabili colaborări cu valorile, cunoștințele sau finalitățile;
- a relaționa diferite noțiuni studiate și aplicarea lor în mediul literar.

Printre numeroasele abordări de studiere a mesajului literar oral evidențiem:

1. Abordarea bazată pe dezvoltarea deprinderilor de scriere, vorbire, citire și audiere la literatura română, care poate fi sintetică și accentul se pune pe modelul de receptare - învățare a mesajului literar oral, se ascultă conținutul literar nou și se tinde spre o variantă ideală de receptare – învățare a mesajului literar oral (în cazul nostru de cercetare) [ Dafinoiu I. Personalitatea. Metode calitative de abordare. Iași: Polirom, 2002, 244p]; și poate fi analitică, când deprinderile se predau și se învață separat, accentul se pune pe receptarea - învățarea mesajului literar oral;

2. Abordarea procedurală, care tinde spre a găsi metode și procedee pentru a-l ajuta pe elev să învețe mesajul literar oral în funcție de stilul său personal de receptare - învățare;

3. Abordarea – proces, atunci când profesorul renunță la stilul său autoritar de predare și se adresează direct nevoilor și preocupărilor elevilor;

4. Abordări sintetice focalizate pe conținut, învățare pe bază de receptare - învățare;

5. Abordarea bazată pe formare de competențe. [p.51, Marton F., Hounsell D., Entwistle N., The Experience of Learning. Scottish Academic Press, 1984, 242 p.].

Din punctul nostru de vedere ***tehnologiile didactice bazate pe comunicare, pe receptarea mesajelor orale la literatura română sunt cele mai eficiente pentru predarea literaturii romane în clasele primare*** fiind reprezentate de ***metodele active*** de predare. Receptarea - învățarea mesajului literar oral presupune o gamă variată de metode, unele le-am preluat din predarea tradițională.

Receptarea - învățarea mesajului literar am abordat-o din perspectiva mai multor teorii educaționale [p.127-147, Nicola I., Tratat de pedagogie școlară. București: Didactică și Pedagogică, 1996, 485p.]:

- metoda audio-linguală;
- metoda de prezentare, producere;
- metoda directă;
- metoda răspunsului fizic total;
- metoda comunicativă. [p.45-57, Joița E., Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie. Iași: Polirom, 2002, 237 p.

**Metodele și tehnicile de învățare prin colaborare** sunt: *structurile de tip mozaic* (formarea unor grupuri de cooperare, în cadrul cărora fiecare membru al grupului devine expert în anumite probleme specifice); *flashbowl-tehnica acvariului* (elevii sunt puși alternativ în dublă ipostază: pe de o parte participanți activi la o dezbatere, pe de altă parte, observatori a interacțiunilor care se produc); *turul galeriei* (elevii sunt divizați în grupuri mici, lucrează la rezolvarea unei probleme controversate ce are mai multe soluții posibile); *interviul în trei etape*, în care partenerii se intervievează reciproc. [p.133-135, Dogaru-Ulieru, V., Drăghicescu, L., Educație și dezvoltare profesională, Editura Scrisul Românesc, Craiova, 2011.

**Metode și tehnici de învățare bazate pe rezolvarea de probleme:** *brainstorming-ul* (găsirea unui număr cât mai mare de soluții), *culbul* (dezvoltă operațiile mentale), *metoda Frisco* (interpretarea unui rol: pesimistului, optimistului).

**Metode și tehnici de dezvoltare a gândirii critice:** *metoda SINELG* (sistemul interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și gândirii), *dezvoltarea metacogniției, ciorchinele sau brainstorming asociativ* (ajută elevii să gândească liber și deschis), *ghidul de anticipație* (revenirea în memorie a cunoștințelor studiate anterior).

**Metode și tehnici de învățare interactiv - creative:** *sinectica* (asocierea unor idei absolut opuse), *metoda bulgărelui de zăpadă* (încurajarea de a găsi soluții individual și în grupuri), *explozia stelară* (încurajează crearea de întrebări la întrebări), *metoda pălăriilor gânditoare* (pălăria albă semnifică neutralitatea, cea galbenă - pozitivismul, roșie - emotivitatea, verde - ideile noi, albastră - controlul, neagră - negativismul).

**Metode de evaluare:** Hărțile conceptuale sunt modalități de a înțelege cum elevii gândesc, simt și înțeleg. Ele pot fi liniare, sisteme de hărți conceptuale, ierarhice, de tipul pânzei de păianjen, *metoda RAI* (a interoga elevii prin întrebările care le-au învățat recent), *tehnica 3-2-1* (o metodă de evaluare continuă, formativă și formatoare ce constată trei concepte pe care le-au învățat, două idei pe care ar vrea să le aprofundeze - o capacitate, pricepere sau abilitate pe care și-au cultivat o), *proiectul* (metodă de evaluare sumativă), *portofoliul* (metodă de evaluare longitudinală în rezultatul căreia se emite o judecată de valoare bazată pe rezultate).

Dorim să menționăm că metodele moderne sunt favorite datorită eficacității lor sporite în ceea ce privește comunicarea, dezvoltându-se capacitatea de exprimare orală: demonstrații, proiecte, simulări, jocul de rol, activitățile de grup, evaluarea experiențelor în procesul de învățare. Alte avantaje ale acestora ar fi faptul că interacțiunea între profesori și elevii este sporită. De asemenea sunt metode bazate pe joc, ceea ce le fac mai plăcute și motivația elevilor crește. Astfel, se creează noi oportunități pentru rezolvarea limbajului literar și folosirea lui în comunicarea literară.

#### **Bibliografie:**

1. Callo T., Educația comunicării verbale. Chișinău: Litera, 2003, 148 p.
2. Coșeriu, E. Sincronie, diacronie și istorie. Problema schimbării lingvistice. Versiune în limba română de Nicolae Saramandu, București: Enciclopedică, 1997, 253 p

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

3. Cucuș, C. Metodologia și tehnologia instruirii. În: Pedagogie. Ed. a III-a. Iași: Polirom, 2014. p. 337-353
4. Chirilenco, SV. Abordarea sistemică a învățării creative în clasele primare. Teza de doctor, Chișinău, 1999, 205 p
5. Dafinoiu I. Personalitatea. Metode calitative de abordare. Iași: Polirom, 2002, 244p
6. Dogaru-Ulieru, V., Drăghicescu, L., Educație și dezvoltare profesională, Editura Scrisul Românesc, Craiova, 2011
7. Iacob L. Comunicare didactică. În: Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, Iași: Polirom, 1998, 318 p.
8. Didactica modernă, Mușata Bocoș, Vasile Chiș, Iuliu Ferenczi, Miron Ionescu, Voicu Lăscuș, Vasile Preda, Ioan Radu; coord. Miron Ionescu, Ioan Radu, Ed. a 2-a, rev. - Cluj-Napoca: Dacia, 2001
9. Joița E., Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie. Iași: Polirom, 2002, 237 p.
10. Mândăcanu, V. Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice. Chișinău : Liceum, 1997, 358 p
11. Mancaș A. (col. de autori). Provocarea lecturii. Ghid metodologic pentru dezvoltarea competenței de receptarea a mesajului scris. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2013.
12. Marton F., Hounsell D., Entwistle N., The Experience of Learning. Scottish Academic Press, 1984, 242 p.
13. Nicola I., Tratat de pedagogie școlară. București: Didactică și Pedagogică, 1996, 485p.
14. Pătrașcu, D. Tehnologii educaționale. Chișinău: Tipografia Centrală, 2005. 698 p
15. Definition and Terminology Committee of the Association for Educational Communications and Technology. Educational Technology: A Definition with Commentary, Routledge: Taylor & Francis Group, 2007, 384 p
16. <http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2013>

**CZU: 316.6:316.477**

### **RESURSE DE REZILIENȚĂ LA TINERI - O PERSPECTIVĂ SOCIOPSIHOLOGICĂ**

**Gasper Lucia,**

dr. în psihologie, cercetător științific superior, Institutul de  
Cercetări Juridice, Politice și Sociologice, Centrul Sociologie și  
Psihologie Socială, USM  
e-mail: gasperlucia@mail.ru

**Abstract.** It is analyzed the study results in 2021 of a group of 80 young people in the article. They contain the analysis of some socio-psychological components of social capital: trust, altruism, perception of happiness. It is assumed that the development of such components can lead to increased young people resilience.

**Keywords:** young people, trust, life satisfaction, altruism, perception of happiness, pandemic influence.

Perioada tinereții este adesea caracterizată de transformări importante în sfera valorică, percepția temporalității, atitudinea față de viitor, influența contextului socio-cultural. Un loc aparte psihologii cercetători au dedicat studiilor empirice privind valorile culturale ale tineretului, care au demonstrat că valoarea familiei, dezvoltarea personală, tendința tinerilor de a fi subiect al

schimbărilor socio-economice sunt prioritare și constituie unul dintre fundamentele consolidării societății [1, p. 171].

Bogația socială a unui individ exprimă totalitatea relațiilor sale interpersonale pozitive, oferind acestuia acces la resursele partenerilor și, pe de altă parte, oferă partenerilor posibilitatea de a-și folosi resursele. Apelul la studiul rețelelor sociale informale, care vizează satisfacerea anumitor nevoi ale individului, este unul dintre domeniile semnificative ale științelor sociale occidentale din ultimele decenii. Utilizarea unor astfel de conexiuni este denumită în mod obișnuit rețea. Acest fenomen este definit ca „arta de a crea, dezvolta și menține oportunități de a cunoaște oameni noi, pentru a face schimb de informații și a se ajuta reciproc” [2, p. 201-203]. Pentru a păstra valoarea capitalului social, indivizii trebuie să susțină și o *investiție altruistă*, care permite transformarea relațiilor ocazionale în legături mai stabile ce pot fi de folos în viitor. Capitalul social presupune o reciprocitate, includerea individului în rețele mai largi, relațiile fiind bazate pe un nivel înalt de încredere reciprocă și valori împărtășite [2]. Una din strategiile de acumulare conștientă a capitalului social este considerat altruismul inteligent (conștient) [3, p. 162].

Psihologii consideră altruismul „o stare motivațională, al cărui scop final este acela de a îmbunătăți starea celuilalt” și menționează că „prin determinarea nivelului atitudinilor față de comportamentul altruist, prezicem probabilitatea unor acțiuni altruiste din partea unei persoane” [4, p. 79].

Altruismul presupune: comunicarea directă cu persoanele care au nevoie de sprijin și urmărirea intențiilor reflexive, precum și la acțiuni specifice de acordare a asistenței; „luarea în considerare a unor modalități specifice de atenuare a suferinței și de îmbunătățire a situației oamenilor, o atitudine empatică față de nevoile celorlalți”. Pe de o parte, se susține că acțiunile altruiste sunt încă efectuate de dragul unui viitor câștig, pe de altă parte, se crede că oamenii sunt de fapt înclinați spre manifestarea sinceră a altruismului, chiar și în cazul în care orice aspirație altruistă este suprimată [4].

M.R. Macaulay și L. Berkowitz (1970) propun o definiție a altruismului, evocând un „comportament care să acționeze în beneficiul celuilalt fără a aștepta recompensa unei surse externe”. Definiția include atât intențiile altruistului, cât și comportamentul său. Totuși, în mod implicit, ea exclude recompensele interne, cum ar fi respectul față de sine și culpabilitatea, derivată de aici. O astfel de excludere prezintă avantajul practic de a evita excesul de informație, eludând problema de identificare a unui act cu adevărat neegoist [5].

Psihosociologul S. Moscovici vorbește despre existența a două forme mixte de altruism în cadrul relațiilor interpersonale: altruism egoist și egoism altruist. Aceasta se explică fără îndoială prin faptul că relațiile sunt mai profunde, dar de scurtă durată și tranzitorii [6, p. 64].

Capitalul social la tineri poate fi cercetat prin diverse dimensiuni sociopsihologice. Aceste dimensiuni reflectă aspecte specifice ale relațiilor sociale, percepțiilor proprii, care influențează dezvoltarea capitalului social. În acest articol sunt descriși anumiți indicatori sociopsihologici: Încrederea; Tendințele altruiste: Metoda măsurării tendințelor altruiste (elaborată de M. I. Yasin) [4]; Percepția subiectivă a fericirii. Scala fericirii subiective (Subjective Happiness Scale) de S. Lyubomirsky [7, p. 101-112]; Influența pandemiei. Tinerii respondenți au răspuns la întrebarea „V-a afectat sau influențat pandemia viața? Cum?”.

Conform cercetării sociologice realizate în anii 2020 și 2021, s-a constatat că tinerii respondenți au manifestat cel mai înalt nivel de încredere în membrii familiei, prieteni, colegii de muncă și vecini [8, p. 99]. În același context, în cadrul studiului psihologic realizat în anul 2021 cu participarea tinerilor studenți (Chișinău, Comrat) cu vârsta cuprinsă între 18-25 de ani (n=80) au fost



obținute rezultate similare. Propoziția proiectivă „Am încredere în ...” a fost completată de respondenți cu cinci variante de răspuns. Printre primele variante de răspunsuri a reieșit că tinerii au încredere în:

- Propria persoană: 47,50% dintre respondenți au afirmat că au încredere în ei înșiși, ceea ce sugerează un nivel înalt de încredere în abilitățile și calitățile lor personale.
- Familie: 45% dintre respondenți au menționat că au încredere în membrii familiei lor, evidențiind importanța relațiilor familiale și nivelul de încredere reciprocă.
- Prieteni: 23,75% dintre respondenți au indicat că au încredere în prietenii lor, ceea ce subliniază importanța relațiilor de prietenie și nivelul de încredere stabilit în aceste relații interpersonale.
- Oameni: 8,75% dintre respondenți au menționat că au încredere în oameni în general, ceea ce indică o încredere generală mai redusă în societate [9, p. 86].

Rezultatele privind nivelul de altruism la tineri sunt următoarele: 24,7% (n=18) din tineri au fost clasificați ca având un nivel mediu scăzut de altruism. Acești tineri manifestă un grad redus de manifestare a dorinței de a ajuta necondiționat pe ceilalți. 28,8% (n=21) dintre respondenți au fost clasificați ca având un nivel mediu înalt de altruism. Tinerii prezintă un grad semnificativ de a-i ajuta pe ceilalți și de a acționa în beneficiul altora fără a aștepta răsplată. 20,8% (n=15) din tineri au fost clasificați ca având un nivel înalt de altruism. Tinerii din acest grup au o orientare puternică spre a ajuta și a sprijini necondiționat pe ceilalți. 26,0% (n=19) din respondenți au fost clasificați ca având un nivel scăzut de altruism.

Media nivelului de altruism per grup de 68,91, indică o tendință medie a tinerilor de a ajuta pe alții și de a se implica activ în situații în care o altă persoană se confruntă cu dificultăți sau suferință. Tinerii manifestă un grad semnificativ de implicare în activități utile celorlalți, fără a se concentra asupra beneficiilor sau prejudiciilor personale. Acest comportament poate fi valoros pentru construirea și menținerea unei societăți coezive, în care oamenii își oferă sprijin reciproc și lucrează împreună pentru binele comun. De asemenea, studiind voluntariatul ca formă de altruism, psihologii au constatat că cei care își asumă un astfel de angajament sunt mai fericiți, au un apetit de viață crescut și sunt mult mai puțin predispuși la anxietate și stări depresive [10].

Unul dintre cele mai frecvente concepte asumate în psihologie pentru a desemna fericirea este starea de bine (bunăstarea) subiectivă (E. Diener, 2012) [11]. Psihosociologii menționează că există o definiție subiectivă a fericirii, care este agregată pe baza unor autoraportări, în care perspectiva subiectului asupra propriei înțelegeri a fericirii ordonează explicațiile construite. Așadar, „fericirea” este într-o asemenea accepție, un fenomen subiectiv, iar cercetările din domeniu sunt centrate pe judecățile și emoțiile experimentate când se produce o astfel de calificare evaluativă [12, p. 272]. Pentru măsurarea sentimentului de fericire am folosit „Scala fericirii subiective” (Subjective Happiness Scale), elaborată de S. Lyubomirsky și H. Lepper [7]. Astfel, „Scala fericirii subiective” măsoară, emoțional, experiența individului asupra propriei sale vieți ca un întreg, reflectând nivelul general de bunăstare psihologică.

Rezultatele obținute la tinerii respondenți (n=80) înregistrează per grup un scor mediu al sentimentului subiectiv de fericire de 20,11 (SD=3,8).

Un nivel redus de fericire s-a înregistrat la 15% (n=12) din tineri. 71% (n=57) au evaluat nivelul lor de fericire ca fiind mediu. Acești tineri se simt în general mulțumiți de viața lor, dar pot exista aspecte specifice pe care doresc să le schimbe sau să le îmbunătățească, cum ar fi relațiile cu familia, muncă, prieteni sau autorealizare etc. 14% (n=11) din tineri au înregistrat un nivel înalt de fericire. Aceasta indică faptul că acești tineri se simt foarte fericiți și că viața lor este plină de bucurie

și satisfacție. Chiar și în momentele de tristețe, aceștia trec rapid și văd viața în culori strălucitoare. Componenta de fericire este esențială pentru tineri, contribuind în mod indirect la dezvoltarea interesului pentru diverse activități, inclusiv dezvoltarea unei poziții proactive și implicare personală în viața socială.

Unul din subiectele de discuție din cadrul cercetării a reprezentat impactul pandemiei asupra vieții personale: Respondenții (n=80) au răspuns la întrebarea: „Te-a afectat pandemia? Dacă da, în ce mod?”. Cei mai mulți dintre tinerii respondenți consideră că da, au fost afectați de pandemie – 55%. Cei care au afirmat că nu au fost afectați de pandemie au constituit 45%. Analizând modul în care pandemia i-a afectat pe tineri, cel mai des răspunsul tinerilor conținea următoarele afirmații:

*Impactul asupra vieții sociale:*

„Am petrecut foarte mult timp în casă, fără prieteni, distracții, plimbări (20 ani, f.); „da, a influențat, deoarece nu am avut posibilitate de a face ceea ce-mi place și nu am avut posibilitate să-mi văd persoanele dragi mie” (21 ani, f.); „am pierdut comunicarea cu mulți dintre prieteni și am pierdut multe posibilități de dezvoltare în plan personal” (20 ani, f.); „a devenit mai puțină comunicarea vie, au apărut dificultăți la lucru” (22 ani, b.); „sunt unele persoane cu care nu m-am văzut deloc sau chiar foarte rar în această perioadă grea pentru noi toți” (18 ani, b).

O altă parte din tineri menționează *efectele economice negative*. Răspunsurile conțin următoarele afirmații: „M-a afectat financiar” (18 ani, b.); „da, a influențat, a apărut problema legată de angajarea în cadrul muncii, a închis un business nou” (24 ani, f.); „economic foarte tare am fost afectat de pandemie” (25 ani, b.). *Impactul emoțional:* „A apărut frica pentru viitor, sentimentul de neputință, vulnerabilitate, neîncredere către tot ce are loc în lume” (23 ani, f.); „a pus persoanele și pe mine personal într-o frică pentru sănătatea rudelor și apropiaților mei, este foarte important să menținem calmul în societate” (22 ani, f.). *Scăderea eficienței studiilor:* „Din cauza pandemiei a scăzut eficiența studiilor” (20 ani, f.); „formatul online ne-a impus să stăm mult timp la calculator, am căutat de lucru și am găsit” (24 ani, f.); „noi am învățat online și asta a influențat sănătatea mea, vederea s-a înrăutățit. Este foarte greu să stai toată ziua la calculator. Sper să nu mai fie online” (20 ani, f.); „studiile online au fost o provocare grea” (21 ani, b.). *Lipsa de libertate.* „Pandemia a fost și este o adevărată provocare pentru toți, dar în special pentru tineri, pentru că noi suntem la etapa când ne dorim să fim foarte liberi, iar închiși în casă multe din activitățile noastre au fost suspendate, astfel simțindu-ne singuri și anxioși. De asemenea, studiile s-au efectuat în format online, ceia ce nu este tocmai foarte interesant și de calitate” (22 ani, f.). *Transformări personale (pozitive/negative).* „Mi-am înțeles eul lăuntric mai bine” (22 ani, b.); „a schimbat viața mea din rădăcini, a schimbat atitudinea față de viață” (24 ani, b.); „am început să nu simt nimic” (21 ani, f.); „frica, că viața nu va mai fi la fel” (23 ani, f.); „am devenit mai precaută” (21 ani, f.); „a atins toate procesele din viață, a limitat multe” (22 ani, f.); „am fost izolat de lumea înconjurătoare, și mi-a provocat o stare de anxietate” (22 ani, b.).

Tinerii au perceput perioada pandemică ca fiind traversată de diverse transformări personale și sociale complexe. A fost menționat suportul familial, comunicarea cu apropiații, zona de activitate profesională și recreere prin muncă, calitățile umane, valorile și credințele ca modalități de depășire a perioadei de criză pandemică [9, p. 94]. Suportul familial, comunicarea socială, valorile umane au fost elemente cheie care au ajutat tinerii să facă față provocărilor din societate și să-și consolideze reziliența societală.

Putem spune că pandemia a reprezentat una dintre primele provocări la nivel de societate pentru tinerii contemporani, fiind puși în fața unei situații fără precedent, care a cerut un răspuns propriu la schimbările și dificultățile generate în perioada dată. Modul în care tinerii au abordat

această provocare reflectă atât resursele personale pe care le-au utilizat, cât și reziliența lor în fața situațiilor sociale dificile, manifestată prin capacitatea lor de a face față incertitudinii și a găsi soluții constructive. Experiența pandemiei poate influența modul în care tinerii înțeleg și răspund la viitoare provocări sociale, dezvoltându-le astfel abilitățile și calitățile necesare pentru a face față cu încredere și reziliență.

Rezultatele studiului empiric privind altruismul în rândul tinerilor au evidențiat un caracter mozaic al acestui fenomen, arătând că există grupuri de tineri cu niveluri medii și medii sporite de altruism. Cu toate că există o predispoziție în cultură de a se ajuta reciproc, este necesară punerea în practică a acestor principii prin acțiuni concrete, cum ar fi implicarea în voluntariat, participarea la acțiuni de caritate sau sprijin comunitar, în scopul consolidării acestor valori și evitarea situațiilor fragmentate. Această constatare sugerează că există o bază de altruism în rândul tinerilor, însă sunt necesare practici adecvate pentru a dezvolta și a consolida aceste comportamente prosociale. [14, p.170].

#### **Bibliografie:**

1. Caunenco I., Gasper L. Socio-cultural potential of contemporary youth: a psychological approach. In: EcoSoEn, Scientific Journal. Economics, Social and Engineering Sciences, Year 3, nr.3-4 / 2020, ULM, pp.171-181.
2. Свенцицкий А.Л., Почебут Л.Г., Марарица Л. В., Казанцева Т. В. Социальная психология социального капитала. În: Социальная психология: традиции и современность: монография / под общ. ред. А. Л. Свенцицкого, С. Д. Гуриевой, составитель Т.Б. Позднякова. СПб.: Скифия-принт, 2020, pp. 200-210.
3. Почебут Л. Г. , Свенцицкий А. Л., Марарица Л. В. [и др.]. *Социальный капитал личности*: монография. Москва : ИНФРА-М, 2021. 250 с.
4. Ясин М. И. Методика измерения альтруистических установок. В: Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 1. с. 77-85. <https://doi.org/10.31857/S020595920007898-3>
5. Macaulay M. R., Berkowitz L. (eds.). Altruism and Helping Behaviour. New York: Academic Press, 1970, 290 p.
6. Moscovici S., coordonator. Psihologia socială a relațiilor cu celălalt. Traducere de Cristina Moșu. POLIROM: Iași, 1998, 249 p.
7. Lyubomirsky S., Lepper H. S. A Measure of Subjective Happiness: Preliminary Reliability and Construct Validation. In: Social Indicators Research. Vol. 46, nr. 2. 1999, pp. 137-155. <https://doi.org/10.1023/a:1006824100041>.
8. Malcoci L., Mocanu V., Ciocan L. Capitalul social ca factor determinant al coeziunii sociale. Chișinău: S. n., F. E.-P. "Tipografia Centrală", 2022, 223 p.
9. Mocanu V., coordonator. Formarea și consolidarea coeziunii sociale în Republica Moldova în contextul apropierii de Uniunea Europeană. Chișinău: 2023, Vol. 3. 303 p.
10. Musick M. A., Wilson J. Volunteering and depression: The role of psychological and social resources in different age groups. In: Social Science & Medicine. 2003, nr. 56 (2): pp. 259-269.
11. Diener E. New Findings and Future Directions for Subjective Well-Being Reserch. In: American Psychologist, 67(8), 2012, pp. 590-597.
12. Gavreliuc A. Psihologia socială și dinamica personalității. Acumulări, sinteze, perspective. Iași: Polirom, 2019, 519 p.
13. Osin E.N., Leontiev D.A. Brief Russian-Language Instruments to Measure Subjective WellBeing: Psychometric Properties and Comparative Analysis. Monitoring of Public Opinion:

14. Gaşper L. „Dimensiuni sociopsihologice ale capitalului social la tineri” în „Formarea și consolidarea coeziunii sociale în Republica Moldova în contextul apropierii de UE”. Studiu sociologic. Coordonator: Victor Mocanu, Universitatea de Stat din Moldova, Chişinău, Vol.4, 2023, 569 p. ISBN 978-9975-157-26-1; ISBN 978-9975-62-565-4. pp. 149-171.

УДК 373.211.24

<https://orcid.org/0000-0002-0673-2099>

<https://orcid.org/0000-0003-3000-120X>

## ASPECTE PRAXIOLOGICE DE VALORIFICARE A POVEȘTILOR EURISTICE ÎN FAMILIARIZAREA PREȘCOLARILOR CU NATURA

**Gînju Stela,**

doctor, conf. univ.,

[ginju.stela@upsc.md](mailto:ginju.stela@upsc.md)

**Ungureanu Eugenia Nadia,**

doctorand

Universitatea Pedagogică de Stat

”Ion Creangă” din Chişinău,

Republica Moldova

[eugenia\\_nadia10@yahoo.com](mailto:eugenia_nadia10@yahoo.com)

**Abstract:** In the present article, the authors propose the use of heuristic stories for the purpose of familiarizing preschoolers with nature. Heuristic stories are educational-cognitive texts intended for children to be read together with adults. In heuristic stories, difficult topics are approached simply, helping children to understand their essence. During the story, but also at its end, various tasks/activities/questions are proposed, which by solving them, the children discover new things, at the same time challenging them to formulate new questions and to further discover nature.

**Keywords:** heuristic stories; heuristics; pre-school; curriculum; familiarization with nature.

Familiarizarea preșcolarilor cu natura începe de timpuriu. De mic, copilul observă plante, animale, corpuri cerești, etc. Curriculumul pentru educația timpurie prevede familiarizarea preșcolarilor cu natura integrat, dar preponderant prin intermediul domeniului de activitate Științe și tehnologii, dimensiunea Educația pentru mediu. Natura influențează benefic asupra dezvoltării holistice a copiilor, contribuind și la dezvoltarea spiritului de observație, a atenției, memoriei ș.a.

Copiii mici explorează natura prin intermediul simțurilor, apoi odată cu dezvoltarea vocabularului prin adresarea întrebărilor și primirea răspunsurilor la acestea. Perioada preșcolară este vârsta descoperirii realității fizice și umane și mai ales a autodescoperirii. „Atât curiozitatea senzorială, cât și cea intelectuală e mai puternică la vârsta copilăriei decât mai târziu, menționează” [5, p.44].

Există mai multe metode eficiente atât clasice, cât netradiționale prin care am putea familiariza preșcolarii cu natura: observația; experimentul; modelarea; demonstrarea; explicația; convorbirea.

În cercetarea noastră am decis să aplicăm poveștile euristice pentru a-i cunoaște pe copii cu natura. De ce poveștile? Pentru că sunt textele literare cele mai potrivite pentru nivelul educației

timpurii. Doar că, poveștile euristice, spre deosebire de poveștile tradiționale, reprezintă niște texte educativ-cognitive, care sunt destinate copiilor pentru a fi citite împreună cu adulții. În poveștile euristice subiectele dificile sunt abordate simplu, ajutând copii să înțeleagă esența acestora. Pe parcursul poveștii, dar și la finele acesteia sunt propuse diverse sarcini/activități/întrebări, pe care rezolvându-le, copiii descoperă noul, totodată provocându-i la formularea noilor întrebări și la descoperirea în continuare a naturii.

Etimologia cuvântului "euristica" ar însemna "a descoperi". Euristica sau activitatea euristică se referă la procesul de gândire creativ-productivă, dar și la știința care studiază gândirea și activitatea creativă. Euristica mai poate fi definită ca un set de metode specifice pentru rezolvarea unor probleme cognitive sau practice. Încă din antichitate, euristica era cunoscută ca o metodă de predare bazată pe descoperire și presupunere. În lucrările profesorilor moderni, această tehnică, precum și teoria științifică asociată cu ea, se numește euristică pedagogică sau didactică [7].

Autorii, precum Ausubel și Robinson, (1981) clasează euristica ca tip de învățare prin descoperire dirijată, fiind prezentată sub forma unor șiruri legate de întrebări și răspunsuri, la finele căreia să rezulte, o concluzie - adevărul sau noutatea pentru persoana care a fost antrenată în acest proces al învățării. Esențial, în euristica, este, faptul că educatorul sau profesorul va orienta permanent gândirea celui ce învață, prin modalitatea și succesiunea în care formulează întrebările, astfel ca „din aproape în aproape” să ajungă la noutatea propusă. „Învățarea are la bază construirea cunoașterii. Această idee atrage atenția asupra transformărilor mentale ale informațiilor, prin trecerea lor de la sesizare/percepere la formarea de structuri/scheme, recombinații, inducții, deducții, analogii, reorganizări de cunoștințe și experiențe [2, pp.131-132].

Învățarea euristică diferă de învățarea prin problematizare prin faptul că rezultatul problemei este cunoscut cadrului didactic, iar abordarea euristică reprezintă un grad și mai mare de libertate: niciunul dintre participanții la procesul instructiv-educational nu știe încotro îi vor conduce cercetările. Un exemplu de abordare euristică îl constituie marile descoperiri făcute întâmplător, precum și dialogurile lui Socrate. De aici provine și denumirea metodei convorbire euristică.

Cunoștințele pregătite sunt oferite numai pentru ca subiecții să le folosească în calitate de condiție sau mediu pentru a-și crea propriul produs creativ. A.B. Хытопской, specialist în domeniul predării euristice, scrie că scopul său este să organizeze astfel de activități ale copiilor care să aibă o semnificație personală pentru ei, în care nu numai că vor învăța ceva nou, ci și își vor pune în aplicare experiența și cunoștințele, pentru a primi propriul rezultat personal [6].

La baza valorificării poveștilor euristice stau un șir de principii pedagogice:

**Principiul participării conștiente și active** la activitatea de învățare se exprimă în considerarea copilului ca „subiect al propriului proces de devenire, de asimilare a celor transmise și de formare a personalității sale [3, p.351]. Acest principiu exprimă cerința ca însușirea cunoștințelor să se fac prin efort propriu cu scopul de a ajunge la perceperea trăsăturilor esențiale și la înțelegerea lor într-un proces activ de prelucrare. Așadar, înțelegerea intervine în toate momentele învățării: perceperea, identificarea și / sau diferențierea elementelor, sesizarea elementelor de structură, stabilirea asemănărilor și deosebirilor prin comparare, identificarea a ceea ce este esențial și general, relații cauzale, sensuri și semnificații.

**Principiul corelației dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract** (Principiul intuiției) exprimă cerința de a asigura o bază perceptivă, concret – senzorială învățării, cunoașterea realizată de copii trebuie să se bazeze pe contactul nemijlocit cu realitatea obiectivă, pe activitatea directă cu obiectele și fenomenele, asigurându-se un substrat concret învățării.



**Principiul accesibilității cunoștințelor/ respectării particularităților de vârstă și individuale** impune dimensionarea conținutului și solicitărilor în raport cu posibilitățile psihice și fizice de vârstă și individuale ale preșcolarilor, realizarea unei relații optimă între cerințe, structura personalității preșcolarului și efortul individual depus pentru rezolvarea cerințelor și obținerea rezultatelor.

Accesibilitatea presupune racordarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor pe care trebuie să le însușească preșcolarii la posibilitățile specifice vârstei și caracteristicile individuale.

**Principiul legării teoriei de practică** exprimă cerința ca ceea ce se însușește să fie valorificat în viața activă, „informațiile predate trebuie să fie un melanj continuu între teorie și practică” [4, p.9].

Subsemnatele, autoarele acestui articol, am elaborat un set de povești euristice cu scopul familiarizării preșcolarilor cu natura ( Figura 1).

În setul de povești euristice, copiii vor citi împreună cu adulții despre: Călătoria picăturilor; Cearta plantelor; Dansul frunzelor de toamnă; Piruete de culori; Săpunul și moneda plimbăreață; Ploaia salvatoare; Cei 7 fii ai Împărătesei Lumina ș.a.

În continuare vom propune exemple de valorificare a poveștilor euristice în activitățile cu preșcolarii.

Tema zilei: Toamnă-Tomniță

Povestea euristică: Dansul frunzelor de toamnă (Figura 2)

Grupa de vârstă: 5-6 ani

Domenii/dimensiuni de activitate integrate:

Eu, familia și societatea/Educație pentru societate

Științe și tehnologii/Educație pentru mediu/Formarea reprezentărilor elementare matematice

Arte/Educație muzicală



Figura 1. Imagini din lucrarea ” Să descoperim natura”. Povești euristice.

Unități de competență:

1.3. Exprimarea respectului față de semeni, față de părinți și bunici, acordându-le ajutor când aceștia au nevoie în activitățile gospodărești, în curte, pe stradă.

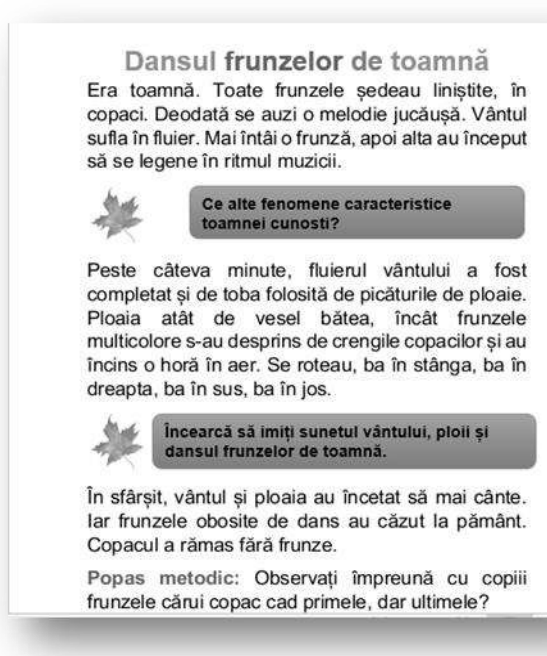


Figura 2. Povestea euristică ”Dansul frunzelor de toamnă

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

4.1. Identificarea formelor geometrice în modele și în forma obiectelor mediului înconjurător (cerc, triunghi, pătrat, dreptunghi, sferă, cub)

1.1. Distingerea și descrierea fenomenelor naturii specifice celor patru anotimpuri

2.2. Explicarea și generalizarea rezultatelor unor observații, investigații

2.5. Improvizarea mișcărilor în diferite combinații de dans și jocuri muzicale [1].

Obiectivele activității:

La finele activității, copilul va fi capabil:

O1. Să enumere semnele toamnei în baza observațiilor din natură și a poveștii euristice

O2. Să identifice formele geometrice în baza frunzelor colectate

O3. Să observe culorile frunzelor, completând tabelul

O4. Să imite dansul frunzelor, respectând ritmul muzicii

O5. Să relateze despre impactul negativ a arderii frunzelor, manifestând responsabilitate

Descrierea activității:

Educatorul, în partea comună a activității, sub o muzică lină, citește povestea euristică "Dansul frunzelor de toamnă". Pasajele poveștii sunt întrerupte, adresând copiilor întrebări, la care aceștia răspund bazându-se pe cunoștințele acumulate până acum despre anotimpul toamna. Imită toți împreună sunetul vântului; a ploii și dansează, imitând dansul frunzelor căzătoare.

Apoi copiii sunt împărțiți în Centrele de interes, conform criteriului: culoarea frunzelor.

**Centrul Științe:** Copiii vor primi frunzele diferitor specii de copaci: nuc; plop; mesteacăn ș.a. Sarcina copiilor este să identifice forma geometrică a frunzelor și să coreleze frunza cu forma geometrică.

**Centrul Arte:**

Copiii, care lucrează în centrul Arte, vor primi frunze de diferite culori. Ei vor asocia culoarea frunzelor primite cu culoarea cardului din tabel.

**Centrul Alfabetizare:**

Copii din Centrul Alfabetizare au avut sarcina să compună o altă poveste euristică, despre frunzele în anotimpul Primăvara.

În timpul plimbării copiii, împreună cu educatoarea vor observa un copac o perioadă de o 2-3 săptămâni și vor îndeplini sarcina formulată din cartea cu povești euristice și anume vor observa frunzele cărui copac de pe terenul grădiniței cad primele, dar ultimele? În urma realizării acestei sarcini, copiii vor consemna rezultatele observațiilor într-o fișă (Tabel,1)

**Tabel, 1 Fișă de observare**

Denumirea copacului	Data căderii primelor frunze	Data căderii frunzelor în masă	Data căderii ultimelor frunze
.....			

Utilizând poveștile euristice, copiilor li se poate solicita să ilustreze povestea, să compună un alt sfârșit al poveștii. Sau se va citi doar o parte din poveste, iar copiii vor compune sfârșitul poveștii. Copii vor putea realiza experimente în urma audierii poveștilor, pentru a putea răspunde la întrebările formulate în poveste.

Ca și orice strategie didactice, povestea euristică are și dezavantaje: copiii încă nu pot citi, de aceea povestea trebuie citită de un adult; poveștile pot denatura în unele cazuri realitatea științifică, conținând elementele de fantastică proprie acestui gen literar.

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

De datoria cadrului didactic este să le explice copiilor din punct de vedere științific corectitudinea procesului sau fenomenului, iar întrebările și sarcinile formulate după poveste ajută cadrelor didactice să depășească aceste dificultăți.

**Bibliografie:**

1. Curriculum pentru educație timpurie. - Chișinău: Ed. Liceum, 2019.
2. Negovan V. Psihologia învățării. Forme, strategii și stil. – București: Ed. Universitară, 2001, pp.131-132.
3. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. – București: EDP, 1996, p. 351.
4. Pânișoară, I.-O. Profesorul de succes. - Iași: Ed. Polirom, 2015, p. 9.
5. William J. Psihologie și educație. - București: Ed. Librăriei H. Șteinberg, 1912, p.44.
6. Олешков М. Ю. Современные образовательные технологии: учебное пособие. - Нижний Тагил: НТГСПА, 2011, pp. 47-50.
7. Что представляет собой эвристическое обучение?  
URL:<https://skillbox.ru/media/education/chto-predstavlyaet-soboy-evristicheskoe-obuchenie/>  
(data vizitei: 11.11.23)

**CZU: 378.015.3**

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

**DIMENSIUNI CONCEPTUALE ALE EDUCAȚIEI PENTRU DEZVOLTARE  
DURABILĂ**

**Ianioglo Maria**

doctor în ped., conf. univ.  
Universitatea de Stat din Comrat  
mun. Comrat, RM  
e-mail: [mariayan11@mail.ru](mailto:mariayan11@mail.ru)

**Abstract:** Sustainable development addresses in comprehensive way the concept of life quality in economic, social and environmental terms, promoting the idea of a balance between three pillars: economic development, social equity, and the preservation of the environment. Education for Development is a strategic dimension of human personality formation activity in the perspective of the prospective knowledge-based society. The epistemological anchoring of the pedagogical concept of sustainable development is achievable in the context of curricular design for education/training.

**Keywords:** sustainable development, social value, competences, future teachers, transdisciplinarity.

Dezvoltarea durabilă exprimă o paradigmă axată pe etică și educație pentru dezvoltare durabilă a societății și urmărește scopul formării-dezvoltării competențelor ce vor facilita cetățenii să le reflecteze la acțiunile proprii în conformitate cu impacturile lor actuale și viitoare, socio-culturale, economice etc.

Conceptul de dezvoltare durabilă poate fi caracterizat din diverse perspective, în primul rând, prin componente fundamentale:

- economie: eficiență, creștere, stabilitate;
- societate: nivel de trai, echitate, dialog social și delegarea responsabilităților, protejarea culturii, patrimoniului;

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

- ecologie: conservarea și protejarea resurselor naturale, biodiversitate, evitarea poluării.

Conform orientărilor formulate de UNESCO în Agenda 2030, în cadrul cărei se regăsesc cele 17 Obiective de Dezvoltare Durabilă (ODD), reunite informal și sub denumirea de Obiective Globale, ce descriu provocările actualmente majore ale dezvoltării umanității în vederea asigurării vieții sustenabile, pașnice, prospere și echitabile pe pământ pentru toată lumea. Obiectivele corespund provocărilor contemporane globale, sunt primordiale și incontestabile pentru supraviețuirea umanității și reprezentanților diferitor culturi, etnii, confesii, religii etc. Direcțiile dominante de activitate recunosc că eradicarea sărăciei trebuie și poate să se realizeze, în mod firesc, concomitent cu strategiile de dezvoltare a economiei globale și naționale. Ele examinează o totalitate de nevoi sociale inclusiv educație, sănătate, protecție socială și oportunități la locuri de muncă etc. [3].

Analizând traseul obiectivelor stipulate, pot fi enumerate mai multe acte naționale și internaționale centrate pe pilonii și obiectivele de dezvoltare durabilă care contribuie considerabil la realizarea acestora. Printre cele mai importante documente, evidențiem: Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova-2030”; Acordul de asociere între Republica Moldova și Uniunea Europeană; Strategia și viziunea pe termen lung „Moldova 2030”; Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 „Educația-2030” și Programul de implementare; Strategia de mediu pentru anii 2014-2023; Strategia de gestionare a deșeurilor în Republica Moldova pentru anii 2013-2027 ș.a.

Din perspectivă socială, dezvoltarea durabilă identifică capacitatea personalității de soluționare a unor probleme critice, situații dificile, provocate de riscurile creșterii, de persistența inegalităților și de modurile existente și dezechilibrate de viață. La nivel de concept pedagogic, în accepțiunea lui S. Cristrea, dezvoltarea durabilă identifică „o tendință de evoluție a educației în contextul paradigmei curriculumului, afirmată în ultimele decenii în societatea informațională...” [2, p. 54].

Din perspectivă analitică, dezvoltarea durabilă explică capacitatea personalității de abordare sistemică a problemelor, situațiilor cu care se confruntă ea; de soluționare a alternativelor optime pentru rezolvare; de conștientizare a constrângerilor cu privire la orice schimbare; de desfășurare a proceselor de reglare a lor, care pot fi atât locale, cât și universale. Din perspectivă sintetică, dezvoltarea durabilă definește capacitatea fiecărui cetățean „de a vedea mai departe, de a anticipa asupra viitorului, de a acționa în consecință” [3].

Calitatea existenței umane în general nu poate fi asigurată decât prin optimizarea relațiilor dintre mediul natural, mediul social și mediul economic, care devine realizabilă printr-o educație de calitate și autoeducație permanentă ce implică și valorifică, la maximum, educația pentru dezvoltarea durabilă.

În conformitate cu Conceptul Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 „Educația-2030” și al Programul de implementare, educația în Republica Moldova „reprezintă o prioritate națională, factorul de bază în crearea și transmiterea de noi cunoștințe și valori general-umane, în dezvoltarea capitalului uman, în formarea conștiinței și identității naționale, în promovarea aspirațiilor de integrare europeană, cu rol primordial în crearea premiselor pentru dezvoltarea umană durabilă și edificarea unei societăți bazate pe cunoaștere” [4].

Educația pentru dezvoltare durabilă prezintă o parte integrantă a dezvoltării durabile și se manifestă atât ca un mijloc de atingere a scopului dezvoltării competențelor ci și un factor determinant și favorizator al acesteia. Prin urmare, educația pentru dezvoltare durabilă la nivel pedagogic, fiind în conexiune logică și complementaritate cu educația ecologică, educația economică, educația axiologică /pentru valori, educația pentru democrație, se înscrie în categoria „noiile educații”.

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Educația pentru dezvoltare durabilă prevede că până în anul 2030, se va asigura faptului că „toți elevii dobândesc cunoștințele necesare pentru promovarea dezvoltării durabile, incluzive prin educația pentru stiluri de viață durabile, drepturile omului, egalitatea de gen, promovarea culturii păcii și non-violenței, cetățenia globală și aprecierea diversității culturale și a contribuției culturii la dezvoltarea durabilă a comunității/societății.

În opinia lui S. Cristea, educația pentru dezvoltare durabilă promovează „informatizarea învățământului ca resursă a unei existențe calitative în plan social și individual, odată cu selectarea pedagogică optimă a conținuturilor incluse în programe cu valoare formativă pozitivă la toate nivelurile sistemului” [2, p. 55].

Din perspectiva pedagogică, în măsură în care fiecare om este membru și factor activ și hotărâtor la toate nivelurile: mediu – societate – economie, obiectivele specifice care sunt proiectate de educație pentru dezvoltare durabilă reflectă promovarea raporturilor optime între nivelurile de referință pe tot parcursul vieții. Esențial este procesul de conștientizare a faptului că, din perspectiva strategică, calitatea vieții individuale a fiecărei personalități depinde de calitatea mediului natural cu referire la comunitatea ca ecosistem, a mediului social, privind cultura, educația, sănătatea, serviciile etc., a mediului economic - agricultura, transporturile, industria, serviciile ș.a. [5].

Competențele cheie de sustenabilitate reprezintă ceea ce au nevoie cetățenii pentru a face față provocărilor complexe cotidiene. Ele sunt relevante și permit indivizilor să coreleze unele cu altele pentru dezvoltarea competențelor. În folosirea acestui cadru de îndrumare, cadrele didactice sunt încurajați pentru a lua în considerație necesitatea formării competențelor cheie ce asigură realizarea activităților educaționale și facilitează procesul de integrare a beneficiarilor.

Prin urmare, obiectivele de învățare specifice pot fi privite în legătură cu competențele transversale de sustenabilitate pe care le acceptăm în noțiune de finalitate a procesului educațional. Din ansamblul de competente cheie pentru sustenabilitate le evidențiem următoarele:

- competență de gândire sistematică: abilitățile de a recunoaște și înțelege relațiile; de a analiza sisteme complexe; de a gândi cum sunt incluse sistemele în diferite domenii și la diferite dimensiuni; de a trata incertitudinea;
- competență anticipativă: abilitățile de a înțelege și evalua viitoruri multiple – posibile, probabile și dezirabile; de a crea propria viziune pentru viitor; de a aplica principiul precauției; de a evalua consecințele acțiunilor; de a trata riscurile și schimbările;
- competență normativă: abilitățile de a înțelege și reflecta asupra normelor și valorilor care subliniază acțiunile persoanei respective; de a negocia valorile, principiile, țelurile și țintele sustenabilității într-un context de conflicte de interese și compromisuri, cunoștințe incerte și contradicții;
- competență strategică: abilitățile de a dezvolta și implementa colectiv acțiuni inovatoare care continuă sustenabilitatea la nivel local și mai departe;
- competență de colaborare: abilitățile de a învăța de la alții; de a înțelege și respecta nevoile, perspectivele și acțiunile altora (empatie); de a înțelege, relaționa cu alții și de a fi sensibil la alții (conducere empatică); de a trata conflictele într-un grup; de a facilita rezolvarea problemelor prin colaborare și participare;
- competență de gândire critică: abilitatea de a pune sub semnul întrebării normele, practicile și opiniile; de a reflecta la propriile valori, percepții și acțiuni; de a lua poziție în discursul sustenabilității;



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

- competență de auto-conștientizare: abilitatea de a reflecta la propriul rol în comunicația locală și în societate (global); de a evalua continuu și de a-și motiva în continuare acțiunile proprii; de a trata cu propriile sentimente și dorințe;
- competență integrată de rezolvare a problemelor: abilitatea generală de a aplica diferite cadre de rezolvare la probleme complexe de sustenabilitate și de a dezvolta opțiuni de soluționare viabile, inclusive și echitabile care promovează dezvoltarea sustenabilă, integrând competențele menționate mai sus [4].

Educația pentru dezvoltare durabilă vizează o reorientare a sistemului educațional curent, centrat inclusiv pe oferirea de informații, spre unul bazat pe tratarea de probleme și identificarea soluțiilor posibile. Instituțiile de învățământ din cadrul sistemului formal exercită un deosebit rol în dezvoltarea capacităților celor ce învață, începând de la vârsta fragedă, oferind cunoștințe și influențând atitudinile și comportamentul copiilor. Foarte important să se asigure o bună cunoaștere în ceea ce privește dezvoltarea durabilă de către toți actanții ai procesului educațional, iar aceștia trebuie să fie conștienți de efectele deciziilor ce contravin unui proces de dezvoltare durabilă [1].

Fiecare instituție de învățământ, în ansamblul ei, inclusiv elevii, profesorii, cadrele manageriale și didactice auxiliare, părinții și partenerii ar trebui să respecte principiile de dezvoltare durabilă, deoarece acestea sunt o condiție de bază, esențială a educației formale, inclusiv în cazul formării adulților. Educația pentru dezvoltarea durabilă mereu se reflectă pe agenda instituțiilor educaționale și urmărește formarea unor capacități sau competențe care sunt axate pe integrarea unui set fundamental de cunoștințe, deprinderi, atitudini ce determină contribuția efectivă a subiecților învățării, beneficiarii procesului educațional, la dezvoltarea durabilă a comunității concrete și societății în general, precum și a propriei personalități.

Educație pentru dezvoltarea durabilă non-formală are un rol special, deoarece este mai frecvent axată pe cel ce învață, provoacă și necesită participare activă a subiecților învățării, susține și promovează învățarea pe tot parcursul vieții. Educația informală și mediul educațional/locul de muncă adaugă valoare atât participanților, cât și factorilor de decizie. Cooperarea dintre actanții/actorii implicați în diversele forme de dezvoltare durabilă ar trebui recunoscută și încurajată mereu.

În contextul cultural, educația pentru dezvoltare durabilă valorifică resursele informaționale, dominante în societatea contemporană centrată pe stăpânire, cunoaștere și comprehensiune a informației. În acest context, pedagogia postmodernă, cu privire la paradigma curriculumului, prevede ierarhia resurselor educaționale: informaționale, umane, didactice și financiar--materiale. Educația pentru dezvoltare durabilă prin aplicarea acțiunilor complementare de selecție a informațiilor, în funcție de criteriul efectului formativ pozitiv (după vârstă, nivel/ciclu și disciplina de învățământ), plasarea informațiilor selectate pedagogic în rețele care facilitează perceperea-învățarea durabilă, caracterizată printr-un caracter inovator, flexibil, continuu, adaptabil, le ordonează informațiile la condiții de permanentă și rapidă schimbare.

În concluzie, precizăm că implementarea educației pentru dezvoltare durabilă crează condiții favorabile și șanse de reușită pentru sistemele de învățământ în situația actuală în vederea ieșirii din criză, care durează de mai multe decenii și se caracterizează prin manifestarea inegalităților de reușită ale elevilor, menținerea tendinței de aglomerare a programelor școlare ș.a. Funcția socioculturală a educației nominalizate are un impact deosebit și specific prioritar la nivelul educației și furnării dezvoltării personalității celor ce învață în baza valorilor fundamentale selectate din toate domeniile cunoașterii.

**Bibliografie:**

1. Ciolan L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008.
2. Cristea S. Dezvoltarea durabilă. În: Didactica Pro..., nr. 2 (114), 2019.
3. Educație pentru obiectivele dezvoltării durabile. Obiective de învățare. UNESCO. Sustainable Development Goals. Paris, 2017.
4. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 „Educația-2030” și Programul de implementare. [citat 20.11.2023]. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/concept\\_strategie\\_program\\_de\\_implementare\\_educatia\\_2030.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/concept_strategie_program_de_implementare_educatia_2030.pdf)
5. Ulrich C. Postmodernism și educație. O perspectivă caleidoscopică. București: E.D.P., 2007.

UDC 378.4

<https://orcid.org/0000-0002-7618-880X>

**FORMATION OF PATRIOTIC VALUES AMONG TALENTED STUDENTS BY  
MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE**

**Loginova Anna Alexandrovna**

Assistant

Department of English Language and its Teaching Methods  
Faculty of Foreign Languages and Language Teaching Methods,  
Saratov State University,  
Saratov, the Russian Federation  
e-mail: ankaretnikova@yandex.ru

**Abstract.** This study examines the main features of the formation of patriotic values among talented students in the framework of extracurricular work by referring to various forms and methods in the process of teaching a foreign language.

**Keywords:** patriotic values, talent, foreign language, students, higher education institution.

The main and most important resource of modern society is the intellectual potential of its representatives who have determined their place in life and are capable of realizing both creative and professional opportunities, as well as intellectual and organizational abilities. These representatives of society represent a certain engine of progress in all spheres of activity of society and, most importantly, the state. That is why, in the context of the globalization of the modern world, it is so important not only to preserve, but also to increase the intellectual potential of Russian society and the state. Therefore, the development and support of talent is one of the highest priority areas of state policy in our Fatherland.

First of all, we should highlight the concept of talent. This issue has been addressed by many domestic scholars (D.B. Bogoyavlenskaya, A.V. Brushlinsky, L.A. Wenger, L.S. Vygotsky, V.N. Druzhinin, N.S. Leites, A.M. Matyushkin, V.N. Myasishchev, Y.A. Ponomarev, S.L. Rubinshtein, B.M. Teplov, O.K. Tikhomirov, etc.), as well as foreign researchers (J. Renzulli, R. Stenberg, E.P. Torrens and others).

The main definition which many scientific sources refer to is given in the Working Concept of Talent and the Pedagogical Encyclopedia and is as follows: “Talent is a systemic quality of the

psyche that develops throughout life which determines the possibility of a person achieving higher (unusual, extraordinary) results in one or several types of activities compared to other people" [5, 4].

A gifted student, according to various scientific studies, is not just a person who stands out not only for his bright, undeniable abilities, but also for his outstanding achievements in his chosen professional activity. As M.L. Aripova points out, the manifestation of talent at student age is characterized by such aspects as: a special growth in intellectual abilities and moral views; the ability to abstract, reason and generalize information and draw certain conclusions; it is at student age that, as a rule, the desire for self-improvement appears; a certain worldview is formed, critical thinking and the ability to socialize are formed; the ability to use acquired knowledge in the most unusual way; a developed sense of humor is demonstrated; preference complex tasks to routine work appears [2].

As in work with gifted children, talented students also require a special approach both in academic and extracurricular activities, which can be described as differentiated; since young people can differ strikingly in their abilities and level of training, type of thinking, memory characteristics, special inclinations and perception of the surrounding reality. The special role of a university teacher is to help reveal these special abilities and inclinations, creating special conditions for talented students. And depending on what conditions are created by the teacher, talent can manifest itself in every student; since according to A.I. Eremkina, talent can be considered as the norm for any person, the absence of which she associates only with improper education and upbringing. In this work we will adhere to this postulate [6].

But this study is devoted not just to students with special intellectual and creative abilities, but specifically to the formation of their patriotic values within the educational process framework of a higher educational institution.

The axiological content of such a concept as patriotism has been analyzed by such researchers as: S.Y. Ivanova, T.N. Pinyaeva, I.A. Khaliy and others.

According to the capacious definition of G.V. Palatkina, A.A. Sharonova, A.S. Dzhangazieva, patriotic values should be interpreted as "positively significant ideas about the Motherland, national interests, social ideals, developed by public consciousness and recognized by a person, embodied in his life, expressed in an emotional attitude towards the Fatherland, the culture of his native land. An emotional attitude towards the Fatherland is manifested in love, devotion and attachment to it, pride and responsibility for it." Researchers note that a person's patriotic values which are embodied in an active life position primarily determine the attitude not only towards oneself, but also towards other people, as well as society and the state as a whole [3].

Thus, based on scientific research, it is necessary to highlight the main patriotic values: 1) values aimed at maintaining public order, which are manifested in the readiness to defend the Fatherland from an external threat, in self-sacrifice in the name of the Fatherland, in knowledge of state and national symbols (flag, coat of arms, anthem); knowledge of state laws, their observance and respect for them; in experiencing a sense of pride for the Motherland; 2) values that form the spiritual foundations of patriotism, including adherence to traditions, excellent knowledge of the native language, respectful and competent attitude towards it, feelings of pride in achievements in various fields of science, culture, sports, as well as faith in the future of the country; 3) values manifested in positive social activity, contributing to the formation of social solidarity, active social cohesion; expressed in support of the policies of the federal and local governments; in love for the small Motherland, which is manifested in helping veterans, pensioners, in a reverent attitude towards nature and the environment; in a conscious effort to learn, gain professional skills and perform to the best of our ability.

It should be noted that the formation of patriotic values among students of the Faculty of Foreign Languages and Language Teaching Methods of the university is possible through the use of certain means, and the most important of them is educational material in a foreign language. Thus, the result of studying the history, culture, traditions, customs of the country of the language being studied, as well as the small Motherland, students develop not only a respectful attitude towards the cultural values of the country of the language being studied, but also a feeling of love, pride, responsibility for the Fatherland, for the heroic deeds of their people. Undoubtedly, the educational function is carried out not only by the correct selection of language material, but by methods and forms of working with them. Certain methods (for example, explanatory-illustrative, partially search, reproductive, problem presentation, research), forms of classroom activities (for example, storytelling, literary translation, discussion, interviews, role-playing games, essays, creative projects, etc.) and forms of extracurricular activities (a report at a scientific conference, writing a script or participating in a literary and musical performance, a reciting competition, a quiz, a virtual excursion, etc.) form the student's attitude to his activity, influence his behavioral characteristics which is the educational process.

The main goal of the teaching activity of a higher-level institution teaching a foreign language is not only the formation of certain language knowledge, as well as skills and abilities in students, but also the cultivation of a worldview, a sense of patriotism and pride in the Fatherland. Unfortunately, the insufficient number of classes allocated to the study of a foreign language limits us in the choice of material within the classroom and gives students a rather superficial idea of the history, culture, traditions, achievements and customs of the country of the language being studied. From a practical point of view, the solution to the problem lies in expanding regional and local history knowledge through extracurricular activities.

As researcher M.V. Antonov notes, the content of extracurricular work in a foreign language forms the unity of the main directions, namely: pragmatic (which consists of developing communication skills and abilities in students); epistemological (with the main goal of providing students with information about the country of the language being studied); axiological (consisting in the formation of certain values in students) [1].

One of the central elements of the educational process is patriotic education and the formation of a patriotic culture of students. And one of the tasks of patriotic education is to convey to modern youth patriotic values that have been formed over many generations. It is extracurricular activities that open up unlimited opportunities for this process for the teacher.

An indisputable fact is that nothing other than text, especially the literary text, has special educational opportunities for the formation of patriotic values among university students when teaching a foreign language. A text that reveals a moral problem forces the students to rethink it and confronts them with a moral choice. Texts of literary works have unprecedented educational potential. V.A. Sukhomlinsky noted that in order to form noble feelings, one should turn to literary texts that awaken in young minds the idea of the highest value of the world — a man [7].

Fiction has unlimited potential for patriotic education of students, especially those dedicated to the Great Patriotic War, imbued with hatred of fascism, unbearable pain for the devastated Fatherland, the death of compatriots and the loss of loved ones. The problem of self-sacrifice for the sake of love for the Motherland, devotion to the Fatherland, as a rule, occupies a central place in such works of art. This is what contributes to the formation in students of love for the Fatherland, small Motherland, native people, respect for the culture, traditions, customs of their people and other peoples, and the cultivation of such qualities as philanthropy, courage, self-sacrifice, nobility, and

perseverance.

Poetic text has incredible potential in the formation of patriotic values. Poetry, especially from domestic authors, translated into English, not only enriches the spiritual world of students, but also teaches them to consider the beauty of nature, man with his qualities and actions; the pathetic tone of the narration instills love for the Fatherland, respect for the culture, traditions and customs of not only the country of the language being studied, but also, most importantly, one's own country; creates a sense of pride in the achievements of the native people.

In classes and in extracurricular activities, students have the opportunity to get acquainted with the biographies and works of various foreign and domestic poets and writers. They not only read and translate their prose and poetic lines, but also analyze in detail the figurative means of the language, participate in competitions for the best translation of poetic and prose works into the language they are studying, as well as Russian.

As part of the All-Russian festival "Autumn Book Feast", dedicated to the year of the teacher and mentor, at the Faculty of Foreign Languages and Language Teaching Methods of Saratov State University, we proposed such forms of work as preparing for the quiz "In Saratov, Saratov and about Saratov" and directly conducting it which contribute not only to the identification of talented 1st and 2nd year students, but also to the formation of patriotic values in them at the same time.

The quiz was dedicated to the creativity and interesting facts of the biography of well-known writers and poets whose fate is in one way or another connected with the city of Saratov. Thus, the quiz questions are presented by such iconic names for the Saratov region as: A.N. Radishchev, V.A. Zhukovsky, D.V. Davydov, A.S. Griboedov, A.S. Pushkin, M.Y. Lermontov, N.A. Nekrasov, A.N. Ostrovsky, L.N. Tolstoy, N.G. Chernyshevsky, I.P. Larionov, A.N. Apukhtin, V.G. Korolenko, M. Gorky, A.N. Tolstoy, P.V. Oreshin, A.A. Akhmatova, K.A. Fedin, M.A. Bulgakov, K.G. Paustovsky, V.V. Mayakovsky, B.A. Pilnyak, I. Ilf and E. Petrov, A.A. Beck, L.A. Kassil, M.M. Jalil, K.M. Simonov, N.K. Dorizo, N.E. Palkin, A.A. Voznesensky, A.S. Alexandrov, A. Dumas.

The preliminary stage of this project was to study students' awareness of which writers' fates are connected with our city. The survey, related to biographical facts and major milestones in the work of writers and poets associated with Saratov, was conducted on an open platform called Online Test Pad and made it possible to select the most prepared among students. Both those students who showed high results and those who showed lower results were invited to participate. They were later divided into teams of five with the same proportion of students scoring both the highest and lowest number of correct answers on the test. One part of the teams was offered an additional list of questions and literature for preparation; the other part of the teams had the opportunity to prepare only according to the main list of questions (list of basic literature to read).

The information letter and Regulations on the festival with the requirements for conducting the quiz, as well as the main list of literature for review, are located in the Faculty Conferences section on the main website of the university.

Students were asked to choose unusual names for their teams, as well as mottos reflecting the theme of the event. The contestants were faced with various tasks that would test their knowledge and demonstrate their erudition. Students were asked to guess the writer from a photograph or portrait depicting a writer or poet both at a very young age and at an older age; listen to audio recordings of poems by different poets and recognize the author and the title; and also recall life situations from the biographies of writers and poets that connect them with the Saratov region. As expected within the framework of the hypothesis, those teams of students who received the appropriate instructions and a certain list of questions and additional literature before the quiz won the quiz.



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

The results of the quiz and summing up its results are reflected on the official pages on the social networks VKontakte and Telegram.

It should be concluded that the development of talent of students of the Faculty of Foreign Languages and Language Teaching Methods and the formation of their patriotic values is possible in the presence of special forms of work between the teacher and students.

Turning to the works of domestic writers and poets in foreign language classes, comparison with the works of writers and poets of the English-speaking countries, the use of regional and local history texts help students acquire moral knowledge and form patriotic values, which gradually turn into the personal views of students and act as important behavioral motives and attitudes. It should be concluded that the enormous educational potential of a foreign language as an academic discipline is limitless in the formation of patriotic values of talented students of a higher educational institution, helps to familiarize them with an awareness of the cultural heritage of their people, their involvement in the achievements of representatives of the Fatherland as a whole, as well as their small Motherland.

**References:**

1. Антонова М. В. Возможности содержания иностранного языка в формировании патриотических ценностей у студентов ссузов (на материале французского языка) // Научные исследования в образовании. 2007. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-soderzhaniya-inostrannogo-yazyka-v-formirovanii-patrioticheskikh-tsennostey-u-studentov-ssuzov-na-materiale-frantsuzskogo> (дата обращения: 02.11.2023).
2. Арипова М.Л. Концепция обучения одарённых студентов в высших учебных заведениях // Academy, 2018. № 4 (31).
3. Палаткина Г.В., Шаронов А.А., Джангазиева А.С. Сущность и структура патриотических ценностей подростков // Известия Самарского научного центра РАН. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. - 2019. - Т. 21. - №64. - С. 14-19.
4. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики [Текст] / под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М.: Издательский Дом «Восток», 2003. – 274 с.
5. Рабочая концепция одаренности / под ред. В.Д. Шадрикова. М.: Молодая гвардия, 2003. 95 с.
6. Рахманова Ю.К. Отдельные формы, приёмы и методы работы с одарёнными студентами на занятиях по русскому языку // Образование и воспитание, 2017. № 2. С. 89-91. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://moluch.ru/th/4/archive/56/2179/> (дата обращения: 27.10.2023).
7. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина // Соч.: В 3 т. - М.: Педагогика, 1979. - Т.1. - 537 с.

## INFLUENȚA COMUNICĂRII MANAGERIALE ÎN ASIGURAREA CLIMATULUI ORGANIZAȚIONAL

**Machidon Silvia,**

doctorandă,

Școala Doctorală Științe Umaniste și ale Educației

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău

e-mail: [macsilvusca@gmail.com](mailto:macsilvusca@gmail.com)

**Abstract.** The article thoroughly examines the impact of managerial communication on the definition and maintenance of organizational culture, with a focus on how values and behaviors are conveyed. Organizational culture, crucial for the cohesion and success of an organization, is significantly influenced by communication from managers. Effective managerial communication thus becomes a vital tool in maintaining organizational identity, transmitting values, and guiding employee behaviors.

Managers, as custodians of organizational culture, must embrace the role of leaders in communicating values. They facilitate the consistent and clear transmission of organizational principles to team members. Through communication, managers become the architects of culture, influencing employees' perceptions and contributing to the formation of a cohesive value framework.

**Keywords:** managerial communication, organizational climate, manager, institution.

### Introducere

Activitatea unei instituții, gestionarea și funcționarea oricărei entități este de neimaginat fără comunicare. Comunicarea este un pilon esențial în toate aspectele activității instituționale, influențând relațiile interne și externe, procesele de luare a deciziilor, eficiența operațională.

Comunicarea managerială un element fundamental în cadrul oricărei organizații, are un impact semnificativ asupra climatului organizațional și, implicit, asupra performanței întregii entități. Un manager eficient nu este doar un lider competent în punct de vedere strategic, ci și un comunicator abil, capabil să transmită direcții clare, să inspire încredere și să creeze un mediu de lucru propice dezvoltării individuale și colective.

Un conducător al instituției educaționale trebuie să fie pregătit și proactiv, să știe ce și cum să comunice, mai ales în situațiile de criza, fiind nevoie de comunicare permanentă cu subordonații, investitorii, partenerii, clienții, organe ierarhic superioare, etc.

Astfel, în momentele de tensiune sau conflictuale, este important ca prin intermediul comunicării să fie gestionată situația în favoarea organizației, dându-se asigurări atât angajaților, cât și partenerilor că lucrurile vor evolua într-o direcție pozitivă, iar prin procesul comunicațional aceștia sunt informați despre planurile de viitor ale companiei. Însăși activitatea zilnică în cadrul unei organizații este practic imposibil de realizat fără a comunica, într-un fel sau altul. [2, p.86].

O comunicare ineficientă face ca unele sarcini de serviciu să nu fie îndeplinite conform așteptărilor sau anumite acțiuni, care vizează o schimbare în bine, nu sunt realizate conform planificării anterioare. Comunicarea eficientă, însă, asigură buna desfășurare a activităților unei instituții, asigură o relaționare și un tandem între membrii acesteia, cât și maximizarea rezultatelor activității sale.

Una din cele mai dificile sarcini ale unui manager este de a lua decizii. Aceștia sunt adesea expuși la un flux constant de informații, care sunt obținute nemijlocit în procesul de comunicare, fie că e vorba de comunicarea cu subalternii, cu superiorii sau cu partenerii sau chiar cu beneficiarii instituției educaționale, variabile și provocări, iar capacitatea lor de a lua decizii eficiente are un impact semnificativ asupra performanței instituției. Drept urmare a deciziei care este luată, care este comunicată, se acționează pentru a transforma resursele în rezultate. Prin urmare, rezultatele vor fi cele așteptate, planificate, dacă decizia luată a fost argumentată bine.

Influența comunicării manageriale se extinde dincolo de simplă transmitere a informațiilor și instrucțiunilor, ajungând să afecteze relațiile interpersonale, moralul angajaților și, în final, organizației. Un climat organizațional pozitiv este esențial pentru creșterea productivității, angajamentului și satisfacției angajaților.

În această lucrare, vom explora modul în care comunicarea managerială influențează climatul organizațional. Vom analiza importanța unei comunicări eficiente în stabilitatea unei culturi organizaționale sănătoase, în promovarea colaborării și în gestionarea conflictelor. De asemenea, vom explora modalitățile prin care managerii pot avea abilități de comunicare pentru a construi și menține un mediu de lucru echilibrat și motivant.

Prin examinarea acestor aspecte, explorând moduri alternative de comunicare, vom obține o înțelegere mai profundă a impactului pe care comunicarea managerială îl are asupra climatului organizațional, oferind astfel perspective și recomandări pentru a crea acest proces în cadrul unei instituții moderne și dinamice, pentru stabilirea și menținerea unui mediu de lucru eficient și motivant.

#### **Aspecte conceptuale ale comunicării manageriale**

Comunicarea managerială este procesul de transmitere a unor mesaje cu conținut managerial de un manager la o altă persoană sau grup de persoane, și invers [5, p.97].

În lucrările cercetătorilor, această temă a fost explorată din diverse perspective, evidențiind aspecte conceptuale semnificative. În cele ce urmează, vom analiza câteva dintre aceste aspecte conceptuale ale comunicării manageriale, evidențiind contribuțiile cheie ale cercetătorilor în acest domeniu.

Comunicarea managerială nu este o simplă capacitate a managerului de a avea bune abilități de comunicare, dar în crearea unui sistem de comunicare managerială, bazat pe un proces continuu de îmbunătățire atât a comunicării la nivel intern cât și la nivel extern. Ceea ce ar trebui să înțeleagă un manager bun este că comunicarea eficientă într-o instituție educațională este o necesitate, iar o comunicare defectuoasă poate duce la obținerea unor rezultate mult sub așteptări, conflicte.

Comunicarea managerială reprezintă un tip special de comunicare organizațională, este o componentă esențială a acesteia și ajută atât pe plan intern (adică, tot ce ține de angajații firmei), cât și pe plan extern, în relațiile cu furnizorii, investitorii etc., ceea ce în final conduce la îndeplinirea obiectivelor managementului unei organizații [6, p.14].

Dan și Rodica Cîndea, cercetători români, care au studiat fenomenul comunicațional în cadrul instituțiilor, atât la nivel teoretic, cât și aplicativ, sunt de părere că „comunicarea managerială eficientă și eficientă constituie un factor de competitivitate, un avantaj strategic al organizației” [3, p.35].

Tot ei susțin că specificul comunicării manageriale, în raport cu alte feluri de comunicare existente, este generat de scopul, obiectivele și funcțiile acestei comunicări, de cadrul și structura organizațiilor, precum și de contextul culturii organizaționale. Totodată, comunicarea managerială în organizație se supune unor norme de etică specifice care se regăsesc în cultura organizațională, politica organizațională și în etica individuală a angajaților din funcțiile de conducere [3, p.35].

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Comunicarea managerială poate fi definită ca procesul prin care managerii transmit informații, direcții, scopuri și așteptări către membrii organizației cu scopul de a influența comportamentul și performanța acestora. Cercetătorii au pus accent pe importanța acestui proces în cadrul organizațional și au identificat multiple dimensiuni ale comunicării manageriale, incluzând comunicarea internă și externă, comunicarea formală și informală, precum și rolul liderului în facilitarea acestor comunicări.

Studiind literatura de specialitate axată pe problematica comunicării organizaționale, am identificat un număr mare de definiții ale noțiunii de comunicare managerială. Analizând multitudinea de definiții ale respectivului concept, am identificat câteva caracteristici, după noi relevante, ale noțiunii de comunicare managerială, printre care:

- ✓ activitate informațională programată și permanentă;
- ✓ instrument de gestionare, mijloc de coordonare;
- ✓ modalitate de atingere a unui scop comun prin schimbarea mentalității;
- ✓ proces realizat între un emițător și receptor prin canale specifice;
- ✓ un schimb de mesaje la nivel de individ, subdiviziune, grup;
- ✓ un proces fundamental de interacțiune bazat pe feedback [2, p.87].

Analizând aceste particularități distinctive, vom defini comunicarea managerială drept un proces permanent, conștient, în care are loc un schimb de informație, la diferite niveluri, prin intermediul celor mai adecvate canale, pentru a reuși înțelegerea maximală a mesajelor, în vederea unei sinergii de eforturi pentru atingerea unui scop comun și realizarea obiectivelor organizaționale. În scopul asigurării managerului cu mijloace optime de interrelaționare, interacțiune pentru realizarea cu succes a atribuțiilor, a apărut „Comunicarea managerială” ca disciplină a managementului, facilitând organizarea și desfășurarea activității instituției din punct de vedere managerial.

Un aspect important al comunicării manageriale este legat de procesul de luare a deciziilor. Cercetările au evidențiat că o comunicare eficientă contribuie la procesul de colectare a informațiilor, consultarea echipei și comunicarea clară a deciziilor. În această privință, modelele de comunicare strategică au fost studiate pentru a evidenția modul în care comunicarea poate fi aliniată cu obiectivele organizaționale și cu procesul decizional.

Cercetările au subliniat legătura strânsă dintre comunicare și cultură organizațională. Comunicarea eficientă contribuie la construirea și menținerea unei culturi organizaționale sănătoase. Aceasta implică transmiterea valorilor organizaționale, crearea unei identități comune și facilitarea unui mediu în care angajații se simt motivați și implicați.

Vom afirma că comunicarea managerială din orice fel de organizație/instituție se supune unor norme de etică specifice, care se regăsesc în cultura organizațională, în politica organizațională și, evident, în etica individuală a angajaților din funcțiile de conducere. [4, p.52].

În era digitală, tehnologia a devenit un factor semnificativ în comunicarea managerială. Cercetătorii au analizat impactul instrumentelor digitale asupra transmiterii informațiilor, colaborării virtuale și gestionării eficiente a datelor. Aspecte precum securitatea informațională și managementul fluxului de informații au fost subiecte de interes în cercetările recente.

O altă dimensiune managerială importantă a comunicării este legată de gestionarea situațiilor de criză. Cercetările au abordat strategiile de comunicare în timpul crizelor, inclusiv gestionarea reputației organizaționale, transparența în comunicare și rolul liderului în menținerea încrederii în echipă și în rândul angajaților.

Cercetătorii au dezvoltat diverse metode și instrumente pentru evaluarea eficienței comunicării manageriale. Aceasta poate include analiza feedback-ului angajaților, măsurarea

nivelului de cercetare a informațiilor transmise și evaluarea impactului comunicării asupra rezultatelor organizaționale.

Vom afirma, că managerul trebuie să pună accent pe oameni, pe relațiile interumane, relaționare. Astfel, comunicarea devine un instrument de armonie în managementul resurselor umane, instrument de bază al managerului în îndeplinirea funcțiilor sale și în realizarea obiectivelor instituțiilor.

La începutul secolului XX comunicarea se transformă dintr-o serie de măsuri și acțiuni mecanice într-o filosofie a managementului [6, p.25]. Tot în acea perioadă apar primele cursuri de comunicare managerială. În premieră, în anul 1920 aceste cursuri se introduc la universitățile Harvard, Virginia Darden School și Dartmouth Tuck School din SUA. În timp, ele au devenit obligatorii pentru educația oricărui manager american și s-au impus ceva mai târziu și în Europa [3, p.37]. În concluzie, lucrările cercetătorilor relevă că comunicarea managerială este un domeniu vast și complex, esențial pentru succesul organizațiilor; se evidențiază importanța unei comunicări eficiente în contextul luării deciziilor, construirii culturii organizaționale, adoptării tehnologiilor și gestionării situațiilor de criză. Perspectivele viitoare ar putea include explorarea mai detaliată a impactului comunicării manageriale și adaptarea strategiilor de comunicare eficientă, rapidă în mediul școlar.

Prin integrarea acestor concepte, cercetătorii oferă o bază solidă pentru aspectele practice de comunicare managerială și pentru înțelegerea mai profundă a modului în care aceasta influențează dinamica și activitatea instituției.

#### **Comunicarea managerială în asigurarea climatului organizațional**

Comunicarea managerială joacă un rol crucial în formarea și menținerea climatului organizațional. Climatul organizațional se referă la atmosfera generală și la calitatea relațiilor de lucru dintr-o organizație.

În opinia psihologilor, organizația este un „ansamblu de persoane care urmăresc un scop determinat, identic sau complementar, constituite în structuri, funcționând după reguli ce-și propun să ajusteze raporturile elementelor aparținente” [1, p.14].

Prin specificul său, școala este o organizație în cadrul căreia climatul constituie o variabilă esențială care influențează calitatea activității pedagogice în ansamblu, dar mai ales performanțele profesorilor și elevilor.

Climatul organizațional reprezintă ambianța intelectuală și morală care există într-un grup, ansamblul percepțiilor și stărilor emoționale existente în cadrul organizației [8, p. 115].

În opinia unor specialiști români – S. Chelcea S și M. Zlate și C. Zamfir (1978), climatul socio-profesional este reprezentat de “totalitatea caracteristicilor sociale și umane ale organizației ca sistem complex: practicile de luare a deciziilor de- a lungul ierarhiei, funcționarea organelor colective de conducere, realizarea funcțiilor sociale ale întreprinderii, atmosfera generală de stimulare a performanțelor de muncă și a participării la conducere, relațiile de cooperare între colectivele de muncă, între secții, servicii, ateliere, birouri” (Chelcea S., Zlate M., Zamfir C., 1978).

Deci, putem menționa că modul în care comunică managerii, comportamentele de comunicare ale cadrelor, stilurile de comunicare – toate au un efect pozitiv sau negativ, al căror rezultat se regăsește în climatul comunicării din instituție [7, p.102].

Climatul într-o instituție, unul dintre indicatorii esențiali ai calității vieții școlare este strâns legat de stilul de conducere practicat de director. Rezultatele unei școli depind în mare măsură de capacitatea și comportamentul managerului. El este principalul factor în orice proces de management, influențând în mod direct colectivul pe care îl conduce. Prin poziția sa de coordonator al activității



din școală, directorul intervine ca un mediator al relațiilor dintre membrii organizației, partenerii și inevitabil, al climatului școlii.

Managerii care comunică clar obiectivele organizaționale și așteptările contribuie la crearea unui climat organizațional pozitiv, în care angajații înțeleg direcția și prioritățile.

Prin transmiterea clară a direcției și a priorităților, acești manageri reduc confuzia și incertitudinea, facilitând un mediu de lucru stabil. Comunicarea eficientă în privința obiectivelor motivează angajații, inspirându-i să-și depășească limitele și să contribuie la succesul organizației. Astfel, această abordare contribuie la creșterea moralului și a entuziasmului în echipă, consolidând relațiile interpersonale și favorizând un climat organizațional în care angajații se simt înțeleși, îndrumați și conectați la scopurile comune.

Vom menționa, că comunicarea managerială eficientă, inspirațională încurajează angajații să-și depășească limitele și să contribuie la succesul organizației, crește moralul și entuziasmul în echipă, influențează pozitiv atitudinea angajaților.

Un manager care abordează o comunicare deschisă și eficientă facilitează rezolvarea promptă a conflictelor. Prin intermediul unei comunicări deschise, clară și empatică, părțile implicate într-un conflict au oportunitatea de a-și exprima nevoile, îngrijorările și perspectivele. Această transparență în comunicare contribuie la înțelegerea reciprocă și la identificarea soluțiilor comune. Managerii și liderii care promovează o comunicare eficientă în gestionarea conflictelor pot reduce tensiunile și pot facilita procesul de reconciliere și cooperare între membrii echipei. Astfel, comunicarea managerială eficientă oferă un cadru în care angajații se simt confortabili să împărtășească problemele și să caute soluții împreună. Un manager care abordează conflictele cu transparență și dialog poate reduce tensiunile și crearea relațiilor interpersonale.

Managerii care adoptă o abordare transparentă în comunicare construiesc încredere în rândul angajaților. Informațiile deschise și accesibile contribuie la eliminarea barierei de comunicare și la crearea unui mediu în care se încurajează colaborarea.

Promovarea unui climat organizațional pozitiv implică o serie de condiții și practici care contribuie la crearea, la crearea atmosferei de lucru a relațiilor interpersonale și a performanțelor organizaționale în ansamblu. Iată câteva condiții cheie pentru promovarea unui climat organizațional pozitiv:

- Adaptarea la tehnologiile moderne și utilizarea canale digitale pentru comunicarea internă și externă. Platformele de colaborare online, e-mailurile eficiente și instrumentele de comunicare instantanee pot crește fluxul informațional. Investiții în instrumente tehnologice care facilitează colaborarea, precum platforma de proiect, videoconferințe și software pentru managementul echipei.

- Menținerea unei comunicări deschise și transparente cu angajații și cu ceilalți parteneri, beneficiari. Transparența contribuie la încredere și angajament în rândul echipei. Abordarea problemelor prin dialog și transparență, evitând ascunderea informațiilor sau manipularea.

- Valorificarea membrilor echipei prin viziune, atitudine și comportament exemplar.

- Crearea unui mediu în care angajații se simt motivați să-și atingă potențialul.

- Furnizarea trainingurilor periodice de comunicare pentru angajați și manageri pentru a dezvolta abilități precum ascultarea activă, exprimarea clară și gestionarea conflictelor. Furnizarea de oportunități de dezvoltare profesională arată angajaților că organizația investește în creșterea și avansarea lor, contribuind la angajamentul pe termen lung.

- Implementarea unor strategii eficiente pentru gestionarea conflictelor este crucială. Soluționarea promptă și echitabilă a disputelor menține un mediu de lucru armonios.

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

- Recunoașterea eforturilor și performanțelor contribuie la motivarea angajaților și la consolidarea unui climat pozitiv. Sistemele de recompensare pot stimula implicarea și excelența.

- Încurajarea unui echilibru între viața profesională și cea personală a angajaților, împreună cu managementul eficient al timpului, asigură bunăstarea angajaților și contribuie la un mediu de lucru sănătos.

- Încurajați participarea activă a angajaților în procesul decizional. Implicarea lor în formarea strategiilor și direcțiilor organizaționale poate crește sentimentul de apartenență. Implicarea angajaților în procesul decizional îi face să se simtă valorizați și contribuie la construirea unei culturi organizaționale în care fiecare membru se simte responsabil și important.

- Creați canale de comunicare deschise, cum ar fi forumuri online sesiuni periodice de întrebări și răspunsuri, pentru a permite angajaților să facă să exprime gândurile, întrebările și preocupările.

În concluzie vom menționa că comunicarea managerială eficientă, deschisă, transparentă, motivațională contribuie la construirea și menținerea unei culturi organizaționale sănătoase, la promovarea valorilor organizaționale, încurajează coeziunea și spiritul de echipă, contribuie la înțelegerea clară a așteptărilor și a rolurilor fiecărui membru al echipei, consolidând coeziunea și solidaritatea în cadrul organizației.

Aspectul crucial al comunicării în construirea culturii organizaționale este feedback-ul. Managerii care oferă feedback regulat și constructiv stimulează dezvoltarea angajaților, promovând o cultură a îmbunătățirii continue. De asemenea, comunicarea eficientă în gestionarea performanței și recunoașterea meritelor contribuie la consolidarea valorilor organizaționale și la promovarea unui mediu de lucru în care angajații se simt apreciați și motivați.

Pe măsură ce managerii devin catalizatori ai unei comunicări eficiente, aceștia devin și arhitecții principali în construirea și menținerea unei culturi organizaționale sănătoase, în care colaborarea, încrederea și angajamentul sunt fundamentale pentru succesul pe termen lung al organizației.

Vom menționa, că este important ca managerii să fie deschiși la schimbări în modul de comunicare, ajustând strategiile în funcție de feedback și de evoluții în tehnologie și cultură organizațională.

Prin adoptarea acestor perspective și recomandări, instituțiile moderne pot promova o comunicare eficientă, adaptarea cerințelor și provocărilor contemporane, contribuind astfel la crearea unui mediu de lucru productiv și motivant.

**Bibliografie:**

1. Boboc I. Psihopedagogia organizațiilor școlare și managementul educațional. București: Didactică și Pedagogică, 2002.
2. Carauș Viorica, Importanța comunicării manageriale în exercitarea funcțiilor managementului. Studia Universitatis Moldaviae, 2016, nr.7(97), pag 86.
3. Câdea, D., Câdea, R. Comunicarea managerială, concepte, deprinderi, strategie. București: Expert, 1996.
4. Cebanu Lilia, Veronica Bratu. Impactul comunicării manageriale asupra activității instituției preșcolare, Studia universitatis, 2011, nr.9(49).
5. Cojocar V., Slutu L. Management Educațional. - Chișinău: Tempus, 2007, p.97.
6. Dobrescu, E. Comunicarea managerială. Metodologie și eficiență. București: WoltersKluwer, 2010.
7. Jinga I. Managementul învățământului. - București: Aldin, 2001, p.102.

8. Păun E. Școala – abordare sociopedagogică. Iași: Polirom, 1999.

УДК 378.14.015.62

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

**ON THE ISSUE OF THE QUALITY OF MODERN EDUCATION  
IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION**

**Morozov Alexander**

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

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема, обусловленная снижением качества образования на фоне цифровой трансформации всей системы отечественного образования; особое внимание уделяется анализу составляющих качества современного образования и причин, игнорирование которых неуклонно ведёт к ещё большим проблемам в российском образовании на фоне глобальной цифровизации, способствуя разработкам управленческих решений, направленных на повышение качества подготовки обучающихся в стенах образовательной организации.

**Ключевые слова:** качество образования, цифровизация, образовательное пространство, цифровая трансформация, субъекты образовательного процесса, цифровая образовательная среда, информация.

The implementation of diagnostics in order to determine the effectiveness of functioning involves the management of any process today. Each of the participants in pedagogical interaction inevitably loses the levers of management of their activities if they do not receive information about its intermediate results – this explains, from a psychological point of view, its extreme necessity for the successful course of the learning process. Diagnostics reveals trends, dynamics of the didactic process, considers the results taking into account the ways to achieve them, whereas the usual test of knowledge, skills and abilities only states the results, without explaining their origin.

Providing feedback, that is, receiving information from the student to the teacher and testifying to the development of his skills and abilities, cognitive and other abilities, personality qualities, in general, about the course of learning, difficulties and achievements of students in mastering knowledge, is carried out through diagnostics. To differentiate methods and tasks taking into account the individual advancement and development of students, to adjust their actions, to build the next stage of training based on what was achieved on the previous ones, to evaluate the results, etc. – allows the use of feedback. Students can see their achievements and shortcomings, get an assessment of their activities, recommendations for its optimal correction – thanks to feedback. Internal feedback is called the receipt by students of information about their successes or failures [12].

In the context of the transition to digital forms of education, it is possible to identify factors affecting the quality of education:

- firstly, the personal characteristics of students and the individual's ability to effectively use innovative information and communication technologies («digital generation»);

- secondly, educational and methodological support of the learning process (electronic library, digital electronic resources);
- thirdly, digital literacy of teachers based on continuous mastery of competencies (system of knowledge, skills, motivation and responsibility).

In the conditions of the modern process of digitalization, which has covered all, without exception, the spheres of activity of modern man, science and production, the question of the quality of education is increasingly being raised [8; 14; 18]. It must be recognized that this question is by no means rhetorical, but very, very relevant, since the results of the research conducted to date give quite good reasons to assert that there is a pronounced tendency to decrease the quality of domestic education.

The fact that the Soviet education system was deservedly recognized as the best in the whole world is remembered today with undisguised nostalgia by all those who were lucky enough to live, study and work in a country with a proud name – the USSR. Specialists from the Soviet Union were in demand not only in their native country, but also far beyond its borders. Many representatives of foreign countries considered it a real success for themselves to get to study at any of the Soviet universities, since the quality of education was a priori beyond anyone's doubt, and the possession of a diploma of any dignity opened unlimited opportunities for a young specialist, personifying a very real «ticket to a great life».

For some thirty years, the situation has changed dramatically, and the leadership of the «flagship» of the Russian Higher School in the person of M. V. Lomonosov Moscow State University today is proud to be the only domestic university ranked in the «TOP 200» of the world. For example, in the ranking of the best universities in the world, prepared by the British Times Higher Education magazine (which included 1,527 educational institutions from 93 countries), Lomonosov Moscow State University took the 174th position by the end of 2020, sharing it with the British Exeter University, and by the end of 2019 – our The «flagship of the higher school» took a humiliating 189th place at all [15].

The above facts allow us to make a disappointing conclusion that the system of modern domestic education does not fit into the existing world rankings.

One of the completely incomprehensible decisions that played a negative role in the formation of the national education system, which significantly affected the decline in the quality of education due to the transition from the classical system of higher education (when any university graduate had every right to proudly call himself a «specialist») to a multi-stage system, was the introduction of the not quite clear status of «bachelor», which, despite the presence of the declared «higher education» has no right, in accordance with Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 «On Education in the Russian Federation», to enter graduate school: «persons with at least higher education (specialty or master's degree) are allowed to master the training programs of scientific and scientific-pedagogical personnel in postgraduate (adjunct), residency programs, and internship programs» [5].

All this makes it possible to understand the essence of the fact that the «bachelor's degree», officially declared in the same Federal Law «On Education in the Russian Federation» as one of the stages of higher education, in fact, is not such: this is the level of education (and, accordingly, the quality of education), which in former times had a very specific name – «incomplete higher education» – this level really and actually corresponds to it, since only after receiving a truly higher education (after completing a specialty or master's degree), a graduate, among other things, receives the right for admission to graduate school (adjunct).

It is no coincidence, for example, that there is no such thing as a «bachelor» or «master» in the system of training doctors in Russian medical universities. Beautiful «Western» names could not replace the main thing – the essence and quality of education in the domestic higher school system. The reduction of the status of postgraduate studies to one of the stages of higher education, as many researchers note, also did not contribute to strengthening the prestige and quality of training of scientific and scientific-pedagogical personnel.

In the expert opinion dated 14.11.2019 on the draft Federal Law «On Amendments to Certain Legislative Acts of the Russian Federation regarding the training of scientific and pedagogical personnel in graduate school (adjunct)» (hereinafter referred to as the Project), signed by the Chairman of the Presidential Council for the Codification and Improvement of Civil Legislation P. V. Krashenninikov, the following assessment is presented: «the Institute postgraduate studies (adjuncts) are fundamentally incompatible with the higher education system based on the bachelor's and master's degree models, since it was developed for the higher education system based on the specialist model. In this regard, he has been in conflict and will be in conflict with the «Bologna system» and there is no other way out except for a complete and decisive withdrawal of the Institute of postgraduate studies (adjunct) from an absolutely alien sphere of higher education to the sphere of science and scientific policy. Only in this case can we count on the revival of this truly important form of training of scientific and pedagogical personnel of the highest category. In this regard, the Project cannot be considered an adequate means of ensuring the implementation of the Decree of the President of the Russian Federation dated 07.05.2018 No. 204 «On national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024» [3] regarding the modernization of the Institute of Postgraduate Studies (adjunct)» [4].

The federal project «Digital Educational Environment» was designated as one of the most significant projects included in the national project «Education» [6], which, in fact, predetermined the prospects and trends of digitalization development in the field of domestic education, its role and significance.

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

- 1) the quality of education;
- 2) quality of training;
- 3) the quality of personal development.

Moreover, the priority, in our opinion, is precisely the quality of education [10] and the quality of the student's personality development [7; 13], since the submitted reports on the «quality of education» do not allow us to see the full picture characterizing the quality of modern education in the conditions of digitalization, in general. In addition, indicators due to the quality of upbringing and personal development are not included in the KPI assessment system, and since there is no demand, there is no responsibility for these indicators.

According to L. S. Vygotsky, the social environment is a source of personal development [19]. That is why we consider it especially important, when considering the problem of the quality of education in the conditions of digitalization, to make a mandatory analysis of both the positive and negative impact exerted by the digital educational environment on the development of the student's personality.

A large number of studies have been published on various aspects of the digitalization of the educational space and the processes of transformation of domestic education taking place in this regard [1; 9; 11; 17, etc.]. The main and very fundamental question is as follows: some authors tell



only that digitalization is good and useful for all, without exception, subjects of the educational process, a new big step towards the progress of all mankind, considering, at the same time, only one side of the «coin», while others are not afraid to talk about the problems, threats, challenges and risks that the process of global digitalization irreversibly carries.

One of the already identified consequences of the digitalization of the modern educational space is the elimination of systemic and analytical thinking in children: the brain loses the ability to construct an image of the future and, accordingly, to set goals for itself. But we are talking about today's supposedly very advanced «digital» schoolchildren who will become applicants to various universities tomorrow. With what knowledge they will come to the university, if timely measures are not taken to prevent a catastrophic decline in the quality of education, we can only guess.

Digitalization of the educational process contributes to the loss of cognitive functions and, first of all, it affects thinking skills, a decrease in the ability to critically assess facts and orientation in information flows, as well as mental performance in general. «The perception of information is gradually becoming more superficial. If earlier texts were read, today they are skimmed, that is, they jump on the tops. Previously, they delved into the topic, today they travel on the Internet instead (that is, they slide along the surface of information; even the word «surf» appeared)» [16].

«In recent years, more and more scientists, despite the strongest pressure and threats against them, have warned about the danger of electromagnetic radiation that increases the risk of brain cancer, leukemia, DNA rupture, cardiovascular diseases, cognitive dysfunction, psychosis, diabetes mellitus, disorders of the immune and reproductive system, diseases of the thyroid gland, adrenal glands, epiphysis, hormonal disorders, asthma, chronic depression, diseases of the nervous system and much more» [2].

Summarizing all of the above, we consider it necessary to emphasize that the problem of the quality of education is much broader than the issue caused by only one of the aspects, namely, the quality of education. At the same time, without high-quality education and training, the qualitative development of the student's personality is impossible. Ignoring this fact, of course, contributes to even greater problems in Russian education against the background of global digitalization.

#### **Bibliography:**

1. Bashkireva, T. Problems of the formation of digital competence in the modern educational space / T. Bashkireva, A. Bashkireva, A. Morozov, S. Tsvetkov, A. Popov // In the collection: Journal of Physics: Conference Series. Krasnoyarsk Science and Technology City Hall. Krasnoyarsk, Russian Federation. – 2020. – Vol. 1691 (1). – P. 012130.
2. Chetverikova, O. Digitalization of education is dangerous / O. Chetverikova // Electronic resource: URL: <https://mentamore.com/socium/cifrovizaciya-cheloveka.html> (date of application: 10.11.2023).
3. Decree of the President of the Russian Federation dated 07.05.2018 No. 204 «On national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024» // [Electronic resource] URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038> (accessed 29.10.2023)
4. Expert opinion of the Council under the President of the Russian Federation on codification and improvement of civil legislation on the draft Federal Law «On amendments to certain legislative acts of the Russian Federation regarding the training of scientific and pedagogical personnel in graduate school (adjunct)» // [Electronic resource] URL: <https://pandia.ru/text/85/356/5157.php> (accessed 13.10.2023)

5. Federal Law No. 273-FZ of 29.12.2012 «On Education in the Russian Federation» // [Electronic resource] URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (accessed 13.11.2023)
6. Federal project «Digital Educational Environment» (introduced by Decree of the Government of the Russian Federation No. 774-r dated 28.03.2020) // [Electronic resource] URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_111344/212c86452171be252a21dd2311cc57ebed7847cf/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_111344/212c86452171be252a21dd2311cc57ebed7847cf/) (accessed 19.09.2023)
7. Ganicheva, I. A. Child personality development as a modern psychological and social problem / I. A. Ganicheva // In the collection: Theory and practice of psychological and social work in modern society // Materials of the International correspondence scientific and practical conference / Edited by T. T. Shchelina, Y. E. Bolotin. – Arzamas: AGPI, 2015. – pp. 24-29.
8. Mikhaleva, O.V. The role of the digital educational environment of the university in improving the quality of education of future bachelors / O. V. Mikhaleva // Scientific notes of IUO RAO. – 2018. – № 3 (67). – Pp. 104-107.
9. Morozov, A. V. Digital transformation of domestic education: problems and ways to solve them / A. V. Morozov // Human capital. – 2021. – № S5-3 (149). – pp. 48-53.
10. Morozov, A. V. Education of children and youth in modern conditions / A. V. Morozov // In the collection: Modern problems of vocational education: trends and prospects of development // Collection of scientific articles of the III All-Russian Scientific and practical Conference dedicated to the 100th anniversary of G. N. Filonov. – Kaluga: KSU, 2022. – pp. 20-22.
11. Morozov, A. V. Modern trends in the development of digital education: «for» and «against» / A. V. Morozov // In the collection: GREATER EURASIA: DEVELOPMENT, SECURITY, COOPERATION. Yearbook // Materials of the XIX National Scientific Conference with international participation. – Moscow: INION RAS, 2020. – C. 673-674.
12. Morozov, A. V. Monitoring as an effective method of assessing and improving the quality of education / A. V. Morozov // In the collection: Modern continuing education and innovative development. – Serpukhov: MOU IIF, 2017. – pp. 405-410.
13. Morozov, A. V. Student personality development as the most important task of modern continuing education / A. V. Morozov // In the collection: Continuing professional education as a factor of sustainable development of innovative economy // Materials of the 11th International Scientific and Practical Conference / Edited by E. A. Korchagin, R. S. Safin. – Kazan: KGASU, 2017. – pp. 287-291.
14. Morozov, A. V. The quality of modern education in the conditions of digitalization / A. V. Morozov // In the collection: World Quality Day – 2021 // Materials of the II International Conference. – Saratov: SSMU, 2021. – pp. 114-126.
15. MSU in the ranking of the best universities in the world // [Electronic resource] URL: <https://www.rbc.ru/society/02/09/2020/5f4f85489a7947efad300ed6> (accessed 11.09.2021)
16. Shpitzer, M. Antimozg. Digital technologies and the brain / M. Shpitzer // Electronic resource: URL: <https://www.litmir.me/br/?b=189102&p=1> (accessed 09.09.2023)
17. Stokov, A. A. Digitalization of education: problems and prospects / A. A. Stokov // Bulletin of Mininsky University. – 2020. – Vol. 8. – No. 2. – p. 15.
18. Voishcheva, E. L. Methodological aspects of training future teachers to assess the quality of educational activities in a digital school / E. L. Voishcheva // In the collection: World Quality Day – 2022 // Proceedings of the III International Conference. – Saratov: SSMU, 2022. – pp. 19-23.

19. Vygotsky, L. S. Psychology of human development / L. S. Vygotsky // [Electronic resource]  
URL: <https://forpsy.ru/works/metodicheskie/sotsialnaya-sreda-kak-istochnik-razvitiya-lichnosti/> (accessed 22.11.2023)

CZU: 159.9

<https://orcid.org/0009-0002-2412-7383>

## PERSPECTIVA BILINGVISMULUI ASUPRA DEZVOLTĂRII COGNITIVE LA COPIII CU CES

**Plătică Adina**

conferențiar universitar, doctor,

Universitatea de Stat din Taraclia «Gr. Țamblac», Republica Moldova

e-mail: [platica1980@yahoo.com](mailto:platica1980@yahoo.com)

**Abstract.** In the given article, the influence of globalization on education and the importance of knowing two or more languages in the current educational and social context are examined. It highlights recent developments and trends in this field, with an emphasis on bilingualism and the various ways in which children acquire competence in two or more languages. It underlines the increased sensitivity in communication among bilinguals, their ability to switch between the spoken languages, and the development of cognitive flexibility through exposure to two distinct linguistic systems. The article places emphasis on the profound connection between language, culture, and perception, as well as the influence of the environment on an individual's creative potential in the context of bilingualism. In conclusion, the article argues for the benefits of bilingualism for children with Special Educational Needs.

**Keywords.** Bilingualism, Linguistic Competence, Children with Special Educational Needs, Communication Sensitivity, Cognitive Flexibility, Adaptation, Cultural and Linguistic Diversity

Globalizarea a schimbat modul în care educația este percepută, accesată și utilizată în întreaga lume. Aceasta a adus atât oportunități, cât și provocări în domeniul educației, și a transformat modul în care oamenii pregătesc tinerele generații pentru viață și carieră. Cererea pentru cunoașterea a două sau mai multe limbi în societate, conștientizarea de către părinți că limbajul nu reprezintă doar un indicator al educației moderne, ci și o bază pentru prosperitatea lor în societate, fac învățarea timpurie a unei a doua limbi extrem de populară și actuală în zilele noastre. Integrarea timpurie a bilingvismului în sistemul educațional reprezintă o tendință nouă în paradigma educațională. Bilingvismul poate fi considerat un instrument important în contextul educației, deoarece joacă un rol semnificativ în facilitarea comunicării și interacțiunii între oameni din diferite culturi și regiuni ale lumii. Conform cercetărilor recente Мосина Н.М. [9, p. 474] afirmă că, există mai mulți oameni bilingvi în lume decât vorbitori nativi ai unei singure limbi: aproximativ 70% din populația mondială are într-o măsură sau alta cunoștințe la două sau mai multe limbi. Conform datelor furnizate de către Comisia Europeană [1], se constată că majoritatea cetățenilor europeni (54%) sunt capabili să susțină o conversație în cel puțin o limbă în afara limbii lor materne. De asemenea, un procent de 25% dintre europeni sunt capabili să vorbească în două limbi străine, iar unul din zece cetățeni (10%) posedă cunoștințe în trei limbi străine suplimentare. Documentul subliniază că obiectivul pe termen lung al Uniunii Europene este de a încuraja fiecare cetățean să dobândească competențe în două limbi străine, promovând astfel diversitatea lingvistică și multiculturalismul în cadrul comunității europene.

După Карпушкина Е.А. [6, p. 107] atunci când competența într-o limbă atinge nivelul competenței într-o altă limbă, apare bilingvismul. Autorul distinge bilingvismul natural care se manifestă atunci când copilul învață o a doua limbă într-un mediu natural lui și bilingvismul artificial care apare atunci când copilul învață una sau mai multe limbi în instituții de învățământ. Cel mai des, situațiile în care copiii învață două limbi cu o întârziere în timp, sunt denumite "dobândirea celei de-a doua limbi" și se întâmplă în familiile în care copilul acasă vorbește o limbă, iar învățarea limbii mediului înconjurător are loc când merge la grădiniță sau școală. În literatură se utilizează și termenul "inofon" care se referă la copiii migranților ce nu cunosc limba țării gazdă și pot urma cursurile în școli numai după o pregătire specială.

Grosjean F. [2, p. 105] susține că bilingvismul nu constă în simpla combinare a două modele lingvistice monolingvistice, ci în transformarea individului într-un vorbitor-ascultător unic, capabil să folosească un singur limbaj, un alt limbaj sau ambele, în funcție de contextul tematic, situație, interlocutor și alți factori.

O clasificare a bilingvismului dată de Куптяк Е.В., Ханухова Л.М., Пойманова Е.В. [7, p. 33] îl bifurcă în bilingvism echilibrat și neechilibrat. În bilingvismul echilibrat indivizii stăpânesc în mod egal ambele limbi. Cu toate acestea, bilingvismul echilibrat este rar întâlnit, deoarece mulți bilingvi pot prezenta o preferință sau o competență mai pronunțată într-una dintre limbile pe care le vorbesc. În bilingvismul neechilibrat, individul bilingv întâmpină dificultăți sau deficiențe în ambele limbi pe care le vorbește. Aceasta poate fi rezultatul unor factori precum o expunere insuficientă la una dintre limbile în cauză sau lipsa de practică în utilizarea ambelor limbi în mod constant.

Explorarea dezvoltării intelectuale a copiilor bilingvi reprezintă unul dintre aspectele semnificative ale cercetării în domeniul bilingvismului. Inițial, se considera că bilingvismul timpuriu are un impact negativ, împiedicând dezvoltarea psihică generală a copilului, apoi au fost efectuate numeroase studii care au evidențiat influența pozitivă a bilingvismului asupra dezvoltării copiilor. În sfera cercetărilor neurofiziologice, există o serie de studii care susțin ipotezele privind impactul pozitiv al bilingvismului asupra creșterii cantității și densității conexiunilor neuronale. Aceste cercetări, după Новицкий Н.Ю. [10, p. 79], indică faptul că indivizii bilingvi prezintă modificări neurologice semnificative în comparație cu vorbitorii a unei singure limbi. De-a lungul acestor studii, s-a observat că expunerea constantă la două sau mai multe limbi activează diferite zone ale creierului și favorizează dezvoltarea unor rețele neuronale mai complexe. Această activitate cerebrală sporită în cazul bilingvismului pare să conducă la o creștere atât a cantității de neuroni, cât și a densității conexiunilor dintre aceștia. Cercetările indică, de asemenea, că bilingvismul poate influența plasticitatea cerebrală, adică capacitatea creierului de a se adapta și a forma noi conexiuni în funcție de experiențele și provocările la care este supus. Acest fenomen al plasticității cerebrale este considerat benefic în contextul bilingvismului, sugerând că expunerea la două limbi poate contribui la o adaptabilitate crescută a creierului în fața diverselor stimuli lingvistice. Bilingvismul poate fi deosebit de important pentru copiii cu CES, oferindu-le o serie de beneficii în ceea ce privește dezvoltarea lor cognitivă.

Competența lingvistică reprezintă un instrument esențial în facilitarea dezvoltării copiilor cu CES, având un impact semnificativ asupra multiplelor aspecte ale vieții lor. Wei Li [4] a detaliat sensibilitatea crescută în comunicare a bilingvilor. Conform autorului, bilingvii dispun de două sau mai multe cuvinte pentru un singur obiect sau idee, iar uneori cuvintele corespunzătoare din diferite limbi pot avea conotații diferite. De asemenea, ei sunt capabili să extindă spectrul de sensuri și imagini. Copiii nu numai că știu în ce limbă să răspundă la întrebări, ci și inițiază conversații. Bilingvii dețin mecanismul de comutare între codurile lingvistice, ceea ce îi face să răspundă mai rapid și să

corecteze erori. Prin urmare, nivelul de competență lingvistică este mai înalt. Bilingvismul îi expune pe copii la două sisteme lingvistice distincte, promovând astfel flexibilitatea cognitivă. Capacitatea de a comuta între limbile în funcție de context poate dezvolta abilități cognitive superioare.

În urma studiilor efectuate cu privire la potențialul impact al bilingvismului asupra dezvoltării abilităților creative ale individului, au fost deduse două concluzii deosebit de semnificative [5, p. 15]:

- s-a evidențiat că învățarea unei limbi este frecvent însoțită de dezvoltarea unui comportament lingvistic specific, precum și de asimilarea valorilor culturale și stereotipurilor ale țării în care limba respectivă este folosită. Acest aspect subliniază interconexiunea profundă dintre limbă și cultura aferentă și modul în care aceasta poate influența percepția și gândirea individului.

- s-a constatat că factori precum contextul economic, politic, social și cultural al mediului înconjurător pot avea un impact semnificativ asupra potențialului creativ al unei persoane. Astfel, mediul în ansamblu poate modifica comportamentul lingvistic al individului, reprezentând uneori o schimbare în situație sau context. Aceasta subliniază adaptabilitatea și influența mediului asupra modului în care exprimăm creativitatea și ne dezvoltăm abilitățile.

Studiind memoria de scurtă durată Michael W. L. Chee, Chun Siong Soon, Hwee Ling Lee, Christophe Pallier [3] a evidențiat că aceasta este mai productivă la persoanele bilingve. Acest studiu a implicat atât bilingvi echilibrați, cât și bilingvi neechilibrați. În cadrul experimentului, s-a observat că activitatea cerebrală diferă semnificativ între cele două grupuri de participanți. Bilingvii echilibrați au prezentat o activitate sporită în zona memoriei fonologice (de scurtă durată), evidențiind o performanță superioară în această componentă. Această constatare sugerează că bilingvismul echilibrat poate avea un impact pozitiv asupra capacității de a reține și manipula informații în memoria de scurtă durată. Diferențele în activitatea cerebrală observate pot fi legate de abilitățile îmbunătățite de procesare a limbilor multiple la bilingvii echilibrați. Interacțiunea constantă cu două sau mai multe limbi poate duce la dezvoltarea unor strategii cognitive specifice, care să sprijine o memorie de scurtă durată mai eficientă în comparație cu cei neechilibrați din punct de vedere bilingv.

În contextul copiilor cu CES, rezultatele cercetărilor indică faptul că aceștia pot beneficia, de asemenea, de avantajele bilingvismului în rezolvarea problemelor matematice. Unele cercetări au demonstrat că copiii bilingvi au un avantaj în rezolvarea problemelor matematice, având abilitatea de a se concentra mai bine și de a ignora semnalele false. În lucrarea "Influența bilingvismului asupra creativității matematice în copilărie timpurie", Лейкин М. [8, p. 40] a constatat că în grupul copiilor bilingvi este mai evidențiată abilitatea de formare a conceptelor și a concluziilor generale; abilitatea de a rezolva probleme legate de transformarea și înlocuirea verbală; utilizarea unor strategii analitice complexe în rezolvarea problemelor non-verbale.

Capacitatea de a comuta între limbi în funcție de context va dezvolta flexibilitatea cognitivă, fiind un aspect esențial pentru copiii cu CES. Competența lingvistică în contextul copiilor cu CES se va extinde și în modul de comunicare și formare a relațiilor.

Un alt aspect important este că limbile sunt portaluri către o varietate de informații și instrumente online, precum cărți, articole, site-uri web educaționale și platforme de învățare. Pe măsură ce tehnologia avansează, există tot mai multe resurse online adaptate nevoilor copiilor cu CES. Aceste resurse pot include aplicații interactive, jocuri educaționale și tutoriale video, care pot fi prezentate în mai multe limbi pentru a se potrivi nevoilor diverse ale acestor copii. Unul dintre avantajele majore este că acești copii pot avea acces la materiale educaționale adaptate nivelului lor de dezvoltare și intereselor lor specifice, indiferent de limba în care sunt prezentate aceste resurse. Prin intermediul limbilor pe care le cunosc, ei pot explora subiecte variate și pot să se adapteze în funcție de ritmul și stilul lor de învățare.



Atunci când copiii cu CES învață și stăpânesc mai multe limbi, ei au oportunitatea de a dobândi și o înțelegere mai profundă a diversității culturale și lingvistice care îi înconjoară. Ei nu doar învață un nou limbaj, ci și intră în contact cu valorile, tradițiile și perspectivele diferite ale culturilor asociate acestor limbi. Acest proces poate contribui la dezvoltarea empatiei și a abilităților interculturale.

Pe măsură ce dezvoltă abilități de adaptare și flexibilitate lingvistică, copiii cu CES vor deveni, în același timp, mai pregătiți să se adapteze la schimbări și provocări mai generale. Ei vor învăța să se adapteze la situații noi cu un sentiment de încredere. Această încredere îi va ajuta să facă față cu succes schimbărilor în mediul lor de învățare și în viața de zi cu zi. Devenind adulți, bilingvismul poate avea un impact semnificativ asupra perspectivei lor de carieră și a oportunităților pe care le pot explora în piața muncii.

#### **Bibliografie:**

1. Europeans and their Languages: Report / European Commission. Brussel: European Commission, 2012. 147 p.
2. Grosjean F. Individual bilingualism // Applied Linguistic Studies in Central Europe. Veszprem, — 1997, — v. 1. — Pp. 103—113.
3. Michael W. L. Chee, Chun Siong Soon, Hwee Ling Lee, Christophe Pallier. (2004) Left insula activation: a marker for language attainment in bilinguals. PNAS, octomber 19, 2004, vol. 101, nr. 42, p. 15265-15270.
4. Wei L. (2000) The Bilingualism Reader. London: Routledge. p. 541
5. Вигель Н.Л. К вопросу о психолингвистике и нейролингвистике билингвизма и особенностях билингвальной психологии // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. — 2014. — № 37. — С. 11—15.
6. Карпушкина Е.А. Становление русского языка у учащихся с билингвизмом // Вестник педагогических наук. 2023. № 3. С. 107 – 111.
7. Куфтяк Е.В., Ханухова Л.М., Пойманова Е.В. Билингвизм у детей: влияние на когнитивно-коммуникативное развитие и инструменты измерения // Современное дошкольное образование. – 2019. – №2(92). – С. 30–39.
8. Лейкин М. Влияние билингвизма на математическую креативность в раннем детстве // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2013. – Т. 6. – №2. – С. 31–44.
9. Мосина Н.М. Полилингвильность и транскультурные практики. 2023. Т. 20. № 3. С. 472–483
10. Новицкий Н.Ю. Особенности функционирования мозга билингвов при выполнении речевых и общих когнитивных задач // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 4. С. 77–84.

STUDIUL COMPARATIV AL DEZVOLTĂRII EMOȚIONALE  
LA PREADOLESCENȚI ȘI ADOLESCENȚI

**Racu Igor,**

doctor habilitat în psihologie, profesor universitar,  
UPSC „Ion Creangă” din Chișinău.

E-mail: [iracu64@yahoo.com](mailto:iracu64@yahoo.com)

**Abstract.** This article presents the results of a theoretical-experimental comparative study in which the emotional development of preadolescent and adolescent subjects was investigated. 160 subjects participated in the ascertainment experiment, 80 for each age stage. Statistically significant differences were established in the manifestation of emotional stability, general hostility and general anxiety according to the age variable. Depending on the gender variable, statistically significant differences were established for emotional stability and hostility.

**Keywords:** Preadolescence, adolescence, emotional development, anxiety, hostility.

Studiul teoretico-experimental al dezvoltării emoționale la vârsta preadolescentă și adolescentă rămâne a fi o temă de semnificație majoră în știința psihologică contemporană. În ultimile decenii au fost studiate probleme ce țin de modul în care diferiți factori (sociali, culturali, de mediu influențează dezvoltarea emoțională în aceste perioade de vârstă.

*Scopul cercetării* constă în studierea teoretico-experimentală a dezvoltării emoționale la vârsta preadolescentă și adolescentă.

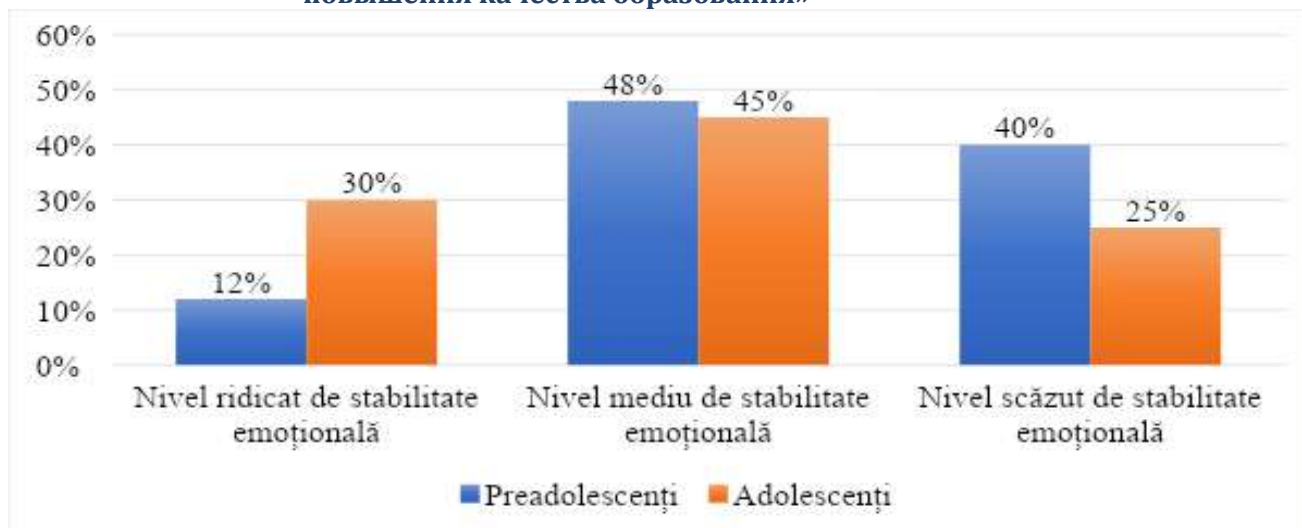
*Ipoteza cercetării:* Presupunem diferențe în dezvoltarea emoțională a preadolescenților și adolescenților în funcție de variabilele vârstă și genul subiecților.

*Eșantionul cercetării* a fost format din 160 de subiecți, cu vârsta cuprinsă între 15 și 18 ani (80 de preadolescenți și 80 de adolescenți).

*Metodologia cercetării:* chestionarul de personalitate H.Eysenck care determină doi factori de bază: extraversiunea/introversiunea și nevrotismul. Chestionarul cuprinde 57 de întrebări la care subiectul trebuie să răspundă prin cuvintele „Da” sau „Nu”, în conformitate cu felul său de a fi. Testul poate fi aplicat atât individual, cât și colectiv; Inventarul de ostilitate A. Bass și A. Darker cuprinde 65 de afirmații prin care sunt măsurate ostilitatea generală și încă 7 categorii; Tehnica de diagnosticare a nivelului anxietății școlare Phillips permite evaluarea nivelului general al anxietății școlare.

În continuare v-om prezenta succint rezultatele obținute în cercetarea noastră comparativă.

În scopul evaluării nivelului stabilității emoționale la preadolescenți și adolescenți am administrat Chestionarul de personalitate Eysenck.



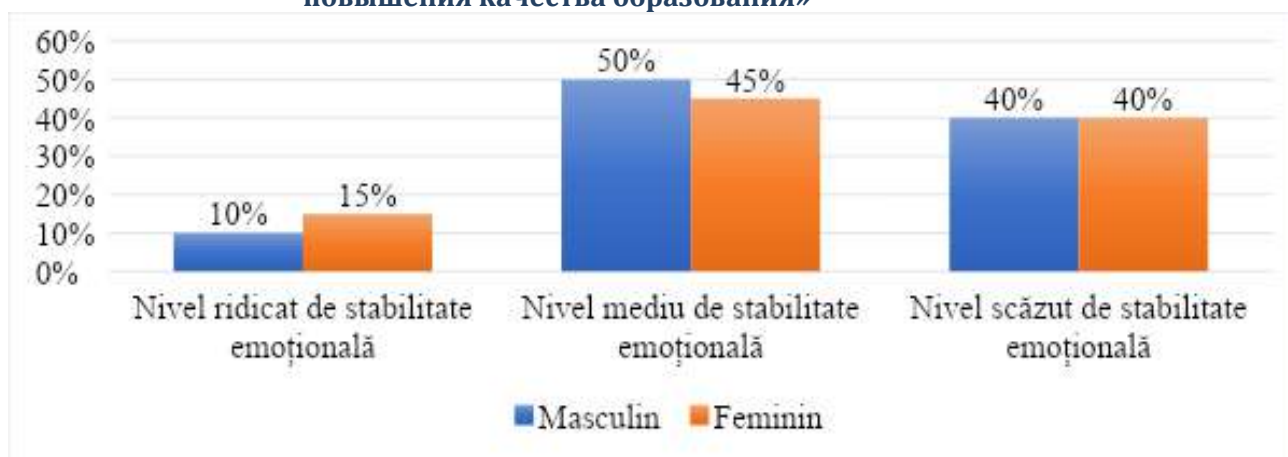
**Figura nr.1.** Nivelul stabilității emoționale la adolescenți și preadolescenți

12 % dintre preadolescenți și 30 % dintre adolescenți au manifestat nivel ridicat de stabilitate emoțională. Acești subiecți cu nivel ridicat de stabilitate emoțională sunt de obicei cei care reacționează calm și rațional în situații de stres sau provocare; ei sunt capabili să-și gestioneze emoțiile și să nu fie copleșiți de evenimentele negative din viață; ei fiind rezistenți la stres sunt puternici și optimiști și au o atitudine pozitivă față de viață și față de propriile lor capacități și aptitudini. 48 % dintre preadolescenți și 45 % dintre adolescenți au manifestat nivel mediu de stabilitate emoțională. Această categorie de subiecți pot avea tendința de a fi mai sensibili la stres și la situațiile tensionate din viața lor; ei pot avea momente de anxietate, dar în general reușesc să-și păstreze calmul și să se concentreze asupra soluționării obiectivelor propuse; ei sunt empatici și înțelegători față de nevoile celorlalți și sunt capabili să ofere sprijin atunci când este necesar; sunt sociabili cu atitudine pozitivă față de viață; sunt responsabili și bine organizați, dar pot fi afectați de evenimente neașteptate sau de schimbările bruște din viața lor. 40 % dintre preadolescenți și 25 % dintre adolescenți au manifestat nivel scăzut de stabilitate emoțională. Ei sunt mai sensibili la stres și la situațiile tensionate din viața lor; ei pot fi afectați de trăiri emoționale puternice, pot avea dificultăți în gestionarea unor reacții emoționale.

**Tabelul nr. 1.** Rezultatele privind valorile medii la variabila stabilitate emoțională la preadolescenți și adolescenți

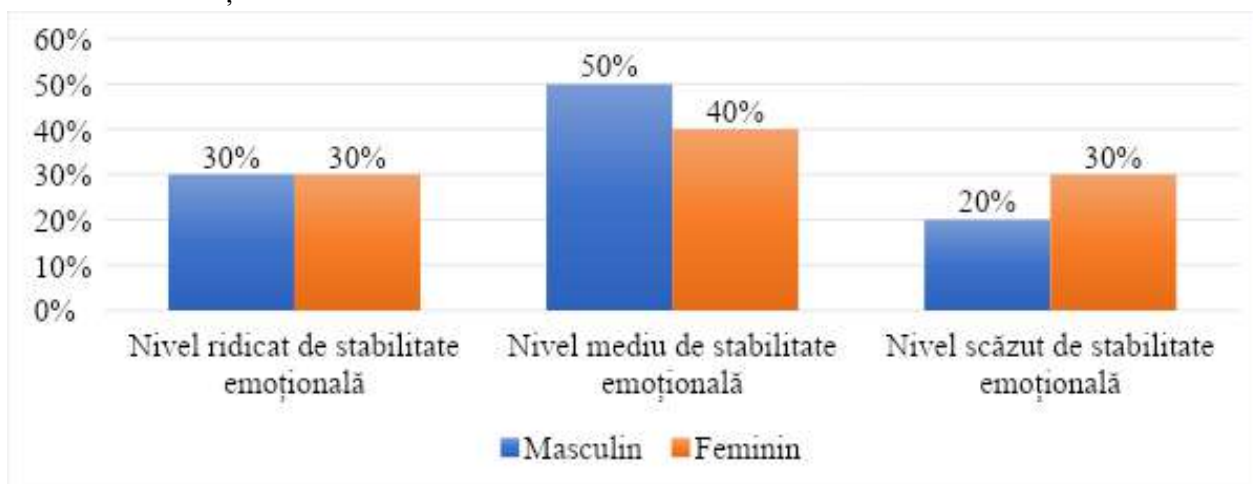
Subiecți	N	Stabilitate emoțională în valori de medie
Preadolescenți	40	14, 82
Adolescenți	40	11, 35

Constatăm că preadolescenții au înregistrat un nivel mediu mai înalt pentru stabilitatea emoțională ( $m=14,82$ ) în comparație cu adolescenții ( $m=11,35$ ). Datele prezentate ne permit să vorbim despre un nivel mai scăzut de stabilitate emoțională manifestat de subiecții preadolescenți în comparație cu cei de vârstă adolescentă. În scopul verificării diferențelor din punct de vedere statistic am utilizat testul  $t$  – Student pentru eșantioane independente. Prelucrarea statistică realizată indică diferențe statistic semnificative între rezultatele preadolescenților și adolescenților în manifestarea stabilității emoționale ( $t= 0,51432$ ;  $p=0,0001$ ).



**Figura nr. 2.** Nivelul stabilității emoționale la preadolescenți în funcție de variabila gen

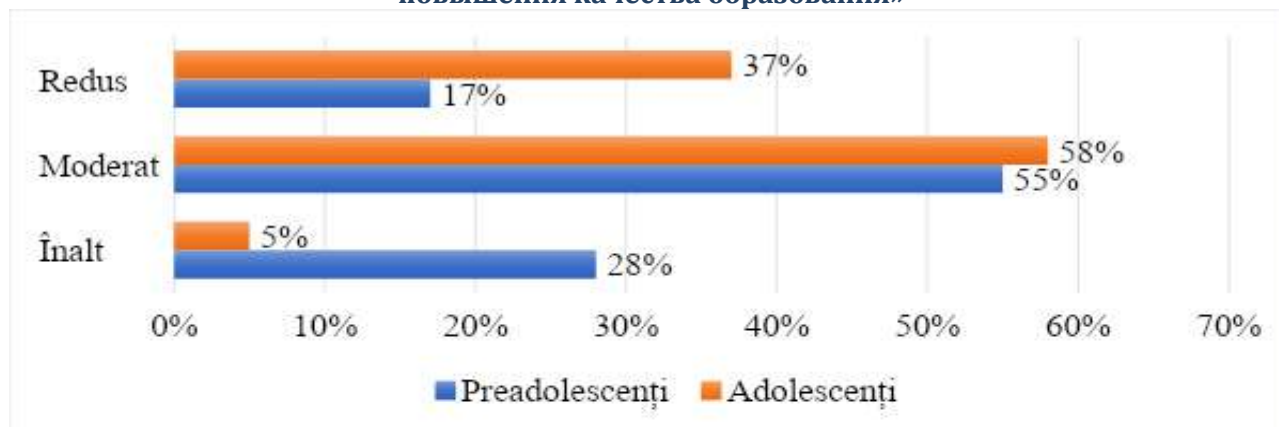
Analizând nivelul stabilității emoționale la preadolescenți, în funcție de variabila gen putem constata că: 15 % de fete și 10 % de băieți indică un nivel ridicat de stabilitate emoțională; 45 % de fete și 50 % de băieți indică un nivel mediu de stabilitate emoțională; 40 % de fete și 40 % de băieți indică un nivel scăzut de stabilitate emoțională. Valorile medii calculate sunt:  $m$  fete = 15,3 și  $m$  băieți = 12,5. Valorile medii obținute ne permit să constatăm că băieții manifestă un nivel mai înalt de stabilitate emoțională.



**Figura nr.3.** Nivelul stabilității emoționale la adolescenți în funcție de variabila gen

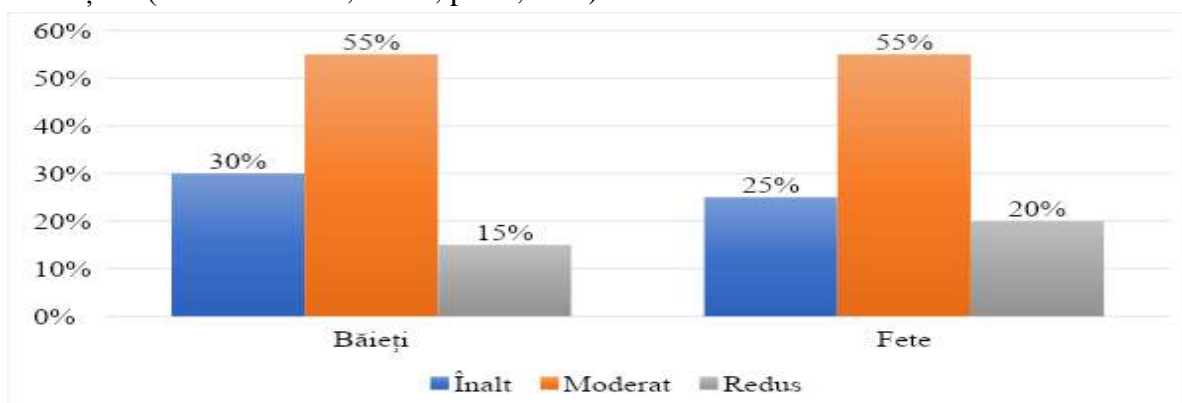
Analizând nivelul stabilității emoționale la adolescenți, în funcție de variabila gen putem constata că 30 % de fete și 30 % de băieți manifestă nivel ridicat de stabilitate emoțională; 40 % de fete și 50 % de băieți manifestă nivel mediu de stabilitate emoțională; 30 % de fete și 20 % de băieți indică nivel scăzut de stabilitate emoțională. Valorile medii calculate:  $m$  fete = 14,3 și  $m$  băieți = 11,3. Băieții au manifestat nivel mai înalt de stabilitate emoțională în comparație cu fetele la această etapă de vârstă.

În continuare prezentăm rezultatele obținute prin intermediul Inventarului de ostilitate.



**Figura nr. 4.** Nivelul de ostilitate generală la preadolescenți și adolescenți

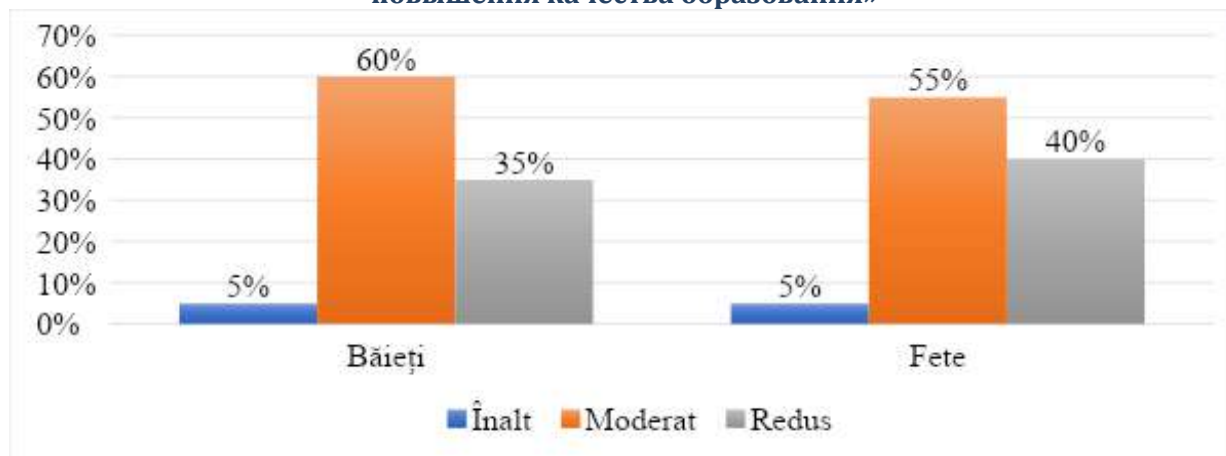
28 % dintre preadolescenți și 5 % dintre adolescenți manifestă nivel înalt de ostilitate generală (comportament agresiv și ostil față de ceilalți); 55 % dintre preadolescenți și 58 % dintre adolescenți manifestă nivel moderat de ostilitate generală (manifestă comportamente agresive și ostile în anumite situații); 17 % dintre preadolescenți și 37 % dintre adolescenți manifestă nivel redus de ostilitate generală. Valorile medii obținute de subiecții testați:  $m_{\text{pread.}} = 33,7$  și  $m_{\text{adol.}} = 27,3$ . Constatăm nivel mai înalt de ostilitate generală pentru preadolescenți în comparație cu cel al adolescenților ( $t - \text{Student} = 0,23452$ ,  $p = 0,0001$ ).



**Figura nr. 5.** Nivelul de ostilitate generală la preadolescenți în funcție de variabila gen

Rezultatele obținute ne permit să constatăm că 20 % dintre fete și 15 % din trei băieți manifestă nivel scăzut de ostilitate; 55 % din băieți și 55 % dintre fete manifestă nivel moderat de ostilitate și 30 % dintre băieți și 25 % dintre fete manifestă nivel ridicat de ostilitate. Valorile medii în funcție de variabila gen pentru această etapă de vârstă sunt:  $m_{\text{fete}} = 26,5$  și  $m_{\text{băieți}} = 33,7$ . Băieții au înregistrat nivel mai înalt mediu de ostilitate în comparație cu fetele ( $t - \text{student} = 0,34728$ ,  $p = 0,0001$ , diferențe statistic semnificative).

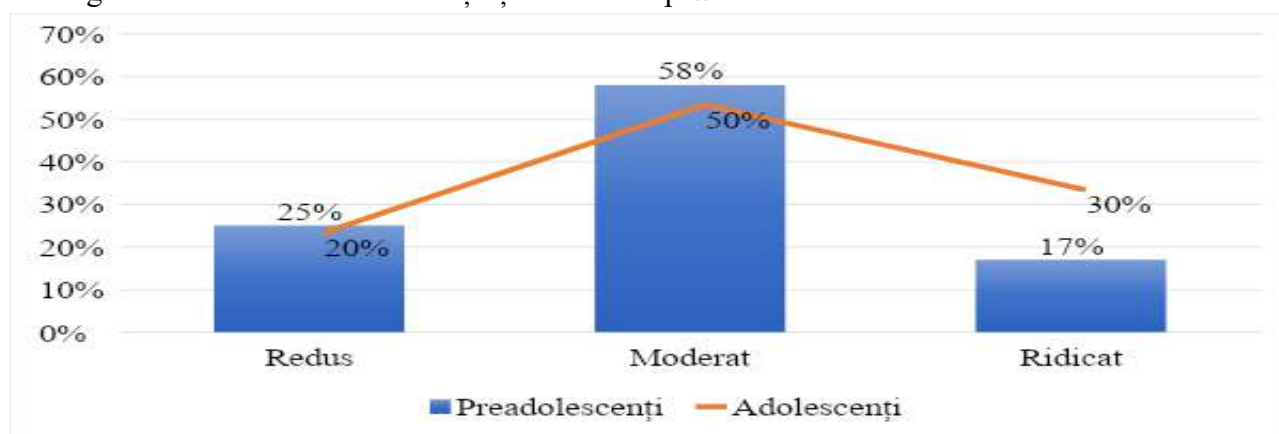




**Figura nr. 6.** Nivelul ostilității generale la adolescenți în funcție de variabila gen

În funcție de variabila gen pentru adolescenți am obținut următoarele rezultate: 40 % fete și 35 % băieți – nivel scăzut; 60 % băieți și 55 % fete – nivel moderat; 5 % fete și 5 % băieți - nivel înalt de ostilitate generală. Valorile medii obținute sunt: m fete = 22,6 și m băieți = 25,4. Băieții au manifestat un nivel mediu de ostilitate mai înalt în comparație cu fetele de aceeași vârstă ( $t - Student = 0,38264$ ,  $p = 0,0001$ , diferențe statistic semnificative).

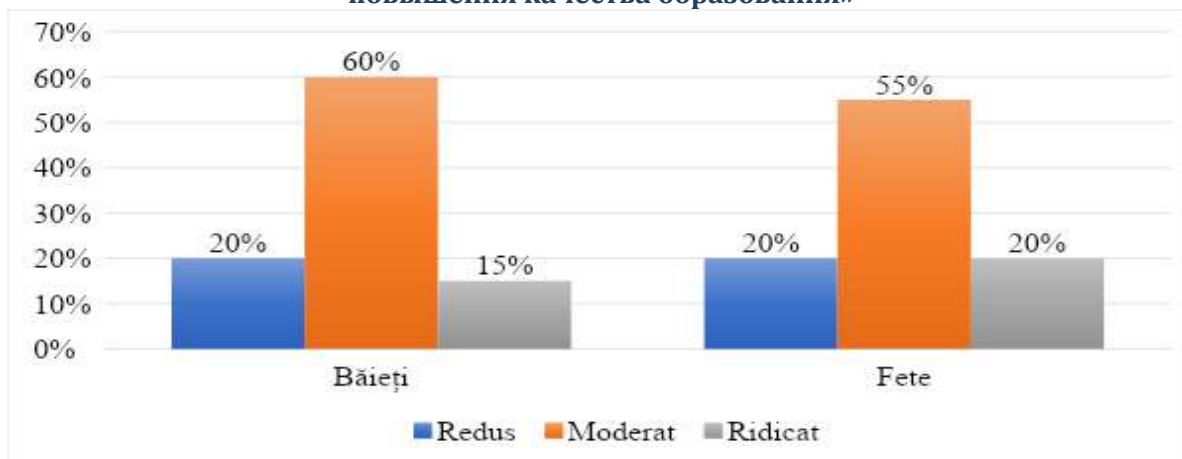
Pentru a determina nivelul anxietății generale la preadolescenți și adolescenți a fost aplicată Tehnica de diagnosticare a nivelului anxietății școlare Phillips..



**Figura nr.7.** Nivelul anxietății școlare la preadolescenți și adolescenți

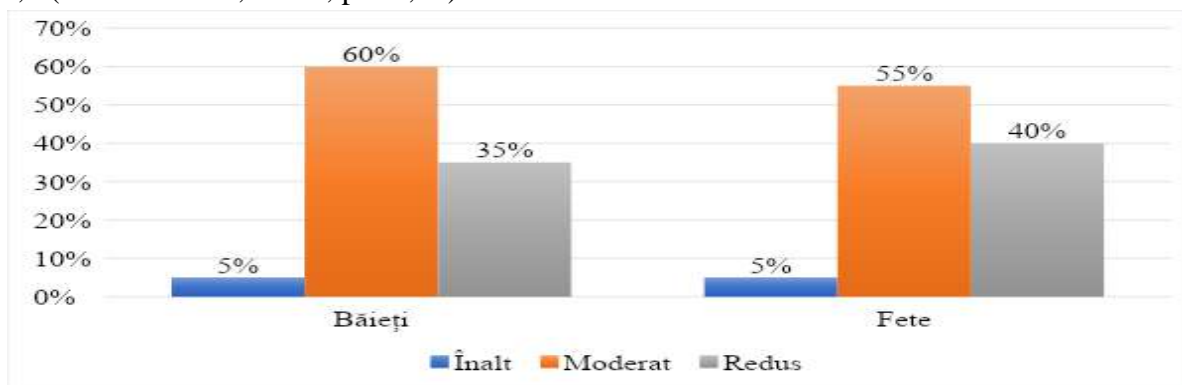
25 % de preadolescenți și 20 % de adolescenți manifestă nivel redus de anxietate școlară; 58 % de preadolescenți și 50 % de adolescenți indică un nivel moderat de anxietate școlară; 17 % de preadolescenți și 30 % de adolescenți indică un nivel ridicat de anxietate școlară.

În vederea determinării diferențelor de manifestare a anxietății generale la preadolescenți și adolescenți, pe lângă datele comparative oferite de reprezentarea grafică, a fost determinată media specifică pentru preadolescenți și adolescenți ( $m$  pread. = 10,8 și  $m$  adol. = 14,2). Prelucrarea statistică realizată prin administrarea testului  $t - Student$  ne-a permis constatarea diferențelor statistic semnificative în rezultate la gradul anxietății generale,  $t = 0,53842$ ,  $p = 0,0001$ .



**Figura nr.8.** Nivelul de anxietate generală la preadolescenți în funcție de variabila gen

25 % fete și 15% băieți manifestă nivel ridicat de anxietate generală; 60 % din băieți și 55 % dintre fete manifestă nivel moderat de anxietate; 20 % băieți și 20 % fete manifestă nivel scăzut de anxietate generală. Rezultatele privind valorile medii la anxietatea generală:  $m$  fete = 12,0 și  $m$  băieți = 11,8 (  $t$ - student = 0,54367,  $p$  = 0,35).



**Figura nr.9.** Nivelul de anxietate generală la adolescenți în funcție de variabila gen

40 % fete și 35 % dintre băieți manifestă nivel redus de anxietate generală la această vârstă; 60 % din băieți și 55 % dintre fete manifestă nivel moderat de ostilitate; 5 % fete și 5 % băieți manifestă nivel înalt de ostilitate generală. În vederea determinării diferențelor de manifestare a anxietății generale la preadolescenți în funcție de gen, a fost determinată valoarea medie:  $m$  pentru băieți = 14,3 și  $m$  fete = 14,6. Aplicând testul  $t$ –Student am constatat lipsa diferențelor statistice semnificative în rezultatele privind gradul anxietății generale la vârsta adolescentă în funcție de variabilă gen ( $t$  = 0,2678,  $p$  = 0,234).

#### Bibliografie:

1. RACU, I., PÎSLARI S. Dezvoltarea empatiei la vârsta preadolescentă. Chișinău, 2020. 250 p. ISBN 978- 9975-46-439-0.
2. RACU, I., PLATON, I. Dezvoltarea inteligenței sociale în vârsta adolescentă timpurie. Chișinău, 2020. 480 p. ISBN 978-9975-46-457-4
3. RACU IG. Psihodiagnoza. Statistica psihologică. Manual. Chișinău, 2017. 520 p. ISBN 978-9975-46-321-8

## ABORDĂRI TEORETICE ALE REZILIENȚEI ÎN PSIHOLOGIE

**Racu Iulia**, conferențiar universitar, doctor habilitat,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,  
Republica Moldova  
[racu.iulia@upsc.md](mailto:racu.iulia@upsc.md)

**Grachila-Gheras Elena**, psiholog,  
grad didactic II, CEÎS „Orfeu”,  
doctorandă, Școala Doctorală de Psihologie,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova  
[ms.grachila@mail.ru](mailto:ms.grachila@mail.ru)

**Abstract.** The article presents the definition and explanation of an important psychological concept: resilience. In scientifically psychological literature we can find a big number of definitions for resilience. In most of definition the resilience is presented as a person's ability to manage a stressful situation and stabilize emotionally following a negative experience. This includes the predispositions of a person and the experiences he has throughout his life.

**Key-words:** resilience, native predisposition, personality traits, life experience

În ultimul deceniu al secolului în care trăim conceptul de „reziliență” este folosit din ce în ce mai frecvent în științe precum filosofie, inginerie, biologie, ecologie și evident psihologie. Provocările vieții contemporane fac ca în psihologie să i se acorde un loc aparte și semnificativ fenomenului de reziliență. Vom puncta aici că inițial reziliența a fost prezentată în legătură cu succesul pe care îl poate avea o organizație sau instituție. Reziliența organizațională poate fi explicată ca capacitatea de recuperare sau ajustare promptă la circumstanțe neprielnice sau schimbări. Actualmente despre reziliență se vorbește în contextul ființei umane care traversează tot felul de dificultăți, obstacole și impedimente și se propun multiple modalități / strategii psihologice care să-i ajute pe indivizi să-și dezvolte și optimizeze nivelul de reziliență.

Conceptul de „reziliență” este de proveniență latină de la cuvântul „resiliere”, care a determinat apariția verbului în engleză „resile” ce presupune ideea revenirii la starea inițială, a rezistenței prin elasticitate.

În continuare vom încerca să prezentăm cum este definit și explicat termenul de reziliență în literatura științifică de psihologie.

Potrivit Asociației Americane de Psihologie reziliența este revenirea dintr-o experiență anevoioasă și grea, ce presupune și o dezvoltare personală intensă [cartea parenting16].

În psihologia clinică reziliența este capacitatea oamenilor de a face față stresului și catastrofei; precum și abilității de a reveni la homeostazie după dezechilibru. Reziliența cuprinde capacitatea unui individ să reziste stresorilor și să nu manifeste o disfuncție psihologică de tipul bolii mentale sau unei dispoziții negative persistente. De asemenea rezistența este definită în termenii capacității unei persoane de a evita psihopatologia în ciuda circumstanțelor dificile [5]. În mod evident, psihologia clinică scoate în prim plan posibilitatea evitării disfuncțiilor psihologice și psihopatologiile prin capacitatea de a fi rezilient.

M. Rutter prezintă reziliența ca o capacitate caracteristică ființelor umane care reușesc să depășească circumstanțele dificile și continuă să ducă o viață obișnuită. Vom adăuga aici și faptul că

M. Rutter, menționează că reziliența este caracteristică oamenilor care deși s-au născut și trăiesc în situații cu risc ridicat, se dezvoltă sănătos din punct de vedere psihologic și ating succese și rezultate. M. Rutter evidențiază faptul că în manifestarea rezilienței există diferențe individuale [8].

G. Bharwaney definește reziliența ca o abilitate a unei persoane de a gestiona o situație tensionată și de a se stabili din punct de vedere emoțional ca rezultat al experiențelor neplăcute și negative [apud 6].

Pentru J. Shonkoff, P. Leviit, S. Bunge J. Cameron și G. Duncan reziliența este suma dintre toate predispozițiile unui individ și experiențele trăite pe parcursul vieții. Copiii care fac față cu succes dificultăților au predispoziții care îi sprijină în aceste situații, dar totodată prezintă și o relație puternică și afectuoasă cu cel puțin unul din părinții săi [apud 6].

Cu o accepțiune asemănătoare vin și autorii T. Bryson și D. Siegel, conform lor, reziliența este o modalitate de a face față provocărilor vieții și de a le depăși cu încredere și claritate. După T. Bryson și D. Siegel reziliența se dezvoltă în timp ca consecință a expunerii la experiențe negative de viață [apud 6].

De aceeași părere sunt și C. Banu, I. Vintilă și A. Miroiu reziliența este un rezultat al interacțiunii dintre individ și capacitățile sale individuale, cu un accent specific pe relațiile cu ceilalți. E posibil să ilustrăm cele menționate prin următorul exemplu: un copil ce crește într-o familie în care persistă manifestări violente reușește să dezvolte relații bune și prietenoase cu semenii / colegii și profesorii, să obțină note bune și să aibă comportamente pozitive [2].

O definiție ce se orientează către individ în cercetările asupra rezilienței este propusă de G. Butler, care definește reziliența din perspectiva calităților care protejează un copil vulnerabil de cele mai rele efecte ale adversității în indiferent ce formă ar lua, și care pot ajuta un copil sau un tânăr să facă față (cope), supraviețuiască sau chiar să prospere în fața unei mari dureri și a dezavantajului [4]. Tot aici vom prezenta și explicația pentru reziliență oferită de S. Hauser, J. Allen și E. Golden pentru care reziliența este capacitatea unor indivizi de a prospera uneori inexplicabil) în circumstanțe care-i doboară pe alții, sau de a obține rezultate adaptative în condiții de adversitate serioasă [4].

B. Cyrulnik consideră că reziliența este capacitatea de a trăi, reuși și a te dezvolta contrar împrejurărilor și situațiilor potrivnice [apud 2]. Pentru B. Cyrulink, reziliența nu este un act unic, care se produce o singură dată, mai mult decât atât, un individ poate experimenta reziliența într-un domeniu și poate eșua în altul [apud 2]. Reziliența este individuală și diferită și este condiționată de factori variati. Totodată B. Cyrulink evidențiază că reziliența este un proces integrativ care cuprinde schimbări în funcționarea generală a individului. Reziliența este un proces biologic, psihoafectiv, social și cultural, care permite o nouă dezvoltare după o experiență traumatizantă [apud 2].

S. Sandberg și A. Grant studiind reziliența menționează că există o interrelație în sensul pozitiv între nivelul de reziliență și starea de sănătate, fericire și succes a individului.

Încă o accepțiune pentru reziliență identificăm la M. Ungar, astfel reziliența este mai mult decât o capacitate internă ce depinde de condițiile structurale, de relațiile individului și de accesul la justiția socială [10]. M. Ungar punctează că reziliența reprezintă în același timp capacitatea indivizilor de a naviga prin și de a accesa resursele de natură psihologică, socială, culturală și fizică, ce le susțin starea de bine, dar și abilitatea acestora, atât individuală cât și colectivă, de a negocia obținerea și utilizarea acestor resurse în moduri justificate și acceptate de cultura respectivă [10]. Prin urmare, în viziunea autorului, reziliența este atât un proces de navigare a copilului către, cât și capacitatea de a negocia pentru resursele de sănătate.

E. Grotberg consideră că reziliența este o abilitate universală specifică ființei umane, unui grup sau unei comunități ce este aplicată pentru a evita, reduce sau depăși consecințele și efectele

traumatizante ale anumitor situații și circumstanțe. E. Groteberg afirmă că în personalitatea umană se produc transformări ca rezultat al manifestării rezilienței. Reziliența face parte din procesul evolutiv și trebuie dezvoltată încă din copilărie [9].

L. Nicoleanu prezintă reziliența ca o formă de adaptare psihologică în fața unor factori stresori ce au un impact asupra dezvoltării și supraviețuirii.

V. Rusu explică reziliența ca capacitatea unei ființe umane de a ieși învingător dintr-o încercare dureroasă și traumatizantă cu o forță reînnoită [apud 2]. De aceeași părere sunt A. Masten și J. Coatsworth pentru care a fi rezilient implică a avea rezultate bune în ciuda expunerii la adversități. Astfel autorii definesc reziliența ca modalitate de adaptare pozitivă la riscuri importante sau la adversități [apud 2, apud 4].

*În studiile psihologice se regăsesc și câteva caracteristici ale unei personalități reziliente: autonomie, spiritualitate, înțelepciune autentică, înțelegere față de alții. Alături de cele menționate vom mai enumera și: abilitatea de a-și manifesta autentic sentimentele și emoțiile, o bună și armonioasă gestionare a acestora. O personalitate rezilientă poate lansa scopuri și obiective, poate lua decizii, are capacitatea de a rezolva problemele, are încredere în sine, este conștientă de propria valoare.*

În concluzie vom menționa că nu există o definiție universal acceptată pentru reziliența. De cele mai multe ori reziliența este prezentată ca o capacitate a individului de a înfrunta obstacolele și adversitățile, o capacitate ce îi ajută pe aceștia să facă față provocărilor vieții. Totodată în definițiile pentru reziliență identificăm faptul că aceasta poate fi condiționată atât de anumite predispoziții native cât și de experiențele de viață ce implică și o dezvoltare importantă a personalității.

#### **Bibliografie:**

1. BANU, C., VINTILĂ, I., MIROIU, A. Reziliența: calea de la supraviețuire la succes. București: ASAB. 2016. 194 p.
2. BUNEA, O. Construcția rezilienței de către tinerii din centrele de plasament. Iași: Expert Projects, 2019. 366 p.
3. BHARWANEY, G. Reziliența emoțională. Învăță cum să devii adaptabil și să-ți atingi potențialul maxim. Iași: Polirom, 2020. 296 p.
4. IONESCU, S. Tratat de reziliență asistată. Ed. TREI, 2013. 516 p.
5. MINULESCU, M. Introducere în psihologia clinică. Curs an II. București, SNSPA, 2009. 253 p.
6. PĂNIȘOARA, G. Parenting de la A la Z. 83 de teme provocatoare pentru părinții de azi. Iași: Polirom 2022. 627.
7. PETROVA, N. Introducere în reziliență. Cluj Napoca: Sofia. 2017. 48 p.
8. RUTTER, M. Resilience: Some Conceptual Consideration. În: *Journal of adolescent health*. 1993, vol. 14, nr.8, p. 626 – 631. Disponibil: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1054139X9390196V>
9. SELIGMAN, M.E.P. Authentic Happiness: Using de New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfilment. New York: Free Press, 2004. 344 p.
10. UNGAR, M. Reziliență între culturi. În: *The British Journal of Social Work*. 2008, Vol. 38, Nr.2, pp. 218-235. [online] [citat 21.01.23]. Disponibil pe internet: <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343>



УДК: 378.14

<https://orcid.org/0000-0003-0887-9555>

## BIOPRENEURSHIP EDUCATION: INTERDISCIPLINARY ASPECTS OF MSc PROGRAMS

**Yarashynskaya A.**

Adiunkt

Bydgoszcz University of Science and Technology

Bydgoszcz, Poland

e-mail: [oyarashynskaya@yahoo.com](mailto:oyarashynskaya@yahoo.com)

**Abstract:** This research provides the analysis of the embeddedness of interdisciplinarity in the Biopreneurship education using the content analysis of the selected 11 Biopreneurship MSc Programs' curricula, reports, and other publically available documents. It is found that interdisciplinarity is intrinsically embedded in the MSc Programs nature due to the interdisciplinary structure of the biotechnology industry per se. However, the extent of embeddedness differs depending on the Programs' geographical locations, Host Departments, and fields of science/disciplines orientation implying for the more specifically focused research in this field.

**Keywords:** Biopreneurship, education, biotechnology, entrepreneurship

### 1. INTRODUCTION AND THEORETICAL BACKGROUND

The very origins of the biotechnology industry are dated back to 1970<sup>th</sup> and since then it experienced a continuous growth that accelerated tremendously in a last decades. It revenues have been grown from \$8 billion in 1992 to \$50,7 billion in 2005, reaching the \$323 billion in 2015 [5;6] implying the tremendous economic and social benefits. Growth opportunities for companies involved in biotech development and the overall developmental potential of the industry to become one of the pillar of the national economies are considered to be the main economic benefits [2], while the development of new medical drugs, agricultural products, and biofuels have already been changing the ways we live, thus contributing and influencing the societal developments. International organizations and local governments recognize the biotech industry prospects based on its economic and societal impacts, as well as the fast pace of its growth and contributing to its development by providing the substantial financial and legislative support for its development.

The prospective successful development of biotech industry requires the sustainable supply of skilled workforce for its growth. However, although the majority of the newly-minted biotech graduates possess the solid knowledge of the biotech-related academic disciplines, they lack the knowledge of business and entrepreneurial knowledge and skills [10], which are of crucial importance for the biotech products development and commercialization. To address this need, the specifically designed educational programs, which comprise the mix of biotechnological and entrepreneurial courses, have been emerging all over the world on the various educational levels: undergraduate, Masters (MSc), doctoral (PhDs), vocational programs and standalone courses. All these numerous Biopreneurship Programs and courses (where Biopreneurship stands for biotechnology + entrepreneurship) have the one feature in common, which is interdisciplinarity, this study is dedicated its analysis to.

Interdisciplinarity is intrinsically embedded [7] in Biopreneurship education due to the interdisciplinary nature of the biotech industry, biotechnology discipline, and the necessity of mixing

the biotechnology and business (economics, entrepreneurship) disciplines under the framework of Biopreneurship program or course. Interdisciplinary character of biotech industry is reflected in its multi-sectoral structure which is comprised from the several sectors, most commonly mentioned of which are the agro-biotech (e.g., crops growing, animal breeding, food processing, and biosecurity sub-sectors), bio-pharmacy (e.g., development of drugs, medical implants and devices), bio-fuels, and genetically-engineered enzymes sector [7; 6; 5].

This industry-related and intersectoral-based interdisciplinarity is reflected in the interdisciplinary character of the biotechnology discipline, which nowadays is a comprehensive combination of the natural and applied science disciplines like, e.g.: biology, chemistry, physics, information technology, and engendering. The necessity of introduction of theoretical advancements based on academic research into the real-world practice gives the rise to another aspect of interdisciplinarity, so-called “marriage between [biotechnology] theory and [commercial] practice” [8:p.5].

This multifaceted character of Biopreneurship education’s interdisciplinarity is also well-reflected into the overall attitude to the Biopreneurship education as a place where science meets the entrepreneurship. However, some warnings are raised against considering the Biopreneurship education only and simply the application of entrepreneurial principles in order to produce and market the biotechnology-based products [7], therefore implying that the embedded interdisciplinarity provides not only the beneficial opportunities for Biopreneurship education, but also has some challenges to be addressed by the Biopreneurship educational programs. All aforementioned, makes the study of the interdisciplinary nature of the Biopreneurship educational programs an interesting and legitimate object of the research, which could contribute not only for some advances in biotechnology and entrepreneurship education, but also to framing and fine-tuning some business practices and triple-helix’s collaborative practices in biotechnology industry [1;3; 9].

**2. METHODOLOGY** The analysis of interdisciplinary nature of the Biopreneurship education is based on the study of the structures’, teaching practices’ and internal and external collaborations’ characteristics of the selected MSc Biopreneurship programs. The aforementioned MSc Programs’ characteristics were derived from the publically available (through Programs’ official web-pages) curricula’s, Programs’ reports, Admission Offices publications, other types of documents from the web-pages, and already published academic papers or official reports on these MSc Programs. The content analysis methodology [4] was applied for this study as the quite commonly used and having been considered appropriate for this type of the research by the scholars from the field [11; 12; 13;14].

The sample of MSc Programs for the analysis was sorted out from an Internet-aggregator of world-wide MSc programs [www.masterstudies.com] having been expanded later by the MSc Programs found through the Google search using „Master Studies”, “Biotechnology”, “education“, and “entrepreneurship” sequences of key-words. The initial sample of 17 MSc Programs identified at the first stage of the search was later on reduced for 11 Programs only (*see Table 1*), as some pure entrepreneurial and technology Programs were eliminated from the sample. The sample comprises the Programs’ operating as for 2022/2023 academic year, as well as Programs’ offerings for 2023-2024 study term.

The selected MS programs represent multiple countries, varieties of educational establishments, and teaching approaches, which makes the selected Programs’ sample the credible and heterogeneous source of information suitable for this type of research [15].

**Table 1.** List of Biopreneurship Masters of Science (MSc) Programs

	<b>MSc Program</b>	<b>University</b>	<b>Host Department/School</b>
1	Biotechnology Enterprise and Entrepreneurship	Johns Hopkins University (USA)	Krieger School of Arts and Science
2	Biomedical Engineering –Translational Innovation and Entrepreneurship	University of North Carolina Chapel Hill (USA)	Joint Department of Biomedical Engineering
3	Biotechnology Management and Entrepreneurship	Yeshiva University, NY (USA)	Katz School of Science and Health
4	Biotechnology and Entrepreneurship	New York University (USA)	Tandon School of Engineering
5	Bioscience Enterprise	University of Cambridge (UK)	Department of Chemical Engineering and Biotechnology
6	Biotechnology & Business	University College Dublin (Ireland)	UCD School of Bimolecular and Biomedical Science and UCD Michael Smurfit Graduate Business School.
7	Molecular Biology with Bio-Innovation	University College Cork (Ireland)	n/i
8	Bioentrepreneurship	Karolinska Institute (Sweden)	n/i
9	Biotechnology	Lund University (Sweden)	Faculty of Engineering
10	Business Administration and Bio-Entrepreneurship	Copenhagen Business School (CBS), The Technical University of Denmark (DTU), University of Copenhagen (KU) (Denmark)	Copenhagen Business School (CBS), (DTU Systems Biology) and University of Copenhagen (KU)
11	Applied and Commercial Biotechnology –	Inland Norway University of Applied Sciences (Norway)	n/i

### 3. RESULTS AND DISCUSSION

The analysis of the selected Biopreneurship MSc programs reveals that interdisciplinarity is structurally embedded into the all stages of these Programs, since their establishment and through the organization of teaching and learning processes. First of all, Biopreneurship Programs' interdisciplinarity is manifested in the Programs' Mission statements, in majority of which it is clearly stated that these programs combining several academic disciplines in their curricular and are also the combination of advanced academic knowledge in the biotechnology field with the real-world commercial practices. Combination of the several academic disciplines is most commonly achieved through the intra-institutional arrangements, i.e., Biopreneurship programs are either co-hosted by several schools, departments and sometimes Universities (see Table 1) or at almost all cases have the interdisciplinary curricular, which covers several disciplines or scientific fields. The embeddedness of the Biopreneurship programs into the real-world of commercial practices is achieved through the inclusion of the industry practitioners into the Advisory and Academic Boards of the programs, which helps these Programs to be more industry oriented. For the most of the cases studied, it was also possible due to the simple fact that these Programs were established at the Universities situated at the esteemed biotechnology clusters, where the biotechnology institutes,

companies, venture capitalists and private equity interested in biotech development and investment are situated in the reachable proximity for each other.

Interdisciplinarity is also starts to become embedded in the entry requirements for the potential students of these Programs. Some Biopreneurship MSc Programs accept not only the students with the Natural or Applied sciences backgrounds (i.e., biology, physics, chemistry, engineering), but also with the Social Science and Humanities backgrounds. However, the latter leads to some challenges in teaching the diverse student body with the very interdisciplinary backgrounds, which is found to be to some extent mitigated by obligation to have some pre-requisite courses in the undergrad diploma or to take the compulsory introduction courses complementary to the initial student's background [15].

The Biopreneurship Programs' curricular is probably the most interdisciplinary component of these Programs structure. The interdisciplinarity is embedded into the Programs' curricular either by organizing the curricular around the one "core discipline" and adding the other courses complementary to it, or by offering the several "disciplinary tracks" focused on the specific biotechnology disciplines within the framework of one MSc program. The former approach is popular in USA MSc programs, while the latte is most commonly applied in European MSc education [15].

The rest of the interdisciplinary learning and pedagogy was found in the studied sample were the formation of the interdisciplinary students' teams for collaborative team-working, inclusion into the curricular the mock or real-life commercial biotechnological projects, and voluntary or compulsory internships in biotechnology-related companies.

All aforementioned interdisciplinary approaches, structures, and practices show that interdisciplinarity is involved in all stages of these Programs' organization and implementation; however the extent to which it is embedded differs depending on the Programs' geographical location, Host Departments, and fields of science/disciplines orientation.

#### **4. CONCLUSION**

The study is dedicated to the analysis of the inclusion of the interdisciplinarity component into the Biopreneurship MSc programs. The results prove that interdisciplinarity is almost innately embedded in the MSc Programs organization and implementation through the Programs' structures, approaches, and practices, due to the interdisciplinary nature of the biotechnology industry *per se*. However, the extent of the interdisciplinarity differs among the Biopreneurship MSc Programs in question, therefore implying for more comprehensive inclusion of interdisciplinarity into the Biopreneurship education, considering the fast pace of biotechnology industry development and its economic and social significance.

#### **References:**

1. Baeta, A. M. C., Liboreiro, K. R., Diniz, M. C., Padrão, V. P., & Teixeira, C. P. (2022). Professional Master's Program in Biotechnology and Innovation Management: The Triple Helix in movement and knowledge generation. *Industry and Higher Education*, 36(4), 429-441.
2. Collet, C., & Wyatt, D. (2005). "Bioneering"—teaching biotechnology entrepreneurship at the undergraduate level. *Education+ Training*, 47(6), 408-421.
3. Etzkowitz, H. and Zhou, C. (2017). The triple helix: University–industry–government innovation and entrepreneurship. Routledge.
4. Harwood, T. G., & Garry, T. (2003). An overview of content analysis. *The marketing review*, 3(4), 479-498.
5. Iyer, R. S., & Fitzgibbon, W. E. (2009). Building the future biotechnology workforce: A University of Houston model. *Journal of Commercial Biotechnology*, 15, 171-182.

6. Global... (2016). *Global Biotechnology: Market Research Report*. May, 2016. Retrieved from: <https://www.ibisworld.com/global/list-of-industries/>
7. Gunn, M. A. (2016). When science meets entrepreneurship: Ensuring biobusiness graduate students understand the business of biotechnology. *Journal of Entrepreneurship Education*, 19(2), 53.
8. Kovacs, S., Wright, A., Stearns, T. M., & Vozikis, G. S. (2010). Biotechnology & Entrepreneurship: Active Innovation Learning Across Disciplines. *Small Business Institute Journal*, 6(1).
9. Nam, J. G. (2014). Triple Helix of University-Industry-Government Relations in Biotechnology Cluster: the Case of Singapore. *Journal of the Economic Geographical Society of Korea*, 17(4), 801-816.
10. Okudan, G.E., and Zappe, S.E. (2006). Teaching Product Design to Non-Engineers: A Review of Experience, Opportunities, and Problems, *Technovation*, 26(11): 1287-1293.
11. Orhan, T. Y., & Sahin, N. (2018). The impact of innovative teaching approaches on biotechnology knowledge and laboratory experiences of science teachers. *Education Sciences*, 8(4), 213
12. Sirelkhatim, F., & Gangi, Y. (2015). Entrepreneurship education: A systematic literature review of curricula contents and teaching methods. *Cogent Business & Management*, 2(1), 1052034.
13. Toman, U. (2019). Articles on biotechnology teaching: thematic content analysis study. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 11(4), 220-229.
14. Van Ewijk, A. (2018). Persistence and acuteness of research gaps in entrepreneurship education: A systematic content analysis of previous reviews (1987-2017). *International Journal of Entrepreneurship*, 22(2), 1-18
15. Yarashynskaya, A. (2023) Teaching Biopreneurship: an Analysis of Master of Science Biotech Entrepreneurship Programs. *Studies in Changing Business Environment*, 137-140

УДК 37(02)

<https://orcid.org/0000-0002-0553-0639>

**ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ  
МУЗЫКАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО  
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Acciu Victoria**, doctor în pedagogie,  
conducător cercului coregrafic,  
Liceul Teoretic Mihail Lomonosov,  
mun. Chişinău, RM  
email: [acciuvictoria@mail.ru](mailto:acciuvictoria@mail.ru)

**Abstract:** This article confirms the prospectivity of primary school age for the development of musical-motor skills, points to the special role of choreographic education in the development of special abilities at this age and reveals the stages and features of the development of orientation in space, coordination of movements, rhythmicity in accordance with the age-specific physiological and psychological features of child development.

**Key words:** psychophysiology, elementary school student, musical-motor skills.



---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

Под навыком мы понимаем – приобретенные в результате: обучения и повторения умения решать задачу с заданной точностью и скоростью. Из самого определения следует, что навык – это хорошо сформированное действие, в динамическую структуру которого входят когнитивные компоненты: сенсомоторный образ рабочего пространства, образ исполнительского акта, программа действия и контроль (текущий, конечный) за его совершением, а также исполнительные (моторные) компоненты, включая коррекционные процессы.

Процесс формирования навыка условно разбивается на этапы, число которых у разных авторов различно. Физиологи говорят о трёх стадиях, педагоги и психологи – о трёх - шести. Мы вслед за В. Д. Мазниченко и Е. П. Ильиным будем рассматривать пять стадий [1].

Первая стадия связана с формированием у учащегося понятия и зрительного представления о движении или комбинации движений. Главные каналы получения информации – зрительный (показ движения) и слуховой (объяснения преподавателя).

Вторая стадия связана с начальным этапом выполнения разучиваемого движения. Она характеризуется широкой иррадиацией возбуждения по нервным центрам при недостаточности внутреннего торможения и неупорядоченности процессов центральной нервной системы.

Третья стадия характеризуется концентрацией возбуждения в тех нервных центрах, которые необходимы при управлении данным двигательным актом. Начинает формироваться динамический стереотип.

Четвертая стадия - автоматизация действия. Техника движения выполняется стабильно. Контроль за движением осуществляется в основном за счет проприорецептивных сигналов, а зрительная обратная связь отходит на второй план.

Пятая стадия - формирование умений высшего порядка, которые характеризуются свободной вариативной техникой и ее владением.

От формирования навыков зависит гармоничное физическое развитие ребенка, общими закономерностями которого являются:

1) Развитие двигательных функции осуществляется по пути преемственности и стадийности. Для развития той или иной функции в полном объеме необходимо формирование определенных предпосылок, составляющих основу будущей функции. Любому движению под музыку предшествует бытовое движение, которое может совершенствоваться от согласованности движений двух частей тела, например, рук, к согласованности трёх, например, рук и головы и т.д.

2) Последовательные стадии в развитии двигательных функций перекрывают одна другую. Так, ребенок, находясь в стадии совершенствования тех или иных двигательных навыков, одновременно начинает осваивать новые. Например, осваивая элементы классического танца, учащийся может одновременно начать осваивать движения народного или эстрадного танца и т.д.

3) По мере общего моторного созревания возникает все большая и большая возможность дифференциации и изоляции отдельных движений. Дифференцируются движения головы от движений верхней части туловища и т.д.

4) Развитие двигательных функции происходит по цефалокаудальному принципу, т.е. развитие произвольных движений начинается от головы к верхним, а затем к нижним конечностям. Координация двигательных навыков совершенствуется в этой же

последовательности. Поэтому у ребёнка раньше формируются движения головы, рук, затем ног.

5) Развитие двигательных функции совершенствуется от проксимального в дистальном направлении, т.е. движения частей тела, расположенных ближе к средней линии тела, формируются раньше, чем движения в более удаленных областях. Например, вначале развиваются движения в плечах, предплечьях, затем кисти и пальцев.

Музыкально-двигательные навыки составляют основы развития двигательных способностей.

Особым периодом в развитии как двигательного анализатора, так и высших психических функций является младший школьный возраст. «Владение психомоторными навыками существенным образом сказывается на научении детей, в том числе и на научении понятиям. Определенные физические навыки являются необходимым предварительным условием овладения многими учебными предметами» [1, стр. 15]. Анатомио – физиологические особенности определяют готовность детей младшего школьного возраста к учебным и физическим нагрузкам, их психические особенности определяют готовность к обучению.

Младший школьный возраст является благоприятным для развития многих двигательных способностей. Как мальчики, так и девочки к 10-11 годам достигают относительно высоких возможностей аэробного обеспечения мышечной работы. Их сердечно-сосудистая и дыхательная системы функционируют согласованно. Различия в физическом развитии и физической подготовленности незначительны между мальчиками и девочками. Среди двигательных способностей наиболее интенсивно развивающихся выделяются скоростные и координационные способности, а также способности к длительному выполнению циклических упражнений в зоне умеренной и большой мощности.

Костная система учащихся находится в стадии формирования: окостенение позвоночника, грудной клетки, таза, конечностей не завершено, и в костной системе много хрящевой ткани. К 7-ми годам хорошо развиты крупные мышцы туловища, а мелкие мышцы спины, поддерживающие позвоночный столб, еще довольно слабы, поэтому детям трудно неподвижно сидеть, сохраняя правильную осанку. Кроме того, у скелетной мускулатуры младших школьников слабо развиты сухожилия, фасции и связки. В этом возрасте еще наблюдается недеференциация движений. Лишь к концу младшего школьного возраста дети в состоянии одновременно выполнять различные независимые друг от друга движения.

В этом возрасте развивается мускулатура и мышечная сила, совершенствуется строение мышц за счет уменьшения в них воды и увеличения органического вещества мышечной ткани, с увеличением объема мышц, происходит прирост мышечной силы.

Интенсивно растет и хорошо снабжается кровью мышца сердца, увеличивается его выносливость. Благодаря сравнительно большому диаметру сонных артерий, головной мозг хорошо снабжается кровью, что является важным условием его работоспособности.

К 7-ми годам завершается в основном дифференцирование нервной ткани коры больших полушарий головного мозга ребенка. Нервные клетки во всех слоях коры приобретают характерную развитую форму и становятся похожими на клетки коры взрослого человека. Продолжается миелинизация нервных волокон. Мозг младшего школьника составляет 90% мозга взрослого человека, особенно заметно мозг увеличивается после 7-ми лет. Сильно развиваются большие полушария, в первую очередь лобные доли, связанные с деятельностью 2-ой сигнальной системой, а также ассоциативные волокна, связывающие разные отделы коры головного мозга. Сама расшифровка двигательной информации, которую

несут специфические нервные волокна импульсами к головному мозгу, осуществляется в соответствующих подкорковых структурах и корковом отделе, расположенном в лобных долях коры головного мозга. Кроме того, в левой лобной доле (нижняя лобная извилина) находится рече-двигательный анализатор.

По мере овладения языком у детей появляются словесные регуляции движений. На ранних генетических стадиях, как показал Л.С.Выготский, эта регуляция носит межиндивидуальный характер: взрослый дает словесную инструкцию, а ребёнок ее выполняет.

Таким видом регуляции характеризуется первый период знакомства с хореографическими движениями. В дальнейшем возникает у ребёнка саморегуляция движения при помощи речи, раньше внешней, а затем и внутренней, что знаменует собой переход на высший уровень развития движения, движения, которое носит сознательный характер и выполняется в соответствии с образом стоящей перед субъектом цели. Речь идёт о произвольных движениях. Осознанное отношение к хореографическим движениям гораздо облегчает научение этому виду деятельности.

Хотя ребёнок и в эти годы еще не способен к длительной усидчивости и сосредоточиванию внимания, что объясняется взаимоотношениями процессов возбуждения и торможения, всё же у него начинают налаживаться мелкие и точные движения, что прямо связано с интенсивным развитием двигательных центров коры головного мозга. А к концу младшего школьного возраста дети уже в состоянии одновременно выполнять различные независимые друг от друга движения, соотносить их с музыкой, оперируя пространственными представлениями, исполнять их выразительно, запоминая на необходимое время.

Поэтому для гармоничного развития нужно учитывать становление каждой из двигательных координационных способностей, которые в то же время являются основными составляющими успешной любой двигательной деятельности, в том числе музыкально-двигательной, хореографической деятельности.

П.А. Сорокун [4] отмечает, что у младших школьников наблюдается разобщение в формировании пространственных представлений.

Это разобщение объясняется тем, что в данном возрасте зрительные и глазодвигательные анализаторы, осуществляющие в основном отражение пространства, ещё не всегда являются единым «функциональным органом». В обычных условиях формирование такого «функционального органа» заканчивается в среднем школьном возрасте, в связи с чем только в этом возрасте начинает проявляться закономерная связь в формировании пространственных представлений. Однако данные многих исследований и нашего в том числе показывают, что и в младшем школьном возрасте можно выработать эту связь экспериментальным путём. Достичь этого можно при помощи практического обучения и специальных упражнений.

Трудности в представлении детьми пространственных отношений рельефно выступают при овладении ими дифференцировкой направлений.

С более значительными затруднениями и позднее у детей развиваются различение правой и левой стороны.

Б.Г. Ананьев [1] указывает, что различение правосторонних и левосторонних органов чувств и двигательных приборов зависит от парной работы больших полушарий мозга, совместная работа которых складывается постепенно. В начальном обучении в процессе приобретения знаний и овладения различными видами учебной деятельности у детей

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

упрочиваются двигательные, зрительные и речевые ассоциации, совершенствуются механизмы совместной работы полушарий головного мозга и на этой основе развиваются различение и представление учащимися направлений. Постепенно учащиеся переходят к мысленному оперированию направлениями.

В работе И. Ломпшер [3] описаны ступени развития у детей различения правого и левого направления. Начальной ступенью является установление детьми непосредственной связи направлений с частями своего тела. Дети начинают различать правую и левую руку, парные органы и стороны своего тела в целом. На этой ступени ребёнок может определить расположение чего-то справа или слева от себя. Исходной точкой ориентировки служит положение собственного тела.

Следующим важным этапом в развитии детей является переход к восприятию относительности направлений и возможность переноса их определения на другие объекты. Это связано с умением мысленно учитывать поворот на 180 градусов и понимать выражение «справа» или «слева» от других объектов. Примером может быть определение пространственных соотношений между тремя предметами, когда средний из них расположен одновременно справа от одного и слева от другого. Лемпшер показывает, что у младших школьников различение относительности направлений и представлений наблюдается только в наглядной ситуации, когда они непосредственно видят расположение предметов по отношению друг к другу.

Более отвлечённое понимание относительности направлений и представление их в мысленном плане является следующей ступенью в развитии детей. По его данным, такой ступени, достигают не все учащиеся начальной школы.

Можно предполагать, что это объясняется в значительной степени малым числом практических упражнений младших школьников в мысленном оперировании направлениями.

Как уже говорилось, к семи годам еще наблюдается недостаточная дифференцированность движений. К этим движениям также относятся выразительные. Выполняя задание широко раскрыть глаза, учащиеся ещё открывают рот, голову откидывают назад, расставляют руки и ноги. К началу начальной школы дети знают жестикаляцию и умеют пользоваться ею. Большая часть детей умеет принять необходимую позу, однако есть дети, которые не справляются с заданием из-за слабой способности координировать своими движениями.

Способность двигаться ритмично и передавать в движении музыкальный ритм продолжает развиваться от передачи простейших ритмов к синкопированным. От механического подражания к осознанию своих действий.

Все перечисленные способности в своем развитии опираются на формирование соответствующих навыков.

Эта статья подтверждает перспективность младшего школьного возраста для развития музыкально-двигательных навыков, указывает на особую роль хореографического воспитания в развитии специальных способностей в этом возрасте и выявляет этапы и особенности развития ориентации в пространстве, согласованности движений, ритмичности в соответствии с возрастными физиологическими и психологическими особенностями развития ребенка.

**Библиография:**

1. Ананьев Б.Г. Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. М.: Просвещение, 1964.

2. Ильин Е.П. Психофизиология физического воспитания: Факторы, влияющие на эффективность спортивной деятельности. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. – 2114. Физ. воспитание. М.: Просвещение, 1983, 223 с.
3. Ломпшер И. О развитии понимания детьми некоторых пространственных отношений. Автореф. дисс.... канд. педагог. наук. Л., 1958, 17 с.
4. Сорокун П. А. Формирование и развитие пространственных представлений у учащихся. /В кн.: Восприятие пространства и времени. Л.: Наука, 1969, с. 48-49
5. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. Учеб. Пособие, М.: Издательская корпорация Логос, 1996., 320 с.
6. Larousse. Dicționar de psihologie. N. S. traducerea L. Gavrilu Univers Enciclopedic. București, 1996, p. 347.

**УДК 159.91**

**<https://orcid.org/0000-0003-3929-108X>**

### **ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В ШКОЛЕ - ТРЕВОЖНОСТЬ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА САМООЦЕНКУ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

**Андреевская Елена**

Докторант școala doctorală de științe sociale

USM, г. Кишинев, РМ

email: [elena42545@gmail.com](mailto:elena42545@gmail.com)

orcid id: **0000-0003-3929-108X**

**Abstract:** In modern psychology, anxiety is considered as one of the key parameters of a personality that determines its development. The problem of anxiety is a rather topical problem in modern psychology. Manifested at an early age under the influence of a bad social environment, anxiety is continuously and constantly present throughout a person's life.

**Key words:** anxiety, self-esteem, adolescence.

Тревожность – стойкое личностное образование, сохраняющееся на протяжении довольно долгого периода времени. Ее рассматривают и в качестве временного психического состояния, возникающего под воздействием стрессогенных факторов, и как феномен, сопутствующий фрустрации социальных потребностей, и в качестве своеобразного личностного свойства.

Тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие предстоящей опасности, представляется формулированием неудовлетворения необходимых надобностей человека [1].

Дискуссия о факторах происхождения тревожности продолжается. На сегодняшний день доминирует мнение, согласно которому тревожность, обладая естественную базу (свойства нервной системы), формируется прижизненно, в результате воздействия социальных и личностных факторов. Проблема тревожности у подростков нередко ведет к снижению продуктивности и работоспособности, влечет за собой проблемы в общении. Подросток с высокой тревожностью, как правило, обладает неадекватной зачастую разноречивой самооценкой: заниженную, завышенную, конфликтную, что зачастую приводит к различным соматическим заболеваниям. Зинченко В. Мещерякова Б. в своем психологическом словаре открывают представление самооценка как значимость, которой



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения [1]. Она в течении развития личности занимает главное место и, изучение механизмов вероятного влияния на неё ради сохранения здоровья нации является одной из важнейших задач.

На западе понятие тревожность пришло в психологию из психоанализа и психиатрии. По мнению многих психоаналитиков во главе с Фрейдом, тревожность – это природное свойство личности. Фрейд скрупулезно рассматривал и изучал данное явление, пересматривал свои взгляды, доводил аспекты концепции, затрагивающих факторы и функции тревожности. Фрейд рассматривал тревожность как отталкивающее переживание, выступающее сигналом предвосхищаемой опасности. Неопределенность и растерянность – сущность тревожности. Драма психической жизни индивида наступает с рождения и длится всю жизнь. Адекватный выход из этого положения Фрейд видит в сублимировании «либидиозной энергии», другими словами в направлении энергии на другие актуальные цели: производственные и творческие [2]. Благополучная сублимация избавляет человека от тревожности.

Хорни как уполномоченная неопределенности посвятила исследованию тревожности единое детальное исследование. В своей работе она рассказывает о невротических нуждах личности, о том, что только удовлетворив эти потребности, человек сможет освободиться от тревожности. Но, эти невротические (всего их 11) потребности ненасыщаемы, утешить их нельзя, а, следовательно, нельзя освободиться от тревожности. Автор «межличностной теории» С. Салливан так же, как и Хорни, рассматривает тревожность не только как одно из основных качеств личности, но и как фактор, устанавливающий ее развитие [4]. Тревога, возникнув под действием негативного общественного окружения в раннем возрасте, непрерывно и неизменно находится в жизни человека «Центральной потребностью» для человека является освобождение от ощущения беспокойства и страха посредством многообразных «динамизмов».

Иную позицию на проблему тревожности имеет Э. Фромм, рассматривая явление психического дискомфорта посредством призму исторического формирования общества. По его мнению, «естественные социальные связи» могут быть исключительно в первобытном обществе. С ростом капитализма, преобразованиями методов производства разрываются основные узы, возникает свободный, независимый, а значит независимый от естества и людей индивид. Последствием данной «негативной свободы» являются одиночество, тревожность, полное ощущение неуверенности, бессилия, сомнения. Таким образом, человеку для избавления от тревоги необходимо поначалу избавиться от самой данной свободы. Бегство от свободы как бегство от самого себя, забвение – единственное решение в борьбе с тревожностью.

Подводя небольшой итог, можем сказать, что тревожность – это врожденная, соединенная с сохранением цельности организма реакция страха [5].

По мнению многих специалистов, считается, что среди факторов, возбуждающих подростковую тревожность, на основном месте стоит неверное воспитание и негативные взаимоотношения подростка со сверстниками. Тревожность может рождаться как настоящим неблагополучием учащегося в преимущественно необходимых областях деятельности и общения, так и быть наперекор беспристрастно благоприятному положению, прибывая следствием некоторых личных конфликтов, нарушений в формировании самооценки. Российские психологи считают, что неадекватно завышенная самооценка у подростков

формируется в результате неверного воспитания, повышенных оценок старшими успехов ребенка, захваливания, преувеличения его достижений, а не как проявление природного влечения к превосходству.

Высокий отзыв окружающих и основанная на ней самооценка достаточно удовлетворяет подростка. Столкновение же с трудностями и новыми условиями показывают его несостоятельность. Впрочем существенно помнить, что подросток жаждет всеми силами сберечь свою высокую самооценку, так как она обеспечивает ему самоуважение, хорошую позицию к себе. Тем не менее, такое подростку не всегда удается. Притязая на высокий уровень достижений в учении, он возможно не обладает необходимыми знаниями, умениями, дабы достигать их, негативные свойства либо черты характера могут не позволять ему овладеть нужным положением среди подростков в классе.

Таким образом, противоречия промеж высоких требований и реальных возможностей могут привести к нелегкому эмоциональному состоянию. Эти исследования возможно анализировать как теоретическую основу ради постижения тревожности, как результат настоящей тревоги, появляющийся в некоторых негативных условиях в жизни подростка. Иначе говоря, это явление социальное, а не биологическое.

Одним из факторов, воздействующих на появление тревожности у детей, как ориентируют А. Захаров, А. Прихожан, Е. Лютова, Г. Моница, Т. Зинкевич, Евстегнеева и многие другие российские психологи, представлены родительские взаимоотношения [6, 7]. А. Захаров в своей работе «Неврозы у детей» доводит до следующего вывода: «Повышенный уровень тревожности у подростка возможно указывает о его недостаточной эмоциональной приспособленности к тем или иным социальным ситуациям. Это порождает общую установку на неуверенность в себе» [6].

Подобный особый вид тревожности, как «семейная тревога», был выделен Э. Эйдемиллером. Под «семейной тревогой» понимаются состояния зачастую плохо осознаваемой и плохо локализуемой тревоги у обоих или одного из членов семьи. Присущим признаком этого типа тревоги является то, что она проявляется сомнениями, страхами, опасениями, касающимися, прежде всего семьи. Это страхи в отношении самочувствия членов семьи, их отлучек, запоздалых возвращений, в связи о стычках, конфликтами, появляющимися в семье. Тревожность эта просто не распространяется на внесемейные сферы, а именно производственную деятельность, родственные, межсоседские взаимоотношения и т.д. В основе «семейной тревоги», как правило, лежит плохо осознаваемая неуверенность индивида в некоем очень для него необходимом нюансе домашней жизни. Это может являться неуверенность в чувствах других членов семьи, в материнской любви, неуверенность в себе; например, индивид вытесняет чувство, какое сможет выразиться в семейных взглядах и которое не соответствует его представлению о себе. Необходимыми аспектами данного состояния являются еще отношение беспомощности, ощущение неспособности вмешаться в ход событий в семье, наставить его в нужном направлении. В соответствии с этим человек с семейно-обусловленной тревогой не ощущает себя важным функционирующим лицом в семье какую бы беспристрастную позицию в ней ни занимал и сколь функциональную значимость бы ни играл. Исходное семейно-обусловленное состояние, как изображают наблюдения Э. Эйдемиллера и В. Юстицкого, в содействии с характерологическими свойствами личности (в частности, очевидной сенситивной, психастенической, реже лабильной акцентуацией) оказывается главным фактором, участвующим в происхождении обсессивно-фобического

невроза. Необходимо обозначить еще роль этого состояния в этиологии острых аффективных реакций, а еще острых реактивных психозов (в том числе реактивной депрессии). Семейно-обусловленная тревога обозначает в этих случаях как «фактор почвы», содействуя резкому увеличению реакции на патогенную обстановку [8].

Факторы семейного воспитания, прежде всего связи «мать-ребенок», акцентируются в настоящее время в свойстве центральной, «базовой» первопричины тревожности вряд ли не всеми учеными этой проблемы, реально самостоятельно от того, к какому психологической установке они принадлежат. Вместе с тем существует довольно мало сведений о тех факторах детско-родительских отношений, семейного воспитания, какие представлены особыми с точки зрения происхождения у подростков стабильной тревожности.

Благодаря нарастания тревожности и соединенной с ней низкой самооценки у подростков снижаются учебные достижения, фиксируется неуспех. Неуверенность в себе приводит к ряду прочих свойств – жажде легкомысленно соблюдать предписаниям взрослого, работать лишь по образцам и шаблонам, робости выразить инициативу, формальному изучению знаний и способов действий.

Взрослые, недовольные падающей продуктивностью учебных занятий подростка, все сильнее и более концентрируются на этих вопросах в общении с ним, что углубляет эмоциональный дискомфорт. И так-это замкнутый круг: негативные личные особенности подростка отражаются на его учебной деятельности, низкая эффективность деятельности активизирует соответствующую реакцию окружающих, а эта негативная реакция в свою очередь, углубляет сформировавшиеся у подростка особенности. Прекратить сей круг можно, поменяв установки и оценки родителей. В этой ситуации еще нужно проводить работу с самим подростком и желательно в двух направлениях: сокращение уровня тревожности; увеличение уровня самосознания и самооценки подростка. Следовательно, на данный момент присутствует острая потребность в разработке похожих коррекционно-развивающих мероприятий. Сформировавшиеся обстоятельства считаем важным аргументом, для продолжения исследования исходной темы.

Итоги сделанного нами обзора точек зрения известных психологов и психотерапевтов помогут психологу в практической работе с подростками. С помощью четких познаний возможно решить трудные задачи и конфликты, какие появляются с подростками. При негативных проявлениях в поведении подростка психолог обязан в первую очередь узнать его взаимоотношения с ближайшими родными в контексте самооценки, потому что взаимоотношения с ними представлены отражением основной деятельности, а самооценка главным личностным конструктом в данном возрасте. Применение познаний этой задачи поможет повысить результативность образовательного и воспитательного процессов, содействующих формированию полноценного, здорового, уверенного в себе и своих силах члена общества.

#### **Библиография:**

1. Психологический словарь: 2-е издание, под редакцией Зинченко В.П., Мещерякова Б.Г. / В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков. – М.: АСТ-Астрель Хранитель. – 2007. – 479 с.
2. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М.: Свет. – 1989, – 404 с.
3. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / К. Хорни. – СПб.: Лениздат. – 1997. – 412 с.
4. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невротозов / К. Хорни. – СПб.: Лань. – 1997. – 240 с.

5. Фромм Э. Иметь или быть / Э. Фромм. – М.: Академия, 1990. – 330 с.
6. Захаров А.И. Неврозы у детей / А.И. Захаров. – СПб.: Лениздат, 1996 – 642 с.
7. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А.М. Прихожан // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2. – С. 11-17.
8. Эйдемиллер Э.Г. Семейная психотерапия / Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. – М.: Академия, 1990. – 400 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2000.

**УДК 373.3.091.333**

<https://orcidid:0000-0002-4163-4857>

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ «РОТАЦИЯ СТАНЦИЙ» В КОНТЕКСТЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

**Бозбей Ольга,**  
теоретический лицей села Чишмикиной,  
учитель начальных классов,  
первая дидактическая степень, магистр педагогики  
e-mail: [zno\\_12@mail.ru](mailto:zno_12@mail.ru)

**Annotation.** This scientific article explores the effectiveness of implementing the "station rotation" model in the context of blended learning for elementary school classes. Blended learning is an approach that combines traditional lecturing with the use of modern technology. The "station rotation" model provides students with the opportunity to work in small groups at different stations, each offering different activities. The aim of the research is to determine the effectiveness of this model in enhancing learning outcomes and skill development for elementary school students.

**Keywords:** education, technology, blended learning, personalized learning

Современное образование сталкивается с вызовами, требующими эффективных подходов к обучению. Таким образом, сегодня в образовании акцент делается на индивидуализации обучения и использовании современных технологий. В этой связи, инновационная дидактическая технология смешанного обучения представляется нам одной из самых продуктивных среди применяемых образовательных технологий в школе.

Русскоязычный термин «смешанное обучение» представляет собой дословный перевод английских слов blended learning. Обратим внимание, что в английской версии употребляется именно слово learning – учение, т.е. процесс получения знаний и умений, в котором ученик является активно действующим субъектом. Смешанное обучение призвано помочь преодолеть минусы технологий, используемых сегодня в практике обучения. При очном, классно-урочном, обучении, во-первых, не всегда можно реализовать требование включенности каждого ученика в образовательный процесс [1]. Не все и не всегда могут участвовать в обсуждениях, в силу определенного распределения социальных ролей в классе. Во-вторых, временные рамки урока не позволяют многим достичь желаемой глубины понимания обсуждаемых вопросов, что не дает возможности реализовать требование гибкости образовательного процесса, предусматривающее удовлетворение различных персональных познавательных стилей ученика [5].



---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

Технология смешанного обучения комбинирует традиционные методы преподавания с использованием ИКТ-инструментов и тем самым, представляет собой эффективный метод, который интегрирует традиционные и онлайн-формы обучения, создает благоприятные условия для индивидуализации обучения и развития гибких навыков. Основная цель смешанного обучения – создание гибкой и адаптивной системы обучения, которая бы учитывала индивидуальные особенности каждого ученика. Технология смешанного обучения позволяет персонализировать образовательный процесс, предоставляя учащимся возможность изучать материалы в собственном темпе, под руководством педагога.

Одна из моделей смешанного обучения - модель «ротация станций» представляет собой одну из практик смешанного обучения, которая активно применяется в начальных классах. Данная модель позволяет учащимся работать в небольших группах на разных станциях, что способствует развитию навыков самостоятельного и коллективного обучения.

Понятие «ротация станций» (Ston Rotation) стало использоваться с 2012 года и определялось как одна из моделей смешанного обучения, хотя организация работы по принципу «учебных островков/центров» проводилась учителями и ранее. Когда в учебный класс вошли технологии, то один из островков (станция) стал технологичным, и поэтому Ston Rotation определили как одну из моделей смешанного обучения.

Работа при Ротации станций организована следующим образом:

- столы в классе распределены на островки (станции);
- на каждой станции может работать от двух до шести учеников;
- количество станций, как правило, от трех и больше;
- на каждой станции одно задание;
- для каждого задания есть инструкция по работе и необходимые материалы;
- на работу по каждой станции отводится фиксированное количество времени;
- для удобства используется таймер;
- по сигналу таймера ученики с одной станции перемещаются на другую;
- в течение урока ученики проходят через все учебные станции [2].

Учителя, проводившие урок по модели Ston Rotation, констатируют, что выигрывают время двух-трех уроков, так как ученики работают в своем темпе и каждый из них вовлечен в работу.

Педагоги, активно использующие ротацию станций, меняют схемы и виды занятий в соответствии с особенностями своего класса и поставленных целей.

На основании проанализированных источников информации по данной теме исследования, выделим три типа организации участников образовательного процесса:

- когда учитель свободен и перемещается от одной станции к другой;
- учитель, присутствующий на одной;
- разные станции и учителя, работающие индивидуально с учениками.

Форма работы на станциях зависит от целей. Мы определили их следующим образом:

- индивидуальная, самостоятельная (ученик работает над заданием самостоятельно);
- индивидуальная: за компьютером, планшетом, смартфоном (ученик выполняет работу за компьютером, например, играет, выполняет самопроверку, смотрит видео и так далее);
- совместная работа в небольших группах или парах (ученики совместно работают над заданием);
- индивидуальная работа в небольших группах (ребята в группах, но каждый работает индивидуально и, если надо, обращается за помощью к одноклассникам);



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

- в небольших группах с учителем (несколько последователей работают с учителем, например, идет дискуссия);

- индивидуально с учителем (учитель направляет и помогает отдельному ученику) [3].

Перемещаться из одной станции к другим учащимся могут как отдельно, так и по одному (в этом случае каждый работает в своем темпе).

Как вы видим, схемы режима движения разные.

Делить на группы можно по разным принципам, например:

– готовность к уроку, что можно определить с помощью мини-опроса в начале урока или онлайн-опроса, выполненного дома;

– успешность выполнения домашнего задания или контрольной работы;

– наличие пробелов в усвоении предыдущих тем;

– наличие интереса к теме урока (требуется проведение опроса).

Для нашего исследования был проведен эксперимент на базе нескольких начальных классов, где применялась модель «ротации станций». Учащиеся были разделены на группы и обучались на различных станциях, где предлагались различные задания и активности, включая работу с интерактивными мультимедийными материалами, использование онлайн-ресурсов и решение проектных задач в группах. Планирование работы учителем на станциях происходило следующим образом:

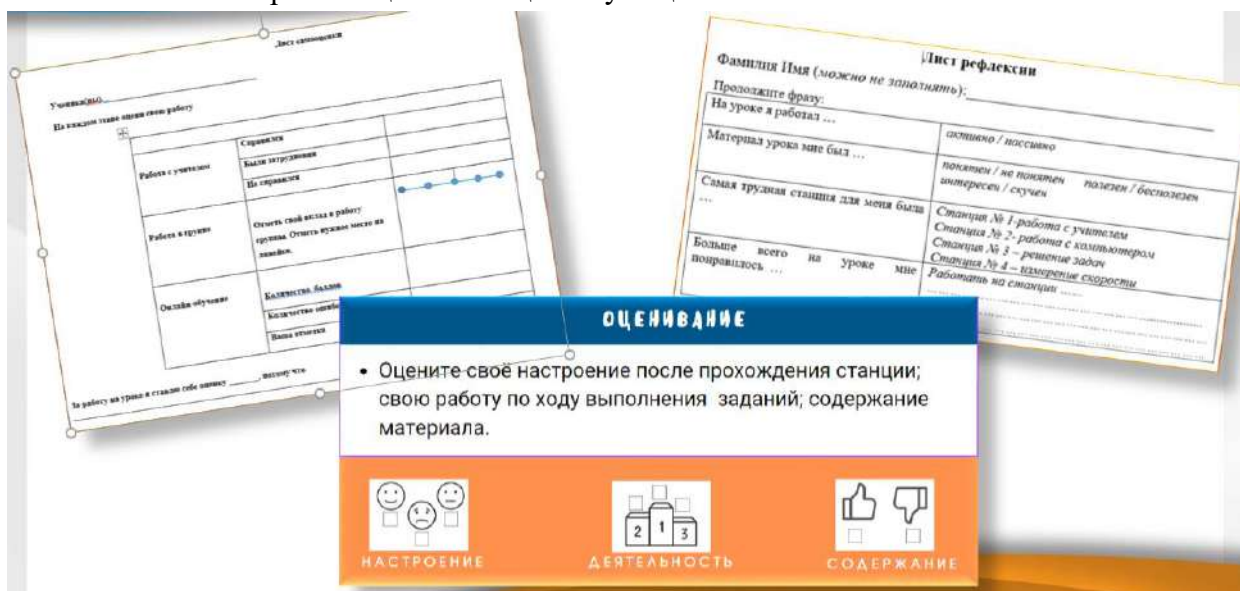


Процесс оценивания реализовывался посредством разнообразных ресурсов:

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**



Не забываем и об организации самооценки учащихся:



В ходе исследования собирались данные о достижениях учащихся, их активности и интересах в процессе обучения. Анализ данных подтвердил эффективность модели Stop Rotation при применении смешанного обучения в начальных классах. Учащиеся проявили более высокий уровень активности, участия, самостоятельности. Разнообразие заданий и активностей на станциях стимулировало интерес и вовлеченность учащихся в процесс обучения. Использование технологий и ресурсов, таких как интерактивные доски, онлайн-ресурсы и мультимедийные материалы, помогло визуализировать учебный материал и сделать обучение более интересным и понятным. Модель «Ротация станций» идеально подходит для применения в начальных классах, где учащиеся находятся на первом этапе своего образования и нуждаются в большей вариативности и поддержке со стороны педагога [4].

Используемая модель «Ротации станций» предоставляет ряд преимуществ по сравнению с традиционным обучением:

- у школьника появляется пространство свободы и ответственности, которое позволяет существенно повысить его саморегуляцию;

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

- за счет внедрения системы автоматизированного контроля уровня знаний учащихся у них возникает возможность выстраивать индивидуальные траектории обучения, а у учителей – направлять и корректировать работу школьников на уроке;

- разделение класса на несколько групп, занятых разными видами деятельности, дает возможность дифференцировать подход к учащимся с различными потребностями;

- использование видео, тренажеров и других инструментов онлайн-среды позволяет увеличить количество и повысить качество обратной связи с учащимися;

- появляется возможность выделить время, сэкономленное учителем за счет автоматизации процесса отработки навыков, на проектную деятельность.

Применение данной модели на уроке даёт учителю возможность реализовать дифференциацию, в каждый момент времени работать с малой группой, использовать интерактивные формы работы на уроке, организовать регулярную групповую работу.

Таким образом, модель Ston Rotation в рамках смешанного обучения оказалась эффективной для начальных классов. Данная модель позволяет индивидуализировать обучение, развивать навыки самостоятельной работы и коллективного взаимодействия. Модель «Ротация знаний» открывает новые перспективы для обучения в начальных классах, сочетание традиционных методов и современных технологий. Этот подход позволяет лучше адаптироваться к индивидуальным потребностям учащихся и создать стимулирующую образовательную среду. Внедрение модели «Ротация станций» подразумевает сотрудничество педагогов и использование различных технологических инструментов, что позволит достичь эффективных результатов и повысить уровень образования в начальных классах.

**Библиография:**

1. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение. – М.: Буки Веди, 2016.
2. Курвитс М. Как провести урок по модели «Ротация станций» //Режим доступа: [https://marinakurvits.com/stancia\\_rotaci/](https://marinakurvits.com/stancia_rotaci/)
3. Куртева О.В. Интеграция традиционных и информационно-коммуникативных образовательных ресурсов в условиях смешанного обучения. В: III Всероссийская научно-практическая конференция (с международным участием) «Современные проблемы профессионального образования: тенденции и перспективы развития», Калуга, 11.11.2022.
4. Куртева О.В. К вопросу об актуальных дидактических технологиях онлайн и офлайн: поиск компромиссов в системе непрерывного образования педагогов. В: "Наука, образование, культура". Международная научно-практическая конференция. 11 февраля, 2022. Сборник статей. Комрат. С.453-458.
5. Современные педагогические технологии как фактор совершенствования школьного климата: методическое пособие / Сост. О.И. Акаевич, Н.В. Панченко, О.Ю. Дерюга, Е.И. Васильева – Краснодар: ИРО Краснодарского края, 2023.

**ДОПОЛНЕННАЯ И ВИРТУАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ – РЕАЛИИ И  
ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ  
РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА**

**Великова Татьяна,**  
доктор пед. наук, конф. унив.  
Комратский государственный университет  
г. Комрат, РМ  
e-mail: [velicovatania@gmail.com](mailto:velicovatania@gmail.com)

**Abstract.** In this article, the author described the existing experience of implementing mobile applications and services with augmented and virtual reality technology in the framework of summer schools and trainings. The author analyzed the trends in the development of these technologies in Germany, USA, Greece. Successful practices of implementation of these technologies in foreign educational institutions is given. The author analyzes the necessary equipment for VR, platforms with VR support. The author of the article outlines the prospects for the development of these technologies in the Republic of Moldova, draws conclusions and gives recommendations.

**Keywords:** augmented reality, virtual reality, education, innovations, realities, prospects, technologies, educational content, applications.

**Введение**

Сегодня всё чаще в образовательных Telegram каналах, социальных сетях появляются публикации, связанные с искусственным интеллектом, дополненной реальностью (AR), виртуальной реальностью (VR), но несмотря на это, по мнению автора настоящей статьи, в Республике Молдова данные технологии ещё недостаточно внедрены в образовательный процесс по ряду причин, которые будут обозначены и рассмотрены в статье. Положения, которые получили отражение в настоящей статье, раскрывают специфику AR и VR технологий и открывают завесу к новым, пока незнакомым техникам, методам, которые педагогическому сообществу АТО Гагаузии необходимо будет осваивать. Надо отметить, что на международном уровне поддерживаются инициативы, связанные с AR и VR технологией, это подтверждается, во-первых, реализацией проектов Erasmus + по данному направлению, о которых автор написал в результатах исследования, во – вторых, доступным образовательным контентом для AR и VR в сети Интернет, в – третьих, исследованиями и экспериментами в данной области.

**Результаты исследования**

Тематике AR и VR технологий ранее автором не рассматривалась и не публиковалась отдельной статьёй, но в работе [1], в которой автор писал об организации STEAM – обучения с использованием мобильных приложений, предлагались мобильные приложения на базе AR технологии. Эта тематика также обсуждалась с учениками в летней школе по проекту «MobileEduTeachVoyage: путешествие в мир образования через мобильные технологии», реализуемого по программе Tekwill Ambassadors 2023 в Tekwill Comrat в партнёрстве с Комратским Государственным Университетом (КГУ) и Главным Управлением Образования Гагаузии, где ученики познакомились с различными мобильными приложениями с



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

поддержкой AR. На тренинге для учителей-предметников АТО Гагаузии, который был организован 24 октября 2023 по этому же проекту, учителям биологии было предложено использовать мобильные приложения с поддержкой AR/VR технологии. Например, одно из таких приложений Virtual-Tee, которое рекомендуется использовать при изучении пищеварительной системы человека. Учителям географии - интерактивные плакаты с AR на базе приложения Multiverse Poster Series от Curiscope. Для учителей географии было предложено приложение LandscapAR для креативного создания островов и ландшафта. При изучении солнечной системы учителям географии рекомендуется присмотреться к приложениям AR Realty, AR App, которые буквально погружают учащихся в космос для изучения планет солнечной системы.

Ещё одно приложение, которое нравится и ученикам, и учителям, как показала практика, – это приложение Quiver с живыми раскрасками, которое можно применить с учениками на уроках по цифровому образованию. Мобильное приложение Geometria RA с дополненной реальностью от разработчика Allisson Pierre (bachelor of Computer Engineering from UNIVASF, Brazil) облегчит преподавание и изучение геометрических тел на уроках математики. Имеется платформа Sketchfab, в библиотеке которой содержится огромное количество моделей 3D&AR по различным областям: биологии, математики, географии, химии и др. Каждый учитель – предметник обязательно найдёт на платформе модель, которую можно продемонстрировать на уроке. Модели на платформе Sketchfab можно посмотреть и в VR на компьютере или ноутбуке, но для этого необходимо наличие VR очков. Технологию VR в образовании удачно реализовали на образовательной платформе Nearpod.com, посредством которой можно обучаться весело и интересно, так как есть игры-активности, одна из которой Time to Climb, но поскольку статья об AR и VR, то сделаем акцент именно на возможности, которая позволяет посетить более 360 городов. Эффект будет более ощутимый, если есть VR очки. Имеются готовые решения - мобильные приложения с AR для проведения физминуток, отдыха: через приложение дополненной реальности AR Basketball можно поиграть в баскетбол, настроить, где будет кольцо, регулировать силу броска мяча. Графика в приложении отличная, что способствует созданию ощущения, что кольцо реальное. Мяч создали насыщенного, яркого цвета в приложении. Были предложены и приложения по управлению воздушными средствами (дроном Drone AR, вертолёт, воздушным шаром в AR Real Driving). Приложение Animal Safari создаст в классе настоящий зоопарк и познакомит учащихся с животными посредством AR технологии. Опыт внедрения мобильных приложений на базе AR и VR сформировал определённую точку зрения относительно использования данных технологий в образовательном процессе, с которой важно было поделиться с тем, чтобы популяризировать данные технологии среди педагогического сообщества. Немаловажное влияние оказало и желание автора заниматься самообразованием, участвовать в международных онлайн мероприятиях.

Далее автором настоящей статьи будет сделан анализ зарубежного опыта внедрения AR и VR в образовании, и тем самым будут обозначены перспективы того, что может ожидать образовательную систему Республики Молдова в будущем. Участие в международных мероприятиях повышает осведомлённость, расширяет кругозор и способствует установлению ценных международных связей. Полученный опыт можно проанализировать, применить новые знания на практике и использовать их для улучшения профессионального и личного развития, а также для разнообразия учебного процесса, вовлечения учащихся и студентов в образовательный процесс. Один из примеров международного сотрудничества – участие в



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

онлайн мероприятиях. Так, 25 августа 2021 г. по приглашению партнёра КГУ - Fachhochschule des Mittelstands (FHM) University of Applied Sciences в лице Olga Zubikova, автор настоящей статьи приняла участие в международном онлайн мероприятии „Experiencing and creating culture together - Augmented Reality in European educational projects on cultural heritage”. Мероприятие было организовано в рамках проекта Erasmus+ Experiencing Augmented Reality on Cultural Heritage Applications in iVET<sup>4</sup> (CultApp, <https://cultapp.eu>), что переводится как Опыт использования дополненной реальности в образовательных проектах по культурному наследию в iVET. На мероприятии докладчики говорили о том, что AR расширяет восприятие реального мира в увлекательной форме и оказывает положительное влияние на обучение. Более того, AR может сыграть ключевую роль в открытии культурного наследия Европы, позволяя познакомиться с культурными ценностями в игровой и интуитивной форме и тем самым способствовать развитию эстетических и цифровых компетенций. Как можно увлечь учащихся общим европейском культурном наследии и европейских ценностях с помощью AR? Как побудить их к самостоятельной и творческой работе с культурным наследием независимым и творческим образом? Какие компетенции необходимы преподавателям для разработки педагогических AR-проектов? Как можно реализовать AR-проекты, трансграничные проекты даже во время пандемии? На эти и другие вопросы участники онлайн мероприятия "Переживая и создавая культуру вместе – дополненная реальность в европейских образовательных проектах по культурному наследию" получили ответы. Цель CultApp - вдохновить молодых людей из профессиональных училищ и колледжей на изучение европейского культурного наследия с помощью инновационных методов обучения с использованием AR методов обучения. Одновременно проект оказывает поддержку преподавателям в разработке и реализации инновационных AR образовательных проектов посредством разработки педагогических инструментов. В ходе онлайн мероприятия немецкая команда CultApp представила достигнутые результаты. Аудитория также смогла вживую увидеть AR-сцены, разработанные учащимися. Было рекомендовано заранее установить на свои мобильные устройства AR-приложение Vlrpar (бесплатную версию) и в ходе мероприятия протестировать разработанные AR продукты. Участникам был предложено оценить AR City Map, посетить посредством AR технологии Ботанический сад, Замок Шпарренберг города Билефельд, Германия и другое культурное наследие Германии. Предложенные партнёрами продукты демонстрировались на курсах повышения квалификации дидактических кадров с учителями информатики, с тем, чтобы учителя представляли, какие проекты могут быть разработаны с учениками и как реализуется на практике AR реальность. Сейчас можно найти в продаже открытки с AR г. Комрат, на которых «оживает» парк города Комрат, но образовательный контент для Республики Молдова с AR или VR найти затруднительно, во всяком случае автор данной статьи с такими продуктами не встречалась.

Ещё один проект, который даёт представление того, что нас ожидает в перспективе - это зарубежный проект, который основан на использовании VR. Данный проект «был внедрён в сельской школе на окраине Сакраменто в Северной Калифорнии (США), который предлагает своим ученикам особую лабораторию VR (Рис.1). В большом помещении отмечены зоны, где могут обучаться до 25 человек в виртуальном уроке с использованием комплекта Meta Quest 2. Ученики совершают виртуальные экскурсии с панорамными видеороликами из New York Times, изучают испанский язык с Mondly или посещают научные лаборатории VictoryXR или

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Inspirit. Особенно успешным оказался симулятор TransfrVR, который дает ученикам возможность познакомиться с различными профессиями» [2].



Рис. 1. Лаборатория VR с Meta Quest 2

Выше был приведён пример внедрения VR в школе, если же говорить об университетах, то здесь тенденция активного внедрения VR осуществляется также стремительно. Рассмотрим, что же предлагается для университетов. На сайте <https://victoryxr.co> приведена статистика, согласно которой с VR в образовании наблюдается: повышенная мозговая активность; 4-кратное увеличение фокуса; разница в проходимости 50 %; более высокий уровень уверенности; значительное увеличение вовлеченности; улучшение оценок; увеличение посещаемости студентов; повышение успеваемости студентов. Согласно исследованиям Saga University, Japan VR Study, VR улучшает концентрацию студентов в 6 раз (Рис.2).

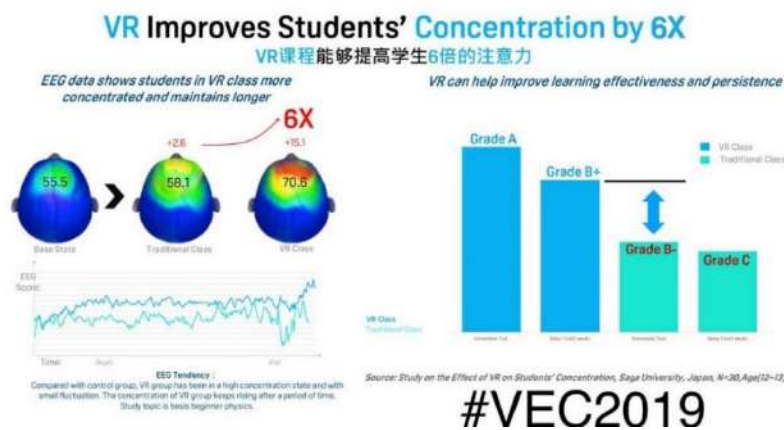


Рис. 2. Результаты исследования Saga University, Japan VR Study  
Источник: [3]

В некоторых образовательных учреждениях АТО Гагаузии имеются очки VR Shinecon, но они отличны от VR очков Meta Quest 2. В АТО Гагаузии эффективно продвигается образовательная платформа Corinth 3d на уроках биологии, где используются VR очки Shinecon, превращая экран смартфона в дисплей VR-гарнитуры.

«Пандемия создала проблемы для университетов по всему миру. Студентам зачастую приходилось привыкать к самостоятельному обучению на дому или онлайн-курсам посредством видеоконференций. Не всем было так легко. Именно поэтому колледж Морхаус в Атланте обратился к американскому стартапу, специализирующемуся на иммерсивном обучении. Вскоре после этого был создан первый кампус VR. Американский стартап VictoryXR работает над образовательным программным обеспечением для VR и AR с 2016 года. VictoryXR выиграла премию Pioneer Award 2021 за цифровые инновации в обучении.

---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

Партнерами стартапа XR теперь являются T-Mobile, Qualcomm, Microsoft и Meta. Именно компания Марка Цукерберга Metaverse сделала возможным создание виртуального кампуса в Атланте. Колледж Морхаус — одно из десяти высших учебных заведений США, спонсируемых Meta. В рамках спонсорского проекта Meta поддерживает каждый участвующий колледж, предоставляя 500 000 долларов США и гарнитуры VR, такие как Meta Quest 2, поскольку они используют иммерсивные обучающие инструменты VictoryXR. Работая с VictoryXR, преподаватели Морхауса разработали программу иммерсивного обучения за десять недель. Сейчас колледж предлагает курсы по таким предметам, как неорганическая химия, биология и всемирная история» [4].

Педагоги могут задать вопрос, не влияют ли VR очки на зрение? Исследование, опубликованное в работе [5], свидетельствуют о том, что гарнитуры VR создают погружение, отображая изображения на экранах, расположенных очень близко к глазам, которые просматриваются через мощные линзы не обнаружили доказательств того, что оптическая система VR оказывала неблагоприятное влияние на бинокулярный статус глаз в краткосрочной перспективе в течении 40 минут.

Возникает и интерес к тому, какие используются сайты, на которых публикуется VR контент или на которых можно больше об этом узнать. Вот несколько сайтов, которые были предложены в обсуждении на площадке [www.reddit.com](http://www.reddit.com) при обсуждении проекта в сельской школе на окраине Сакраменто в Северной Калифорнии (США), описанного выше: Молекулярный дизайн в VR на занятиях по химии для студентов в Nanome <https://home.nanome.ai/academic>. Сайт инновационного учебного центра Inspirit — платформа с захватывающим контентом <https://www.inspiritvr.com>. Сайт <https://transfrinc.com> виртуального учебного центра Transfr, где учащиеся могут изучать и обучаться различным востребованным профессиям в быстрорастущих отраслях на базе VR технологии. Карьерный поиск с Transfr проходит в виртуальной среде, которая помогает понять варианты карьеры и начать путь к выбору подходящей работы. Платформа <https://www.prismsvr.com> предлагает новую парадигму математического образования - изучать математику через движение, опыт и открытия в VR с очками Meta Quest. Данное решение рекомендуется для детей от 13 лет и старше. Такие образовательные продукты, безусловно, требуют привлечения квалифицированных специалистов. Источник <https://www.prismsvr.com/careers> сообщает, что есть востребованность в менеджере по эксплуатации сервиса, образовательного моушн-дизайнера, регионального тренера-преподавателя, Unity – разработчика, креативного продюсера, 3D разработчика. С развитием технологии на базе VR специалисты данных областей будут особенно нужны.

То, что зарубежные страны уделяют разработке образовательного контента с AR особое значение, подтверждает и организация вебинаров по данной тематике. Совсем недавно было анонсировано проведение вебинара 27 ноября 2023 г., который проведёт Action Synergy в сотрудничестве с Сетью по правам ребенка и партнерами консорциума проекта Erasmus+ “Rights Hero/ Герой прав”. На международном вебинаре представят электронную игру, которая призвана повысить осведомленность о Конвенции Права ребенка. Игра создана в рамках программы детьми и экспертами, может использоваться педагогами в классах, приютах. Игра адресована детям, возраст которых составляет 9 -14 лет. Игру можно скачать по ссылке <https://rightshero.eu/index.php/the-game> руководство с инструкциями доступно для скачивания [7]. Руководство разработано на нескольких языках, в том числе и на румынском, что может облегчить внедрение данной игры в образовательных учреждениях Республики

---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

Молдова. В руководстве представлены 17 сценариев внедрения игры. При желании, каждый педагог сможет выбрать подходящий сценарий и провести игру с учениками.

Следующий пример, который включён в настоящую статью, связан с опытом участия студентов КГУ в тестировании, которое было разработано по AR технологии. 30 сентября 2023 г. студенты КГУ и лицеисты учебных заведений АТО Гагаузии приняли участие В Tekwill IT Career Expo 2023. ИТ компании представили информацию по стажировкам для студентов и открытым вакансиям на мероприятии, но что интересно, что ИТ компании рассказывают о себе через квизы, задания, игры AR. Так, компания Software Mind создала тест AR. Предлагался QR код, после сканирования которого загружалась игра. Суть игры заключалась в том, что в реальном пространстве необходимо было найти цветной шар, при наведении на который появлялся вопрос, на появившийся вопрос необходимо было ответить, после чего найти следующий цветной шар в пространстве, передвигаясь по помещению и двигая камеру. В игре фиксировалось время и статистика по ответам на вопросы. ИТ компания не раскрыла секрет того, в чём было разработано данное образовательное решение, но можно с уверенностью сказать, что такой образовательный контент найдёт свое место в образовательных учреждениях, и будет положительно воспринят учениками. Предложенное тестирование от ИТ компании Software Mind, в таком необычном варианте, говорит ещё об одном аспекте использования AR.

Это лишь некоторые примеры, которые подтверждают то, как стремительно развиваются технологии, и что скоро будет эра нового образования, в которой педагоги могут столкнуться с новыми вызовами. Нужно признать, что ученикам и студентам эти технологии нравятся, а значит в перспективе будет сделан большой акцент на развитие данной технологии. Будет разрабатываться контент для VR по различным дисциплинам, будет возможность купить данный контент или воспользоваться демо - версией продукта для ознакомления. Уже сейчас есть платформы, которые позволяют заинтересованным педагогам создать образовательный контент в <https://www.blippar.com>, но рамки настоящей статьи не позволяют углубиться в эти вопросы. В 2022 году студент группы И-19 Екрем Йерделен, под руководством доктора, конф. унив. Великовой Т.Г. и преп., магистра Лупашку С.И. реализовал лицензионную работу по теме «Разработка проектов с поддержкой технологии дополненной реальности (AR)», в которой продемонстрировал проекты, разработанные на платформе MyWebAR <https://mywebar.com>. Проекты на данной платформе можно создать без навыков программирования, но ограничением является использование 14-и дневной бесплатной версии, далее необходимо для разработки заплатить 25 долларов в месяц. В статье [6] чётко описаны причины распространения технологий VR на сферу образования, представлен объём мирового рынка VR, обозначены 5 причин использовать VR в образовании уже сегодня, дан ответ на вопрос как VR изменит будущее системы образования и почему технология все еще не стала повсеместной и как сегодня возможно использовать технологии VR в образовании.

#### **Выводы и рекомендации**

Анализируя опыт зарубежных стран и опыт, который имеется в Республике Молдова, в частности, в КГУ и в образовательных учреждениях АТО Гагаузии, можно сделать следующие выводы. Для внедрения ряда проектов, описанных в настоящей статье, необходимо оборудование, в частности, Meta Oculus Quest 2, которого нет в образовательных учреждениях. Для внедрения в образовательный процесс технологии AR/VR важно сделать акцент на решении круга задач, таких как: (1) Подготовка специалистов для разработки образовательного контента для AR и VR; проведение вебинаров, тренингов, конференций с



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

тем, чтобы о данной технологии узнали бенефициары – педагоги, ученики, студенты. (2) Сотрудничество с партнёрами из других стран, у которых имеется опыт внедрения AR и VR технологий. (3) Участие в грантовых проектах с тем, чтобы заложить закупку соответствующего оборудования для внедрения технологии AR/VR.

**Библиография:**

1. Великова Татьяна. Инновационные STEAM-практики обучения учащихся посредством мобильных технологий. В сб.: Conferinței științifice internaționale «Abordări inter/transdisciplinare în studierea matematicii (concept STEAM) & Studierea informaticii și tehnologiilor informaționale din perspectiva STEAM», Vol. 1, Chișinău, UST, 29-30 octombrie 2021. с. 345-350, ISBN 978-9975-76-357-8. [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/345-350\\_8.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/345-350_8.pdf) (Дата обращения: 24.11.2023)
2. A huge VR lab has opened at a school in Sacramento <https://mixed-news.com/en/quest-2-vr-lab-school-california> (Дата обращения: 25.11.2023)
3. 3.VR in Education: What the Data Says [https://docs.google.com/document/d/1bUtrYzHPxouzM1\\_caKOIaKxQTc7IIK7IsfZTHhrpE3I/edit#heading=h.pkppzhwi7zgt](https://docs.google.com/document/d/1bUtrYzHPxouzM1_caKOIaKxQTc7IIK7IsfZTHhrpE3I/edit#heading=h.pkppzhwi7zgt) (Дата обращения: 25.11.2023)
4. Metaversity: Meta brings universities into virtual reality <https://mixed-news.com/en/metaversity-meta-brings-universities-into-virtual-reality> (Дата обращения: 25.11.2023)
5. Turnbull PRK, Phillips JR. Ocular effects of virtual reality headset wear in young adults. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5701049/> (Дата обращения: 25.11.2023)
6. Виртуальная реальность в образовании <https://virtualnyepochki.ru/stati/primenenie-virtualnoj-realnosti-v-sfere-obrazovaniya> (Дата обращения: 25.11.2023)
7. Teachers' Manual <https://rightshero.eu/index.php/teachers-manual/> (Дата обращения: 25.11.2023)

УДК 796.07; 796.034.2.

<https://orcid.org/0000-0002-7436-6182>

**АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИХ  
ИЗ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**Ганузин В.М.,**

кандидат медицинских наук, доцент  
Ярославский государственный медицинский университет  
г. Ярославль, Россия

E-mail: [vganuzin@rambler.ru](mailto:vganuzin@rambler.ru)

**Маскова Г.С.,**

доктор медицинских наук, профессор  
Ярославский государственный медицинский университет  
г. Ярославль, Россия

E-mail: [maskovags@mail.ru](mailto:maskovags@mail.ru)

**Annotation.** A sociological survey was conducted among 224 girls and 178 boys aged 17-19 years, studying in their first year at the university. The authors analyze the quality of life and commitment to a healthy lifestyle of medical university students. The data obtained made it possible to identify risk factors and reasons for students' non-compliance with a healthy lifestyle.



**Key words:** quality of life, healthy lifestyle, students.

**Актуальность.** Государственная стратегия формирования здорового образа жизни (ЗОЖ) населения определяет цели, задачи и принципы политики в области общественного здоровья, в т.ч. и студенческой молодежи [4, с.1239].

Качество жизни (КЖ) в значительной степени зависит от приверженности человека здоровому образу жизни [5, с.1186;7с.292].

Категория «качество жизни» является интегральной характеристикой удовлетворенности человека своей жизнью. Качество жизни (КЖ) в значительной степени зависит от приверженности человека здоровому образу жизни [6, с.38].

Изучение образа жизни студенческой молодежи в современных социально-экономических условиях, является актуальной задачей, решение которой позволит не только комплексно оценить факторы риска потери здоровья и разработать научно обоснованные мероприятия по сохранению и укреплению здоровья обучающихся, но и расширить возможности получения более качественного образования в ВУЗе.

**Цель.** Оценить качество жизни и приверженность здоровому образу жизни студентов, обучающихся на 1-ом курсе университета и находящихся в периоде адаптации к обучению.

**Материалы и методы.** Проведен социологический опрос 224 девушек и 178 юношей в возрасте 17-19 лет, обучающихся на 1-ом курсе медицинского университета.

Оценка КЖ проводилась с помощью валидизированного опросника PedsQL™4.0 [10,с.126].

Оценка образа жизни (ОЖ) проводилась с помощью анкеты «Структура здорового образа жизни студенческой молодежи», разработанной Центром методического обеспечения воспитательной работы и изучения ориентации студентов на здоровый образ жизни Республиканского института профессионального образования [1, с.1]. Студентами оценивалась каждая из предложенных ситуаций, представлявшая для них трудности в течение первого месяца обучения в университете.

Статистическая обработка материала проводилась с помощью программы StatSoft Statistica v.7.0. Сравнение групп проводили по критерию Фишера, достоверность различия принимали при  $p < 0,05$ .

**Результаты исследования и их обсуждение.** При оценке качества жизни у студентов 1 курса, находящихся в периоде адаптации к обучению в университете, нами получены следующие данные. Большинство девушек ниже оценили свой уровень здоровья и физической активности, по сравнению с юношами. Так, 21% студенток отмечали часто и почти всегда возникающие трудности при беге ( $p < 0,01$ ) и 28,5% - жаловались на то, что у них было мало сил при физической активности ( $p < 0,01$ ).

Показатели тревожности и отрицательных переживаний у студентов, полученные нами при анкетировании показали, что девушки, по сравнению с юношами, чаще жаловались на возникновение состояния страха (26,6 и 5,6% -  $p < 0,01$ ), нарушения сна (44,6 и 33,1), тревожности и отрицательных переживаний (54,7 и 25,8%). Выявлен большой процент студентов обоего пола, которые часто и почти всегда имели плохой сон (44,6 и 33,1%) и были в раздраженном состоянии (21,9 и 22,5%).

Показатели коммуникативных взаимоотношений студентов со сверстниками показал, что 54,7% девушек и 3,2% юношей часто и почти всегда имели трудности при общении с ровесниками ( $p < 0,01$ ). А 6,7% девушкам и 9,7% юношам было трудно общаться с другими

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

студентами. При этом 99,2% студенток и 100% студентов отрицали оскорбления и обзывания в свой адрес.

При изучении факторов, влияющих на успешность обучения студентов в университете, нами получены следующие данные. Пропуски занятия у большинства студентов были связаны с плохим самочувствием и заболеваниями. Было трудно справляться с домашними заданиями 16,9% девушек и 8,0% юношей. А трудности в общении с преподавателем на занятиях отмечали 3,3% девушек и 3,2% юношей.

При оценке показателей ЗОЖ у студентов 1 курса, находящихся в периоде адаптации к обучению в университете, нами получены следующие данные. Большинство девушек ниже оценили свой уровень коммуникативных взаимоотношений и физической активности, по сравнению с юношами. Так, только 42% студенток удовлетворяет социально-психологический климат в образовательном учреждении и 47% скорее удовлетворяет, чем нет.

В свободное от учебы время девушки меньше внимания уделяют физкультуре и спорту - 14% девушек и 25,9% юношей ( $p < 0,001$ ) и меньше времени проводят за компьютером ( $p < 0,001$ ).

Важная роль в укреплении здоровья принадлежит физической культуре, спорту и закаливанию. Опрос показал, что около 16% первокурсников постоянно занимаются физкультурой и спортом, 72% занимаются от случая к случаю. 12% девушек и 5% юношей не занимаются совсем при хорошем создании условий для занятий физкультурой и спортом в университете.

Курение и употребление алкоголя являются основными и самыми вредными привычками среди молодежи. Быстрый рост использования электронных сигарет среди молодежи привел к радикальным изменениям структуры употребления никотина во всем мире. Употребление электронных сигарет, многие из которых содержат высокий уровень никотина, особенно вредно для этой возрастной группы и связано с увеличением употребления сигарет и ПАВ среди молодежи [2, с.609;3, с.315;8,с.84]. В последние годы часть молодого поколения начинает понимать опасность вредных привычек, поэтому они становятся приверженцами здорового образа жизни. Нами получены данные, что 84% девушек и 79,6% юношей не курит. При этом 98% из опрошенных знают, что курение вредно влияет на состояние здоровья, и 99% считают «пассивное курение» также вредным.

При обсуждении употребления алкоголя (водки, вина, пива) 46% опрошенных девушек и 62,9% юношей, вообще, не употребляют алкогольную продукцию.

О связи ВИЧ-инфекции с наркоманией и поражении вирусом иммунной системы знает около 99% студентов. Так же большинство опрошенных считает, что заразиться ВИЧ-инфекцией можно через шприцы и иглы, используемые носителями ВИЧ-инфекции и при сексуальных контактах. Знаниями о возможности заразиться ребенку от ВИЧ-инфицированной матери располагают только 78% девушек и 59,3% юношей ( $p < 0,007$ ).

По данным Томас L. и Nadarević N., подростковая беременность представляет собой уникальную проблему из-за неполного физического и психологического развития, включая повышенный риск осложнения и проблемы психического здоровья [9,с. 309].

Данные нашего опроса показали, что 51% девушек и 61,6% юношей считает, что половую жизнь можно начинать после 18 летнего возраста, соответственно 29% и 16,7% - с 17 лет, около 6% - с 15 лет. О средствах и способах безопасного секса осведомлены большинство студентов.

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Правильное питание является составной частью ЗОЖ [4,с.1239], что подтверждается мнением студентов. Данные опроса выявили, что соблюдения особой диеты придерживаются около 50% студентов и около 30% не питаются в столовой по этой причине.

К наиболее значимым факторам используемыми студентами для поддержания ЗОЖ, были отнесены следующие: личная гигиена, отказ от вредных привычек, двигательная активность, занимаюсь спортом, аэробикой и фитнесом, безопасное поведение, пребывание на свежем воздухе, употребление витаминов, делают профилактические прививки.

Проведенный опрос выявил низкий процент студентов, которых интересует информация о здоровом образе жизни и способах улучшения здоровья.

**Заключение.** Категория «качество жизни» является интегральной характеристикой удовлетворенности человека своей жизнью. Качество жизни в значительной степени зависит от приверженности человека здоровому образу жизни. Анализ полученных данных показал, что большинство студентов высоко оценили свою приверженность к ЗОЖ. Но только 43% респондентов серьезно интересуется информацией о здоровом образе жизни и способах улучшения своего здоровья.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило выявить основные факторы риска потери здоровья современной молодежи и приоритетные направления по формированию приверженности к здоровому образу жизни первокурсников – будущих врачей, в периоде адаптации их к обучению в университете.

**Библиография:**

1. Анкета «Структура здорового образа жизни студенческой молодежи». Центр методического обеспечения воспитательной работы и изучения ориентации студентов на здоровый образ жизни. <https://gigabaza.ru/doc/133147.html> (дата обращения: 04.10.2023).
2. Andrea H Weinberger, Jiaqi Zhu, Joun Lee, Shu Xu, Renee D Goodwin, Cannabis Use and the Onset of Cigarette and E-cigarette Use: A Prospective, Longitudinal Study Among Youth in the United States, *Nicotine & Tobacco Research*, Volume 23, Issue 3, March 2021, Pages 609–613, <https://doi.org/10.1093/ntr/ntaa158>
3. Bhav, S.Y., Chadi, N. E-cigarettes and Vaping: A Global Risk for Adolescents. *Indian Pediatr* 58, 315–319 (2021). <https://doi.org/10.1007/s13312-021-2188-4>
4. Day R.E., Sahota P., Christian M.S. Effective implementation of primary school-based healthy lifestyle programmes: a qualitative study of views of school staff. *BMC Public Health*. 2019; 19(1): 1239. DOI: <http://doi.org/10.1186/s12889-019-7550>
5. Jessiman P.E., Campbell R., Jago R., van Sluijs E.M.F., Newbury-Birch D. A qualitative study of health promotion in academy schools in England. *BMC Public Health*. 2019; 19(1): 1186. DOI: <http://doi.org/10.1186/s12889-019-7510-x>
6. Копылов А.С. Здоровье студенческой молодежи и факторы риска, его определяющие / А. С. Копылов // Российский вестник гигиены. – 2022. – № 1. – С. 38-45. – DOI 10.24075/rbh.2022.040. – EDN DRNUXD.
7. Marques A., Demetriou Y., Tesler R., Gouveia É.R., Peralta M., Matos M.G. Healthy lifestyle in children and adolescents and its association with subjective health complaints: findings from 37 countries and regions from the HBSC study. *Int. J. Environ. Res. Public Health*. 2019; 16(18): E3292. DOI: <http://doi.org/10.3390/ijerph16183292>
8. Mašina T., Madžar T., Musil V., Milošević M. Differences in Health-Promoting Lifestyle Profile among Croating Medical students according to gender and year of study // *Acta clinica Croatica*. 2017. Vol. 56 (1). P. 84—91. doi:10.20471/acc.2017.56.01.13

9. Tomac L., Nadarević N. The prevalence of adolescent pregnancies and the role of school and family // Приверженность вопросам психического здоровья: материалы IV Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 5–7 октября 2023 г. / науч. ред. О. Б. Михайлова, М. И. Волк, И. А. Новикова, Е. Б. Башкин. – Москва: РУДН, 2023. С. 309-313.
10. Varni JW, Seid M, Rode CA. The PedsQL: measurement model for the Pediatric Quality of Life Inventory. Med Care. 1999; 37:126–139.

**УДК: 378**

<https://orcid.org/0000-0001-5095-592X>

### **ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ, ВЫЗЫВАЮЩИЕ ТРУДНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ**

**Джафарова Сабина Намик**  
Бакинский Славянский Университет,  
г. Баку, Азербайджан  
orcid id: 0000-0001-5095-592X  
e-mail: [sabina\\_16\\_86@mail.ru](mailto:sabina_16_86@mail.ru)

**Abstract.** In the article, the problem of primary factors that cause difficulties in the professional activity of young teachers is revealed. This problem occupies one of the main places in educational policy and is one of the main issues to which special attention is paid in the training of teachers. The absence of necessary studies in this area makes it necessary to study the selected problem once again. The difficulties of pedagogical activity contribute to the activation of the creative potential of the teacher's personality, the search for new approaches, solutions to existing pedagogical problems and situations that go beyond the established stereotypes of pedagogical work. Indicative duality of the teachers' position regarding errors caused by an inadequate solution to a complex pedagogical and communicative task.

**Keywords:** teacher, community, school, teaching, education, training, difficulty

«Люди, посвятившие свою жизнь преподаванию, поистине самоотверженные, преданные своему народу и нации и в то же время героические люди» [1, с. 7]. Эти взгляды, высказанные нашим общенациональным лидером Гейдаром Алиевым, являются ярким показателем ценности, придаваемой азербайджанскому учителю. Известно, что педагогическая деятельность представляет собой очень сложную, многогранную, динамичную сферу деятельности, требующую высокой профессиональной подготовки, особого таланта и высоких духовно-психологических качеств и занимающую важное место в развитии образования и науки народа. Поэтому деятельность преподавания по своей природе является деятельностью стратегического значения, направленной на устранение ряда внешних и внутренних трудностей и препятствий, построение воспитания молодого поколения в направлении содействия научному и культурному прогрессу народа.

Вообще педагогическая деятельность и профессия учителя считаются одними из древнейших профессий. Здесь накоплен тысячелетний опыт преемственности поколений. Учитель по сути является связующим звеном между поколениями, носителем человеческого, социального, исторического опыта. Социокультурная целостность народа, цивилизация,

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

преимущества поколений во многом связаны с педагогической деятельностью. Последние годы часто поднимаются трудности, с которыми сталкиваются учителя. Становление как профессионального педагога, концентрация в нем компетентности отмечены как основные признаки его педагогического мастерства и новаторства учителя. Неслучайно этому вопросу неоднократно подчеркивается и придается большое значение в принятой в 2013 году Государственной стратегии развития образования в Азербайджанской Республике, предусматривающей длительный период до 2020 года. В стратегии указано: «Влияние учителя на формирование ученика как образованной и компетентной личности во многом зависит от его академического мастерства, педагогического опыта и профессионального уровня. Между этими качествами учителя и достижениями учеников существует тесная корреляция» [5].

Данная проблема, занимающая одно из главных мест в образовательной политике нашей республики, является одним из вопросов, которым уделяется особое внимание в подготовке учителей и профессиональной деятельности учителя. Культивирование этих качеств актуально как один из факторов, обеспечивающих эффективность, личностную направленность и ориентацию на результат педагогической деятельности. Профессионализм и компетентность учителя делают профессию учителя престижнее, работу учителя интереснее, содержательнее и эффективнее. Профессионализм и компетентность учителя в своей профессии помогают учащимся лучше читать, приобретать более глубокие и комплексные знания, умения и навыки в образовательном процессе, приобретать более совершенные морально-этические ценности, становиться конкурентоспособными специалистами, воспитывать каждого гражданина как достойного члена общества. национальное и общечеловеческое создает благоприятную почву для приобретения ценностей. За последние годы проведен и проводится ряд успешных работ в области развития образования, укрепления его материально-технической базы, применения новых информационно-коммуникационных и учебных технологий, повышения квалификации и профессионального уровня педагогических работников. Помимо этого, «в быстро модернизирующейся Азербайджанской Республике необходимо предпринять новые шаги в направлении системы образования, отвечающей на вызовы развития человеческого капитала и адаптировать показатели качества общего образования к европейским стандартам» [5].

Учителя глубоко осваивают новые технологии, успешно используют их в обучении, применяют нововведения и инновации в собственной деятельности, привязаны к школе и своей профессии, считают преподавание своим жизненным кредо, буквально дышат им, преодолевают педагогические трудности. Учителя пользуются большим спросом. Образовательные реформы, проводимые в нашей республике, помимо того, что открывают широкий путь педагогическим инновациям, обуславливают необходимость проведения инноваций, соответствующих европейским образовательным стандартам, и применения инноваций. Изучение и применение педагогических инноваций, существующих в мировых системах образования, а также создание инноваций творческими педагогами и учителями и их применение требуют творческого педагогического мышления и инициативы со стороны учителей, поэтому важно повышать их уровень профессионализма и компетентности и привносить инновации в их деятельность. На протяжении многих лет обсуждается проблема трудностей, возникающих в период профессиональной адаптации молодых учителей.

Эта деятельность претерпевает серьезные изменения в зависимости от ее содержания и направленности, цели и действия социальных изменений, происходящих в масштабах общества. Поэтому в современных условиях, в период перехода от одного нового



общественного строя к другому, происходит серьезное изменение содержания и направления педагогической деятельности, воспитательной работы в нашей республике. То есть Азербайджанская Республика как независимое государство создает свои новые концепции и законы в сфере образования, ставит новые задачи перед системой образования нашего народа.

Профессия учителя – очень ответственная профессия, эта ответственность в наше время становится все более важной. Поскольку требования времени меняются, необходимые требования к этой профессии возрастают. Осуществление педагогической деятельности должно быть поручено тем, кто чувствует ответственность за будущую судьбу воспитываемых ими граждан, обладает высокими моральными качествами, хорошим характером, связанным с национальными корнями, глубокими знаниями и всесторонним педагогическим мастерством. Потому что в обществе с течением времени меняются и социальные требования, предъявляемые к искусству преподавания, личности учителя и педагогической деятельности, приобретают новое, а иногда и более сложное содержание. Эта сложность связана, прежде всего, с изменением социальных условий, целей и задач образования, требований, предъявляемых к профессиональным и личностным качествам педагогов, а также уровня оплаты их материальных и моральных потребностей.

Педагогическая деятельность, как и любая другая деятельность, имеет свои специфические трудности. Знание природы, особенностей, способов их преодоления и психологических механизмов таких трудностей, особенно распространенных среди молодых учителей, имеет большое научное и практическое значение. Отсутствие необходимых исследований в этой области и делает необходимым еще раз изучить выбранную проблему. Опыт школы доказывает, что для достижения успеха в сфере образования оптимальным способом и средством является определить характер и суть трудностей, с которыми сталкиваются молодые учителя, провести их психологический анализ и избавиться от них. В наше время учитель является главным двигателем общества, наставником учащихся. Выдающийся философ Сократ предпочел смерть уходу из педагогического искусства и считал эту профессию самой важной профессией в мире. Он говорил, что можно ценить все на свете, но труд учителя вообще нельзя ценить. Действительно, ценность и цена профессии учителя не могут быть измерены никакими деньгами. Работа учителей, только начавших свою педагогическую деятельность, не всегда приятна и увлекательна. На ранних этапах своей деятельности они сталкиваются с рядом трудностей и препятствий. Все кажется необычным, непонятным и требует огромных усилий для достижения цели. Некоторые из них быстро выпадают из такой колеи, впадают в уныние и в результате неудач пытаются уйти от научной деятельности. Успешное становление и развитие педагога гораздо сложнее, чем любой другой профессии.

Хороший педагог должен быть и учителем, и консультантом, и психологом, и актером, то есть он должен помочь ученику в любой момент его жизни, уметь обратить на себя внимание, вызвать интерес к предмету. Подобные трудности и напряженность негативно влияют на эффективную организацию образования молодого поколения. Чтобы добиться успеха в сфере образования, очень важно с научной и практической точки зрения узнать природу, сущность и формы проявления основных трудностей, с которыми сталкиваются молодые педагоги. Трудности педагогической деятельности способствуют активизации творческого потенциала личности педагога, поиску новых подходов, решений существующих педагогических проблем и ситуаций, выходящих за рамки устоявшихся стереотипов педагогической работы. А. К. Маркова отмечает: «показательна двойственность позиции

---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

учителей относительно ошибок, вызванных неадекватным решением сложной педагогической и коммуникативной задачи [4, с. 75]. Некоторые считают ошибки в этой деятельности недопустимыми, другие считают их неизбежным элементом.

Учителя могут столкнуться с определенными трудностями во время преподавания. Прежде всего, чтобы преодолеть эти трудности, учителя должны обладать педагогическими навыками. Для учителя чрезвычайно важно приобрести педагогические навыки. Без повышения своего педагогического мастерства он не сможет выполнить важные задачи, стоящие перед учителем. Учитель, являющийся мастером своего дела, должен прежде всего быть человеком высокой культуры, просвещенности и вежливости, он должен глубоко знать свою профессию, методику преподавания, широкий кругозор, психологические знания, особенно детскую психологию. Конечно, постепенно укрепляются профессиональные навыки и педагогическое мастерство молодых учителей. В связи с этим высокие требования, предъявляемые к молодым специалистам в образовательных учреждениях, вызывают противоречия между их адаптацией к труду, профессиональной компетентностью и психологической подготовкой к профессиональному самоуправлению.

Компетентность учителя во многом определяется качеством его образования. Профессионализм приходит с опытом. В настоящее время высшие учебные заведения стараются дать студентам самые современные психолого-педагогические знания, сформировать педагогическое мышление студентов, развить способности педагогического прогнозирования. Существует ряд трудностей, с которыми сталкиваются молодые педагоги в своей педагогической деятельности. Школьный опыт доказывает, что трудности педагогической деятельности не всегда играют роль фактора развития инновационной активности учителя.

Наши наблюдения показывают, что учителей можно разделить на три группы по их педагогическим трудностям:

1. учителя, которые боятся инноваций и проявляют трудности в инновациях;
2. Достаточно квалифицированные преподаватели, позитивно воспринимающие педагогические (инновационно-деятельностные) трудности, но не умеющие их преодолевать;
3. учителя, достаточно активные в анализе и устранении трудностей, способные «превратить» проблемные ситуации в источник новых методов и средств педагогической деятельности и получения новых результатов.

Какие еще трудности и проблемы возникают в работе молодого учителя?

1. Неумение точно рассчитать время урока, неумение логически установить последовательность его этапов, трудности в объяснении нового материала, трудности в задании вопросов учащимся.
2. серьезные трудности в выборе материала, разработке урока, применении новых технологий в преподавании предмета.

Часто молодому учителю сложно реализовать дифференцированный подход к ученикам. Молодой учитель еще не способен понять суть способностей своих учеников, не может определить степень отсталости на уроке, следовательно, они лишены возможности эффективно влиять на качество формирования знаний. Ожидания молодых учителей могут не совпадать с реальностью. Человек, выбирающий будущую профессию педагога, хочет передавать знания студентам, делиться с ними своим жизненным опытом, видеть интерес в глазах студентов.

Но в реальности учитель сталкивается с такой ситуацией: ученики разные, некоторые ученики не готовятся к урокам, не хотят слушать учителя, мешают на уроке, отвлекают

других. Некоторые противоречия могут быть связаны с тем, что, с одной стороны, профессия педагога предъявляет требования к личностным качествам, способностям и психофизиологическим возможностям человека, с другой стороны, каждый человек имеет свои индивидуально-психологические особенности, свои психофизиологические особенности. Например, у молодого учителя могут возникнуть такие проблемы, как лучше всего поддерживать порядок в классе, как отвечать на неуместные или провокационные вопросы учащихся, как соблюдать временные ограничения в структуре урока. Или, наоборот, учитель может намеренно стараться быть излишне строгим, хотя на самом деле это противоречит его характеру. Кроме того, некоторые дети могут нарушать учебный процесс не намеренно, а в силу своих психологических особенностей, например, дефицита внимания, гиперактивности, педагогической небрежности, школьной несовместимости и т. д. Молодой учитель может ошибочно воспринимать «плохое» поведение таких учеников как результат негативного воспитания и думать, что ученик намеренно плохо ведет себя на уроке.

Особую трудность молодого учителя составляет психологический контакт с учениками, особенно с трудными детьми. Дефекты в поведении таких детей вызывают проблемы в установлении отношений с родителями. Молодые специалисты часто чувствуют себя потерянными, не знают, как выйти из сложных, конфликтных ситуаций. Следует отметить, что внеклассная деятельность способствует налаживанию взаимоотношений с учащимися и их родителями. По этой причине молодому учителю следует чаще привлекать учащихся к внеклассной деятельности, проводить с ними свободное время, водить учащихся в театры, музеи, библиотеки, создавать условия для формирования их мировоззрения.

Молодые учителя по мимо педагогических трудностях сталкиваются и психологическими трудностями. В целом психологические трудности учителя определяются состоянием напряжения, проявляющимся во время его деятельности в определенных педагогических условиях. Учитывая этот аспект, можно выделить четыре основных типа в зависимости от характера причины затруднения:

1. Трудности, связанные с организацией педагогических и психологических вопросов:

- Неумение работать с учебным материалом; Недостаточное знание методов обучения, неумение уточнить цели и задачи урока. Все это приводит к низкой эффективности урока; Адаптация в новом коллективе и самое главное трудности в общении с учениками; Неспособность изучить индивидуальные и психические особенности ученика (мышление, память, внимание, воображение); Невозможность оценить уровень психических функций; Неумение видеть в студенте, находящемся в процессе становления и развития, личность; Оценивать молодых преподавателей по учебной активности студентов, дисциплине, внешнему виду, интеллектуальным качествам, даже личностным качествам, не раскрывая знаний и умений студента.

2. Трудности, с которыми они сталкиваются в отношении методики преподавания.

Молодой педагог в основном формирует у учащихся репродуктивную деятельность, требует запоминания и перегружает память ребенка; Не развивает мотивацию и не отвечает на вопросы учащихся; Относится к ученикам избирательно и дает хорошему ученику больше возможностей подумать над ответом, чем плохому; Слепо копирует готовые задания и дает готовые знания учащимся; Преувеличивает роль учебной деятельности, связывает оценку личности студента с результатом его учебной деятельности.

3. Трудности, с которыми сталкиваются молодые педагоги в ходе воспитательной работы:

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Молодой учитель больше внимания уделяет поведению и дисциплине; Готов применять готовые методы поведения; Педагог оценивает индивидуальные образовательные особенности ребенка вне контекста его общего поведения.

**4. Трудности с самоконтролем:**

Недостаток психологических знаний; Низкая самокритичность, когда преподаватель не видит причин, мешающих ученику понять или повлиять на него; Неумение связывать пробелы в образовании и воспитании учащихся с недостатками в их работе.

Как преодолеть противоречия и преодолеть возникающие трудности? Прежде всего, необходимо развивать собственную педагогическую деятельность, которая будет отражаться в том, как преподаватель подает себя, как он общается с учениками и коллегами, как действует в профессиональных ситуациях. В этой работе молодому педагогу главным образом помогает искренность. Естественность в общении, отсутствие страха показать себя таким, какой есть, ощущение себя уверенным, активным, способным человеком – все это определяет индивидуальный стиль педагога. Способность профессионального мышления полезна молодому педагогу для формирования собственного стиля в работе. Оно должно формировать умение распознавать и анализировать чувства, мысли, желания в соответствии с требованиями профессии. Она также тесно связана с личностной рефлексией, которая позволяет учителю в целом лучше понять себя во всех сферах своей жизни.

Таким образом, педагогическую деятельность необходимо рассматривать как процесс решения различных педагогических задач. Молодые учителя должны научиться решать педагогические задачи и преодолевать трудности. Это не такая уж простая задача, ведь решение каждого такого вопроса – сложный, многоэтапный и творческий процесс. Поняв суть педагогического процесса, молодые учителя смогут легче и свободнее справляться с трудностями.

**Библиография:**

1. Аббасов А, Н., Мамедзаде Р.Р. Введение в специализацию, Баку, Мютеджим, 2020, 164с.
2. Гулиев С., Исмиханов М. Введение в профессию учителя, Баку, АДПУ, 2015, 224 с.
3. Ильясов М.И. Педагогическое мастерство учителя. Баку: Наука и образование, 2013. 216 с.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993, 192 с.
5. Указ Президента Азербайджанской Республики «О некоторых мерах, связанных с интеграцией высших учебных заведений Азербайджанской Республики в европейское пространство высшего образования». Газета «Азербайджан», Баку, 2008, 1 февраля.

УДК 376.091.26

<https://orcid.org/0000-0002-0048-0564>

<https://orcid.org/0000-0002-1823-840X>

## ОЦЕНИВАНИЕ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В КОНТЕКСТЕ РЕГЛАМЕНТИРУЮЩИХ ДОКУМЕНТОВ

**Златовчена Анжела,**

педагог СПП, ГУО

II дид.ст.

г.Комрат, РМ

e-mail: [azlatovcena@mail.ru](mailto:azlatovcena@mail.ru)

**Влах Мария,**

магистр пед. наук, КГУ,

г.Комрат, РМ

e-mail: [vlahmaria@mail.ru](mailto:vlahmaria@mail.ru)

**Abstract.** The article analyzes the regulatory documents regulating the assessment of the development of children with special educational needs in educational institutions. Based on these documents, specialists in the field of inclusive education and teachers will be able to carry out all types of assessment, identify special educational needs and develop recommendations on the forms of including the child in the educational process to ensure educational integration.

**Keywords:** special educational needs, comprehensive assessment, primary assessment, reassessment, individual curriculum, monitoring.

Оценивание является определяющим фактором образовательного процесса, особенно для детей с особыми образовательными потребностями (далее ООП). В соответствии с методологией оценивание развития ребенка определяется как динамический, холистический, непрерывный, комплексный процесс определения индивидуальных особенностей ребенка по областям развития, способности к обучению и определение актуального и потенциального уровня развития и как следствие повышает результаты в усвоении образовательной программы.

Оценивание развития ребенка с особыми образовательными потребностями – это постоянный процесс сбора и интерпретации количественной и качественной информации об особенностях развития ребенка в целях констатации его потенциала и индивидуальных потребностей; действие группы специалистов, реализованное в определенные сроки с использованием соответствующих инструментов; источник данных/сведений, собранных в целях составления программ индивидуальной помощи детям [3].

Процесс оценивания детей с ООП подчинен высшему интересу ребенка и осуществляется на основании следующих принципов:

- принцип индивидуального и комплексного подхода;
- междисциплинарный принцип вмешательства;
- принцип участия в процессе (ребенок/ родитель/ законный представитель ребенка);
- принцип актуальности и эффективности;
- принцип конфиденциальности



**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Типы оценивания классифицируются по различным критериям. В зависимости от уровней, на которых они реализуются и преследуемых целей различают два типа: **первичное оценивание и комплексное.**

**Первичное обследование** предполагает:

- определение текущего уровня развития ребенка, особенностей и потенциала его развития;
- предположение о степени соответствия уровня развития ребенка с уровнем, соответствующим данному возрасту;
- установление программ персонализированного вмешательства.

Процесс первичного оценивания развития ребенка в каждом образовательном учреждении осуществляется внутришкольной многопрофильной комиссией (далее МВК), состоящей из соответствующих специалистов поддержки (педагогическая, логопедическая, образовательная помощь), комплексное обследование осуществляется службой психопедагогической помощи.

Ситуации, при которых проводится обследование могут считаться:

- случаи, выявленные представителями учебных заведений, медицинских учреждений, социальными службами, органами публичного управления, другими организациями, работающими в области прав ребенка;
- случаи обращения родителей/законных представителей ребенка.

С целью проведения комплексного, качественного и количественного оценивания, служба психопедагогической помощи проводит **комплексное обследование.**

С письменного согласия родителей или своего законного представителя ребёнок находится под наблюдением специалистов, с целью выявления возможных проблем развития, трудности в обучении, поведенческие проблемы, требующие дальнейшего вмешательства, и могут быть устранены средствами учреждения и которые должны быть проанализированы квалифицированными специалистами службы психопедагогической помощи [2].

Практика показывает, что в большинстве случаев именно учебное заведение идентифицирует существование некоторых проблем, которые сдерживают развитие ребенка и затрудняют процесс обучения.

В таблице представлены основные отличия первичного и комплексного оценивания детей с ООП

<b>Типы оценивания</b>	
<b>Первичное оценивание</b>	<b>Комплексное оценивание</b>
Осуществляется в рамках образовательного учреждения, МВК	Служба психопедагогической помощи
Реализуется в течение 7 дней с момента обнаружения случая	Комплексное обследование осуществляется через месяц после направления случая
Определяет: - текущего уровня развития ребенка, особенностей и потенциала его развития; - степень соответствия уровня развития ребенка с уровнем, соответствующим данному возрасту; - установление программ персонализированного вмешательства.	Определяет: - количественные и качественные особенности развития и потенциала ребенка; - особые образовательные потребности; - рекомендации наиболее подходящего типа инклюзивного образования; - составление рекомендаций вспомогательных, специфических программ образовательной

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

	поддержки (педагогическая, логопедическая, образовательная помощь). - оценивание развития ребенка по областям: физическое развитие, развития речи и коммуникативных навыков, познавательной сфер, социально-эмоционального развития, развития адаптивного поведения.
Протокол оценки развития ребенка	Отчет о комплексном оценивании развития ребенка

Службой психопедагогической помощи осуществляется так же процесс **переоценивания** с целью констатации прогресса или регресса в развитии ребенка, выявления новых потребностей, изменения ранее запланированных вмешательств и/или разработки новых программ. Повторное обследование планируется и реализуется по всем областям развития (когнитивная, психосоциальная, физическая) или лишь по некоторым, по мере необходимости и в зависимости от существующей информации о состоянии развития ребенка [3].

Важно, что определение формы инклюзии, оценивание уровня развития детей и учащихся с особыми образовательными потребностями осуществляются в присутствии родителей или других законных представителей, по их обращению [2].

На основе первичного и комплексного оценивания развития ребенка разрабатывается и реализуется **индивидуальный учебный план** (далее ИУП) как инструмент организации и согласованной, последовательной реализации образовательного процесса для детей с особыми образовательными потребностями. Основной целью ИУП обеспечение прогресса в развитии ребенка (эмоциональном, моторном, познавательном, речевом, социальном), в соответствии с его потенциалом, определение стратегий, ресурсов, технологий, которые будут способствовать его прогрессу [1].

ИУП является учебным продуктом, который включает краткое описание сильных сторон, интересов и нужд ученика, отвечающим особым потребностям ребенка в организации процесса образования посредством изменения или адаптирования учебного плана. В связи с этим одной из основных функций ИУП является мониторинг, оценка и повторная оценка процесса психопедагогической помощи, предоставляемой ребенку.

Кроме того, составной частью ИУП является **индивидуальный куррикулум**, который разрабатывается для каждой учебной дисциплины в случае адаптированного или модифицированного куррикулумов. Разработка индивидуального куррикулума относится к компетенции преподавателя по соответствующей дисциплине.

Оценка школьного прогресса осуществляется непрерывно, с проведением суммарных оценок не реже одного раза в семестр (по окончании семестра). В целях помощи в обучении ребенку с ООП, с учетом потребностей, могут быть запланированы промежуточные тематические оценки на протяжении семестра. Оценивание может быть как формальным, так и неформальным, но в обязательном порядке результат оценивания должен отражать прогресс в развитии ребенка.

Мониторинг прогресса в развитии ученика осуществляется по областям развития и дисциплинам обучения на протяжении всех академических семестров, при этом показатели прогресса заносятся в соответствующую таблицу ИУП. Процесс мониторинга входит в

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

компетенции администрации учреждения и МВК. Результаты оценивания составляют основу для изменения/актуализации индивидуального учебного плана [1].

В образовательных учреждениях работает вспомогательный педагогический персонал, квалифицированный для инклюзии детей и учащихся с особыми образовательными потребностями. В соответствии с методологическими критериями деятельность вспомогательного педагога основана на оказании образовательной поддержки детям с ООП и во вне уроков, в том числе и в Ресурсном центре для инклюзивного образования. На основе **плана индивидуального вмешательства** организуется образовательная поддержка для детей с ООП, который направлен на определение и удовлетворение особых образовательных потребностей ребенка, по следующим областям: эмоциональном, моторном, когнитивном, речевом, социальном. Достижение целей по областям вмешательства отражается в карте мониторинга наблюдаемого ребенка, которая заполняется ежемесячно вспомогательным педагогом и в ИУП в рубрике мониторинг прогресса развития ребенка [4].

Таким образом, основная цель оценивания направлять и оптимизировать обучение. В этой связи необходимы продвижения образовательных методик, достигаемых за счет дифференцированных подходов к обучению, таких как гибкость времени, участие детей/учеников в качестве партнеров по обучению, адаптация учебной среды в соответствии с потребностями учащегося, оптимальное использование ресурсов и партнерство с другими членами сообществ.

Методологические указания по индивидуализации учебного процесса для детей с ООП [5] предлагает выбор дидактических стратегий предоставляя каждому ребенку возможность учиться в своем темпе, в соответствии с индивидуальными особенностями, потенциалом и уровнем услуг, гибкими и доступными для всех детей. Поэтому для качественного и эффективного оценивания педагогам важно знать психоиндивидуальные особенности детей, с которыми они работают, физические и психические характеристики возраста, способность к обучению каждого ребенка.

Таким образом, регламентирующие документы являются основой непрерывного оценивания прогресса детей с ООП путем коррелирования того, что он может делать на данный момент специальной поддержкой, с проведением сравнения между первоначальным положением и положением, которого он достиг в результате психопедагогической помощи.

**Библиография:**

1. Индивидуальный учебный план. Agnesa Eftodi; coord.: Vladimir Guțu, Domnica Gînu, Galina Bulat. – Ch.: Cetatea de Sus, 2012. ISBN: 978-9975-4367-5-5.
2. Кодексе об образовании РМ от 17 июля 2014 года № 152.
3. Методология оценивания развития ребенка Приказ МОКИ № 99 от 26 февраля 2015 г.
4. Методологические критерии деятельности вспомогательного педагога в общеобразовательных учреждениях Приказ МОКИ № 27 от 02 февраля 2018.
5. Методологические указания по индивидуализации учебного процесса для детей с ООП Приказ МОКИ, 2021.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В КРОССКУЛЬТУРНЫХ  
ИССЛЕДОВАНИЯХ

**Кауненко Ирина,**

доктор психологии, доцент.

Центр Этнологии

Институт Культурного Наследия

e-mail: [irina.caunenco@gmail.com](mailto:irina.caunenco@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3458-7121>

**Хорозова Лариса**

доктор психологии, доцент

Комратский государственный университет

e-mail: [larisahorozova@yandex.ru](mailto:larisahorozova@yandex.ru)

ORCID: <https://ordin.org.:0000-0002-6567-0334>

**Рошка Татьяна**

преподаватель, докторант,

Независимый Международный Университет Молдовы (ULIM)

e-mail: [tatianarosca37@gmail.com](mailto:tatianarosca37@gmail.com)

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4318-6610>

**Abstract.** The article analyzes the socio-cultural approach, which is the basic basis for many cross-cultural studies at the present time. This approach requires taking into account sociocultural context, ethnic status of the group, generational affiliation, individual characteristics (values, identity, behavior patterns) of interacting groups and individuals. Using the example of empirical studies of the value sphere of moldovan adolescents and intergenerational relations of youth, the implementation of this approach is demonstrated.

**Key-words:** cultural values, youth, socio-cultural context, socio-cultural approach, intercultural relations.

В настоящее время исследователи все больше обращают внимание на *контекст* межкультурных отношений, на возможности интеграционной политики в рамках совершенствования межэтнических отношений в поликультурном обществе [5, с. 561-580].

Исследование межкультурных отношений молодого поколения в контексте формирования гражданской нации актуально. Особое значение в понимании процесса межкультурных отношений приобретает понимание этнокультурной преемственности поколений, восприятие времени (настоящего, прошлого, будущего), отношение к своей этнической группе, удовлетворённость жизнью.

Базовой основой проведённых нами эмпирических исследований являлся *социокультурный подход*. Сущностью *социокультурного подхода в социологии* является «рассмотрение общества как единства культуры и социальности, преобразуемых активной деятельностью человека. Это единство, согласно принципам системного подхода, образует новую целостность, свойства которой не выводятся из характеристик составных частей. Человеческая личность в соответствии с социокультурным подходом неразрывно связана с обществом как системой социальных отношений и культурой как совокупностью ценностей и норм» [5, с.561]. В настоящее время большой интерес вызывает *экокультурный подход*, разработанный известным канадским психологом Дж.Берри. «Экокультурный подход сам по

себе является как культурным, так и сравнительным подходом, что обеспечивает кросс-культурное понимание человеческого многообразия» [2, с. 4].

*Экокультурный подход* Дж. Берри в кросс-культурной психологии основан на том, что «группы и индивиды развивают своё обыденное (традиционное) и индивидуальное поведение как адаптацию к требованиям своей экологии, поскольку живут в определённых экосистемах» [5, с. 563]. Экокультурная модель рассматривает культурное и психологическое многообразие как *набор адаптаций* (коллективных и индивидуальных) к контексту. Эта модель рассматривает культуру как *развивающуюся адаптацию к экологическим и социополитическим воздействиям*, а индивидуальные психологические характеристики популяции — как адаптивные к их культурному контексту, к экологическим и социополитическим воздействиям. Экокультурная модель предполагает рассмотрение культуры и поведения в качестве отдельных явлений на групповом и индивидуальном уровне, которые необходимо изучать независимо [2, с. 7].

*Социокультурный подход в рамках социальной психологии и кросс-культурной психологии* развивается в Центре социокультурных исследований НИУ ВШ. В рамках данного подхода сотрудниками Центра длительное время, под руководством Н.М. Лебедевой проводятся масштабные кросс-культурные, кросс-региональные, кросс-культурные и межпоколенные исследования.

*Социокультурный подход* они определяют, как подход, включающий планирование, методологию и проведение сравнительных исследований, с учётом социокультурного контекста, этнического статуса, принадлежности к поколению, индивидуальных характеристик взаимодействующих групп и индивидов (идентичность, межкультурные установки) [5, с. 565].

Основываясь на двух, выше упомянутых подходах (социокультурном и экокультурном), были выделены следующие положения, важные для социально-психологических и кросс-культурных исследований:

- Смена культуры – определяющее событие для жизни стран и народов, детерминирующее индивидуальное поведение.

- Культура (социокультурный контекст) – продукт и детерминант человеческого, в том числе межкультурного взаимодействия.

- Межкультурная адаптация – сопоставление группами (и индивидами) своих культурных целей и способов их достижения с характерными нормами общества, к которому они принадлежат.

- Культура и человеческое поведение в значительной степени обусловлены экологическими условиями, биологической и культурной трансмиссией ценностей, идентичностей, установок, моделей поведения.

- Социокультурные процессы, изменения имеют сравнительно небольшой набор универсалий и очень большой спектр культурной специфики.

- Кросс-культурное исследование необходимо начинать с анализа социокультурных контекстов взаимодействующих групп [5, с. 564-565].

Примером исследования в русле социокультурного подхода может служить кросс-культурное исследование, проведённое Рошкой Татьяной. с целью изучения этнической идентичности подростков молдаван в Республике Молдова и Италии (детей молдавских трудовых мигрантов). Кратко остановимся на результатах исследования ценностной сферы подростков молдаван [3, с.65-73]. Целью исследования было изучение ценностной сферы



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

подростков молдаван в разных этнокультурных пространствах. *Предметом* исследования было изучение влияния социо-культурной среды на ценностную сферу подростков. *Гипотезой* исследования явилось предположение, что для старшекласников молдаван-мигрантов из Италии и Республики Молдова будут характерны как общие ценности, так и отличия, поскольку ценностная сфера во многом будет определяться влиянием социокультурного контекста, в котором они находятся- в инокультурной среде (Италия) или в культурной среде страны происхождения, а также возрастными особенностями.

*Характеристика выборки:* возрастной диапазон 14-18 лет (Mean=16,03; SD=1,43).

Всего респондентов 215, из них: старшие подростки из Италии -105; из Республики Молдова– 110; этническая группа – молдаване; период исследования -2018-2019 г.г. Регионы исследования: Италия и Республика Молдова.

Для исследования ценностной сферы старших школьников была применена методика Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах» [5, с. 18-52].

У старших школьников молдаван, детей трудовых мигрантов в Италии (МИ) и старших школьников молдаван Республики Молдова (РМ) в ценностной сфере выявлены как *общие ценности по рейтингу значимости, так и отличия*. Для обеих групп старших школьников молдаван значимы ценности свободы, независимости, что соответствует данному возрасту (стремление к эмансипации). Установлены и различия, которые связаны, *по нашему мнению, с процессом аккультурации старших школьников молдаван МИ к новой культурной среде*. Для них приоритетными являются ценности интересной работы, материально-обеспеченной жизни, в отличие от их сверстников в Республике Молдова, для которых приоритетными являются счастливая семейная жизнь, здоровье. Как можно видеть, в процессе адаптации к инокультурной среде у подростков молдаван, детей трудовых мигрантов, ценностная сфера отражает особенности социокультурного контекста среды проживания. И это необходимо учитывать при работе с подростками в диаспоре.

Приведем пример нашего эмпирического исследования, где «разделительным рубежом» являлась принадлежность к поколению [4, с.45]. Нами было проведено исследование студенческой молодёжи с *целью* изучения межпоколенных отношений. Были проведены фокус-группы со студенческой молодёжью г. Кишинёв и г. Комрат (АТО Гагаузия). Период проведения – март-апрель 2023 г. Всего - 42 респондента. Было разработано фокусированное интервью. В фокус –группах в Комрате доминировали гагаузы, в Кишинёве – молдаване.

На проективный вопрос «*Моё поколение это...*» молодые определяли себя как технологичное поколение («Дружим с новыми технологиями»), имеющее свою позицию («У нас есть своё мнение», «Мы быстрее учимся»), ситуативное («Живем одним днём»), стремящееся к саморазвитию («Саморазвитие на первом месте»), принимающее необдуманные решения. («Решение принимаем быстро, не думая о последствиях»). Для них характерно стремление к свободе («Мы за свободу выбора»), достойной жизни («Мы хотим жить, а не выживать»), стремление к независимости («Терпеть не будем, можем всё оставить и уйти»).

На вопрос «*Что вы не понимаете в своих родителях?*», молодые люди отмечали, что старшее поколение не умеет заботиться о себе («У них меньше выражено «Я», чем у нас); у них развита жертвенность; почему надо «умереть» на работе; у родителей сильны стереотипы

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

(«Что скажут люди?»); «Как можно оставить работу?»), не критичность старших к информации.

Необходимо отметить, что не было выявлено разницы в суждениях молодёжи молдаван и гагаузов относительно восприятия старшего поколения. Молодое поколение позитивно относится к старшему поколению, однако, можно утверждать, что *межпоколенная коммуникация снижена, и необходимы новые формы для её развития, для взаимопонимания.*

Итак, при проведении эмпирических кросс-культурных исследований необходимо учитывать социокультурный контекст среды проживания представителей этнических групп, принадлежность к поколению и этнический статус. Важно учитывать, что вариативность, характеризующая адаптацию и преадаптацию, образует единое многомерное пространство разнообразия, и неоднородность внутреннего строения свойственна разным проявлениям культуры как самонастраивающейся системы [1, с. 90].

**Библиография:**

1. Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. Преадаптация к неопределённости как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции. В: Mobilis in mobil: личность в эпоху перемен/Под общ.ред.Александар Асмолова. М.: Изд-во ЯСК, 2019. с.76-100.
2. Берри Дж. У. Экокультурная психология // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 4. С. 4—16. doi:10.17759/chp. 2019150401.
3. Кауненко И, Рошка Т. Ценности старших школьников молдаван в Италии и Республике Молдова: кросс-культурный аспект. În: ULIM, EcoSoEn, An.6, Nr.1/2023, p.65-73.
4. Кауненко И. Межкультурные отношения и проблема поколений. // Conferința științifică națională “Portul popular - expresie a istoriei și culturii neamului”. Ediția a III-a, dedicată Zilei Universale a Iei și Zilei Naționale a Portului Popular Chișinău, 22 iunie 2023, p.45.
5. Лебедева Н.М., Татарко А.Н., Галяпина В.Н., Лепшокова З.Х., Бульцева М.А., Бушнина Е.В Социокультурный подход в современной российской психологии//Научные подходы в современной отечественной психологии/ А.Л.Журавлёв, Е.С.Сергиенко и др.М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2023 с.561-580.
6. Мухаматулина Е.А., Обидная С.Н. Проблемы социально-психологической адаптации подростков в процессе построения жизненной перспективы и оценивания своих субъективных возможностей» //Кривцова С. В.и др. Подросток на перекрестке эпох, М. Генезис, 1997; с.18-52.

УДК 159.9:37.018.2

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

<https://orcid.org/0000-0002-7436-6182>

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

**Ковалева Е.А.**

канд. пед. наук, доцент

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ

e-mail: [069776386@mail.ru](mailto:069776386@mail.ru)

**Ганузин В.М.**

кандидат мед. наук

Институт последипломного образования

г. Ярославль, Россия

e-mail: [vganuzin@rambler.ru](mailto:vganuzin@rambler.ru)

**Abstract:** The professional deformation in teacher's activities affects the quality of education. The deformation manifests itself mainly in emotional sphere of the teacher's personality. There is a discrepancy between the tasks of pedagogical activity and the individual behavior of the teacher. In the behavior the authoritarianism increases and the empathy for children decreases. Preventing professional deformation will allow teacher to fulfill more effectively their professional responsibilities, ensuring the quality of education and the student's well-being.

**Key words:** Professional deformation, destruction in behavior, emotional exhaustion, professional burnout, mental stress, preventing of professional deformation.

Профессиональная деформация в деятельности педагога является негативным фактором в достижении качества образовательных целей. Сложность педагогической деятельности, характерное для нее психологическое напряжение, высокий уровень ответственности приводит к деструкциям не только в профессиональной деятельности, но и в самой личности учителя. Различные авторы, исследующие этот феномен (Маркова А.К., Дружилов С.А. Рогов Е.А., Зеер Э.Ф. и др.) указывают на то, что деформации затрагивают не только отдельные компоненты деятельности, но и трудовое поведение человека в целом.

Педагоги в результате профессиональной деформации становятся подвержены формализму, жесткой регламентации деятельности, педантизму, утрачивают осмысленность образовательной деятельности. Интерес и любовь к детям, педагогический такт уходят на второй план и можно сказать, что происходит трудовая дезориентация личности педагога.

Проблемы деформации особенно проявляются в эмоциональной сфере личности учителя. Нарастающее эмоциональное истощение проявляется в физическом, психическом, эмоциональном утомлении. Проблема снижения качества профессиональной деятельности учителей связана с психологической и эмоциональной напряженностью трудовой деятельности учителей. Профессиональная деятельность педагога сопровождается сосредоточенным вниманием на ученике, его учебной деятельности, и от учителя требуется постоянная собранность, быстрая реакция на ситуации взаимодействия, владение разнообразными инновационными технологиями, индивидуальным подходом к учащимся [7]. Однако профессиональные деформации снижают интерес к личности ученика, проявляется неспособность принимать его таким, какой он есть, усиливается

сосредоточенность на достижении образовательных результатов в ущерб воспитательным воздействиям. Дестабилизирующий профессиональную деятельность процесс борьбы учеников и учителей, связанный с самоутверждением детей, непонимание учителем их возрастных потребностей приводит к увеличению нервно-психического напряжения педагогов, конфликтам, вызывающим стрессовое состояние [10]. Физическое и психическое состояние зависит напрямую от того, как педагог может справиться со стрессовыми ситуациями. Эмоциональное перенапряжение, «может перерасти в профессиональное выгорание - глобальный деструктивный феномен, который распространяется на всю профессиональную деятельность личности» [6, с.33].

Исследователи этого деструктивного феномена в профессиональной деятельности Христина Маслач (Christina Maslach) и Майкл Лейтер (Michael P. Leiter) выделяют его компоненты:

- истощение (эмоциональное, физическое и психологическое),
- деперсонализация (равнодушие, цинизм, отчуждение)
- снижение личностных достижений (уменьшение чувства собственной компетентности и эффективности).

*Эмоциональное истощение* – это эмоциональное перенапряжение, выражающееся в чувстве истощенности и потери жизненных ресурсов. Педагог понимает, что не может отдаться профессиональной деятельности полностью. У него учащаются эмоциональные срывы, появляются стрессовые состояния.

*Деперсонализация* - это тенденция негативного, циничного отношения к учащимся, формализации контактов в профессиональной деятельности. Деформация проявляется в повышенной критичности, обезличенности контактов. Такая негативная установка вначале может быть скрытой и неосознанной, проявляться в раздражении в отношении учащихся, чувстве недовольства и агрессии. Межличностные отношения носят конфликтный характер.

*Редукция персональных достижений* связана с разочарованием в трудовой деятельности, снижением профессиональной мотивации и активности. Появляется неуверенность в своей профессиональной компетентности, бессмысленности персональных усилий, происходит снижение самооценки, связанное с результатами своей деятельности. Профессиональная деформация приводит к «охлаждению» к своему труду, психосоматическим нарушениям, нервно-психической неустойчивости.

Симптомы профессиональной деформации проявляются на трёх уровнях: индивидуально-психологическом, межличностном, организационном уровне. В индивидуально-психологическом уровне можно выделить когнитивные, аффективные и мотивационные изменения. В межличностном уровне можно выделить изменение отношения к себе и другим. В организационном уровне – снижение трудовой активности, изменения в поведении.

Профессиональная деформация представляет собой динамический процесс, развивающийся во времени и приводящий к углубленным деформациям личности. Можно выделить три стадии профессиональной деформации:

I стадия - происходит дисбаланс между ресурсами и требованиями профессиональной среды;

II стадия - происходит эмоциональное напряжение, утомление и истощение;

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

III стадия -происходит изменение мотивационной сферы профессионала и его поведения, где ведущим симптомом является формальное и даже негуманное обращение с детьми [6].

Редукция эмпатийных отношений к учащимся приводит к невозможности в отношениях ученик-учитель проявлять сочувствие, сопереживание, откликаться на потребности учащихся. Гипертрофированность контролирующей и оценивающей функции в деятельности педагога приводит к формализации отношений. Основными факторами, инициирующими деформацию профессиональной деятельности являются усиление авторитаризма и снижение уровня эмпатии к детям [4]. В.В. Бойко выделяет ряд внутренних предпосылок деформации:

- склонность к ригидности;
- слабую мотивацию отдачи в профессиональной деятельности;
- нравственные дефекты и дезориентации личности [2, с. 54].

В наших исследованиях взаимодействий педагога и учащихся также подтверждается положительная связь между профессиональной деформацией и агрессивностью, тревожностью педагогов [5]. Педагог, проявляя «эмоциональную отстраненность», утрачивает интерес к взаимодействию с детьми, происходят изменения профессиональных принципов и ценностей, что приводит к интегративной реакции дезадаптации педагога в профессиональной среде. Агапова М. В. рассматривает профессиональную деформацию как следствие нарушения процессов самореализации и самоактуализации личности педагога. К особенностям личности педагога, обуславливающим профессиональную деформацию, можно отнести:

-рассогласование между индивидуально-типологическими особенностями личности и самим характером деятельности;

-рассогласование деятельности и мотивов.

Если педагог является самоактуализирующейся личностью, он обладает способностью к противостоянию профессиональной деформации за счет высокой активности по осмыслению своего места и роли в жизненной ситуации детей за счет осознания собственной миссии. [1, с. 44]. При этом не происходит полноценной реализации жизненных смыслообразующих ценностей педагога и значимых свойств его личности, предпочтительного образа деятельности, типа поведения. Для такого учителя характерен высокий уровень эмоциональной неустойчивости и высокий уровень нейротизма. Следует отметить тесную связь между профессиональными качествами педагога и «локусом контроля» в его личности, т.е. умением принимать ответственность на себя, не находя причины в окружающей среде, людях, случае.

Общими факторами, которые могут способствовать развитию устойчивости к профессиональной деформации:

- положительное мышление и оптимизм: способность видеть вызовы как возможности для роста, надежду и позитивное отношение к себе и миру.
- социальная поддержка: умение осуществлять поддерживающие отношения с другими людьми, семьей, друзьями и коллегами.
- эмоциональная саморегуляция: умение управлять эмоциями, распознавать и выражать их конструктивным образом.
- самоэффективность: уверенность в своих способностях, в собственных навыках и компетенциях.



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

- адаптивные стратегии в поведении, таких как осознанность профессиональных и личных ценностей, постановка целей, рефлексия своей деятельности, позитивная переоценка, и др.

Современный педагог призван решать целый комплекс задач образования и воспитания, что требует от него серьезных педагогических усилий: освоение новых форм и методов преподавания, содержания учебных дисциплин, постоянно усложняющиеся со стороны властей требования к педагогам, необходимость учитывать быстро меняющиеся нормативно-правовые документы и т.д. Освоение данных стрессовых факторов под силу только профессионально-компетентному, психологически здоровому, творчески подходящему к делу педагогу[3].

Проведенное исследование профессиональной деформации и эмоционального выгорания на выборке 104 педагогов в возрасте от 23 до 75 лет в кишиневских школах и лицеях различного педагогического стажа выявило наличие у педагогов профессиональных деструкций. В исследовании был использован тест МВІ «Диагностика эмоционального выгорания» (адаптация Н.Е. Водопьяновой), в котором выделены 3-х субшкалы: эмоциональное истощение, деперсонализация и профессиональные достижения. По результатам исследования 35% педагогов имеет средний уровень *эмоционального истощения*, что говорит о том, что профессиональная деформация находится на фазе его формирования, 30,2 % имеет высокий уровень эмоционального истощения, что говорит о сложившемся комплексе выгорания. При этом педагоги испытывают эмоциональное пресыщение деятельностью и общением, проявляют эмоциональную «холодность» в отношении к детям. Эмоциональное истощение проявляется в ощущениях эмоционального перенапряжения и в чувстве опустошенности, истощенности собственных ресурсов. Педагог чувствует, что не может отдаваться работе полностью. *Деперсонализация* на высоком уровне выявлена у 19% педагогов, на среднем уровне – у 39% педагогов. Деперсонализация сопровождается эмоциональной отстраненностью, безразличием, безучастным выполнением профессиональных обязанностей, безличной включенностью в деятельность. В определенных случаях присутствует негативизм и циничное отношение. Данная фаза сопровождается формированием деструктивных взаимоотношений. Средний уровень выраженности *редукции личных достижений* выявлен у 50% педагогов, высокий уровень – у 26% педагогов. Редукция личных достижений проявляется в снижении чувства компетентности в своей работе, недовольство собой, уменьшение ценности своей деятельности, появляется негативное самовосприятие в профессиональной сфере, снижение профессиональной и личной самооценки, появляется чувство собственной несостоятельности, безразличия к работе. Можно сделать выводы, что большинство обследуемых педагогов в той или иной степени подвержены различного рода деструкциям в профессиональной жизни. Профессиональная деформация снижает качество педагогической деятельности и необходима системная профилактика данного явления, осознанность и ответственность самих учителей по нормализации своего психологического состояния и оптимизации профессиональной деятельности.

**Библиография:**

1. Агапова М.В. Социально-психологические аспекты эмоционального выгорания и самоактуализация личности: Дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль. 2004. 184 с.
2. Бойко В.В. Синдром "эмоционального выгорания" в профессиональном общении. СПб: Изд-во Питер 1999. 105 с.

3. Боровикина С.А., Водолазкова Т.П. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / СПб.: Изд-во С.-Петербургского унта.1991.152 с.
4. Ганузин В. М., Ковалева Е.А. Анализ психотравмирующих факторов образовательной среды (научный обзор) // Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья. – 2022. – № 1. – С. 5-11. – EDN XRVRES.
5. Ковалева Е, Сандуляк С. Психологическая помощь педагогам по ненасильственному взаимодействию в образовательной среде: Методическое пособие.-Кишинев: «Garomont Studio»2018.-334 с.
6. Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации. М.: Изд-во «Эксмо». 2005.960 с.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание». 2012 г. С. 400– 256 с.
8. Подъяков А.Н. Конфронтационность в образе мира участников образовательного процесса // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 15-22.108
9. Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 3. С.85-95.
10. Урванцев Л. П. Влияние профессиональной деятельности на психику: факты, гипотезы, проблемы//Психологические закономерности профессионализации. Ярославль. 1991.

**УДК 378.22**

### **ИНТЕГРАЦИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМУ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ДИДАКТИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА**

**Краснова Ольга Михайловна,**  
кандидат хим. наук, доцент  
Южный Федеральный университет  
г. Ростов-на-Дону, РФ  
E-mail: [krasnovaom@yandex.ru](mailto:krasnovaom@yandex.ru)

**Abstract:** the article discusses an urgent pedagogical task – the formation of media literacy of a modern schoolboy as an important competence necessary for life and professional activity in a society experiencing difficulties in assessing, analyzing, verifying the reliability of diverse and contradictory information. It is shown that this problem can be solved by means of school education in various disciplines, including biology.

**Keywords:** media education, media literacy, information society, information competence.

Формирование и развитие информационной культуры как важнейшей компетенции образованного человека, начинается с понимания роли информации в жизни общества. Однако становление информационного общества обнаружило ряд проблем, в том числе, негативных, с которыми сталкивается каждый человек. Они могут и должны решаться всеми доступными средствами: организацией просветительской работы с молодежью, силами родителей, педагогов и системы образования в целом.

Недостоверность информации, размещаемой в сети, проявляется в повседневной жизни, социальных отношениях, гражданском и политическом поведении людей. Актуальность проблемы подчеркивается и тем, что в январе 2023 года в Российских школах этой тематике были посвящены специальные уроки в рамках проекта «Разговоры о важном». Это очень показательно, но одновременно понятно, что такие разовые акции проблему решить

не могут: нужна активизация всего педагогического сообщества, учителей и воспитателей в работе по этому направлению.

Однако в силу разных причин педагоги не всегда уделяют этой проблеме должное внимание на своих дисциплинах: недостаточность учебного времени, недопонимание важности обсуждаемой проблемы, недостаточность необходимого оборудования и пр.

В то же время использование Интернет-ресурсов для включения их в содержание уроков постоянно расширяется. Освоение разнообразных цифровых сервисов и электронных образовательных ресурсов становятся привычной и распространенной формой методической работы каждого учителя. Интенсивно формируется новая информационно-образовательная среда, которая активно используется в учебном процессе [1].

Важным компонентом информационной компетенции и информационной грамотности, становится медиаграмотность. Учить молодое поколение понимать медиаинформацию, иметь представление о механизмах ее происхождения, достоверности, о последствиях ее влияния на людей нужно уже в школе. Комплекс знаний, умений и навыков в составе медиаграмотности можно формировать силами всех учебных дисциплин. Эта задача актуализируется в настоящее время и тем обстоятельством, что все более широкое распространение в образовании различных уровней получает дистанционная форма обучения. Технологии дистанционного обучения предполагают выход обучающегося в интернет-пространство, поиск и использование разнообразной по качеству информации для решения учебных задач, использование приобретенных самостоятельно знаний в жизни и разнообразной деятельности, в социальной среде [4].

В обучении биологии возможности средств мультимедиа очень широки. Широко используемые в школе и вузе методы учебной работы, такие, как написание рефератов, выполнение проектных заданий, выпускных квалификационных работ, предполагают самостоятельную работу с Интернет-ресурсами. Разнообразная инновационная деятельность учителей направлена, в том числе, на использование контента средств массовой информации в учебном процессе по конкретному предмету и на уроках биологии, в том числе. Появилось отдельное направление педагогического поиска – медиаобразование. Его назначение состоит в подготовке нового поколения к жизни в современных информационных условиях; в обучении восприятию и пониманию различной информации [2, с.22].

Но интеграция медиаобразования в традиционную дидактическую систему – это не дань моде. Медиаобразование в системе традиционного обучения биологии и повышение уровня медиаграмотности позволяет ставить и решать задачу уменьшения негативного воздействия средств масс-медиа на учащихся. Неслучайно и появление нового термина «параллельная школа», обозначающего воздействие информации СМИ на учащихся, в результате которого часто происходит формирование искаженной картины мира.

Важнейшей методологической проблемой учителя-практика является поиск способов использования образовательного потенциала медиаобразования в практике традиционного учебного процесса.

В содержании школьного курса биологии, в частности, в разделе «Человек и его здоровье», рассматриваются многие актуальные для каждого человека проблемы. Такие, разделы, как «Вирусы», «Витамины», «Здоровое питание» и ряд других, вызывают понятный интерес обычных пользователей, являются предметом обсуждения многих источников информации в Интернете, становятся приоритетными в работе ряда блогеров, преследующих далеко не научно-просветительские цели, а решающих свои коммерческие задачи.

---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

Приведем примеры апробированных нами форм организации учебной деятельности школьников с источниками масс-медиа на уроках биологии. Выбранная нами в качестве примера тема «Иммунитет» позволяет затронуть актуальные для сегодняшнего дня вопросы, активно обсуждаемые в последнее время в средствах массовой информации. Пика рассмотрения эта тема достигла в период активного протекания пандемии, когда интернет обрушил на его пользователей шквал разнообразной, и часто абсолютно ненаучной информации о вирусах, вакцинации, способах лечения больных, оказавшихся подверженными заражению коронавирусом. Цель нашего исследования – найти способы интеграции медиаобразования в традиционный учебный процесс по биологии [3,с.12].

Организационная форма занятия – самостоятельная работа учащихся по поиску информации, анализ найденного контента и обсуждение результатов в ходе учебной дискуссии. Перед учащимися ставится учебная задача: узнать, что такое иммунитет и что способствует выработке иммунитета.

Важнейшими приоритетами для нас стали развивающие цели: формировать медиаграмотность, умение критически оценивать информацию СМИ, осуществлять сравнение, анализ текстов, готовить сообщения различного назначения. Кроме того, решаются и другие развивающие и воспитательные задачи: формирование навыков ведения дискуссии, аргументации своего мнения.

Согласно первому заданию, учащиеся должны найти информацию в сети Интернет по изучаемому вопросу, производя запросы по ключевым понятиям: вирусы, антитела, вакцина, вакцинация, мутация и пр. Результаты поиска они должны были представить в таблице, указав источник информации: названия телепередач, телевизионных каналов, адреса источников информации: указать социальную сеть, группы, число подписчиков и пр. Поясним, что задания носили индивидуализированный характер и были даны детям заранее по выбранным ими понятиям. Учащиеся пользовались собственными персональными компьютерами, планшетами, смартфонами. Приведем некоторые результаты информационного поиска.

1. Коронавирус и вакцинация. Тема коронавируса в период пандемии была одной из самых актуальных. На просторах интернета много информации об этом заболевании, но не вся эта информация является правдивой, некоторые сайты публикуют ложную, фейковую информацию, которая находится в общем доступе. Следуя неверным правилам, люди подвергают угрозе и свою жизнь, и жизнь других людей. На лживых сайтах учащиеся нашли несколько мифов о коронавирусе: «Маска не защищает от инфекции», «Алкоголь помогает в борьбе с вирусом», «Курящие люди меньше подвержены заражению», «Коронавирус поражает только пожилых людей», «В борьбе с коронавирусом помогают антибиотики», «Прививка неэффективна, потому что после неё повторно заболевают»

Наша задача в том, чтобы научить детей искать информацию на проверенных сайтах. Для этого хорошо подойдет официальный медицинский справочник <https://www.msmanuals.com/ru/>, где находится выверенная информация по различным вопросам. Также на сайте всемирной организации здравоохранения можно найти много полезной, а главное, научно доказанной информации. Благодаря этим источникам ученики развеивают мифы о вирусах и о коронавирусе, в частности. Это задание научит учеников не доверять непроверенным сайтам, зачастую содержащим ложную информацию, и делать выбор в пользу достоверных источников информации. Затем было организовано обсуждение результатов информационного поиска в ходе учебной дискуссии:

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

- Какими источниками информации пользоваться, чтобы получить достоверные данные?
- Какие источники информации вызывают доверие?
- Можно ли верить любой информации Интернета?
- Как проверить достоверность информации?
- Как воспринимать рекламу? Можно ли ей доверять?
- Почему необходимо найти достоверную (научную) информацию по изучаемому вопросу?

2. Вред и польза рекламы. Каждый день мы видим многообразие рекламы. Но доверять ли ей? В этом мы постараемся убедиться, посмотрев рекламный ролик продукта «Имунеле» <https://www.youtube.com/watch?v=zGZ-Mec74yU>. В ролике утверждают, что польза Имунеле клинически доказана. Но так ли это? Попросим учеников найти информацию об исследованиях этого продукта.

Учениками не найдено никакой информации о проводимых исследованиях, ведь даже на официальном сайте Имунеле <https://imunele.ru/about-brand/> не представлено никаких доказательств того, что исследования действительно были проведены. Выполнив данное задание, ученик поймет, что слепо верить рекламе не стоит, нужно проверять и дифференцировать информацию, услышанную в СМИ, ведь единственная цель рекламы - продать свой продукт или услугу.

3. Манипуляция в СМИ и способы ее распознавания.

Манипуляция - самый действенный способ воздействия на человека. Многие люди даже не осознают, что попадают под влияние этого воздействия каждый день. Агрессивная реклама встречается везде, именно она толкает делать то, что выгодно самому манипулятору, при этом люди, попавшие под влияние, абсолютно уверены в том, что выбор они сделали сами, и что никто их не подталкивал.

Ученикам предлагается посмотреть известные рекламные ролики препаратов для повышения иммунитета человека, в которых содержатся элементы манипуляции, например рекламу препарата «Супрадин» <https://www.youtube.com/watch?v=Jlqs6lGwC24>. Мы задали вопросы ученикам:

- Понравилась ли вам реклама?
- Купили бы вы этот препарат?
- Что больше всего запомнилось?

Затем предлагается прочесть статью BBC

[https://www.bbc.com/ukrainian/vert\\_fut\\_russian/2015/07/150720\\_ru\\_s\\_vert\\_fut\\_the\\_hidden\\_tricks\\_of\\_persuasion.amp](https://www.bbc.com/ukrainian/vert_fut_russian/2015/07/150720_ru_s_vert_fut_the_hidden_tricks_of_persuasion.amp) об экспериментах Джея Олсона (Канада). Этот человек посвятил всю жизнь исследованию средств воздействия на внимание людей. Далее мы сообщаем учащимся, что в рекламе «Супрадин» используются несколько приемов манипуляции, и именно эту телерекламу признали незаконной. Ролик бренда говорит нам о том, что это витамины «с самой сильной формулой», с «дозировкой в три раза выше, чем у многих». Но результаты независимых исследований показали, что это не является правдой. Поэтому реклама фармкомпания «Байер», владеющей брендом «Супрадин», признана нарушающей закон. С этой информацией можно ознакомиться на сайте <https://adindex.ru/>. Благодаря этому заданию можно научить учащихся распознавать манипуляции и не поддаваться им. Теперь они будут избирательно подходить к выбору товаров и услуг, поиску сайтов для подготовки заданий.



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

4. Задание «Создай новостное сообщение» было направлено на формирование и развитие умений обработки информации. Задача заключается в создании новости, оформленной, как статья газеты или журнала. Это будет способствовать пониманию правил создания этого продукта, а также активизацию знаний учащихся. Например, на уроке по теме «Эндокринная система», ученики могут создать сообщение, в котором расскажут о роли гормонов в обмене веществ, росте и развитии человека.

Также это задание было актуально на уроке по теме «Вирусы»: ученики создавали сообщение, в котором описали новости о распространении коронавируса, а также подготовили сообщение о вирусах, которые перестали существовать или были побеждены.

Такое творческое задание требует от учащихся умений находить в медиаисточниках правдивую информацию, а также позволяет реализовать их творческие умения. Подготовленные учащимися сообщения позволили оценить их достоверность и прийти к выводу о необходимости проверять и критически оценивать данные, полученные из разных источников, определять и объяснять причины появления недостоверной информации.

На наш взгляд, медиаисточники, затрагивающие тематику школьного курса биологии, позволяют решать большую часть учебно-воспитательных задач обучения биологии, расширяя кругозор школьников и формируя элементы критического мышления. Медиаграмотность, как важнейшая задача сегодняшнего образования, может формироваться средствами всех школьных дисциплин, а медиаобразование существенно пополняет методический арсенал современного учителя.

**Библиография:**

1. Заболотная Г. А. Организация работы учащихся с источниками информации на уроках биологии // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – . – URL: <http://e-koncept.ru/2019/0.htm>.
2. Зазнобина Л.С. Медиаобразование. Что это такое? (Возможности медиаобразования при обучении биологии)// *Биология в школе*. - 1995. - № 5. С. 21-23.
3. Медиаграмотность на занятиях по биологии. Методическое пособие для учителя. / М. С. Калиберда, Г. В. Шаламов. Киев: АУП, ЦВП, 2020. 60 с.
4. Организация работы с информационно-коммуникационными технологиями в образовательных учреждениях, органах местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования. / Авторы-составители Солопова Н.К., Баскакова Н.И., Бойко Е.Ю., Шильдяева Л.В. – Тамбов: ТОГОАУ ДПО «Институт повышения квалификации работников образования», 2010.

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
СООТВЕТСТВИЯ ОЖИДАНИЯМ И ПОТРЕБНОСТЯМ**

**Culeva Tatiana**

doctorandă a Școlii Doctorale Științe ale Educației  
asistent universitar, Universitatea de Stat din Comrat  
profesor de biologie, director adjunct LTR M.Guboglo  
e-mail: [culevatatiana2@gmail.com](mailto:culevatatiana2@gmail.com)

**Abstract:** This article examines various aspects of the concept of "quality of higher education" and its alignment with the expectations of educational participants. Based on the goals of higher education, the author emphasizes the importance of nurturing qualified professionals that meet the requirements of society and the state. The article also discusses ensuring the provision of educational quality to achieve maximum consumer satisfaction, highlighting the role of the consumer in defining quality.

**Keywords:** education, quality, content of education, curriculum, international standards.

Понятие «качество» в контексте высшего образования является предметом разночтений. Важно отметить, что структура потребителей высшего образования имеет свои особенности. К ним относятся как непосредственные участники образовательного процесса - студенты, так и квазисубъекты, такие как родители, предприятия, государство и общество в целом. Исходя из того, что качество означает соответствие цели, а в случае высшего образования целью является развитие подготовленности выпускников в смысле общей культуры, профессионализма и образованности, правомерно рассматривать качество высшего образования не только как характеристику учебного процесса, но и в большей степени как качество подготовленных специалистов. Понятие "качество высшего образования" входит в ряд категорий социального качества и означает соответствие профессионального образования потребностям государства и общества в целом. Таким образом, качество высшего образования заключается в качестве выпускника университета - квалифицированного специалиста, обученного в рамках системы образования.

Всесторонний обзор литературы по обеспечению качества, документирует существующее отсутствие ясности в отношении концепции качества в высшем образовании. Чтобы проиллюстрировать это можно процитировать, нескольких видных экспертов в области высшего образования, которые вместо того, чтобы пытаться дать определение качеству, изобразили его такими фразами:

- динамичный - "dynamic" (Boyle and Bowden, 1997)
- заведомо неуловимый - "notoriously elusive" (Gibson, 1986; Neave, 1986; Scott, 1994)
- скользкий / увертливый - "slippery" (Pfeffer and Coot, 1991)
- многомерный - "multidimensional" (Campbell and Rozsnyai, 2002) [4].

За последние десятилетия существенно изменилось понимание качества образования, технология и процедуры его оценки. Поэтому необходимо более обстоятельно обратиться к самому понятию «качество высшего образования». Питер Скотт был весьма ясен в своем суждении: «никакое авторитетное определение качества в высшем образовании невозможно» [6, с. 99]. Он был критически настроен к идеям формализации и стандартизации качества в

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

высшем образовании, считая, что авторитетные однозначные определения качества в этой сфере невозможны.

Скотт акцентировал внимание на том, что оценка качества в высшем образовании может зависеть от множества факторов, включая цели и задачи конкретного образовательного учреждения, потребности общества и государства, а также ожидания студентов. Таким образом, он подчеркивал важность контекстуального подхода к оценке качества образования и предостерегал от стремления к универсальным стандартам. Его точка зрения отражает широкую дискуссию в области высшего образования о том, каким образом оценивать и обеспечивать качество образовательных программ и процессов.

М. Кой, бывший директор института технологий Гэлвай-Мэйо, в своей статье «Поставить качество в центр деятельности по обеспечению качества... А где центр?» (материалы VI EAQF) ищет сущностные характеристики качества высшего образования: «Если мы пытаемся найти суть качества, нужно посмотреть, как этот термин чаще всего используется, трактуется и применяется в контексте высшего образования. Есть два доминирующих подхода, и часто трудно установить, какая точка зрения используется в дискуссиях по обеспечению качества. Одни под “качеством” понимают отличительное свойство или атрибут объекта, другие используют этот термин для обозначения превосходства объекта. Вузы, признавая первый смысл, часто демонстрируют в своём поведении отчётливую приверженность как раз к последнему. Поэтому мы часто слышим правильные речи о важности разнообразия – и получаем свидетельства о склонности учебных заведений подражать той модели, которая проявила себя успешной» [6, с. 895].

Другой способ понимания качества высшего образования, который активно обсуждается в специализированной литературе, касается двух аспектов, а именно контекста и заинтересованных сторон (Watty, 2003). Первый связывает качество с контекстом и рассматривает конкретные элементы процесса высшего образования, такие как качество оценивания, набор студентов, академические программы, преподавание и обучение или опыт студентов. Такой подход к качеству высшего образования обычно подчеркивает проблемы, связанные с качеством, такие как устаревшие методы преподавания или учебные программы, слишком большие классы и слишком большое соотношение студентов и преподавателей или отсутствие достаточных академических ресурсов [5]. Второй подход к пониманию качества рассматривает его с точки зрения заинтересованных сторон. В нем основное внимание уделяется предпосылке о том, что существует разнообразие представлений о качестве высшего образования среди различных заинтересованных сторон, таких как студенты, родители, работодатели, политики, преподаватели. Например, студенты, скорее всего, оценят качество условий обучения и ориентированное на учащихся преподавание и обучение. С другой стороны, работодатели обычно ищут у выпускников университетов определенные навыки и знания и на основании этого оценивают качество. Следуя подходу, основанному на восприятии заинтересованных сторон, некоторые эксперты предположили, что учет мнений различных заинтересованных сторон должен быть ключом к определению качества высшего образования. Но в реальности этого может оказаться трудно достичь, поскольку ожидания и представления заинтересованных сторон часто расходятся, а иногда даже противоречат друг другу. Так обстоит дело, например, с хорошо известным противоречием между упором на академическую успеваемость и теоретические знания (продвигаемые учеными) и более практическими навыками (желаемыми работодателями).

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Молдавские исследователи также большое внимание уделяют идентификации качества высшего образования. Так в издании «Cadrul de referință al curriculumului universitar» авторы определяют «качество высшего образования как ансамбль атрибутов, характеристик образовательного процесса, что дает ему возможность удовлетворять определенные текущие потребности и перспективы в компетенции личности/учреждения/общества/государства. Соответственно, понятие качества можно представить как:

- Подтверждение отсутствия ошибок;
- Удовлетворенность клиентов/соответствие миссии, целям, задачам;
- Процесс трансформации/изменения/развития;
- Стандарт/контроль, оценка;
- Стоимость;
- Процесс развития/улучшения;
- Превосходство» [1].

В своей работе «Assessment & Evaluation in Higher Education» (1993) ученые Харви Ли и Диана Грин предлагают прагматический подход к определению, где «качество» определяется с учетом мнений различных «заинтересованных сторон» и обстоятельств. На основе обзора различных попыток определения качества высшего образования Харви и Грин предложили вместо «определения» понятия качества пять «способов мышления о качестве [3]». Эта типология часто упоминается в литературе по высшему образованию и практиками и предлагает хорошую основу для размышлений.

1. **Качество как совершенство / превосходство** - в этом подходе качество высшего образования оценивается через достижение выдающихся результатов, превосходящих общепринятые стандарты. Здесь акцент делается на стремлении к идеалу и высшим стандартам качества. По определению, такого рода качество достижимо не всеми.

2. **Качество как последовательность и безупречный результат** – такая позиция предполагает, что качество можно оценить через последовательное улучшение результатов. Процесс совершенствования и постепенного достижения целей считается ключевым аспектом оценки качества. С этой точки зрения, качество может быть достигнуто всеми, если сосредоточиться на последовательности (постоянном улучшении и устранении недостатков).

3. **Качество как соответствие цели** – с этой точки зрения качество измеряется уровнем выполнения заявленной цели, миссии или целей – либо учреждением, либо академической программой; точное значение будет варьировать в зависимости от предполагаемой фактической цели.

4. **Качество как соотношение цены и качества** – здесь оценка качества высшего образования включает в себя анализ соотношения затрат (финансовых, временных и других ресурсов) и полученных результатов. Это позволяет оценить эффективность вложений в образование. Качество достигается, когда лучший или более высокий результат может быть достигнут при тех же затратах или если затраты могут быть уменьшены при сохранении уровня результата.

5. **Качество как трансформация** – этот подход предполагает обучение, ориентированное на учащегося; рассматривает качество как добавленную стоимость, а также трансформацию и расширение прав и возможностей учащегося в процессе обучения. Здесь качество понимается как способность высшего образования влиять на трансформацию личности, развивая навыки, знания и способности, необходимые для успешной

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

профессиональной и личной жизни. В этой схеме качество достигается, когда обучение оказывается преобразующим для учащегося.

Различные подходы с точки зрения «способов мышления о качестве» можно дополнительно проиллюстрировать практическими примерами из разных стран. Например, понятие «качество как превосходство/совершенство» может быть признано в некоторых национальных стратегиях высшего образования, которые имеют тенденцию фокусироваться на развитии университетов мирового класса, а также на улучшении или входе в глобальные рейтинги университетов. По определению, в этом контексте качество достижимо не для всех университетов. Например, Инициатива "German Excellence Initiative" (нем. Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder) представляет собой программу, запущенную правительством Федеральной Республики Германия совместно с федеральными землями (штатами) с целью поддержки выдающихся университетов и исследовательских учреждений. Она была запущена в 2005 году и изначально была предназначена для срока действия до 2017 года. В 2017 году программа была продлена и получила название "Exzellenzstrategie", продолжая финансирование выдающихся университетских проектов. Главная цель инициативы - содействие поддержке и развитию высококачественного образования и исследовательской деятельности в Германии. Эта поддержка предоставляется ограниченному числу университетов, признанных как "отличные" в контексте исследовательских достижений и образовательных программ. Программа предусматривает предоставление дополнительного конкурсного финансирования для выбранных университетов. Эти средства предназначены для развития и усовершенствования их исследовательской и образовательной деятельности, а также для создания благоприятной научно-образовательной среды. Выбор университетов, участвующих в "German Excellence Initiative", происходит на конкурсной основе, с учетом выдающихся результатов и перспектив дальнейшего развития. Программа стимулирует университеты стремиться к высоким стандартам качества в исследовательской и образовательной сфере и способствует укреплению позиций Германии как ведущего центра мировой науки и образования.

С другой стороны, понятие «качества как соответствие цели» будет знакомо европейской аудитории. Он способствует разнообразию миссий высших учебных заведений и подчеркивает, что качество может быть достигнуто тогда, когда выполняется предполагаемая миссия. Это позволяет различным типам высших учебных заведений достигать качества в своих категориях. Например, в Великобритании в 1990-х годах, доминировал подход "соответствие цели", который был активно поддержан Агентством обеспечения качества высшего образования (QAA). Этот подход оценивал качество высшего образования на основе того, насколько хорошо учебные программы соответствуют заранее установленным целям и стандартам.

Однако в последние десятилетия произошел значительный сдвиг в понимании качества высшего образования. Теперь в центре внимания оказались студенты и их образовательный опыт. С начала 2000-х годов стал более распространенным подход "качество как трансформация", который также был одобрен Агентством обеспечения качества высшего образования (QAA) в 2009 году.

Этот подход предполагает, что студенты должны играть активную роль в обеспечении качества своего образования. Они должны иметь возможность влиять на процессы обучения, принимать участие в принятии решений и оценке качества образовательных программ. Таким образом, учебные заведения ставят перед собой задачу создать среду, которая позволяет



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

студентам развивать свои навыки, знания и способности, а также активно влиять на собственное образование. Эти изменения в подходах к качеству высшего образования свидетельствуют о стремлении к более демократичному и студентоцентричному подходу, при котором образовательная среда становится более открытой и адаптивной к потребностям и предпочтениям студентов. Однако необходимо отметить, что структура потребителей высшего образования имеет свои особенности, а именно: в таком статусе оказываются и непосредственные субъекты образовательного процесса - студенты, а также квазисубъекты — родители, предприятия, государство, общество.

Фердинанд фон Прондзински, ректор и вице-канцлер Абердинского университета имени Роберта Гордона в Шотландии, в своем университетском блоге отметил: «Вероятно, не составит труда достичь консенсуса относительно того, что университеты должны стремиться к высокому качеству как в преподавании, так и в исследованиях. Однако гораздо труднее определить, что такое качество на самом деле, как его можно распознать и как его можно измерить. Это иллюстрируется тем фактом, что некоторые ключевые политические документы по обеспечению качества для университетов очень подробно описывают процесс обеспечения качества, ни разу не указав, что на самом деле представляет собой «качество» [2].

Обобщая, можно сделать один вывод, что под термином «качество высшего образования» таятся самые разнообразные представления о том, из каких ключевых образующих формируется качество, и как эти составляющие могут быть гарантированно обеспечены в образовании, таким образом, чтобы достичь максимального удовлетворения ожиданий потребителей, т.к. качество определяется потребителем, а не производителем.

**Библиография:**

1. Cadrul de referință al curriculumului universitar / aut.: Nina Bîrnaz, Otilia Dandara, Viorica Goraș-Postică [et al.]; coord.: Vladimir Guțu; Min. Educației al Rep. Moldova. – Chișinău: CEP USM, 2015. – 128p. стр.7
2. Ferdinand von Prondzynski / Blog accessed online at 18/10/2011: <https://universitydiary.wordpress.com/>
3. Harvey L. Assessment and Evaluation in Higher Education / L. Harvey, D. Green //Defining Quality – 1993. - Vol. 18. -№ 1. - P. 9-34.
4. Kahsay, M. N. (2012). Quality and Quality Assurance in Ethiopian Higher Education: Critical Issues and Practical Implications. PhD Dissertation. University of Twente, CHEPS, Enschede, the Netherlands. Retrieved from: <https://www.utwente.nl/bms/cheps/phdportal/CHEPS%20Alumni%20and%20Their%20Theses/thesis%20Kahsay%20final.pdf>
5. Santiago, P. et.al. (2008). Tertiary Education for the Knowledge Society, Volume 1. Special Features: Governance, Funding, Quality. Chapter 5: Assuring and Improving Quality. Paris: OECD.
6. Новая парадигма обеспечения качества высшего образования: По материалам Европейских форумов по обеспечению качества высшего образования: 2006–2011 гг.: В 2 ч. Ч. 1 /Науч. ред. В.В. Минаев, Н.А. Селезнева; Пер.с англ. Л.Ф. Пирожковой, Е.Н. Карачаровой и др. М.: РГГУ, 2013. С. 421–971

УДК 378.

<https://orcid.org/0000-0002-3312-6158>

## ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Кулиева Э. М.

доктор пед. наук, профессор  
Бакинский славянский университет,  
г. Баку, Азербайджан.  
e-mail: quliyeva40@list.ru

**Abstract:** The training of future teachers is designed to provide basic subject, scientific, general pedagogical training, to promote self-development and self-education of students. The article reveals the role of pedagogical courses "History of education and pedagogical thought", "Pedagogy", "Methods of educational work", special courses in the formation of the pedagogical culture of future teachers. The role of scientific and educational-research work of students and pedagogical practice in the development of creative abilities and equipping students with practical skills is revealed.

**Key words:** pedagogical culture, historical and cultural traditions, pedagogical competence, pedagogical diagnostics, educational technologies.

Новые социокультурные условия требуют подготовки в стенах педагогических учебных заведений креативно мыслящих специалистов, обладающих высоким уровнем общей и педагогической культуры. Формирование педагогической культуры будущего учителя следует рассматривать, как цель и результат профессионально-педагогической подготовки, которая обеспечивается всей системой учебной и внеучебной работы.

Педагогическая культура включает систему педагогических ценностей, деятельности и профессионального поведения учителя.

Следовательно, компонентами педагогической культуры являются: широкий педагогический кругозор, новое педагогическое мышление, высокая компетентность в сфере преподаваемых предметов, профессионализм в решении учебно-воспитательных вопросов.

В формировании педагогической культуры будущих педагогов значимая роль принадлежит дисциплинам педагогического цикла, которые вооружают студентов теоретическими знаниями, а также практическими умениями и навыками.

Подготовка будущих учителей призвана обеспечить базовую научную, общепедагогическую подготовку, помочь студентам в саморазвитии и образовании. В нашей статье поясняется роль курсов «Истории образования и педагогической мысли», «Педагогика», «Методика образования», также специальных курсов в формировании педагогической культуры будущих учителей. Выявляется роль научной и учебно-исследовательской работы и педагогического опыта студентов в развитии творческих способностей и вооружении студентов практическими навыками.

Так, изучение курса «История образования и педагогической мысли» содействует как приобретению профессиональных компетенций, так и расширению культурного кругозора студентов. Историко-культурные педагогические традиции составляют методологическую основу теорий педагогической культуры.

Данный курс дает возможность осознать, что проблемы современного образования и воспитания имеют глубокие исторические корни, ознакомить студентов с движущими силами

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

и тенденциями развития теорий и практики современного образования, с проблемами воспитания и образования в различные исторические периоды, содействовать формированию общей и педагогической культуры.

Учебный предмет «Педагогика» вводит студентов в суть педагогических проблем, развивает педагогическое мышление, знакомит с передовым опытом обучения и воспитания.

Возникнув в недрах философии и пройдя сложный путь развития «педагогика» в настоящее время представляет собой развернутую систему педагогических знаний. В основе педагогики лежат социальные закономерности и механизмы передачи социального опыта новым поколениям.

«Педагогика», как учебная дисциплина, способствует созданию теоретико-методологических предпосылок к целесообразной деятельности учителя, знакомит студентов с сущностью, закономерностями, тенденциями развития педагогического процесса, как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни.

Данный курс не только вооружает студентов теоретическими знаниями, но вооружает и практическими умениями, и навыками, необходимыми для эффективной организации учебно-воспитательного процесса в современных условиях.

Курс «Методика воспитательной работы» раскрывает основные направления, принципы, формы, методы, организации воспитательной работы, вооружает будущих учителей конкретными знаниями и умениями в области воспитания.

Курсом предусматривается изучение педагогической диагностики в целях выявления уровня воспитанности учащихся и обеспечения индивидуального подхода к ним; изучение современных воспитательных технологий; организации воспитательной работы во внеурочное время; работы школы по профессиональному самоопределению учащихся; изучение вопросов педагогического взаимодействия и педагогической техники, обеспечивающие взаимоотношение на основе творческого сотрудничества.

Повышение профессионально-педагогической компетентности студентов, усвоение основ современной педагогической культуры может обеспечить изучение на бакалаврской ступени и таких дисциплин как «Педагогическое мастерство», «Педагогические технологии» и другие элективные курсы.

Важное значение в профессиональной подготовке будущих учителей занимают спецкурсы и спецсеминары по историко-педагогической проблематике. Творческое освоение на этих занятиях истории школы, педагогических идей прогрессивных педагогов, новаторского опыта педагогической деятельности и пр. может значительно обогатить теоретико-педагогическую подготовку будущих учителей.

Программа подготовки будущих учителей в соответствии с требованиями времени призвана обеспечить получение полноценной базовой предметной, научной, общекультурной подготовки; способствовать утверждению общечеловеческих ценностей; межпредметной интеграции обучения; сочетанию обязательных и выборочных курсов; содействовать саморазвитию и самообразованию.

Поэтому с первого года обучения в вузе элементы профессиональной деятельности должны быть включены в учебный процесс, повышать профессиональную мотивацию студентов, учить их осознавать социальную значимость преподавания, помогать войти в мир педагогической профессии.

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Большое значение в решении данной проблемы должно быть отведено учебно-исследовательской, научно-исследовательской работе и самостоятельной работе студентов с педагогической литературой.

Как известно, самостоятельная работа в условиях вузовской подготовки является необходимой формой учебной деятельности обучающихся и имеет значимую роль в углублении профессиональных знаний и умений, в педагогическом становлении будущего учителя.

Привлечение студентов к научным исследованиям является значимой формой интеграции науки с учебным процессом и средством повышения качества профессиональной подготовки студентов. Исследовательская работа способствует активизации познавательных способностей учащихся, формированию творческого подхода к будущей профессиональной деятельности, развитию устойчивого интереса к профессии, формированию наиболее востребованных в современных условиях компетенций у будущих педагогов.

Система подготовки студентов к научной деятельности должна рассматриваться, как обязательный элемент подготовки творческой личности содействовать развитию у будущих учителей склонности к творческому решению учебно-воспитательных задач, формированию умений и навыков применения исследовательских методов в решении практических задач обучения и воспитания.

Профессиональной подготовке будущих учителей содействует и педагогическая практика, которая включает обучаемых в конкретные виды профессионального труда, формирует профессиональные умения, активизирует самостоятельную работу в процессе проведения уроков и воспитательных мероприятий, помогает раскрыть свой педагогический опыт.

**Библиография:**

1. Кленов А.П. Инновационная деятельность: проблемы и перспективы. Саратов, 2005.
2. Симонов В.П. Педагогика и психология высшей школы. М., 2017.
3. Левина М.М. Технология профессионально педагогического образования. М., 2001.

УДК 159.9.072.422

Orcid id: 0000-0002-6179-185X

Orcid id: 0000-0003-2437-3947

**ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**Кучеряну С.Г.**

доктор психологии, преподаватель  
Комратский государственный университет  
г. Комрат, РМ  
e-mail: [stelacuchereanu@gmail.com](mailto:stelacuchereanu@gmail.com)

**Ибришим Л.Ю.**

магистр соц. психологии, преподаватель  
Комратский государственный университет  
г. Комрат, РМ  
e-mail: [ibrisim-l@mail.ru](mailto:ibrisim-l@mail.ru)

**Abstract:** The modern education system needs teachers who have not only a high level of knowledge, but also the ability to flexibly respond to the emotional state of students, understand them, and also self-control for maintaining the balance in the process of teaching. The article presents an

empirical study of the level of emotional intelligence among first, second- and third-year students. The article deals with tasks of developing future teachers' soft skills.

**Keywords:** Emotional intelligence, professional activities of teachers, social intelligence, soft skills.

Профессиональная деятельность педагога предъявляет достаточно высокие требования не только к профессиональным, но и к личностным качествам, обуславливающим результат его взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса. Профессиональная коммуникация педагога предполагает адекватное восприятие реальности и эффективное реагирование на нее, сформированную эмпатию, умение осознавать свои чувства и эмоции, управлять ими, осознавать чувства и эмоции партнеров по взаимодействию и регулировать их. Для построения эффективных профессиональных коммуникаций педагога особую роль играет и эмоциональный интеллект, о котором сегодня все чаще говорят.

Анализ работ по проблеме эмоционального интеллекта показал, что понятие введено в научный обиход П. Сэловей и Дж. Мэйером. Разработанность проблема эмоционального интеллекта получила в рамках зарубежных исследований: теория эмоционально-интеллектуальных способностей (Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо), теория эмоциональной компетентности (Д. Гоулмена), некогнитивная теория эмоционального интеллекта (Р. Бар-Она). Авторами представляются интересные решения многих теоретических и практических проблем эмоционального интеллекта. Продвижением в раскрытии различных аспектов проблемы стали и исследования советских и российских ученых (Н. Коро, Г.Г. Гарсковой, И.Н. Андреевой, Д.В. Люсин, Э.Л. Носенко, Н.В. Ковриги, М.А. Манойловой, О.И. Власовой, В. Шиманской Г.В. Юсуповой, А.П. Лобанова, Т.П. Березовской и др.). Достаточно большое количество исследований были направлены на разработку методов выявления уровня эмоционального интеллекта и определение условий его развития [3].

И хотя пиком исследований считаются 80-90-е годы прошлого столетия по настоящее время нет единых подходов в определении понятия «эмоциональный интеллект».

Так Дж. Мэйер, П. Сэловей и Д. Карузо рассматривают эмоциональный интеллект как группу ментальных способностей, которые определяют осознание и понимание собственных эмоций и эмоций окружающих.

По Д. Гоулману — это совокупность способностей понимания собственных эмоций и эмоций других людей, способностей управления своими эмоциями и самомотивации [2].

В контексте рассмотрения проблемы развития эмоционального интеллекта важен и аспект его взаимосвязи с общим интеллектом человека. Так, Дж. Мэйер и П. Сэловей утверждали, что эмоциональный интеллект тесно связан с когнитивным интеллектом, поскольку постулирует единство аффекта и интеллекта, что соответствует традициям школы Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна. В рамках концепции Дж. Мэйер и П. Сэловей эмоциональный интеллект считается подсистемой социального интеллекта. При рассмотрении социального и эмоционального интеллекта Д.В.Ушаков, также отмечал, что социальный интеллект становится в один ряд с другими видами интеллекта, образуя вместе с ними способность к высшему виду познавательной деятельности - обобщению и опосредованию [4, 5].

Важным для нашего исследования и для определения особенностей профессиональных компетенций педагогов является и вопрос об условиях и факторах развитии эмоционального интеллекта. Как показал анализ научных подходов, на сегодняшний день существуют два



отличных друг от друга мнения. Так Дж. Мэйер придерживается позиции, что повысить уровень эмоционального интеллекта невозможно, поскольку это относительно устойчивая способность, часто определенная генетически. При этом допускается возможность увеличить эмоциональную компетентность путем обучения. Тогда как Д. Гоулман утверждал, что эмоциональный интеллект можно развивать. Как аргумент в пользу этой позиции приводится тот факт, что нейрогенез и возникновение новых нейронных связей возможно на протяжении всей жизни человека. В современных исследованиях рассматриваются как биологические, так и социальные предпосылки развития эмоционального интеллекта [1].

Итоги анализа и обобщения научных подходов по проблеме эмоционального интеллекта позволили определить особенности нашего эмпирического исследования. Выборку составили 57 студентов (52 девушки и 5 юношей) первой ступени, обучающиеся на первом, втором и третьем курсах по профилю «Педагогические науки». Для выявления уровня эмоционального интеллекта студентов, а также его структурных компонентов (эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия и распознавание эмоций других людей) была использована методика Н. Холла.

Анализ полученных результатов показал, что у преобладающего большинства испытуемых, обучающихся на первом курсе (90%) низкий уровень эмоционального интеллекта и лишь у каждого десятого - средний уровень. Средний интегративный показатель эмоционального интеллекта равный 16,4 баллам, свидетельствует о том, что для студентов первого курса характерен низкий уровень осознания и понимания своих эмоций, управления своими эмоциями (это плохая эмоциональная отходчивость и эмоциональная гибкость); самомотивации, т.е. неумение управлять своим поведением, за счет управления эмоциями. Им свойственно недостаточное понимание эмоций других людей, неумение сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, а также низкий уровень распознавания эмоций других людей - неумение воздействовать на эмоциональное состояние других людей. Полученные результаты скорее говорят о недооценке развития эмоциональной сферы в школьном образовании, чем об отсутствии соответствующих способностей, а также о необходимости совершенствования понимания и использования эмоций.

Анализ результатов испытуемых, обучающихся на втором курсе показал, что у большей части испытуемых (61%) также выявлен низкий уровень развития эмоционального интеллекта, у каждого третьего - средний уровень и лишь отдельные испытуемые обладают высоким уровнем эмоционального интеллекта. Общий интегральный показатель, равный 36,7 баллам, свидетельствует о том, что студенты второго курса, принявшие участие в исследовании, характеризуются низким уровнем эмоциональной осведомленности и управления своими эмоциями, однако, средним уровнем распознавания эмоций других людей, хорошей эмпатией, а именно, умеют сопереживать, готовы к оказанию поддержки, способны понимать чувства партнеров по общению, представлять мир глазами другого человека.

Анализ соотношения уровней эмоционального интеллекта студентов третьего курса позволил выявить, что достаточно большая часть испытуемых (59%) обладает средним уровнем эмоционального интеллекта, примерно каждый третий (29%) обладает низким уровнем и лишь каждый восьмой обладает высоким уровнем эмоционального интеллекта. Полученный интегративный показатель (45,5 баллов) позволяет сделать вывод о том, что испытуемые, обучающиеся на третьем курсе обладают средним уровнем осознания и понимания своих эмоций, достаточно хорошо управляют своим поведением, за счет управления эмоциями, хорошо понимают эмоции других людей, умеют сопереживать

текущему эмоциональному состоянию другого человека, в результате они по-настоящему понимают себя на телесном и интуитивном уровне, что позволяет приспосабливаться к различным ситуациям взаимодействия.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что у испытуемых третьего курса, по сравнению со студентами более младших курсов выявлены более высокие показатели компонентов эмоционального интеллекта. При этом необходимо отметить, что выявленный уровень развития эмоционального интеллекта не у всех студентов, принявших участие в исследовании, соответствует требованиям профессиональной деятельности педагога.

Учитывая, что развитие большинства личностных и профессиональных качеств будущих педагогов происходит во время обучения в ВУЗе, особенно важна психологическая помощь студентам на пути профессионального становления. Развитие эмоционального интеллекта студентов, будущих педагогов должно осуществляться через профессиональное развитие и саморазвитие. Необходимо учитывать социально-психологическую значимость организационной культуры для развития эмоционального интеллекта и формирования их личности в целом [6].

На основе результатов анализа различных подходов к определению факторов и условий развития эмоционального интеллекта в перспективе планируется в рамках психолого-педагогического сопровождения разработка просветительских и коррекционно-развивающих мероприятий для студентов, направленных на совершенствование:

- самовосприятия, т.е. способности понимать и различать собственные эмоции, а также осознавать, с какими факторами связано их проявление, что позволит не только научиться понимать себя, но и переживания других людей;

- управления собой, что означает способность управлять своими эмоциональными реакциями на события и действия окружающих и подразумевает гибкость и позитивность поведения, хорошую ориентацию в различных ситуациях, а также асертивность (способность не зависеть от внешних влияний и оценок, самостоятельно регулировать собственное поведение и отвечать за него);

- социальной восприимчивости, или способности понимать и различать эмоции других людей, осознанно и точно определять явные и скрытые послы собеседников, что позволит лучше понять их и выстраивать с ними эффективные отношения;

- управления отношениями – способности создавать комфортные и продуктивные границы общения;

- мотивации, через стремление к самоактуализации и детерминации, целеполагание и объективное переживание успеха и неудач, а также через открытое восприятие нового.

#### **Библиография:**

1. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта. В: Вопросы психологии. 2007. №5. с. 57 - 65.
2. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. — М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.
3. Роберте Р.Д. и др. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике. В: Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 4. с. 3-26.
4. Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. — М.: Изд-во ИП РАН, 2003.

5. Ушаков Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект: теоретические подходы и методы измерения. В: Вестник РГНФ, 2005, № 4, с. 131-139.
6. Ушницкая А.Е. Социально-психологическая значимость организационной культуры в формировании личности. В: Сборник материалов научно-практической конференции «Перспективы развития психологической науки в Республике Саха (Якутия). К 5-летию факультета психологии: (г. Якутск, 30 марта 2007): изд-во ЯГУ, 2007. – с. 39-40.

**УДК: 37.08**

<https://orcid.org/0000-0002-2760-8505>

### **ВЕБ-ПЛАТФОРМЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ САЙТА УЧИТЕЛЯ**

**Лушаку С.И.,**

преподаватель колледжа им. М. Чакир, Комрат,  
Комратский Государственный Университет  
<https://orcid.org/0000-0002-2760-8505>

**Annotation:** The article explores the positive experience of utilizing a website based on Google Sites in the educational process. It delves into both the advantages and disadvantages of this web platform, detailing the site's structure and its content.

**Keywords:** Website, education, informatics, content.

#### Введение

Современные тенденции в образовательных технологиях подчеркивают важность интеграции цифровых ресурсов в учебный процесс. В данной статье рассматривается роль и значимость веб-платформ, специализированных на предоставлении учебного содержания для учащихся.

При создании образовательного ресурса перед учителем стоит задача не только предоставить учебный материал, но и сделать его интерактивным и соответствующим актуальным образовательным стандартам. Это открывает возможности для создания персонализированных материалов, что отражается на более гибком и адаптивном обучении.

В отличие от традиционных методов, веб-платформа обеспечивает более гибкий и динамичный подход к предоставлению учебного материала. Этот элемент способствует активному вовлечению учеников и формированию практических навыков. Благодаря веб-платформе, учитель может эффективнее адаптироваться к различным стилям обучения учащихся.

Системы веб-платформ предоставляют учителям эффективные инструменты для адаптации к различным стилям обучения учащихся. Интерактивные модули и задания становятся мощным средством для активного участия студентов в учебном процессе, предоставляя им виртуальные сценарии для решения задач и обеспечивая глубокое понимание концепций.

Важным аспектом веб-платформы является наличие интерактивных упражнений и заданий, предназначенных для практического применения знаний в изучаемой области. Этот элемент способствует активному вовлечению учеников и формированию практических

---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

навыков. Интерактивные модули могут предложить учащимся виртуальные сценарии для решения задач, обеспечивая более глубокое понимание концепций.

Веб-платформа предоставляет учителю эффективные инструменты для оценки успеваемости учащихся. Автоматизированные системы могут генерировать детальные отчеты, что облегчает процесс оценивания и позволяет учителю следить за индивидуальным прогрессом каждого ученика. Также могут быть интегрированы системы обратной связи, что позволяет учителям предоставлять персонализированные рекомендации для улучшения результатов.

Эффективное использование веб-платформ также способствует повышению мотивации учащихся и развитию самостоятельности в учебном процессе. Интерактивные упражнения и задания создают стимулирующую обучающую среду, где студенты активно участвуют в формировании своего образования.

В настоящее время существует множество платформ, которые можно использовать как площадку для размещения материала. Остановимся на продукте компании Google-Google Sites

Эта платформа полностью бесплатна и предоставляет широкий спектр возможностей для создания и заполнения образовательным контентом.

На базе этой платформы Google Sites был разработан сайт со вспомогательным материалом для студентов 1 курса колледжа изучающих информатику с гуманитарным направлением. Сайт находится по адресу

<https://sites.google.com/gagauzia.edu.md/infcol/главная-страница>

На сайте представлен материал, согласно куррикулуму, разделенный на учебные модули





1

Методы описания  
естественных и формальных  
языков

2

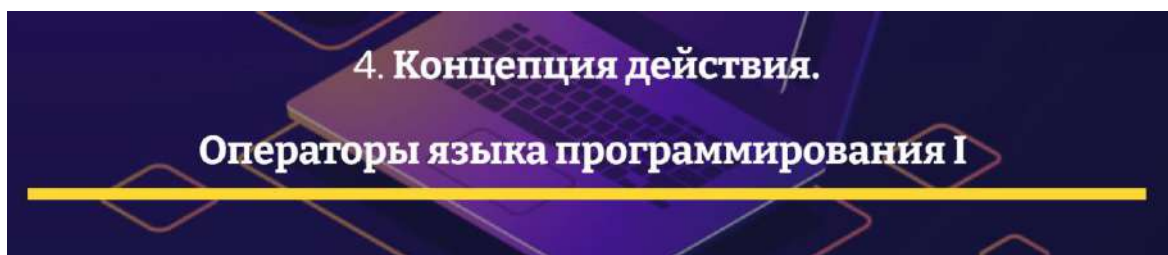
Словарь и синтаксис языка  
программирования  
высокого уровня

3

Концепция данных.  
Простые типы данных

4

Концепция действия.  
Операторы языка  
программирования I



[Вычисление выражений](#)

[Специальные математические вычисления](#)

[Упражнения](#)

## Вычисление выражений

В языке C/C++ поддерживаются следующие

Операция деления имеет свои особенности,

Пример.

Содержимое сайта кроме основного материала представлено интерактивными упражнениями для закрепления:

## Упражнения



Сайт содержит форму обратной связи:



**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**



Lupașcu Svetlana lupascu.s@gagauzia.edu.md

Рассмотрим положительные и отрицательные стороны использования данной веб-платформы для публикации учебных материалов

<b>Достоинства</b>	<b>Недостатки</b>
Google Sites предоставляет бесплатные возможности для создания и хостинга веб-сайтов, что делает его доступным для широкого круга пользователей.	Небольшой выбор дизайнерских элементов могут ограничить творческий подход к оформлению сайта.
Легкая интеграция с другими сервисами Google, такими как Google Drive, Google Docs, Google Sheets, что обеспечивает простоту загрузки, хранения и совместного использования различных форматов образовательного контента. Благодаря этому информация может быть легко редактируема или скрыта.	Хотя Google Sites интегрирован с Google Drive, ограничение в 15ГБ бесплатного пространства могут стать проблемой для проектов, содержащих большие объемы мультимедийных файлов.
Интерфейс Google Sites интуитивно понятен, что упрощает процесс создания и редактирования контента даже для тех, кто не обладает глубокими знаниями в веб-разработке.	Для более сложных или индивидуализированных требований веб-разработки Google Sites может быть слишком ограничен.
Google Sites автоматически создает адаптивные сайты, что обеспечивает корректное отображение контента на различных устройствах, включая компьютеры, планшеты и смартфоны.	
Возможность совместной работы над контентом, что делает его полезным инструментом для коллективного обучения и обмена идеями.	
Google Sites обеспечивает стабильность и надежность веб-хостинга, что важно для бесперебойного доступа учащихся к материалам.	

По отзывам студентов можно сделать вывод, что сайт удобен в использовании, содержит полезный материал, доступен с любого устройства и является хорошим помощником в обучении.

**Заключение**

Создание веб-платформы учителя информатики, фокусированной на учебном содержании, представляет собой инновационный подход к обучению информатике.

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Внедрение подобных платформ требует дальнейших исследований и обмена опытом для оптимизации их эффективности в широком образовательном контексте.

**Библиография:**

Веб-ресурсы:

1. Google-сайты  
[https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B0%D0%B9%D1%82%D1%8B\\_Google](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B0%D0%B9%D1%82%D1%8B_Google)
2. How to build a free website in Google Sites <https://zapier.com/blog/google-sites-tutorial/>

**УДК-372-36**

<https://orcid.org/0000-0002-3949-0727>

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ПУТЬ К ТОЛЕРАНТНОСТИ,  
ГУМАНИЗМУ И СОЦИАЛЬНОЙ СПРАВЕДЛИВОСТИ**

**Мамедова Вафа Вагиф гызы**

старший преподаватель

Бакинский славянский университет

г. Баку, Азербайджанская Республика, AZ014

e-mail: [vafamammadova74@gmail.com](mailto:vafamammadova74@gmail.com)

**Abstract:** The article discusses the introduction of inclusive education in educational institutions, the key aspects of the formation of tolerance in all aspects of the educational process. The author emphasizes that inclusion is the path to the humanization of education for all, regardless of age and gender, abilities, ethnicity, the presence and absence of features in physical, mental and intellectual development. In addition, inclusive education allows students with disabilities to receive the necessary support and assistance so that they can achieve their learning goals and develop on an equal footing with their peers. This contributes to the creation of an equal society, where there is no place for discrimination based on differences in age, race, gender, nationality, religion, cultural and social factors.

In general, inclusive education is a way to create a more tolerant, humanistic and just society that contributes to the sustainable development of our planet.

**Key words:** inclusive, inclusive education, tolerance, humanism, justice, children with limited health facilities

Численность детей с ограниченными возможностями здоровья в мире, можно сказать, что с каждым годом увеличивается. Поэтому проблема качественного образования их, учитывающая психофизиологические особенности учащихся, стала актуальной в XXI веке.

Проблема внедрения инклюзивного образования во многих странах (на Западе, в России, Азербайджане и т.д.), позволило учащимся с ОВЗ и ООП освоить учебную программу.

Истоки инклюзивного образования изначально были заложены в коррекционном образовании. Л.С.Выготский в своём труде «Проблемы дефектологии» отмечал необходимость создания специальной системы обучения, где могли бы обучаться разные категории учащихся [3, с. 68–70].

Любой ребенок с ограниченными возможностями здоровья благодаря внедрению инклюзии в массовые учреждения образовательного типа имеет возможность для обучения в школе, которая понравилась его родителям. Основой образования инклюзивного типа выступает принцип равенства, исключающий дискриминацию учащихся по их способностям

и возможностям, а также отвечающий за создание специальных условий для детей с ООП [5, с. 104].

Инклюзивное образование (лат. *include* – *закрываю, включаю*) – это подход к обучению, который ставит целью включить всех учеников в образовательный процесс, независимо от их индивидуальных особенностей, включая физические, когнитивные, эмоциональные и социальные, т.е. дети с ограниченными возможностями здоровья могут учиться не в специальном учебном заведении, а в обычном. Оно также подразумевает создание дружественной и безопасной среды, где все ученики могут чувствовать себя комфортно и принимаемыми, у здоровых детей появляется больше сочувствия, сопереживания и понимания, они становятся общительными и терпимыми.

Система инклюзивного образования – это более гибкая система, также сложный, но эффективный процесс, который требует от общества терпения, осознанности и совместного интереса. Эта система основана на том, что все дети разные, что они не должны отвечать требованиям и стандартам, но при этом все могут учиться. Результатом внедрения этой системы является реализация прав человека, повышение социального уровня страны.

В школах с инклюзивным образованием каждый ученик воспринимается как уникальная личность со своими особенностями и считается важным членом коллектива. Такое отношение дает особому ребенку уверенность в себе, и это способствует формированию уважительного отношения к различиям, воспитывает в детях отзывчивость, понимание и т.п. Ученики учатся принимать и уважать друг друга, даже если они разные. Они учатся быть терпимыми к тем, кто отличается от них по расовой, национальной, культурной, религиозной и другим признакам. Ученика со специальными потребностями поддерживают сверстники и другие члены школьного сообщества для удовлетворения его специальных образовательных потребностей, и позволяет им учиться друг у друга.

В целом, инклюзивное образование – это не только эффективный способ обучения, но и путь к созданию толерантного, гуманистического и справедливого общества, где каждый имеет равные возможности для обучения и развития, т.е. инклюзивное образование и толерантность тесно связаны между собой. Оно способствует формированию толерантных отношений и повышению уровня социальной грамотности учеников, поскольку они учатся принимать и уважать различия в своих сверстниках. Это помогает формированию лучшего мироощущения, культуры мира и гармонии, которая является необходимой основой для устойчивого развития нашей планеты и обеспечивает мирное сосуществование в обществе. При этом также формируются гуманистические ценности у учеников, включая сострадание, эмпатию и уважение к каждому человеку. Эти ценности являются основой для создания гармоничного общества, где все люди живут вместе в мире и гармонии. Оно нацелено на создание дружественной и безопасной среды для всех учеников.

Реализация процесса формирования толерантности в общеобразовательном учреждении к учащимся с ОВЗ состоит в решении следующих задач:

- ✓ Определение особенностей развития толерантности у детей с ограниченными возможностями здоровья;
- ✓ Ознакомление с условиями, методами и средствами, необходимыми для формирования толерантности у детей в условиях инклюзивного образования;
- ✓ Изучение особенности формирования толерантности у детей с нормальным развитием;

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

✓ Разработка и апробация психолого-педагогических программ, которые способствовали бы формированию толерантности у детей в рамках инклюзивного образования [6, с. 86].

Инклюзивное образование также способствует социальной справедливости, поскольку это помогает уменьшить неравенства в обучении, облегчая доступность образовательных возможностей для всех учеников, включая тех, кто ранее мог быть исключен из образовательного процесса.

Применение инклюзивного образования требует от педагогов развития индивидуального подхода к каждому ученику, учета их особенностей и потребностей, а также создания специальных условий для индивидуальной поддержки. В то же время, это может привести к улучшению качества образования для всех учеников, поскольку такой подход помогает учителям адаптировать свой подход к различным стилям обучения и потребностям разных учеников, позволяет развивать навыки, которые необходимы для успешной адаптации в современном мире, такие как коммуникативные, социальные и когнитивные навыки. Эти навыки важны не только для учащихся с ограниченными возможностями, но и для всех учеников, поскольку они помогают развивать универсальные навыки, необходимые для успешной карьеры и жизни.

Инклюзивное образование помогает создать учебную среду, которая стимулирует творческое мышление и инновационную деятельность. Учащиеся из различных культурных и социальных сред могут совместно работать над проектами, идеями и решениями, что позволяет создать новые идеи и открыть новые возможности для развития. Для того чтобы достичь этой цели, необходимо создавать условия для включения всех учащихся в образовательный процесс, а не только тех, кто соответствует стандартным нормам. Это может потребовать дополнительных ресурсов и усилий со стороны учителей, школ и государства, но это вложение будет оправдано в долгосрочной перспективе. Например, школы могут разрабатывать индивидуальные учебные планы для учащихся с ограниченными возможностями, предоставлять дополнительную поддержку и ресурсы, такие как ассистенты и специализированное оборудование. Также необходимо обучать учителей работе с учащимися с ограниченными возможностями и развивать их компетенции в этой области.

Важно также обеспечивать доступность образования для всех учащихся, включая тех, кто находится в отдаленных регионах или находится в трудных жизненных обстоятельствах. Для этого могут быть использованы современные технологии, такие как онлайн-образование и дистанционное обучение.

Таким образом, инклюзивное образование является путем к созданию более толерантного, гуманистического и справедливого общества, которое способствует устойчивому развитию нашей планеты. Это требует усилий со стороны всех участников образовательного процесса, включая учителей, школы, родителей и государство.

**Библиография:**

1. Адеева Т.Н. Некоторые аспекты социальной ситуации развития детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник КГУ им. Н.А.Некрасова, 2016, Том 22, с. 100-104.
2. Алтухова Т.А., Российская Е.Н. Развитие толерантности субъектов образовательной деятельности к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья в обеспечении благоприятного психического климата в инклюзивной образовательной среде // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2017, № 4 (44), с. 128-134.

3. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1995. 527 с.
4. Кремнева Т.Л., Кудинова О.Н. Формирование толерантного отношения к детям с ОВЗ в процессе реализации инклюзивного образования в детском саду // Инклюзивное образование: теория и практика. // Сборник материалов международной научно-практической конференции. Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2016, с. 445–455.
5. Поташова И.И., Виноградная О.В. Семейно-ориентированная модель инклюзивного образования // Культура и образование. 2014, № 3 (14), с. 103-108.
6. Рахимова Р.Ф. Толерантная среда как основа инклюзивного образования // Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии. // Сборник материалов X Международной научно-практической конференции. Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. 2019, с. 84-88.

УДК 377.8

<https://orcid.org/0009-0003-2494-6714>

### **ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ БИОЛОГИИ В МАГИСТРАТУРЕ**

**Мирнова М.Н.**

кандидат педагогических наук, доцент,  
ФГАОУ ВО

Южный федеральный университет,  
Ростов-на-Дону, РФ  
[mnmirnova@sfedu.ru](mailto:mnmirnova@sfedu.ru)

**Abstract.** The article presents the methodological training of a future biology teacher at a federal university. The concept of methodological training of future biology teachers is considered - within the framework of the pedagogical master's program "Design of pedagogical systems in biological and chemical education", the peculiarity and attractiveness of the master's program for training an integrator teacher, a generalist.

**Key words:** methodological training, biology teacher, federal university, quality of education, educational technologies.

Современная система педагогического образования находится на новой стадии развития и усовершенствования, все изменения направлены на обеспечения самого главного в образовательном процессе – развития личности каждого обучающегося. В эпоху цифровизации меняются формы, средства, технологии обучения, выстраивается новая педагогическая система подготовки будущего учителя биологии. Согласно современной теории деятельности, обучение эффективно только тогда, когда обучающийся усваивает учебное содержание в деятельности, что соответственно приведет к осознанному и прочному усвоению знаний и развитию интеллекта.

Содержание подготовки современного учителя определяется ситуацией в современной системе отечественного образования всех ступеней образования, являющейся сферой профессиональной деятельности будущего выпускника педагогического направления подготовки. В настоящее время педагогическое образование претерпевает



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

трансформационные изменения, начиная со структуры самого педагогического образования, содержания, методик и технологий обучения. В век цифровизации актуальным становится формирование цифровых компетенций, что вносит изменения в содержание и структуру программ подготовки.

Исследование проводится в Южном федеральном университете (Ростов-на-Дону, РФ) в рамках подготовки будущих учителей биологии и химии. Подготовка учителей двойной специальности осуществляется много лет многоуровнево (бакалавриат и магистратура). Разработаны образовательные программы подготовки магистра - будущего учителя с учетом новых изменений, вводится компетентностная система методической деятельности, расписанная по методическим компетенциям. Переход на субъект-субъектные отношения требует изменения мотивационной сферы деятельности, а большой объем информации и постоянное обновление знаний заставляют преподавателя переходить на новое мышление – критическое, творческое и осуществлять поиск и воплощение новых идей при разработке основных образовательных программ подготовки магистра образования - учителя биологии и химии. Выстроена система методической подготовки будущих учителей поэтапно, через уровни подготовки бакалавриат и магистратура [1].

Согласно ключевой идеи, педагогическая деятельность будущего учителя строится через *проектирование и моделирование учебного процесса* в образовательных организациях разного уровня (лицей, колледжи, школы и др). *Проектирование и осуществление основных общеобразовательных программ* становятся *ведущими трудовыми функциями* педагога, требующими соответствующей профессиональной подготовки в высшей школе на основе компетентностной модели подготовки выпускника [1].

Подготовка будущего учителя биологии магистра образования, направлена на углубление знаний в области теории и методологии современного биологического и химического образования. Модель образовательной программы магистратуры практико-ориентированная, разработана в соответствии с моделью академической магистратуры обеспечивает профессиональную подготовку педагогов в соответствии с актуальными потребностями сферы образования.

По содержанию и способам реализации она опирается на имеющийся у разработчиков опыт подготовки магистров по направлению 44.04.01 Педагогическое образование и существенно развивает его с учетом актуальной ситуации в образовании. Она ориентирована на подготовку выпускника к педагогической, методической и научно-исследовательской деятельности в области содержания и технологий обучения профильным дисциплинам (биологии и химии) в школе и вузе, что соответствует области научных и профессиональных достижений автора данной концепции.

С другой стороны, в исследовании Мирновой М.Н. отмечено, что интегрированный характер программы несомненно повысит ее привлекательность на рынке образовательных услуг, поскольку гарантирует выпускнику расширение возможностей трудоустройства, трудовую мобильность и полную занятость при работе в современной школе, двойной профиль даст возможность иметь полную нагрузку [1].

Повышению привлекательности данной программы на рынке образовательный услуг будет способствовать реализация деятельностного и личностного подходов в образовании: использование интерактивных методов и форм организации учебного процесса, информационных технологий, знаково-контекстного обучения, кейс-технологии, создание условий для организации учебного процесса на основе построения индивидуальной

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

образовательной траектории студента. Особое значение имеет формирование проектировочных навыков, востребованных во многих областях деятельности в настоящее время. Подтверждением этого является то, что за последние года, в течение которых осуществлялась подготовка по магистерским программам такого типа, по данным Службы карьеры ЮФУ, трудоустроены по направлению подготовки (работают в общеобразовательных учреждениях и колледжах): в 2016 году – 58%, в 2017 году – 79% выпускников, 2018 году — 81%, 2019 – 90%, 2020-2023—100%. При этом более 70 % работающих являются учителями, преподающими два предмета – химию и биологию, что позволяет даже в небольших школах обеспечить молодому специалисту полноценную занятость в соответствии с существующими нормативами оплаты труда.

Важным показателем эффективности программы за последние 5 лет являются победы работающих выпускников - молодых специалистов – в профессиональном конкурсе «Учитель года», в номинации «Дебют» в 2021 и 2022 году, «Лучшая методическая разработка» 2021-23 году, «Профессионал года» 2021-23 год. Это доказывается исследованиями Мирновой М.Н., что способность выпускника уже на ранних этапах самостоятельной профессиональной деятельности активно участвовать в инновационной работе образовательных организаций [1].

Программа формирует профессиональные компетенции, которые позволят выпускнику реализовать себя в этих областях деятельности: способность осуществлять модернизацию или авторскую разработку содержания, педагогических технологий и способов оценки качества биологического и химического образования; способность организовывать инновационную научно-методическую и опытно-экспериментальную работу проектировочного типа в учебном заведении; способность осуществлять методическое руководство деятельностью профильных методических объединений педагогов; готовность осуществлять педагогическую и методическую работу в системе дополнительного естественнонаучного образования; готовность к преподаванию интегрированных естественнонаучных курсов различного уровня, организации проектной деятельности школьников.

Виды деятельности, которые определены в программе подготовки: педагогическая, научно-исследовательская, проектная, методическая. Учебный план образовательной программы включает блоки, модули, логически связанные по содержанию и последовательности изучения.

Так, программа включает блок обязательных дисциплин, которые формируют общекультурные и общепрофессиональные компетенции педагога, и состоит из общепедагогического модуля, модуля проектной деятельности и профессионального модуля. Студенты изучают современные проблемы науки и образования, знакомятся с методологией научного исследования, изучают педагогические измерения в биологическом и химическом образовании, осваивают математические методы обработки результатов научного эксперимента в области образования. Студенты изучая содержание инновационных процессов в образовании формируют важнейшие компетенции в области цифровизации образования. При этом обучение проходит в смешанном формате (очно и дистанционно) с использованием платформы *Microsoft Teams*)

Предметная подготовка обеспечивает углубление, обобщение и систематизацию теоретических знаний и практических навыков в области химии и биологии, также предоставляет большие возможности для индивидуализации работы со студентами, имеющими разную предшествующую специализацию. Использование обучающего и развивающего потенциала самостоятельной работы, индивидуального консультирования,

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

дифференциации методов обучения и контроля позволит получить достаточный уровень предметной компетенции магистра, обучающегося по интегрированной программе [3].

Профессиональные дисциплины направлены на изучение современных образовательных технологий. В процессе их изучения идет освоение теории и практики педагогического проектирования и моделирования, изучается содержание и технологии инновационной педагогической деятельности в биологическом и химическом образовании, формирует важнейшие профессиональные компетенции, развитие и оценка которых происходит в период прохождения различных практик [3].

Программа имеет общепедагогический модуль, модуль проектной деятельности и профессиональный модуль. В его составе ознакомительные практики, модуль научно-исследовательской деятельности, производственная - педагогическая практика, научно-исследовательская работа, все они реализуют деятельностный подход в образовании и обеспечивают профессиональную подготовку будущих учителей интеграторов двойного профиля [3].

Практики организуются в базовых школах, организациях работодателей, на кафедрах Академии биологии и биотехнологии ЮФУ, реализуя принцип интеграции науки и образования. Кафедра теории и методики биологического образования располагает материально-технической базой, обеспечивающей проведение всех видов дисциплинарной и междисциплинарной подготовки, занятий лекционного типа, занятий семинарского типа, выполнения проектов, групповых и индивидуальных консультаций, текущего контроля и промежуточной аттестации, а также включающей помещения для самостоятельной работы и помещения для хранения и профилактического обслуживания учебного оборудования [3].

Организация научно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся, обеспечивает качественно новый уровень подготовки выпускных квалификационных работ магистерской программы. В период обучения в рамках недели академической мобильности предусмотрена система научных семинаров, позволяющих представлять и обсуждать с профессиональным сообществом (учителями, методистами, педагогами-исследователями, учеными и др.) результаты научной и проектной деятельности обучающихся, обеспечивающих последовательность и эффективность подготовки ВКР, предусмотрены мастер-классы лучших педагогов города и области (мастер-классы победителей конкурса «Учитель года» проводят выпускники кафедры в рамках сетевого взаимодействия), проводим ежегодные научно-методические семинары с приглашенными учеными и педагогами-исследователями. Практикуется создания комплексных междисциплинарных или интегрированных (методика биологии и методике химии, биология, химия и смежные дисциплины профессионального цикла) выпускных квалификационных работ, является результатом совместных исследований и проектной деятельности обучающихся в организациях партнерах [2].

В процессе многолетнего исследования методологических основ методической подготовки будущего учителя биологии и химии, расширили профессиональные компетенции с возможностью быть специалистом широкого профиля, способного работать как в общеобразовательных учреждениях, так и вузе, методистом и руководителем образовательной организации, что отразилось на качестве подготовки.

**Библиография:**

1. Мирнова, М. Н. Формирование системы методической подготовки студентов в педагогическом образовании / М. Н. Мирнова // Современное образование: актуальные

вопросы, достижения и инновации : монография. – Пенза : "Наука и Просвещение" (ИП Гуляев Г.Ю.), 2016. – С. 50-65. – EDN WWNGYH.

2. Проектирование педагогических систем в биологическом и химическом образовании URL:<https://sfedu.ru/op/158>(дата обращения 11.11.2023).
3. Аннотация магистерской программы «Проектирование педагогических систем в биологическом и химическом образовании». Направление 44.04.01 Педагогическое образование.URL:[https://sfedu.ru/00\\_main\\_2010/abitur/abit\\_2019/Annotation/44\\_04\\_01\\_biochem.pdf](https://sfedu.ru/00_main_2010/abitur/abit_2019/Annotation/44_04_01_biochem.pdf)(дата обращения 11.11.23)

**УДК 378.14: 004.021**

<https://orcid.org/>

## **ПРИМЕНЕНИЕ ФИДЖИТАЛ-ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Мокрый В.Ю.,**

кандидат педагогических наук, доцент

Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов  
(Санкт-Петербург)

e-mail: [av\\_and\\_mt@mail.ru](mailto:av_and_mt@mail.ru)

**Abstract:** This article deals with the considering of the phygital technologies application in various sectors of the economics, the peculiarities of training specialists to work with phygital technologies, also using of these technologies during the process of implementing e-learning on the example of the discipline «Informatics».

**Key words:** phygital, specialist training, e-learning, e-course.

Внедрение современных и перспективных технологий в ключевые отрасли экономики по всему миру непосредственно сказывается и на деятельности образовательных организаций, в том числе высших учебных заведений (вузов).

В ходе осуществления образовательной деятельности вузам необходимо учитывать достижения разработчиков в областях использования фиджитал-технологий, искусственного интеллекта и нейронных сетей.

Одним из направлений нашего исследования является изучение фиджитал-технологий с целью выявления направлений их применения в ходе обучения студентов с учётом цифровой трансформации ключевых отраслей экономики, социально-культурной деятельности, народной художественной культуры и искусства.

В научных исследованиях рассматриваются подходы к реализации электронного обучения в вузах, например: аспекты организации комфортной электронной информационно-образовательной среды, инструменты реализации электронного обучения, средства проектирования и разработки учебно-методических комплексов по дисциплинам и электронных курсов, в том числе учитывая особенностей студентов и учащихся различных поколений.

В ходе нашего исследования мы рассматривали теоретические материалы по фиджитал-технологиям в образовании, торговле, маркетинге, индустрии развлечений, моде, и в спорте.

---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

Так, например, в сфере образования фиджитал-технологии интенсивно применяются при реализации модели онлайн-обучения или использовании новых технических решений в рамках реализации модели обучения с веб-поддержкой или смешанного обучения.

В качестве эффективных инструментов реализации моделей электронного обучения выступают нейронные сети, шлемы и очки виртуальной реальности, мобильные приложения, в которых реализованы технологии дополненной реальности и аватары.

В ходе подготовки будущих специалистов в области искусственного интеллекта и применения фиджитал-технологий вузы реализуют программы дополнительного образования, при этом в структуре образовательных учреждений функционируют профильные кафедры и научно-исследовательские лаборатории [1,2, 4].

Как показывает обобщение доступных материалов и сайтов вузов, образовательные организации осуществляют подготовку специалистов в области фиджитал-технологий по следующим основным направлениям: нейросети, робототехника и геймдизайн [3].

В спорте фиджитал-технологии применяются для проведения тренировок спортсменов в фиджитал-центрах [5] и организации соревнований, например Фиджитал-игр [6].

В социально-культурной сфере фиджитал-технологии применяются при проведении культурных мероприятий, например фестивалей [8] и в музейной деятельности [9].

Отметим, что в прошедшем 2022/23 учебном году в ходе подготовки и проведения подгрупповых занятий по информатике и информационным технологиям нами были возможности генеративных нейронных сетей, которые предназначены для получения по запросу изображений по запросу (Кандинский 2.1, Кандинский 2.2, и подготовки текстов «Ай Серч»).

В настоящее время уже доступны материалы по нейронной сети Кандинский 3.0 с новой моделью генерации изображений.

Дальнейшее обобщение возможностей рассмотренных нейронных сетей позволят нам в дальнейшем продолжить обновление материалов вариативных компонентов и элементов тематических модулей электронного курса в системе электронного обучения СПбГУП (Системе).

Представленные выше примеры использования фиджитал-технологий в разных отраслях экономики и социально-культурной сферы не вызывает сомнения необходимость изучения фиджитал-технологий студентами бакалавриата в рамках дисциплин, направленных на формирование у студентов гуманитарных вузов компетенций в области информационных технологий.

Доступные в настоящее время на рынке новые цифровые и фиджитал-технологии являются эффективным инструментом реализации электронного обучения высшими учебными заведениями.

В ходе изучения фиджитал-технологий соответствующие материалы накапливаются в соответствующих электронных курсах, размещенных в Системе.

Система Moodle является эффективным инструментом, предназначенным для реализации основных образовательных программ высшего образования в современных условиях.

В Системе применяется модульная организация электронных курсов по дисциплинам кафедры, а типовая структура курса представляет собой совокупность связанных тематических модулей, состоящих из теоретических материалов и заданий для студентов, последовательно активирующихся преподавателем по мере изучения тем дисциплины.



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Электронный курс состоит из теоретического модуля и тематических модулей.

*Теоретические материалы* размещаются в соответствующем модуле и представляют собой совокупность папок с теоретическими материалами по информатике и словарей с основными определениями понятий.

Уже сейчас нами были размещены ссылки на материалы по фиджитал-технологиям, в дальнейшем в каждый модуль электронного курса мы добавим задания и материалы по применению фиджитал-технологиях в виде презентаций.

После изучения теоретических материалов студентам предлагалось выполнить соответствующие задания для самостоятельной работы.

Обобщение результатов проверки правильности представленных студентами заданий преподаватель осуществляет с помощью инструментов Системы, он формирует рейтинг, представляющий собой таблицу в формате MS Excel в которой фиксировались данные: ФИО студента, факультет и выставленные преподавателем баллы. После формирования таблицы преподаватель сортировал сформированный список баллов студентов в порядке убывания и выделял цветом фамилии студентов, достигших соответствующего уровня (от «Зеленого» или отличного уровня до «Красного» или низкого уровня).

Для последующего анализа результативности изучения студентами каждого модуля и последующей корректировки процесса преподавания дисциплины преподаватель суммирует баллы, полученные студентами по результатам выполнения заданий, и формирует диаграммы, характеризующие усвоение материалов соответствующего модуля дисциплины.

По результатам обучения студентов постоянно обновляются методические рекомендации по выполнению лабораторных работ и указания к контрольным работам [9].

При этом в дальнейшем будет продолжено обновление следующих материалов электронного курса:

–Методические рекомендации для студентов по изучению студентами интерфейса программы MS Word, форматированию текстовых документов, оформлению таблиц, применению графических инструментов и разработке электронных форм.

–Методические рекомендации для студентов по изучению интерфейса программы MS Excel, способов форматирования ячеек таблицы, построения диаграмм, использованию формул, работы пользователя с таблицей как с базой данных, использование команды «Промежуточные итоги»;

–Методические рекомендации для студентов по работе с базами данных (работа с таблицами, формами, запросами, отчётами, схемой данных), улучшены задания лабораторных работ и материалы для выполнения индивидуального задания, разработаны новые презентации и словари;

–Методические рекомендации для студентов по работе с презентациями в программе MS PowerPoint (правила оформления презентаций, создание структуры презентации, дизайн презентации, анимация, управляющие кнопки).

После обновления и изучения стандартных модулей студенты переходят к изучению материалов по фиджитал-технологиям [10, 11].

В качестве вывода отметим, что в ходе дальнейшей работы над электронным курсом нами будет улучшена модель его организации и усовершенствована методика преподавания дисциплины с помощью реализованного электронного курса и обновлены соответствующие вариативные материалы студентов по фиджитал-технологиям и нейронным сетям.

**Библиография:**

1. Материал «Менеджмент в киберспорте и фиджитал спорте: Обзор онлайн-магистратуры МИТУ». URL: <https://vc.ru/u4ionline/816796-menedzhment-v-kibersporte-i-fidzhital-sporte-obzor-onlayn-magistratury-mitu?ysclid=lp6wgtlfi3171138581> (Дата обращения: 22.11.2023).
2. Материал «В России начнут готовить стримеров и медиков в области фиджитал-спорта». URL: <https://объясняем.пф/articles/news/v-rossii-nachnut-gotovit-strimerov-i-medikov-v-oblasti-fidzhital-sporta/?ysclid=lp6wmc04fz750578442> (Дата обращения: 22.11.2023).
3. Материал «Разработчик нейронных сетей: в каких вузах учат, куда поступать в России». URL: <https://vuzopedia.ru/professii/984/vuzu> (Дата обращения: 22.11.2023).
4. Страница «Технологии разработки компьютерных игр». URL: <https://abit.itmo.ru/program/master/gamedev?ysclid=lp9f43rsv3190669870> (Дата обращения: 22.11.2023).
5. Материал «Фиджитал-центры». URL: [https://phygitalsport.ru/phygital\\_centres-2/?ysclid=lp9hvvqgbc9188251377](https://phygitalsport.ru/phygital_centres-2/?ysclid=lp9hvvqgbc9188251377) (Дата обращения: 20.11.2023).
6. Сайт проекта «Игры будущего» («Фиджитал-игры»). URL: <https://gofuture.games/> (Дата обращения: 20.11.2023).
7. Виноградова, К. Е. Фиджитал-технологии в событийном маркетинге будущего / К. Е. Виноградова // Коммуникации в условиях цифровой трансформации : Сборник материалов V Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 29–30 ноября 2021 года / Под редакцией А. Д. Кривоносова. – Санкт-Петербург: автономная некоммерческая организация поддержки социальных и культурных инициатив «СОФИЯ», 2021. – С. 148-153.
8. Страница мероприятия ARTLIFEFEST-2023. URL: <https://artlife-fest.com/ru?ysclid=lpс88xlvx245576321> (Дата обращения: 22.11.2023).
9. Музей Политеха: цифровизация наследия, VR/AR, нейросети и цифровой сторителлинг <https://delartemagazine.com/tech/molodyozhnye-laboratorii-v-muzee-politexa-cifrovizaciya-naslediya-texnologii-vr-ar-nejroseti-i-cifrovoj-storitelling.html?ysclid=lpс9uuetvu387014512> (Дата обращения: 24.11.2023).
10. Мокрый В.Ю. Применение современных цифровых и фиджитал-технологий в ходе преподавания дисциплины "Информатика" студентам гуманитарных вузов // ИТО-Саратов-2022, СГУ имени Н.Г. Чернышевского. 2022 - №5. - с. 172 - 177.
11. Мокрый В.Ю. Подготовка студентов гуманитарных вузов к использованию информационных технологий // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 3 (49). С. 67-77.

CZU: 159.9

<https://orcid.org/0000-0002-4378-4488>

<https://orcid.org/0000-0002-1775-6344>

## СРАВНЕНИЕ УРОВНЯ ОСОЗНАННОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ

**Мунтян И.П.**

докторант, Докторальная школа социальных наук USM

г. Кишинев, РМ

e-mail: [muntean.irinal@usm.md](mailto:muntean.irinal@usm.md)

**Раку Ж.П.**

профессор, доктор хабилитат,

USM, г. Кишинев, РМ

e-mail: [racujana6@gmail.com](mailto:racujana6@gmail.com)

**Abstract:** This study focuses on exploring the correlation between mindfulness level and professional burnout among computer science teachers. The obtained results confirm the existence of an inverse correlation between mindfulness levels and manifestations of professional burnout. These findings emphasize the importance of mindfulness in mitigating the risk of professional burnout among computer science teachers.

**Key words:** *professional burnout, mindfulness, comparative analysis, computer science, teachers*

Профессия учителя информатики играет важную роль в образовательной среде и оказывает существенное влияние на развитие общества в условиях цифровой эры. Недавние исследования показывают, что для учителей часто диагностируется и характерно профессиональное выгорание, которое имеет серьезное влияние на все стороны их жизнедеятельности. Высокий уровень профессионального выгорания мешает установлению эмоциональной связи с учениками, пониманию их потребностей и организации эффективного образовательного процесса [1]. Эти научные данные показывают важность дальнейшего изучения взаимосвязи между выгоранием и осознанностью, т.е. способностью личности быть в настоящем моменте с полным вниманием к мыслям, эмоциям и окружающей среде.

Кроме того, важно учитывать, что учителя с высоким уровнем профессионального выгорания демонстрируют не только трудности в установлении эмоциональной связи с учениками, но и менее способны к конструктивному выражению своих эмоций и продуктивному общению на эмоциональном уровне с коллегами и другими участниками образовательной среды. Это ведет к неэффективности в управлении эмоциями и ограничивает их способность использовать позитивные эмоции для решения проблемных ситуаций [2]. Включение осознанности в контексте исследований открывает новые перспективы для понимания того, как учителя информатики могут эффективно справляться со стрессом и сохранять эмоциональное равновесие в профессиональной сфере.

Настоящее исследование направлено на изучение уровня осознанности и профессионального выгорания у учителей информатики. Для достижения этой цели был проведен анализ эмпирических данных, полученных в результате опроса 30 учителей, преподающих информатику в гимназиях и лицеях Молдовы. Это позволило выявить связь

между уровнем осознанности учителей и проявлениями профессионального выгорания в их работе.

Исследование нацелено на предоставление психологической основы для разработки стратегий по улучшению условий труда и профессиональной поддержки учителей информатики. Такой подход может способствовать повышению их эмоциональной устойчивости и эффективности профессиональной деятельности. Результаты этого исследования имеют потенциал для формирования программ, направленных на улучшение психологического благополучия учителей информатики и повышение качества образования в Молдове.

В рамках поставленных целей, нами были сформулированы следующие гипотезы:

1. Существует взаимосвязь между уровнем осознанности и профессиональным выгоранием у учителей информатики.
2. Учителя информатики, занимающие административные должности, проявляют более высокий уровень осознанности и демонстрируют меньше признаков профессионального выгорания.

#### **Методология и стратегия исследования**

В рамках нашего исследования, для достижения целей и проверки гипотез, были применены следующие методы:

1. Тест оценки выгорания ВАТ: версия для работающих. Schaufeli et al. Этот инструмент, разработанный совместно Schaufeli W.B., Desart S. и De Witte H. в 2020 году, включает в себя как дедуктивные, так и индуктивные методы анализа профессионального выгорания. Опросник состоит из пяти шкал, оценивающих основные симптомы выгорания: истощение, внутреннее дистанцирование, когнитивные затруднения, эмоциональные затруднения и вторичные симптомы, которые состоят из двух субшкал: психологические и психосоматические жалобы, данные которых суммируются и интерпретируются как единое значение. Пороговые значения этого опросника были установлены с учетом данных от людей, страдающих профессиональным выгоранием, и могут помочь оценить его риск у других работников [3].

2. Шкала внимательности и осознанности, MAAS. Методика, которую разработали ученые Brown K. и Ryan R. для измерения осознанности в повседневной жизни, представляет собой инструмент, состоящий из 15 утверждений, каждое из которых респондент оценивает на шкале от 1 (почти всегда) до 6 (почти никогда) [4].

Для адаптации методик на русском языке проведены процедуры перевода, стандартизации, проверки тест-ретестовой надежности, внутренней согласованности и валидности, что делает их пригодными для дальнейших исследований.

#### **Результаты**

При анализе данных о профессиональном выгорании учителей информатики было обнаружено, что 10% опрошенных показали признаки риска или высокого риска профессионального выгорания. Однако, анализ результатов, основанный на шкалах, дал возможность сделать более значимые выводы.

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Таблица 1. Проявления профессионального выгорания у учителей информатики

Истощение	Внутреннее дистанцирование	Когнитивные затруднения	Эмоциональные затруднения	Вторичные симптомы
33.34%	3.32%	0%	43.34%	20%

Распределение проявлений профессионального выгорания среди опрошенных учителей информатики подчеркивает сложности, с которыми они сталкиваются в процессе обучения. Истощение, выявленное у трети респондентов, свидетельствует о возможных проблемах, связанных с перегрузкой и высокими требованиями, что может негативно сказываться на их эмоциональном и физическом состоянии. Это также подчеркивает необходимость более эффективных методов управления профессиональной нагрузкой и внимания к факторам, способствующим истощению.

Отсутствие когнитивных затруднений и внутреннего дистанцирования, а также наличие вторичных симптомов у 20% опрошенных свидетельствует о разнообразии проявлений выгорания в данной группе. Это указывает на индивидуальную природу этого состояния, что требует персонализированных стратегий профилактики и управления выгоранием.

С другой стороны, более чем у 40% опрошенных отмечены эмоциональные затруднения. Это может быть связано с трудностями в эмоциональном контроле, конфликтами в процессе общения или перегруженностью эмоциональными переживаниями. Такие аспекты могут существенно влиять на работу учителей, воздействуя на качество обучения и их отношения с учениками.

В исследуемой выборке мы выявили, что учителя, младше 34 лет, не демонстрировали выраженных признаков профессионального выгорания, в отличие от других возрастных категорий. Это может указывать на различия в подходах к работе, уровне адаптации к профессиональным нагрузкам или наличие более эффективных стратегий управления стрессом и перегрузкой у данной группы преподавателей. Эти данные могут стать основой для дальнейших исследований и разработки программ поддержки, учитывающих различия в возрастных характеристиках и специфике профессиональной деятельности учителей информатики.

В ходе сравнительного анализа было установлено, что у учителей информатики, занимающих административные должности, наблюдаются значительно меньше признаков истощения (20%) и эмоционального затруднения (20%) по сравнению с учителями, которые не занимают административные функции (40% и 48% соответственно). Эта разница может быть связана с особенностями профессиональной работы учителей, такими как повышенная ответственность за учеников, требования образовательной системы и психологическое напряжение во взаимодействии с учениками и их родителями.

Различия в уровне проявления признаков профессионального выгорания у учителей подчеркивают необходимость анализа данных, связанных с уровнем осознанности. Это важно не только для выявления проблем, но и для разработки индивидуальных и коллективных стратегий поддержки учителей.

В результате анализа уровня осознанности обнаружены следующие ключевые аспекты: оценки уровня осознанности как низкого и среднего отмечены у 53% респондентов. Особый



**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

интерес представляет факт, что это явление преимущественно наблюдается среди лиц в возрастных категориях от 35 до 64 лет. Одновременно с этим, у учителей в возрасте до 34 лет или старше 65 лет мы отметили улучшение уровня осознанности.

Анализ также выявил, что учителя информатики, занимающие административные должности, не демонстрируют низкого уровня осознанности. Важно отметить, однако, что высокий уровень осознанности не всегда гарантирует успешное выполнение административных обязанностей. Для более глубокого понимания взаимосвязи между уровнем осознанности и профессиональной эффективностью в данном контексте требуется проведение дополнительного исследования.

Таблица 2. Осознанность и профессиональное выгорание: Регрессионный анализ.

	$\beta$	SE	p-value	R <sup>2</sup>	$\rho$
Выгорание и осознанность	-0,88	6,33	0,19	0,43	-0,68
Истощение и осознанность	-0,57	6,03	0,14	0,37	
Внутреннее дистанцирование и осознанность	-0,53	5,44	0,17	0,27	
Когнитивные затруднения и осознанность	-0,55	5,41	0,20	0,21	
Эмоциональные затруднения и осознанность	-0,53	5,48	0,21	0,19	
Вторичные симптомы и осознанность	-0,68	6,11	0,20	0,30	

В ходе регрессионного анализа были обнаружены взаимосвязи между уровнем осознанности и профессиональным выгоранием. Результаты позволили выделить явные связи между профессиональным выгоранием, истощением, внутренним дистанцированием, когнитивными и эмоциональными затруднениями, а также вторичными симптомами с уровнем осознанности.

Отрицательные коэффициенты регрессии и коэффициент Спирмена указывают на обратную зависимость между осознанностью и рассматриваемыми аспектами профессионального выгорания. Это говорит о том, что снижение уровня осознанности сопровождается увеличением общего уровня выгорания, истощения, эмоционального затруднения и других показателей.

Показатели стандартной ошибки коэффициентов, а также значения р-уровня значимости, подтверждают надежность и статистическую значимость обнаруженных связей между указанными переменными. Кроме того, R-квадрат, характеризующий силу связи, указывает на относительную степень влияния каждого из психологических аспектов на уровень осознанности.

Конечно, данное исследование имело пилотажный характер и в нем приняло участие 30 респондентов, однако и нами были выявлены те основные тенденции, которые характерны для соотношения изучаемых выше экспериментальных переменных. Увеличение числа участников может существенно уточнить достоверность результатов, особенно в контексте выявления взаимосвязей между уровнем осознанности и профессиональным выгоранием.

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Полученные нами выводы позволяют прогнозировать тенденции, связанные с уровнем осознанности в контексте профессиональной деятельности учителей информатики.

**Заключение**

Основные выводы данного исследования включают в себя несколько ключевых аспектов:

1. Выявлена связь между уровнем осознанности и профессиональным выгоранием у учителей информатики. Отрицательная корреляция между показателями выгорания и уровнем осознанности указывает на важность уделения внимания психологическому благополучию преподавателей.

2. Анализ шкал профессионального выгорания выявил их разнообразные проявления у учителей информатики, такие как истощение, эмоциональные затруднения и отсутствие когнитивных проблем. Это указывает на индивидуальные особенности данного состояния, что требует персонализированных подходов для его предотвращения и управления.

3. Полученные выводы о роли административных должностей указывают на то, что учителя информатики, занимающие эти позиции, обладают более высоким уровнем осознанности и проявляют меньше признаков профессионального выгорания.

Эти результаты подчеркивают важность роли осознанности в снижении профессионального выгорания.

**Библиография:**

1. Smetackova Irena, Viktorova Ida, Pavlas Martanova Veronika, Pachova Anna, Francova Veronika, Stech Stanislav. Teachers Between Job Satisfaction and Burnout Syndrome: What Makes Difference in Czech Elementary Schools. 2019. *Frontiers in Psychology*. V. 10. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02287. ISSN=1664-1078.
2. BALODE, Neli. Inteligența emoțională ca factor predictiv al sindromului Burnout în activitatea didactică. In: *Psihologie, revista științifico-practică*, 2015, nr. 1-2, pp. 3-10. ISSN 1857-2502.
3. SCHAUFELI W.B., DESART S., DE WITTE H. Burnout Assessment Tool (BAT) Development, Validity, and Reliability. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. 17(24). 9495. DOI: 10.3390/ijerph17249495
4. BROWN K.W., RYAN R.M. The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *J Pers Soc Psychol*. 2003. 84(4). p. 822-848. DOI:10.1037/0022-3514.84.4.822.

УДК. 371.11

<https://orcid.org/0000-0003-1653-8844>

**РОЛЬ ОБЩЕНИЯ В УПРАВЛЕНИИ СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Насибова Афаг Бахтияр гызы**

доктор педагогики, ст. преп.

Бакинский славянский университет

г. Баку, Азербайджанской Республики

e-mail: afaqnesibova@mail.ru

**Abstract:** The article talks about the correct means of communication and negotiation rules that should be used by the heads of educational institutions in the management process in modern times. It is also noted that the correct choice of communication style has a direct impact on the quality of education.

**Keywords:** management, communication, contracts, manager, contract

Общение является важнейшим средством коммуникативной связи людей. Оно играет большую роль в управленческом деле. Как отмечает, Дейл Карнеги в своей знаменитой книге «Как завоевывать друзей и оказывать влияние на других людей, что если 15% успехов на производстве зависит от профессиональной подготовленности людей, то 85% от умения руководителя общаться с подчиненными [1].

Общение выполняет регулятивную функцию в поведении человека во всех сферах его жизни и деятельности: в быту, в учебно воспитательных учреждениях, на производственных участках.

В основу понимания управленческого общения входят концепции социальной деятельности, разработанные А.Н. Леонтьевым и развитые А.В. Запорожцем, Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым, П.Я. Гальпериним и др.

В общении важную роль играет организующая и направляющая деятельность руководителя. Здесь речь руководителя выступает важным средством общения. Четкость, ясность, доходчивость речи, тембр голоса, уместное использование мимики и жеста определяются как искусство руководителя влиять на подчиненных.

Как отмечают большинство исследователей именно через общение в педагогическом процессе складывается система воспитательных взаимоотношений, которая способствует эффективности воспитания и обучения на основе которого создаются определенные благоприятные отношения в коллективе. Согласно выдвинутой А.В. Петровским стратометрической концепции групповой активности, отношения имеют три вида уровней. Первый, поверхностный слой, характеризует непосредственные эмоциональные воздействия членов группы. Второй, глубинный слой, характеризуется целями, задачами, ценностями. Третий – еще глубже – каркас связей и отношений “ответственной зависимости” [2, с.99].

Важнейшей особенностью управления системой образования является умение руководителя слушать, знакомиться с их материальной и духовной жизнью, интересами, потребностями. Безразличное отношение руководителя к таким факторам снижает эффективность работы, способствует падению его авторитета. В этом процессе важную роль играет беседа, выступающая как средство общения. Открытая, искренняя, доброжелательная беседа открывает путь к сердцам людей, создает творческую, деловую атмосферу. В процессе беседы, выявляются успехи и недостатки в работе, осмысливаются задачи, стоящие перед каждым сотрудником, намечаются пути устранения недостатков, создаются новые планы на будущее.

При организации и проведении беседы руководитель четко и ясно определяет ее цель и задачи. В процессе беседы могут возникнуть вопросы, проявиться несогласие с точки зрения руководителя. В этом случае руководителю необходимо уметь, терпеливо тактично высказать свое мнение, обосновать свою позицию соответственными аргументами с учетом человеческих норм и правил, уважительно относиться к мнениям других.

Продуктивность беседы во многом зависит от актуальности обсуждаемой проблемы, живого участия в ее обсуждении участником беседы, которые своей заинтересованностью стимулируют ее, делают беседу интересной, запоминающейся. Общение можно проводить в форме переговоров. Переговорный процесс - это процесс взаимного общения с целью достижения совместного решения обсуждаемых проблем, противоречий возникших между

---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

сторонами. В переговорном процессе определяются позиции, точки зрения сторон, принимаются взаимоприемлимые решения.

Переговоры чаще всего проводятся с официальными лицами, представителями сторон на региональном, межгосударственном уровне. Они могут проводиться между предприятиями, учреждениями, представителями общественных организаций, коллегиальных органов.

Переговоры могут проводиться по горизонтальной направленности, т.е. между самостоятельными, равноправными группами учреждений, на вертикальном между вышестоящими и подчиненными группами, организаций.

В зависимости от содержания и характера проблем, а также сложившихся обстоятельств, переговоры могут быть направлены на достижения следующих результатов:

- 1) Заключение контракта;
- 2) Заключение соглашения о сотрудничестве;
- 3) Заключение договорных обязательств;
- 4) Заключение конвенции;
- 5) Заключение меморандума.

По своим функциям переговоры разделяют на информационные и коммуникативные.

В зависимости от уровня сложившихся отношений, также наличия определенной договоренности переговоры выполняют следующие функции:

- а) регуляционные;
- б) контролирующие;
- в) координационные функции. [3]

В переговорном процессе соблюдаются следующие требования:

- быть внимательным, проявлять активность, уметь слушать и задавать вопросы по обсуждаемым проблемам;
  - быть кратким, четко излагать свою позицию и собственное видение решения проблем;
  - решение собственной проблемы, увязывание ее проблемами партнера;
  - в процессе обсуждения успехов и недостатков учитывать возможности сторон в решении проблем;
  - в случае заявления одной из сторон о невозможности решения проблем не спрашивать «почему?», а спросить «что нужно сделать, чтобы решение этой проблемы стало возможным?»;
  - при возникновении напряженности следует на время отложить переговоры, предпринять необходимые меры для разрядки атмосферы;
  - рекомендуется больше обсуждать решаемые проблемы, лишь потом переходить к решению «трудных» проблем;
  - добиваться объективной оценки относительно требований и условий, выдвигаемых партнером;
  - быть гибким и практичным в решении проблем;
  - использовать различные варианты решения вопросов;
  - в процессе переговоров учитывать традиции, обычаи, культуры народа;
  - точно фиксировать важные выводы и предложения, выдвигаемые сторонами;
  - четкими формулировками, выводами завершить переговоры;
  - в случае продолжения переговоров необходимо назначить время, место встречи, определить лицо или лица, уполномоченные для проведения этой встречи.
-

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

И так, с уверенностью можно сказать, что успешными считаются такие переговоры, на которых заключаются взаимно выгодные договоренности, при которых каждая из сторон признает их как справедливые и законные.

Руководитель в переговорном процессе должен стремиться уменьшить вероятность возникновения конфликтов, устранить психологические напряжения, дать предпочтение дружбе и сотрудничеству. В процессе общения будь то беседа или переговоры руководитель должен владеть искусством убеждения, быть искренним, доброжелательным, в нужный момент гибким и смелым, волевым, проявлять честность и неподкупность. Он не должен забывать, что в любом вопросе нужно защищать интересы предприятия, трудового коллектива.

Вера в людей, опора на силу коллектива - основное требование, обеспечивающее успеха в трудовой, учебной, воспитательной работе.

**Библиография:**

1. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на других людей. В переводе Кузьмина Л. А. Издательство: Попурри, 2020.
2. Назмутдинов В.Я., Яруллин И.Ф. Управленческая деятельность и менеджмент в системе образования личности. – Казань: ТРИ «Школа», 2013. 99
3. Чумиков А.Н. Ведение переговоров: стратегия, коммуникация, фасилитация и медиация. – М., 1997.

**УДК 159.9**

**ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЗАРУБЕЖНОЙ  
ПСИХОЛОГИИ**

**Нигяр Мирзаде**  
преподаватель,  
Бакинский Славянский университет  
г. Баку, Азербайджан  
Nigarkulieva@mail.ru

**Abstract.** The article examines the current state of the problem of emotional intelligence as one of the important problems of psychology, the relevance of which does not cease to increase today. The approaches of foreign authors to the structure and diagnosis of emotional intelligence are presented. Special attention was paid to the influence of emotional intelligence and its components on the types of social interaction, attention is drawn to the models of emotional intelligence and the need for its development.

**Keyword:** adaptation, model, thinking, social intelligence, abilities, emotional intelligence, emotions.

Рассматривая данную проблему, нам представляется важным остановиться на самом понятии эмоциональный интеллект. Это термин, используемый для описания способности человека отслеживать, воспринимать и контролировать свои эмоции, а также эмоции других людей. Следует отметить, что это относительно новая область психологических исследований, практическая значимость которой приобретает все большее значение как в учебном процессе, так



и в процессе приема человека на работу, поскольку воспринимается как хороший показатель способности сотрудника работать в команде.

Как известно, данный термин был введен в психологию Д. Мэйер и П. Сэловей, которыми было отмечено, что эмоциональный интеллект это «способность отслеживать собственные и чужие эмоции и чувства, различать их и использовать эту информация для направления мышления и действий» [3, с. 30].

Феномен «эмоциональный интеллект» уходит своими корнями в понятие «социальный интеллект», которое было впервые предложено Э.Торндайком и отчасти игнорировалась, пока Г.Гарднер [7] не разработал свою теорию «множественного интеллекта».

Исследование взаимосвязи между когнитивными процессами и эмоциями, явилось важным открытием в истории психологии. В 1995 году Д.Гоулман, научный обозреватель, ознакомился с работой П.Саловея и Д.Майера и опубликовал книгу «Эмоциональный интеллект» [2]. в которой автор утверждал, что именно эмоциональный интеллект, а не коэффициент интеллекта гарантирует успех.

По его словам «эмоциональный интеллект – это осознание собственных эмоций и эмоций других, чтобы мотивировать себя и других, - это способность хорошо управлять эмоциями, когда вы общаетесь с собой один на один и с другими» [2, с.65].

Хотя книга Д. Гоулмана оставила неизгладимое впечатление в умах ученых, отличаясь новизной и креативным подходом к данной проблеме, многие скептики отвергли данный труд, подчеркнув тот факт, что было недостаточно исследований, чтобы его теория попала в ранг научных концепций. Немаловажным была аргументация и обоснование постулатов, в пользу IQ.

В начале XXI века развитие концепции эмоционального интеллекта продолжилось, появилось много новых публикаций, среди которых можно отметить: Г. Гарднера [1], Д.Майера [8,9], П. Саловея [10], М.А.Брэкетта, М.Р.Рейес, С.Э.Риверс [6], М. Эггерт[4].

Учеными были предложены отдельные представления об эмоциональном интеллекте, которые были связаны с точной оценкой собственных и чужих эмоций, их выражением, использованием эмоций и эффективным регулированием собственных и чужих эмоций.

На основании данных утверждений было выдвинуто предположение, что эмоциональный интеллект состоит из трех адаптивных способностей: оценка и выражение эмоций, регулирование эмоций и использование эмоций в мышлении и деятельности.

В литературе по данной проблеме IQ и эмоциональный интеллект (EQ) определяются как отдельные способности, а не противоположные друг другу. В отличие от обычных тестов IQ, не существует единого теста, который бы оценивал эмоциональный интеллект. Однако многие качества, которые делают человека человеком, обусловлены эмоциональным интеллектом.

После того, как дальнейшие исследования принесли обнадеживающие результаты, Д. Мэйер и П. Сэловей создали модель, состоящую из четырёх компонентов:

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

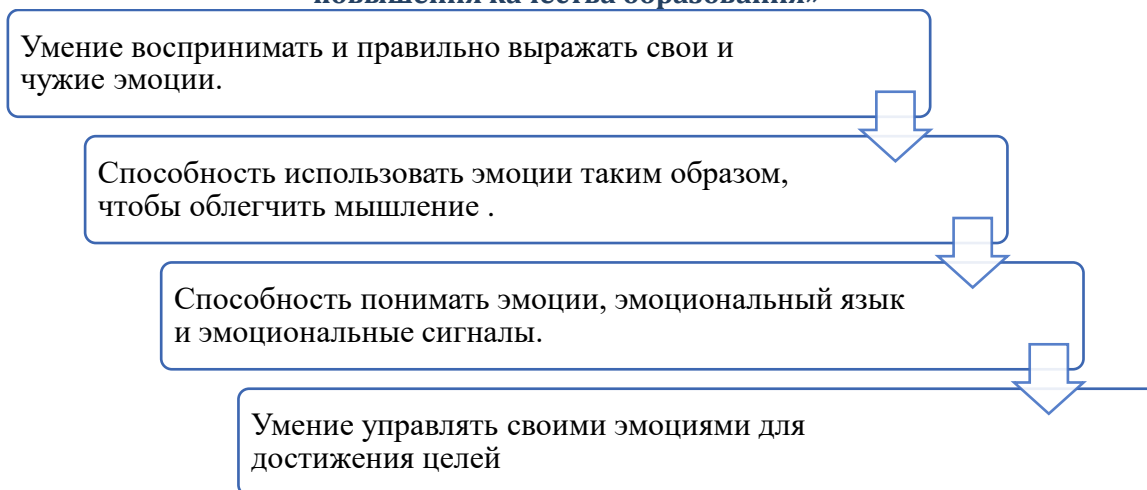


Рис. 1. Модель эмоционального интеллекта Д.Майер и П.Саловея

Остановимся на данной модели. Каждый человек испытывает эмоции в разной степени. Способность воспринимать эмоции — это способность точно интерпретировать намеки и подсказки, какими бы явными или едва уловимыми они ни были, которые могут определять, иллюстрировать или даже проецировать собственные эмоции или эмоции других людей.

Способность расшифровывать визуальные и слуховые сигналы, которые демонстрируют люди, является первым этапом на пути к лучшему общению с ними. Это важно для межличностных отношений, поскольку способность «улавливать» эмоции других людей является ключом к работе с ними. С внутренней точки зрения, осознание собственных эмоций дает информацию о текущем положении дел, что является ключом к индивидуальному успеху. А что означает понимать эмоции? Эмоции содержат информацию. Способность воспринимать эмоции дополняется способностью понимать их. Это способность идентифицировать эмоциональные сообщения из собранной информации. Это также включает в себя способность понимать значение этих эмоциональных сообщений и рассуждать с ними.

На межличностном уровне, полностью понимая эмоции другого человека и то, как на эти эмоции могут влиять внешние раздражители, человек может влиять на настроение окружающих его людей. Внутренне человек способен оценить потенциальные причины своего эмоционального состояния и то, как эти эмоции влияют на его мысли и действия. Эмоции определяют приоритеты мышления. Это может повлиять на наши мысли и действия — как положительно, так и отрицательно. Когда человек реагирует на что-то эмоционально, это начинает привлекать внимание.

Эмоциональная эмпатия — это навык межличностного общения, частично основанный на способности генерировать и соотноситься с теми же чувствами, которые испытывает другой человек. С другой стороны, внутренне, используя эмоции, можно сосредоточить мысли на том, что наиболее важно. Способность генерировать настроение или эмоцию внутри себя, сопровождаемая хорошей системой эмоционального воздействия, может стимулировать творческое мышление.

Говоря об управлении эмоциями, следует отметить, что это проявляется в способности вовлекать или отстраняться от эмоциональных сообщений, которые человек получает, исходя из оценки их полезности, что способствует модулировать эмоции в себе и других. Осознавая, насколько ясной, вредной, влиятельной или разумной является эмоциональная информация, человек может контролировать влияние слова и действия на эмоции других людей.

При всей своей важности в общей системе теоретических концепций об эмоциональном интеллекте, эта модель не учитывает тот факт, что эмоциональный интеллект может проявляться двумя различными способами: внутренним и межличностным. Эмоционально интеллигентный человек обладает навыками, которые приносят ему непосредственную пользу (внутренние), и навыками, которые приносят пользу людям, с которыми он взаимодействует (межличностные).

Таким образом, анализ различных подходов к эмоциональному интеллекту позволил сделать вывод о том, что само понятие «эмоциональный интеллект» претерпело некоторые изменения и дополнения, учеными была представлена попытка предложить модели эмоционального интеллекта, в основу которых были положены важные компоненты, способствующие не только управлению эмоциями, но и их восприятием и пониманием.

#### **Библиография:**

1. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: И. Д. Вильямс, 2007, 512 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ, 2008, 480 с.
3. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте //Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. М.: Институт психологии РАН, 2004.
4. Макс Эггерт. Язык тела. Впечатляйте, убеждайте и добивайтесь успеха с помощью языка тела, М., «Претекст», 2012, 244 с.
5. Методика Н. Холла оценки «эмоционального интеллекта» // Е.И. Ильин. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001, с. 633–634.
6. Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2011). Emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46, 27–36.
7. Gardner, Howard (1999), *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*
8. Mayer, J. D. Emotional intelligence as a standard intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey, D. R.Caruso, G. Sitarenios //Emotion. – 2001. – V. 1. – P. 232–242.
9. Mayer, J. D. Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test MSCEIT / J. D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso. User's Manual. – Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 2002, 280 p.
10. Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 281–285.

**УДК 159.9**

<https://orcid.org/0000-0001-8791-3029>

### **ИЗМЕНЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ**

**Пашкин Сергей**

доктор педагогических наук, профессор

РГПУ имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, РФ

e-mail: [sergejjpashkin@mail.ru](mailto:sergejjpashkin@mail.ru)

**Abstract:** The article presents the results of a study of the value orientations of employees of various organizations and their changes during the pandemic, conducted in various organizations of the North-Western region of Russia. During the pandemic, value orientations are determining patterns of behavior, a system of attitudes, the significance of certain objects of reality and are expressed in the process of activity.

**Keywords:** psychology, employee, professional activity, value orientations, change.

---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

Общество постоянно изменяется, совершенствуются технологии, возникает огромное количество новых возможностей. С одной стороны, новейшие изобретения техники помогают изменить нашу жизнь к лучшему, экономить силы и время, но с другой стороны, возникает зависимость от интернета, телефонов и компьютеров.

В связи с развитием современных технологий, свободой перемещения по разным уголкам планеты, общество стало концентрироваться исключительно на материальных потребностях человечества и постепенно начало забывать о истинном предназначении. Согласно утверждению психолога В. Франкла, существуют ценности, которые позволяют сделать осмысленной жизнь человека: творчество и труд в любой форме, сильные переживания и осознание нового опыта, сознательная позиция отношения к происходящему вокруг и нахождение смысла в собственном существовании [1].

Пандемия коронавирусной инфекции стала серьезным вызовом, с которым пришлось столкнуться всему человечеству в XXI веке. Она привела к кардинальным изменениям в мышлении и сознании людей, самооценке, укладе общественной жизни, в целевых и мотивационных установках. В частности, у многих людей сократились доходы, сменилась форма работы или потеряли её вовсе. Большинство сфер не были готовы к такому исходу событий. Существенно упала востребованность путешествий, развлечений, транспортных услуг и ресторанов. Серьезным последствием для многих людей оказались потеря ощущения контроля над жизнью и выстроенного образа будущего.

Сталкиваясь с подобными условиями, человечество находится в замешательстве и не понимает, что им делать дальше, куда стремиться, какие цели ставить перед собой, ведь простые знакомые вещи и традиционные понятия приобретают совсем иное значение. В такие периоды меняются общественные устои и вместе с ними личностные ценностные ориентации каждого отдельного человека. Для многих возрос приоритет здоровья, жизни в целом и семейных ценностей. В обществе активно стала формироваться культура личной безопасности, но также люди готовы пожертвовать своим комфортом ради блага других. В момент физической изоляции, благодаря существованию Интернета, человечество чувствовало себя как никогда свободно и сплоченно. С появлением общей проблемы общество предприняло попытку превратиться в единое целое.

В таких опасных глобальных условиях необходимо сохранять равновесие среди разнообразных культур и национальных традиций, учитывать неизбежные трансформации в системе жизненных ориентиров и ценностей. В настоящее время взаимодействие культур осуществляется в условиях высокого роста социальной напряженности и конфронтации противоположных национальных интересов. Происходящее сопровождается усилением нагнетания обстановки и проявлением общественной истерии.

Информатизация всех сфер общественной жизни имеет ряд недостатков. В возникающих субкультурах теряется значение идентичности человека, понижается значимость устоявшихся социальных стереотипов. Количество и качество получаемой информации оказывает сильное влияние на психику каждого человека. Появляется огромное количество ложной и искаженной информации, слухов, на анализ и восприятие которых необходимо затрачивать большее количество времени и личностных ресурсов [2].

Даже с учётом таких сложных обстоятельств для развития и привычного функционирования, актуальным остается повышение спроса на квалифицированные, опытные кадры. Сотрудник является маленьким звеном огромного механизма организации и от вклада

---

### **III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»**

каждого зависит качество конечной выполненной работы, поэтому важно учитывать профессиональную пригодность, компетентность и ценностные ориентации работника.

Квалифицированные кадры имеют особую значимость для муниципальной службы, как основы органов местного самоуправления. От их качества работы зависит развитие и благосостояние муниципального образования в целом. Только в ситуации, когда ценностные ориентации сотрудника направлены на реализацию его личностных возможностей и заботу о благе окружающих возможно достичь уровня профессионализма в карьере. В связи с постоянным совершенствованием информационных технологий, научными открытиями, динамикой общественной жизни, необходимо реализовывать программы профессионального обучения и повышения квалификации [3].

Однако в условиях пандемии возникли сложности с осуществлением данных программ, необходимо было незамедлительно перестроиться на новый формат трудовой деятельности. В регионах России действовали различные ограничительные меры в соответствии с эпидемиологической обстановкой. Это послужило мотивом для применения дистанционных технологий в образовании. Профессиональное развитие и обучение муниципальных служащих перешло в онлайн режим.

Большая вероятность, что в будущем профессиональная переподготовка и повышение квалификации будет рассматриваться исключительно в онлайн режиме. Особенно это актуально для районов и городов, находящихся в отдалении от образовательных центров. Появилась возможность развиваться в комфортных для каждого условиях, при этом сохраняя диалог с коллегами, преподавателями и наставниками по программам профессионального образования. Еще явным преимуществом дистанционного образования является запись занятий, к которым сотрудник может вернуться после решения рабочих задач, а также заново посмотреть непонятные моменты.

Квалификационная подготовка является важной составляющей формирования ценностных ориентаций сотрудника, ведь в процессе становления специалиста происходит как совершенствование, так и разрушение. Именно в процессе саморазвития, получения и усвоения ежедневно новой информации, взаимодействия с коллегами различной квалификации и сферы деятельности, происходит становление личности. Поэтому процесс профессионального развития муниципальных служащих стоит рассматривать в непрерывном ключе [4].

Во время пандемии отчетливо было видно актуализацию таких ценностных ориентаций муниципальных служащих, как труд на благо других людей. Несмотря на напряженность положения и потенциальную угрозу собственному здоровью, большинство сотрудников продолжало активно работать в очном режиме. Возросла интенсивность эмоциональной и интеллектуальной нагрузки. По причине постоянных изменений эпидемиологической обстановки, были необходимы незамедлительные действия и принятие мер со стороны руководства. От властей требовалось соблюдение баланса между безотлагательным решением краткосрочных возникающих задач и сохранением вектора движения в рамках стратегических целей развития муниципалитета. Ненормированность рабочего дня достигала такой отметки, что работникам органов местного самоуправления требовалось находиться на связи круглосуточно для обеспечения служебного взаимодействия и оперативного обмена информацией. Увеличилось количество обращений от граждан из-за отсутствия понимания происходящего, большого объема ложных новостей, массовой паники населения. Благодаря



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

активизации всех ресурсов служащих, удавалось эффективно в кратчайшие сроки решать проблемы, волнующие общество, оказывать помощь и поддержку каждому нуждающемуся.

Статья является логическим продолжением наших предыдущих исследований [5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12].

**Библиография:**

1. Франкл В. Воля к смыслу. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.
2. Похилько А.Д., Шабашова Н.М. Изменения общественного сознания под влиянием современной пандемии // Гуманитарные и социальные науки, 2020. №2 с. 75-81.
3. Смолина, Д. М. Профессиональное развитие муниципальных служащих в условиях пандемии // Молодой ученый. 2020. № 49 (339). С. 154-156.
4. Кибанов, А. Я. Управление персоналом организации: актуальные технологии найма, адаптации и аттестации: учебное пособие / А. Я. Кибанов, И. Б. Дуракова. 2-е изд., стер. М.: КНОРУС, 2016. 360 с.
5. Пашкин С.Б., Лисовская Н.Б., Саркисова Е.А. Профессиональный стресс в служебной деятельности: содержание, причины и способы преодоления // Сборник материалов заочной научно-методической конференции «Исследование возможности применения опыта зарубежных стран в высшем образовании для вузов РФ». 24 ноября 2020 года. Петергоф: ВИ (ЖДВ и ВОСО), 2021. С. 128-136.
6. Пашкин С.Б., Медведева Л.В. Результаты исследования удовлетворенности трудом и эмоционального выгорания у служащих // Природные и техногенные риски (физико-математические и прикладные аспекты). 2021. №3(39). С. 39-50.
7. Пашкин С.Б., Тюкаева А.Н., Саркисова Е.А. Организация и результаты исследования личностного профиля и доминирующих типов отношения к окружающим у государственных служащих // Актуальные проблемы военно-научных исследований: сборник научных трудов. 2021. №2(14). СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2021. С. 263-278.
8. Пашкин С.Б., Тюкаева А.Н. Результаты корреляционного анализа социально-психологических характеристик госслужащих с разным профессиональным стажем // Развитие военной педагогики в XXI веке: Материалы VIII межвузовской научно-практической конференции / под ред. С.В. Костарева, И.И. Соколовой, Н.В. Ершова. СПб.: ВАС, 2021. С. 436-441.
9. Пашкин С.Б., Иконникова Г.Ю. Особенности профессиональной деятельности государственных служащих // Психолого-педагогические аспекты подготовки кадров к профессиональной деятельности в экстремальных условиях: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции 14 мая 2021 года / под общей редакцией Р.Е. Булата. СПб.: Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России. СПб., 2021. С. 476-481.
10. Пашкин С.Б. Этические аспекты профессиональной деятельности // От традиций к инновациям в обучении иностранным языкам: сборник научных статей V Международной научно-практической конференции; Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет. Санкт-Петербург: СПбГАСУ, 2021. С. 3-9.
11. Пашкин С.Б., Мозеров С.А., Мозерова Е.С. Эмпирическое исследование связей типа организационной культуры и коллективизма в образовательных организациях

гуманитарного и инженерно-технического профилей обучения // Актуальные проблемы военно-научных исследований. 2021. № 6 (18). С. 337-356.

12. Пашкин С.Б., Мозеров С.А., Мозерова Е.С. Эмпирическое изучение ценностно-смысловой сферы личности военнослужащих // Научные проблемы материально-технического обеспечения Вооруженных Сил Российской Федерации: сборник научных трудов. СПб.: Изд-во Политехнического университета, Выпуск 4(10). 2018. С. 306-320.

УДК 373.31

### ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В НАЧАЛЬНОМ МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Сары Оксана Борисовна,  
учитель начальных классов,  
ТЛ им.Г.Гайдаржи г.Комрат  
e-mail: [oxana1969@inbox.ru](mailto:oxana1969@inbox.ru)

**Abstract:** At the present stage of modernization of education, the problem of methodological support of systematic renewal of elementary mathematics education in accordance with the requirements of standards, curriculum is clearly outlined.

The purpose of this article is to review methodological innovations for the implementation of current approaches in elementary mathematics education.

**Keywords:** education, elementary school, mathematics, innovation.

На современном этапе модернизации образования четко обозначена проблема методического обеспечения системного обновления начального математического образования в соответствии с требованиями стандартов, куррикулума, необходимостью развития личности обучающихся и формирования универсальных учебных действий (УУД) младших школьников, обеспечения познания мира учениками и достижения новых результатов (личностных, метапредметных, предметных); внедрения системно-деятельностного подхода при изучении математических понятий и обучении решению задач; решения проблемы формирования положительной мотивации изучения математики; раскрытия воспитательных возможностей математики; развития математической речи и т.п.

Целью данной статьи является обзор методических инноваций для реализации актуальных подходов в начальном математическом образовании.

В аспекте рассматриваемой проблемы отметим, что устоявшиеся формулировки заданий по математике в «знаниевом» подходе (реши, спиши, выпиши и т.д.) уже не способствуют эффективному формированию УУД у обучающихся. В настоящее время в школьных учебниках математики для начальной школы формулировки заданий отличаются от традиционных. Современные задания в учебниках математики для начальной школы отражают развивающий, продуктивный, исследовательский характер математического образования и нацеленность его на формирование УУД всех четырех групп: «проанализируйте; докажите (объясните); продолжите ряд; сравните; выразите символом; создайте схему или модель; обобщите (сделайте вывод); выберите решение или способ решения; исследуйте; оцените; измените; придумайте; найдите в справочнике» и т.д. [2].

Согласно нормативных документов системы образования РМ отметим, что *системно-*

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

*деятельностный подход* к обучению назван основным, обоснован в психологии и в педагогике и предполагает:

- наличие у детей познавательного мотива;
- выполнение учениками определённых действий для приобретения недостающих знаний; выявления и освоения учащимися способа действия, позволяющего осознанно применять приобретённые знания;
- формирование у школьников умения контролировать свои действия – как после их завершения, так и по ходу [1].

Методические инновации для реализации в начальном математическом образовании системно-деятельностного подхода к обучению далее связаны с тремя компонентами учебной деятельности: мотивационно-целевым, операционно-действенным и контрольно-оценочным. По результатам нашего исследования готовности учителей к реализации инноваций, они в большей степени затрудняются осуществлять познавательную мотивацию учеников и организовывать целеполагание, которые имеют специфику, связанную с начальным математическим образованием. В связи с этим, отметим, что мотивация является «запусчным механизмом» (И.А. Зимняя). Мотивация – важнейший компонент структуры учебной деятельности, а для личности выработанная внутренняя мотивация является основным критерием ее сформированности, то есть ребенок получает удовольствие от самой деятельности, значимости для личности непосредственного ее результата.

Мотивация - первый и обязательный компонент учебной деятельности. С мотивации начинается учебная деятельность. Для организации учебной деятельности необходима познавательная мотивация учеников. Как показывает наблюдение практики проведения уроков и опросы учителей, многие педагоги не различают мотивацию и стимулирование.

Формирование учебной мотивации на уроках математики является одной из центральных проблем современной школы. Мотивация – это результат внутренних потребностей человека, его интересов и эмоций, целей и задач. Именно учителю необходимо овладеть способами и приёмами формирования мотивации учащихся. Доминирующими мотивами учебной деятельности учеников должны стать мотивы познания окружающего мира. Учителя считают для себя полезным иметь набор приемов («методическую копилку»), используемых для активизации познавательной мотивации учеников на уроке математики. В подобную «копилку» включены следующие приемы:

- 1) мотивы от имеющихся познавательных интересов учеников, вопросов:
  - прием «З-Х-У» (знаю – хочу узнать – узнал); – «лови вопрос»; – «какие есть вопросы?»;
  - ящик (стенд) «Почемучка» (вопросы могут дети писать);
- 2) мотивы от *имеющихся* увлечений, сферы интересов учеников: – любимые игры, фильмы, сказки, увлечения (динозаврами, куклами, космосом...);
  - любимые занятия (коньки, хоккей, телевизор, Интернет, прогулки...);
  - кружки, секции и т.д.;
- 3) мотивы от противоречия, проблемной ситуации: – заинтересованность в диалоге - «Кто прав? Кто не прав?» (столкновение мнений (в организованном диалоге учитель выявляет 2 и более точки зрения, мнения учеников, делает на них акцент и предлагает разобраться – кто прав? Кто не прав?);
  - герои на уроке, в учебнике, имеющие разные точки зрения;
  - игра «ДА – НЕТ»;
- 4) мотивы социально-познавательные:

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

– «Объясни другому» - для этого надо понять и разобраться самому;

5) мотивы познания окружающего мира, любознательность:

– Сколько штрихов внизу ягоды рябины?

– Каких углов у деревьев больше - тупых, острых, прямых?

– Сколько ступенек до твоей квартиры?

6) мотивы практического использования знаний и умений:

– В математике это, прежде всего, задания вида: Хватит ли? (времени; денег; коробки конфет, чтобы угостить весь класс; 1 банки краски на пол; клубка ниток на пару рукавичек; коробки плитки на стену; 1 пакетика семян; 1 пакета молока и т.д.).

– Реальные жизненные ситуации (семья решает, где провести отдых: выбор билетов, цены и времени, что с собой брать...; на даче папа с сыном делают «опанелку» двери - под каким углом отпиливать, как без транспорта с углами работать? Планирование земельного участка. Подготовка дня именинников, чаепития: расчет покупок и др.).

Практические задания «прорастают» в метод проектов по математике практико-ориентированного вида. Метод проектов, обеспечивающий личностно-ориентированное обучение, как средство развития творчества, познавательной деятельности, самостоятельности, поиска ответов на свои вопросы, того, что интересно. Удовлетворение познавательного интереса, как инстинкта, любопытства, любознательности.

Кроме познавательных, социальных мотивов, психологи выделяют творческие мотивы. Наличие их обозначает то, что ученик не только усваивает те приёмы и способы общения, которые ему предлагаются в ходе учения как образец, но и ищет новые способы учебных действий и форм сотрудничества и взаимодействия с окружающими людьми. Поддерживает мотивацию – реальный, этапный и конечный успех. Даже малый успех порождает желание продолжить свою успешную деятельность. Если успеха нет, то мотивация угасает, и это отрицательно сказывается на выполнении деятельности. Значит, необходимо создать разнообразные ситуации, в которых каждый ученик (с разными интересами, способностями, возможностями, интересами, каналами восприятия, темпераментом и т.д.) может быть успешным в изучении математики.

В математическом образовании для мотивации используются сказки, стихи, простые ситуации из окружающей жизни; упражнения для работы в парах; интерактивные компьютерные программы и обучающие игры. Как утверждают И.С. Сафуанов и С.Л. Атанасян, «Обучение должно стать осмысленным» [3]. Для этого предлагаются методические вопросы и задания для работы со смыслами математических понятий. Например, «какие слова, похожие на слово «измерение» вы встречали в своей жизни?», «какой смысл вы вкладываете в слово «задача»? и др.

*Компетентный подход.* Для его реализации в начальном математическом образовании необходимы методические инновации, связанные с использованием реальных жизненных ситуаций, задач из жизни, практические работы, уроки-экскурсии по математике, предметное (материальное моделирование). Что не отменяет необходимость решать тренировочные упражнения и задачи, большинство из которых в жизни мы не решаем, несмотря на то, что в сюжете задачи использованы реальные объекты и величины. Реализация компетентного подхода в образовании способствует пониманию сути изучаемых понятий. Реальными, или компетентными, задачами в математическом образовании являются задания вида: «Сможешь ли ты купить?», «Хватит ли ... (краски в банке на пол в классе)?», «Хватит ли денег на покупку...?», «Во сколько надо выйти из дома, чтобы...?» и т.п.

---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

Данные направления практической работы адаптировать для начальной школы позволят текстовые задачи с соответствующими сюжетами.

*Информатизация как подход к образованию и методические инновации.*

Информатизация – направленный процесс системной интеграции компьютерных средств, информационных и коммуникационных технологий с целью получения новых общесистемных свойств, позволяющих более эффективно организовать продуктивную деятельность человека, группы, социума. Внедрение информатизации в начальном математическом образовании массовой школы на первом этапе своего становления осуществлялось как инновация, прежде всего, материально-технического типа. Но для методического и дидактического уровней новые технические возможности учителями массовой школы использовались в традиционном смысле – прежде всего, для реализации принципа наглядности, но в более удобном и эффективном виде. А именно: мультимедийные презентации; разнообразные иллюстрации; использование маркеров вместо меловой доски; скрывание части информации электронными средствами вместо шторки на доске. Отличие информационных методов обучения от традиционных, заключается в следующем:

– изменение «знаниевой» парадигмы на «практико-ориентированную» («знать, чтобы уметь, чтобы знать»), «лично-ориентированную» («я знаю и узнаю») и «деятельностную» («я действую, чтобы узнать»);

– повышение роли самостоятельной работы школьника;

– приобретение учеником умений, необходимых для дальнейшей жизни;

– усиление личностной значимости образования.

В условиях информационного обучения различают:

– методы взаимодействия обучающихся и обучающихся с информационно-образовательной средой и между собой (активные и интерактивные);

– методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, методы трансляции учебных материалов (кейс-технология, ТВ-технология, сетевая технология);

– методы стимулирования учебной деятельности (методы развития интереса и методы развития ответственности);

– методы контроля и самоконтроля (индивидуальные и групповые, репродуктивные и творческие, синхронные и асинхронные).

Анализ существующих исследований также показал, что несмотря на то, что проблемам информационного образования посвящены труды многих авторов, они требуют рассмотрения и уточнения на уровне методики обучения математике. Методической особенностью реализации информатизации математического образования на современном этапе являются - создание интерактивных заданий по математике средствами ИКТ; сетевые технологии и мобильные приложения, связанные с особенностями начального математического образования в помощь учителю; электронные формы учебников математики.

*Личностно-центрированный подход в начальном математическом образовании.*

Традиционный подход подразумевает донесение до всех обучаемых одного и того же объёма информации. Гораздо больший потенциал у тех методик, которые дают разным детям разные рекомендации в зависимости от их индивидуальности. Индивидуальные рекомендации направлены на жизненный опыт конкретного ученика, его потребности и интересы, учитывают конкретные трудности, которые могут возникнуть у него на пути изучения математики, — и вызывают у него ответную реакцию.

Признанно, что для формирования УУД способствуют: групповая и парная форма



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

работы; методы – исследовательский, проблемный, проектный, диалоговый; технология развития критического мышления через чтение и письмо и др.

С точки зрения методики обучения математике, наиболее трудными для учителей представляются коммуникативные и регулятивные УУД.

Компоненты коммуникативных УУД предоставлены учителю в разных источниках, но учителя испытывают затруднения при поиске заданий в учебниках математики для формирования коммуникативных УУД. В педагогике и психологии разработаны компоненты коммуникативных УУД и коммуникативные действия:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками — определение цели, функций участников, способов взаимодействия;
- постановка вопросов — инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- управление поведением партнера — контроль, коррекция, оценка его действий;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;
- владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Данный перечень УУД полезен, но не достаточен учителям. Они затрудняются самостоятельно перевести его на язык методики, то есть заданий по математике. Формирование коммуникативных УУД не сводится к развитию речи - математической и монологической. Необходим диалог, общение, то есть субъект-субъектное взаимодействие учеников как друг с другом, так и с учителем на основе математического содержания. Для формирования коммуникативных УУД необходимо использовать следующие дидактические инновации:

- групповую и парную работу (общение учеников друг с другом) на уроке и во внеурочной деятельности над проектами по математике;
- диалоговый метод (общение учеников с учителем и друг с другом);
- использование героев учебника, ведущих диалог (наблюдение за общением героев учебника, общение автора учебника с учениками, начало диалога в классе учеников друг с другом, с позицией героя учебника и с учителем).

Для групповой и парной работы недостаточно групповой посадки детей, необходимы специальные формулировки заданий. Работа в группе оправдана в следующих случаях, которые и определяют формулировки заданий по математике:

- для «мозгового штурма» в совместном выполнении творческого задания;
- для выполнения сложного (составного) задания по частям, для ускорения работы;
- для освоения разных социальных ролей (руководитель, хранитель времени, секретарь, оформитель и др.) через их распределение разными способами (по жребию, по желанию, по очереди, учителем).

Для формирования и диагностики коммуникативных УУД можно предложить следующие примеры заданий по математике:

- обсудите в паре план решения задачи и составьте схему поиска плана решения «От условия к вопросу»;
- обсудите в группе порядок выполнения действий в сложном выражении и распределите, кто какое действие будет выполнять;

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

– разберитесь в группе как решать логическую задачу и обсудите, как будете в других группах объяснять ход ее решения;

– задайте друг другу вопросы по тексту о транспорте;

– «объясни, почему двузначные числа так называются»;

– «отгадай, о каком числе (действии, фигуре, линии ...) говорим»;

– составь задание партнеру по теме урока;

– озвучь отзыв на проект по математике товарища;

– групповая работа по составлению кроссворда по математике;

– «подготовь рассказ о треугольнике»;

– «опиши устно круг»;

– диалоговое слушание (формулировка вопросов для обратной связи);

– составьте план работы группы над проектом;

– диалоговые вопросы учителя, которые отличаются от контролирующих вопросов и обращены не к знаниям программного материала, а к личному опыту, мыслям, аргументам, предположениям, догадкам, впечатлениям, эмоциям, отношениям учеников к теме диалога по программному материалу;

– использование приемов групповой работы из технологии РКМЧП и т. д.

Наиболее популярными способами целеполагания стали рекомендации использовать проблемные ситуации. Но учителя начальной школы утверждают, что нуждаются в банке проблемных ситуаций по каждой теме математики. В своем образовании сами учителя не готовы постоянно сталкиваться с проблемами. Поэтому для начального математического образования более целесообразно исходить из имеющихся у учеников познавательных интересов к математике, вопросов учеников по математике в рамках объявленной темы по программе. Для работы с интересами учеников апробирован такой прием из технологии РКМЧП, как «Знаю - Хочу узнать - Узнал».

Примеры приемов организации целеполагания на уроках математики: проблемная ситуация служит методической инновацией для целеполагания изучения темы:

– вопрос в начале урока «Что хотите узнать о числе 100?» («Что хотите узнать о длине?»);

– игра «Да – нет»; Проводится на основе математического диктанта из высказываний как истинных, так и с ошибками, а ученики отмечают их + или -, чтобы выделить то, с чем не справились большинство учеников класса;

– рефлексия в начале урока уровня своего освоения содержания по теме, чтобы выделить в качестве цели урока то, в чем надо «еще потренироваться»;

– выбрать планируемый результат урока: «Узнать», «Понять», «Научиться», «Повторить», «Тренироваться» и т.д.

Познавательные УУД (универсальные учебные действия) – это система способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации.

К познавательным УУД относят следующие умения: осознавать познавательную задачу; читать и слушать, извлекая нужную информацию, а также самостоятельно находить её в материалах учебников, рабочих тетрадей, другой дополнительной литературе; осуществлять для решения учебных задач операции анализа, синтеза, сравнения, классификации, устанавливать причинно-следственные связи, делать обобщения, выводы; выполнять учебно-

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

познавательные действия в материализованной и умственной форме; понимать информацию, представленную в изобразительной, схематичной, модельной форме, использовать знаково-символические средства для решения различных учебных задач.

В начальном математическом образовании формирование познавательных УУД представлено в развивающих заданиях на анализ, синтез, классификацию, поиск закономерностей, использование математических знаков, через моделирование текстовых задач, арифметических действий, чисел, величин, отношений, зависимостей между величинами и многое другое.

Для формирования познавательных УУД актуальным является умение вести поиск математической информации (математических фактов, объектов, процессов, явлений; сходства, различий, закономерностей, оснований для упорядочивания; варианты математического решения проблемы в жизни и др.) не только в учебниках, но в разнообразных источниках.

Таблица. Методические инновации для формирования личностных УУД в начальном математическом образовании

№ п/п	Личностные УУД	Методические инновации для формирования личностных УУД в начальном математическом образовании
1.1.	Личностное, профессионально, жизненное самоопределение; Самоопределение - активный процесс понимания себя, своего места в обществе и своего назначения в жизни	Какие знания математики используют в своей профессии твои родители? Кем ты хочешь стать? Какие знания математики тебе будут нужны? Математические уроки-экскурсии: «Какие арифметические действия нужны в библиотеке?»; «Какие арифметические действия нужны для работы в аптеке?»; Где в жизни тебе сейчас нужна математика? Проекты по математике вида: «Задачи моей семьи»; «Математика пакета с молоком» и другие.
1.2.	Смыслообразование, то есть установление учащимися связи между целью учебной деятельности ее мотивом, другими словами, между результатом учения и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется.и	Прием технологии РКМЧП: «Знаю – Хочу узнать – Узнал». Проблемное обучение. Проекты по математике. Технология «Воспитание мысли на математике» через систему вопросов вида: «Где в жизни ты слышал слова похожие на слово «измерение»?» «Как ты понимаешь слово «площадь»?» «Какой смысл ты вкладываешь в слово «периметр»?» Ученик должен задаваться вопросом: «Какое значение и какой смысл имеет для меня изучение математики?» и уметь на него отвечать.
1.3.	Нравственно-этическая ориентация, в том числе и оценивание усваиваемого содержания (исходя из социальных и личностных ценностей), обеспечивающее личностный моральный выбор.	–Задания на выбор ответа к текстовой задаче, логической задаче. – Возможность учеников выбирать последовательность работы на уроке, выполнения заданий, помощника для работы у доски. – Обязательный выбор учениками темы проекта по математике. – Выбор и составление схемы безопасного маршрута от дома до школы – Воспитательный фон заданий: формулировки заданий со словом «Помоги». Например, «Помоги маме разобрать

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

		<p>продукты из сумки – в холодильник, шкаф, на стол»; «Помоги Мише навести порядок в своей комнате»;</p> <p>– Личностно-ориентированные сюжеты задач про режим дня первоклассника, о сборе портфеля, о времени на дорогу от школы до дома,</p> <p>– Задания на классификацию домашних предметов вида: «Что на этом столе можно взять в школу, а что надо оставить дома?»; «разложи на свои места».</p> <p>Игра «что такое хорошо, что такое плохо» на математическом материале.</p>
1.4.	Сформированность основ гражданской идентичности	<p>– В данном направлении воспитательный потенциал математического образования может проявиться в сюжетах текстовых задач числовых данных из истории, биологии и географии Родины, родного края; о годах жизни российских ученых-математиков, а также художников, поэтов, писателей, композиторов, путешественников, великих полководцев, спортсменов.</p> <p>– Проекты по математике или межпредметные проекты по краеведению о датах, размерах, протяженности по времени и многое другое.</p> <p>– Проведение уроков-экскурсий по математике в краеведческий музей, к памятным местам родного края и др. Сюжеты математических задач с конкретными верными числовыми данными помогут младшим школьникам аргументировано гордиться своей Родиной, а учителю формировать у них основы гражданской идентичности.</p>

Итак, методические инновации в начальном математическом образовании – это целенаправленные изменения в целевом, содержательном или организационно-деятельностном компонентах методической системы начального математического образования, которые востребованные, новые, внедряемые и дающие более эффективные результаты.

**Библиография:**

1. Куртева, О. В. Деятельностный подход средствами практико-ориентированных заданий в методике преподавания математики начальной школы / О.В. Куртева// Педагогическое образование в культурно-образовательном пространстве современного университета: Материалы Международной научно-практической конференции РОЗОВСКИЕ ЧТЕНИЯ, Москва, 20 февраля 2021 года / Российская академия образования, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. – Москва: ООО "МАКС Пресс", 2021. – С. 265-273.
2. Урсу Л., Лупу Ю., Ясински Ю. Математика. Учебник для 4 класса. – Chisinau, 2020.
3. Сафуанов И.С., Атанасян С.Л. Математическое образование в Сингапуре: традиции и инновации // Наука и школа. 2016. № 3.

## ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ В РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

**Сукман Зинаида Владимировна,**  
учитель начальных классов,  
ТЛ им.Г.Гайдаржи г.Комрат  
e-mail: [sukmanz@mail.ru](mailto:sukmanz@mail.ru)

**Abstract:** Solving text problems is an important component of the elementary school mathematics course. The ability to solve text problems is one of the main indicators of the level of mathematical development of junior schoolchildren. However, practice shows that solving text problems is very difficult for students, as children are not all well oriented in the text of the problem, its condition and requirements.

**Keywords:** elementary school, lesson, mathematics, modeling, text problem.

Решение текстовых задач – важная составляющая курса математики начальной школы. Умение решать текстовые задачи является одним из основных показателей уровня математического развития младшего школьника. Однако практика показывает, что решение текстовых задач представляет большие трудности для обучающихся, так как дети не все хорошо ориентируются в тексте задачи, в ее условии и требовании.

Как же действовать в этой ситуации учителю? Приёмом, позволяющим научить детей решению текстовых задач, является метод моделирования. Психологами доказано, что моделирование имеет принципиальное значение для учебной деятельности. Важнейшим результатом психологических исследований для методической науки стал вывод о том, что уже в младшем школьном возрасте дети способны выполнять действие моделирования с целью изучения данных им объектов. Всевозможные аспекты процесса применения моделирования рассматривались на разных этапах развития начального образования. Однако графическое моделирование преимущественно связывали с проблемой обучения решению текстовых задач. Овладевая графическим моделированием, учащиеся овладевают подходами к решению текстовых задач.

Чтобы разработать методику обучения решению задач разными способами на основе схематического моделирования, необходимо детально исследовать не только структуру процесса поиска решений, но и возможности схематической модели в работе над задачей.

В процессе познания моделирование играет важную роль. При этом модель выполняет такие функции, как демонстрационная, объяснительная, предсказательная и эвристическая. Основанием для выбора именно этих функций является простота и доступность их реализации в процессе обучения младших школьников.

Учитывая, что в психологии моделирование рассматривается как тройственное отношение, в которое входят оригинал, его модель и субъект, построивший эту модель с определенной целью, можно представить в целом процесс моделирования в ходе работы над задачей, уточнив его основные компоненты. Это:

1. Исследователь - младший школьник;
2. объект исследования - текстовая задача;
3. модель - схематический чертеж.



**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Выбрав текстовую задачу в качестве объекта познания, рассмотрим, как связаны познавательные функции схематической модели с процессом исследования текстовой задачи и последующим ее решением.

Таблица 2.1. Результаты проведенного анализа

<b>Название функции модели</b>	<b>Влияние функции на процесс исследования и последующего решения задачи. Ее способы практической реализации в процессе решения задачи.</b>
Демонстрационная функция	Исследователь демонстрирует или фиксирует посредством модели данные, полученные в результате знакомства с текстом задачи. Благодаря этому он сможет отделить «внешнюю структуру» задачи (имеется в виду словесный образ, порядок слов и предложений) от «внутренней структуры» (основные данные, отношения и связи между ними), а также представить условие задачи не только как объект исследования, но и как объект конструирования.
Объяснительная функция.	Исследователь уточняет свои представления об изученных ранее математических понятиях и взаимосвязях между ними. Это поможет «снять зависимость» младшего школьника от типа «внешней структуры» задачи и, как следствие, значительно расширит область задач, обычно решаемых в начальных классах.
Предсказательная функция.	Исследователь аккумулирует и переоценивает полученные о задаче знания, используя условие задачи в качестве объекта конструирования и преобразования. Это создаст условия для поиска, с опорой на различные конструкции модели, возможных способов решения.
Эвристическая функция	В результате активной мыслительной и практической деятельности с моделью, исследователь открывает данные о задаче, недоступные ранее. Благодаря этому он сможет найти новые оригинальные пути решения. У младшего школьника появится также возможность обнаружить другие задачи в рамках изначального условия и решить их, что будет способствовать формированию у него общего умения решать задачи.

Итак, представляя текстовую задачу в качестве объекта познания, нужно организовать деятельность учащихся таким образом, чтобы модель реализовала все обозначенные выше функции, обеспечив эффективность процесса познания на каждом этапе работы с задачей. Именно такой подход к задаче может способствовать развитию у младших школьников умения решать задачи, в том числе и различными способами.

Приведем в качестве примера один из вариантов работы над задачей с использованием схематической модели и ее характерных особенностей. Представим настоящий пример в виде таблицы.

*Задача. Отец старше матери на 2 года, а сын моложе отца в 3 раза. Сколько лет матери, если сыну 12 лет?*

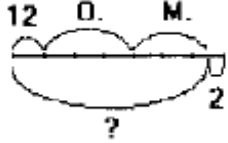
Таблица. Работа над задачей с использованием схематической модели и ее характерных особенностей

Этап работы	Содержание работы учителя	Содержание работы учащихся	Примечание по ходу работы	Познавательные функции модели

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

<p>Чтение и осознание текста</p>	<p>Прочтите тексты задач и постройте схему к каждому условию!</p> <p><i>Отец старше матери на 2 года, а сын моложе отца в 3 раза. Сколько лет матери, если сыну 12 лет?</i></p> <p><i>Сыну 12 лет и он моложе отца в 3 раза. Сколько лет матери, если отец старше нее на 2 года?</i></p> <p><i>Сколько лет матери, если отец старше нее на 2 года, а сын моложе отца в 3 раза и ему 12 лет?</i></p>		<p>В результате такой работы учащиеся осознают, что «внутренняя структура» задачи не зависит от ее «внешней структуры». Чтобы продолжить работу дети выбирают для себя один из текстов и модель к нему.</p>	<p>Демонстрационная и объяснительная</p>
<p>Выбор плана решения и решение задачи</p>	<p>Опираясь на модель, составьте план решения задачи и решите ее!</p>	<p>Учащиеся записывают один из вариантов решения. Например:  <math>12 \times 3 = 36</math>  <math>36 - 2 = 34</math> (г.)</p>		<p>Демонстрационная, объяснительная</p>
<p>Проверка решения задачи</p>	<p>Соотнесите полученные данные со схемой и проверьте решение задачи!</p> <p>Соотнесите данный вариант решения со схемой. Подумай!</p> <p>Можно ли так решить эту задачу? Подумай! Можно ли решить задачу по-другому?</p>	<p><math>12 - 2 = 10</math>  <math>12 - 2 = 24</math>  <math>24 + 10 = 34</math></p>	<p>Можно предложить учащимся внести в рисунок полученные данные другим цветом (в зависимости от того, какую работу планирует в дальнейшем учитель)</p>	<p>Демонстрационная, объяснительная</p>

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

<p>Работа с задачами после ее решения</p>	<p>Опираясь на модель, подумайте, на какие еще вопросы вы можете ответить. Измени вопрос задачи и реши задачу разными способами!</p> <p>Построй к задаче с новым вопросом схему, расположив все ее элементы на одной линии. Опираясь на модель, найдите различные пути решения задачи. Сравните способы решения и выберите наиболее рациональный из них.</p>	<p>- На сколько лет отец старше сына? На сколько лет сын моложе матери? Сколько всего лет отцу, матери и сыну?</p>  <p>1 способ. <math>12 + 12 \times 3 - 2 = 82</math> (г.) 2 способ. <math>12 \times 6 + (12 - 2) = 82</math> (г.) 3 способ. <math>12 \times 7 \times 2 = 82</math> (г.)</p>	<p>Учитель предлагает устно ответить на 2 первых вопроса, а третий вопрос выделяет для дальнейшей работы. Модель выступает в роли объекта конструирования и преобразования.</p> <p>Во втором и третьем способах решения появились числа, которых нет в условии задачи. Эта новая информация получена в результате исследования модели, ее конструирования и преобразования. На это учитель должен обратить внимание детей.</p>	
---	--	---	--	--

Из таблицы видно, что моделирование выступает в работе над задачей как основной метод ее познания. А именно:

- с помощью моделирования организуется деятельность учащихся, направленная на чтение и осознание текста задачи, установление известных и неизвестных величин и отношений между ними, выбор плана решения и решение задачи;
- модель является средством решения задачи разными способами, так как помогает ученику обнаружить различные «логические основы условия» и, опираясь на них, найти различные пути решения.
- модель проявляет такие свои характерные особенности как оперативность, гибкость и эвристичность, а также выполняет все познавательные функции в процессе работы с задачей.

Работая над задачей, учащиеся анализируют, соотносят, выбирают, конструируют и преобразовывают модели. В данном случае, способы приобретения учащимися необходимых для обнаружения различных путей решения задачи знаний, или методы их учебной работы, можно определить как исследовательские. Указанные методы создают богатые возможности для развития у школьников активности и умственной самостоятельности, интеллектуальной и волевой сферы.

Важным аспектом указанных способов учебной работы является техническая (или технологическая) их сторона, т.е. те приемы, которыми пользуются учитель и ученики, чтобы организовать свою деятельность. В рамках программы развивающего обучения, а также с учетом тех мыслительных и практических действий, которые выполняют учащиеся в процессе решения задачи разными способами на основе схемы, можно определить эти приемы

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

анализа, выбора, конструирования и преобразования моделей. Система указанных приемов должна стать средством организации деятельности учащихся, направленной на поиск различных путей решения задачи.

Таким образом, учитывая роль и место схематической модели в процессе поиска различных путей решения задачи, можно выделить основные линии работы, которую нужно проводить с целью формирования у младших школьников умения решать задачи разными способами:

- 1) обучение схематическому моделированию;
- 2) использование схематического моделирования как способа решения текстовых задач;
- 3) обучение решению задач различными способами.

Каждый учитель выберет для себя наиболее приемлемый вариант, исходя из дидактических задач урока.

**Библиография:**

1. Малыхина В.В., Баймарукова П.У. Схематический рисунок при решении задач. - Начальная школа, 1998, №11/12.
2. Муртазина Н.А, Схематическое моделирование как средство развития младших школьников при обучении математике. // Математика, компьютер, образование. Тезисы докладов восьмой международной конференции. Пущино, 29 января - 4 февраля 2001.

**УДК 378.147.88**

<https://orcid.org/0000-0003-3474-879X>

<https://orcid.org/0000-0003-4924-4842>

**К ВОПРОСУ ОБ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ  
ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К САМООБРАЗОВАНИЮ**

**Ткач Любовь,**

доктор педагогики, лектор  
Комратский государственный университет,  
г. Комрат, РМ;  
e-mail: tkachlt@mail.ru

**Левинтий Галина,**

магистр педагогики, преподаватель,  
Комратский государственный университет,  
г. Комрат, РМ  
e-mail: levinti\_galina@mail.ru

**Abstract.** The content and effectiveness of self-education in the modern cultural situation determine the socio-cultural independence and independence of the teacher's personality. The article examines the features of designing and managing students' independent work as a condition for developing the abilities of future primary school teachers to self-education, analyzes various forms of independent cognitive activity used to study academic disciplines.

**Keywords:** self-education, independent work of students, support, educational project, algorithm, monitoring

В условиях стремительно обновляющегося знания особым требованием к педагогу выступает необходимость своевременной адаптации к разнообразным нововведениям, что

может быть обеспечено его готовностью к самообразованию [4]. Развитие способности студентов к самообразованию становится одной из главных задач педагогического процесса в вузе. Развитие творческого потенциала личности будущего педагога на основе самостоятельной познавательной деятельности включает в себя формирование соответствующей культуры познания, отношений и норм поведения в профессиональной деятельности.

Е.В. Бондаревская, характеризуя качества современного человека, обращает внимание на наличие «способности самостоятельно, собственными усилиями решать возникающие перед ним общественные, личные и профессиональные проблемы на основе их понимания, переживания, осмысления и поиска инновационных способов их продуктивного решения» и отмечает возрастающую роль образовательных технологий как педагогических механизмов развития личности [1, с. 16].

Актуальность проблемы создания условий сопровождения процессов самообразования и самоорганизации познавательной деятельности студентов подтверждают проведенные исследования, которые показали, что обучение студента в вузе, даже при условии значительного объема самостоятельной работы (50% для студентов дневной формы обучения и от 70 до 90 % заочной) не является его самообразованием по собственно выбранной программе. Оно предполагает наличие качественного управления самостоятельной деятельностью студентов по изучению учебных дисциплин, усвоению научной информации со стороны преподавателя. Созданные преподавателем условия и предлагаемые виды самоподготовки должны обеспечивать студентам возможность стать полноправным участником диалога в контексте содержания изучаемой дисциплины.

Смысловая нагрузка самообразования в процессе формального обучения предполагает, прежде всего, создание условий направленных на стимулирование и удовлетворение познавательной активности обучающихся и развития у них потребности в самореализации в ходе самостоятельной работы по освоению учебных курсов и различного вида практик [3].

При определении условий и путей подготовки будущих педагогов к работе в современных условиях и решения обозначенных проблем особое внимание, на наш взгляд, следует уделять проектированию содержания обязательной и факультативной самостоятельной работы студентов, организации мониторинга уровня и качества их самоподготовки. Самостоятельную работу студентов, ее планирование, организацию, методическое обеспечение, реализацию необходимо рассматривать как важную составляющую управления качеством образования в профессиональной школе.

Теоретически проблема организации и руководства самостоятельной работой была разносторонне исследована как: целенаправленный процесс формирования определенных качеств личности (Ю.К. Бабанский); развитие познавательных интересов (Г.И. Щукина); формирование приемов умственной деятельности и усвоения понятий и действий (П.Я. Гальперин, Н.А. Менчинская, Н.Ф. Талызина); форма организации учебно-познавательной деятельности (В.В. Давыдов, В.А. Сластенин) и др.

Следует обратить внимание и на неоднозначность трактовки понятия самостоятельная работа. А.А. Вербицкий отмечает, что термин самостоятельная работа студентов (СРС) используется в разных смыслах, таких как: специфическая аудиторная и внеаудиторная форма организации учебного процесса; способ индивидуализации обучения; форма групповой работы студентов под руководством преподавателя; внутренняя характеристика познавательной деятельности студентов [2].



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

В. Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис представляют самостоятельную работу как систему организации педагогических условий, обеспечивающих управление учебной деятельностью, осуществляемой в отсутствие преподавателя.

По мнению авторов, проектирование и управление самостоятельной работой студентов следует рассматривать как элементы открытой системы, включающей цель, содержание, условия, способы деятельности и рефлексии и направленной на формирование способности к самостоятельному и рациональному освоению нового знания, развитие познавательной активности и личностных качеств, обеспечивающих систематичность и последовательность учебного труда, формирующей потребность в непрерывном самообразовании и обновлении имеющегося знания и стимулирующей переход к более высокому качественному уровню владения им.

В качестве цели организации работы по самообразованию следует также выделить развитие умений и навыков самостоятельного творческого решения научных и практических задач, возникающих в процессе учебной деятельности будущего педагога начальных классов, на основе оперативного отбора необходимой информации [6].

В традиционной лекционно-семинарской системе обучения в высшей школе самостоятельная деятельность осуществляется на занятиях (понимание, узнавание, уточнение, закрепление) и вне занятий (углубление, систематизация, творчество). То есть, ее можно рассматривать как способ деятельности студентов на занятиях и во внеучебное время и как совокупность учебно-творческих заданий, которые студент должен выполнить за весь период обучения.

Учитывая необходимость управления и планирования самостоятельной работы студентов и тот факт, что чрезмерное ее увеличение и необоснованное усложнение содержания приводят к тому, что студенты, убедившись в невозможности выполнить все задания в определенные сроки и на должном уровне, ограничиваются формальным их выполнением, а, следовательно, поверхностным изучением дисциплин, следует создавать так называемые карты последовательности изучения дисциплины, которые позволят студентам сориентироваться в общем объеме часов и содержании дисциплины, видах и формах учебной деятельности, самостоятельной работы, способах ее реализации и формах отчетности. В общем виде карты представляют собой текстово-графическое изображение куррикулума дисциплины.

При этом, в них должны найти отражение разные по характеру виды познавательной деятельности: *репродуктивный* (чтение, повторение, конспектирование, составление словаря понятий и т.д.); *познавательно-исследовательский* (подготовка аннотаций, сообщений, выступлений, докладов, выполнение рефератов, контрольных и курсовых работ, и др.); *творческо-продуктивный* (разработка проектов, сценариев, модулей учебно-воспитательной работы в образовательных учреждениях, выполнение учебно-исследовательских заданий, написание научных статей и выступления на научно-практических конференциях, участие в научно-исследовательской работе и дипломное проектирование и т.д.).

Одной из важнейших предпосылок эффективности самостоятельной работы студентов является четко налаженный ее выполнения. Он способствует углубленному изучению материала, создает широкие возможности использования обратной связи для дальнейшего совершенствования организации этой работы и технологии ее проведения. Наряду с традиционными формами контроля за самостоятельной работой студентов (контрольные работы, рефераты, зачеты, экзамены) нами используются игровые формы, интерактивные

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

техники, экспресс-опросы, промежуточная аттестация. Разнообразные учебные игры (ролевые, деловые, дидактические), проекты могут являться своеобразной формой проверки знаний, так как предполагают их наличие и позволяют развивать поведенческие навыки.

Факультативная самостоятельная работа студентов предполагает выполнение заданий (по поручению преподавателя или по собственной инициативе студентов), способствующих формированию профессионально-педагогической культуры будущих педагогов. С целью организации факультативной самостоятельной работы, углубленного изучения дисциплин художественно-эстетического цикла и формирования художественной культуры студентов нами используется выполнение творческой работы. Работа может быть выполнена индивидуально или подгруппой студентов, в различной технике. Сюжет, композиция, материалы определяются студентами самостоятельно. Общим для всех является ее внешнее оформление и необходимость согласования эскиза.

Активизации и углублению работы по самообразованию способствует также создание студенческих научных обществ, предметных кружков, творческих микрогрупп, в план работы которых включаются такие виды деятельности, как: изучение народных промыслов, сравнительный анализ средств выразительности, занятия разнообразными видами художественной деятельности (рисование, аппликация, моделирование, создание тематических панно и т.д.), изучение инновационных технологий работы с детьми и создание собственных проектов, оформление выставок студенческих работ, проведение научно-исследовательской работы, выступления на научных конференциях и т.д.

Руководство деятельностью студентов предусматривает дифференцированный подход к ним на основе учета субъектного опыта, необходимости развития креативных и профессионально-значимых качеств личности будущего педагога, формирования навыков самостоятельной деятельности в содержательном и процессуальном аспектах. Наряду с индивидуальным выполнением заданий, возможно объединение студентов в микрогруппы с учетом сформированности системы умственных действий, уровня владения общеучебными умениями и навыками, содержательной стороной самостоятельной деятельности [6].

При организации работы по самообразованию особое значение приобретает ее мотивация, которая достигается путем определения разнообразных заданий с обязательным объяснением смысла тех или иных видов действий: анализ детских рисунков с целью выявления уровня сформированности графических навыков у детей и обоснования применения тех или иных приемов обучения; изучение теоретико-методологических основ дисциплины с целью формирования и развития проективно-конструктивных умений и др. Становлению положительной внешней и внутренней мотивации препятствуют различного рода барьеры, такие как: неумение пользоваться каталогами библиотеки и отбирать литературу по изучаемой проблеме; не владение терминологическим аппаратом, сложности при определении взаимосвязей и взаимозависимостей разнообразных теоретико-методических положений; применение теоретических положений в практической деятельности и др.

Преодолению трудностей, становлению продуктивной самостоятельной деятельности и повышению ее эффективности использование алгоритмов. Алгоритм представляет собой условное изображение деятельности студента по созданию модуля занятия, урока, по подготовке реферата или сообщения об опыте работы, выполненное в виде чертежа, где изображена последовательность необходимых действий, способствующих получению положительного результата. Алгоритмы определяют последовательность действий, но

предполагают самостоятельность и активность студентов. В аспекте данного исследования мы рассматриваем алгоритм в качестве средства, обеспечивающего эффективную самоподготовку студентов, так как он представляет схематическое изображение связей и взаимоотношений разнообразных видов действий, помогает запоминанию их последовательности [5]. Результаты проведенного экспериментального исследования иллюстрируют утверждение К.Д. Ушинского о том, что «чем больше органов наших чувств принимают участие в восприятии какого-нибудь впечатления или группы впечатлений, тем прочнее ложатся эти впечатления на нашу механическую нервную память, вернее сохраняются и легче потом восстанавливаются» [7, с. 371] и доказывают, что алгоритмы деятельности позволяют развивать последовательность и логику мышления, помогают ориентироваться в деятельности, самостоятельно усваивать ее процессуальный аспект.

Опрос студентов по вопросу частоты использования алгоритмов и их роли в подготовке к педагогической практике (разработка модулей занятий) и семинарским занятиям (разработка темы) показал, что более 70% опрошенных регулярно использовали алгоритмы деятельности и 63% – считают, что они оказывают действенную помощь в процессе самоподготовки.

#### **Библиография**

1. Бондаревская Е.В. Проблемное поле современных образовательных технологий // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – №7.
2. Вербицкий А.А. Самостоятельная работа и самостоятельная деятельность студента // Проблемы организации СРС в условиях многоуровневой структуры высшего образования. – Волгоград: Изд-во ВГТУ, 1994. – 67 с.
3. Ткач Л.Т. Научиться понимать ребенка. Исследовательские задания как средство развития познавательной активности студентов // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 4. – С.106-110.
4. 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.
5. Ткач Л.Т. Подготовка студентов к работе по формированию у дошкольников способностей к усвоению культуры изобразительного творчества: Педагогика высшей школы: Учебное пособие. – Тирасполь, РИО ПГУ, 2001. – 87 с.
6. Ткач Л.Т. Гукаленко О.В. Культурологические основы трансформации содержания непрерывного педагогического образования / Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы: Коллективная монография / под ред. Л.М. Митиной; Психологический институт РАО. – Издательский дом «Бахрах-М», 2022. – 276 с. – С.48-56.
7. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания // Избр. пед. соч. – М., 1954. – Т. 2.

## ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Халилова А.И.

Старший преподаватель  
Бакинский славянский университет  
г. Баку, Азербайджан  
e-mail: [aybanizxalilova@mail.ru](mailto:aybanizxalilova@mail.ru)

**Abstract:** The essence of creativity, psychological characteristics, factors stimulating the creative process, in general, our literary and artistic heritage have become the subject of discussion by Azerbaijani psychologists. Analyzing the emergence and development of psychological thought and scientific psychology in Azerbaijan, psychologists single out written literature, the work of philosophers and writers, poets as one of the directions in the emergence and construction of psychological thought. Although the psychology of creativity was studied by researchers, it was not systematically studied at the level of creativity of Azerbaijani writers and poets.

**Key words:** creative psychology, national-literary heritage, sufism, psychoanalysis

Сущность творчества, психологические особенности, факторы, стимулирующие творческий процесс, наше литературно-художественное наследие в целом, стали объектом обсуждения азербайджанских психологов.

Сущность творчества, психологические особенности, факторы, стимулирующие творческий процесс, наше литературное и художественное наследие в целом стали предметом обсуждения азербайджанских психологов.

Анализируя возникновение и развитие психологической мысли и научной психологии в Азербайджане, психолог Р.Алиев выделяет письменную литературу, творчество философов и писателей, поэтов как одно из направлений создания и построения психологической мысли. Он отмечает, что «их творчество, с одной стороны, стимулировало развитие народного мышления, а с другой стороны, в этих произведениях нашли отражение реалии жизни». Иными словами, эти труды являются хорошим источником для определения этапов пути развития азербайджанского народа» [1, 355].

Мы также разделяем точку зрения профессора Р.Алиева, и его истинность подтверждается, когда мы обращаемся к древнему литературному памятнику Азербайджана - эпосу «Китаби Деде Горгуд», к творчеству Г.Джавида, Дж. Мамедкулизаде, М.Сабира и др., создавших великие произведения

В советское время обращение к проблеме личности в психологии, особенно к национально-литературному наследию и этническим вопросам, было не просто, и запретов было достаточно. М.Г. Ярошевский в своей книге «История психологии. От античности до середины XX века» подчеркивает, что начавшаяся в этот период крупномасштабная черносотенная идеология охватывает и область психологии, и отмечает: «Сталинская инквизиция прочно утвердилась на русской земле. Наступил период репрессированной науки. На протяжении нескольких десятилетий сталинской инквизиции среди сотен миллионов жителей великой империи только один открыто и повседневно подвергал критике чудовищные злодеяния. Это был Иван Павлов. "Мы жили и живем, - писал он в правительство, - под неослабевающим режимом террора и насилия. Тем, кто злобно приговаривают к смерти

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

массы себе подобных и с удовольствием приводят это в исполнение, так и тем, насильственно приучаемым участвовать в этом, едва ли можно остаться существами чувствующими и думающими человечно. И, с другой стороны, тем, которые превращены в забитых животных, едва ли можно сделаться существами с чувством собственного человеческого достоинства. Когда я встречаюсь с новыми случаями из отрицательной полосы нашей жизни (а их легион), я терзаюсь ядовитым укором, что оставался и остаюсь среди нее. Не один же я так чувствую и думаю. Пошадите же родину и нас" [2, 391].

Конечно, эта беспощадная волна системы не обошла стороной и нас, и можно без преувеличения сказать, что в такой системе обращение к психологическому прошлому и литературному наследию требовало немалого мужества и от азербайджанских психологов.

После обретения нашей страной независимости внимание к нашему собственному психологическому прошлому, особенно к психологическим особенностям, отраженным в художественном творчестве, значительно возросло, и в этой области были достигнуты серьезные успехи.

Видные психологи А.А.Ализаде, А.С.Байрамов, А.Т.Бахшалиев, Р.И.Алиев, И.М.Новрузлу, С.И.Сеидов, К.Р.Алиева, Р.А. Джавадов, Р.Х. Гадирова, Р.В. Джаббаров привлекали к изучению различных направлений творчества и молодых исследователей.

«Создатель этнопсихологии в Азербайджане», выдающийся психолог А. С. Байрамов, выдвигал свои мысли и идеи, связанные с этнопсихологией, еще тогда, когда этнопсихология была «запрещена».

В своей работе «Этнопсихологические вопросы», написанной им в 1996 году, он психологически проанализировал этнопсихологические особенности, отраженные в творчестве М.А. Сабира, а также художественные типы, созданные гениальным сатириком. В работах «Психологические этюды» (1994), «Отражение этнопсихологических особенностей в эпосе «Китаби-Деде Горгуд» (2000) также дан психологический анализ межэтнических взаимодействий и этнических особенностей.

Десятки научных статей А. С. Байрамова, посвященных психологическим взглядам корифеев азербайджанской литературы - Низами, Физули, Насими, А.А. Бакиханов, М.Ф.Ахундов и М.А. Сабира весьма значительны с точки зрения изучения нашего литературно-художественного наследия. Его статьи, посвященные творчеству Насими, были опубликованы в журнале «Вопросы психологии» Академии педагогических наук СССР [3], а также в «Психологическом журнале» АН СССР и получили высокую оценку со стороны историков психологии» [4]. А.С.Байрамов анализирует психологическую концепцию Насими с точки зрения истории и современности в двух направлениях, сравнивая ее, с одной стороны, с учениями древнего индуизма и дзен – буддизма, а с другой - исследует современные психологические течения и теории - фрейдизм и экзистенциальную психологию.

Ученый Абдул Ализаде, создавший свою школу в Азербайджанской психологии, занимает особое место в изучении классической психологической мысли Азербайджана. Обращение А. Ализаде к творчеству азербайджанских ученых и классиков очень важно как с точки зрения изучения творческих аспектов, так и использования их ценного наследия в воспитании молодого поколения. В качестве примера можно привести концептуальные идеи великого азербайджанского ученого Насиреддина Туси о его вкладе в мировую науку, его монографии “Психологические взгляды Низами” и “Вопросы возрастной и педагогической психологии в”Хамсе”.



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Подойдя к глубинной психологии с точки зрения художественного творчества, И.М. Новрузлу в монографии «Глубинная психология и художественное творчество» впервые в Азербайджане подвергает серьезному психологическому анализу творчество великих поэтов, писателей, философов (Аль-Фараб, Ибн Сина, Низами, Насими, А.А.Бакиханов, М.Ф.Ахундов, Дж.Мамедгулузаде, М.А.Сабир, Г.Джавид, Ф.М.Достоевский, Л.Н.Толстой, И.С.Тургенев, М.А.Булгаков) с позиции теории бессознательного психического. [5]

Профессор С.И.Сеидов в своей книге «Феноменология творчества (История, парадоксы, личность)» дает нам исчерпывающую информацию об историческом пути, по которому проходит творческий процесс в целом, сводя воедино различные позиции, выдвинутые в разное время.

В разделе книги "Суфизм и психоанализ" профессор С.И.Сеидов отмечает, что не случайно он получил прямой переход от средневекового суфизма к психоанализу, зародившемуся в конце XIX - начале XX века. Это обусловлено тем, что он обнаружил сходство между рядом фундаментальных положений суфизма и психоанализа.

По мнению С. Сеидова, принцип суфизма о том, что любовь является важнейшим из божественных качеств человека, впоследствии стал одним из вопросов, привлечших внимание всей западной психологической науки и психологов. Делались попытки применить этот принцип при создании различных учений, иногда очень успешно, иногда даже не до конца понимая его смысл, и по сей день. То же самое имело место и в учении Зигмунда Фрейда, основателя западного психоанализа, и его последователей.

По мнению автора, «понимание связи психологической энергии и мистицизма было преимущественно приписано последователю З. Фрейда Карлу Юнгу. Мистицизм, присущий юнговскому психоанализу, по своей сути является первой попыткой "европеизации" суфизма, особенно его азербайджанского и малоазийского крыльев [6, 64]

В изучении психологии творчества особо можно отметить методическое пособие А.Н.Велиева, Р.А. Джавадова «Некоторые вопросы психологии творчества». В материале подробно отражена предмет психологии творчества, методы ее исследования, ее становление, первые начинания в изучении этой области, психологические компоненты творчества. Сделав исторический экскурс в творчество, авторы приходят к выводу, что в психологии выделяются два уровня психической деятельности человека: осознанная психическая деятельность, управляемая сознанием, и непознаваемая, бессознательная деятельность.

Несмотря на то, что психология творчества изучалась исследователями, но она не была систематизирована на уровне творчества азербайджанских писателей и поэтов.

**Библиография:**

1. Алиев Р.И. История психологии. - Баку, 2006, 384 с.
2. Ярошевский М.Г. История психологии. От античности до середины XX века: Учебное пособие для высших учебных заведений. 2-е изд. - М.: Издательский центр «Академия», 1997, 416 с.
3. [www.voppsy.ru](http://www.voppsy.ru);
4. <https://az.wikipedia.org>
5. Новрузлу И.М. Глубинная психология и художественное творчество. -Баку: Мутарджим, 1997, 204 с.
6. Феноменология творчества. (История, парадоксы, личность). Баку: Чашыюглу, 2009, 304 с.

## СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Хорозов С.Г.

доктор социологических наук, преподаватель  
Комратский государственный университет  
г. Комрат, РМ  
e-mail: [horozovserghei11@gmail.com](mailto:horozovserghei11@gmail.com)

**Abstract.** The article is devoted to the problem of social and professional adaptation of young specialists in an educational organization. The need to study this issue is substantiated, the factors and conditions that determine the success of the social and professional adaptation of a novice teacher are identified. The results of an empirical study of the socio-professional adaptation of young specialists in specific educational institutions are presented.

**Keywords:** educational institution; adaptation; social and professional adaptation; novice teacher; external and internal factors of adaptation; social and professional adaptation program.

Комратский государственный университет Республики Молдова уже более тридцати лет является «кузницей» педагогических кадров. Ежегодно десятки его выпускников первого и второго циклов обучения - лиценциата и магистратуры- заканчивают педагогические специальности и поступают на работу в образовательные учреждения страны. Они призваны повысить конкурентоспособность молдавского образования и социально-инновационный потенциал общества в целом.

Общеизвестно, что ни один вуз или колледж не выпускает из своих стен полноценных, высококвалифицированных педагогических кадров. Именно в образовательном учреждении происходит процесс становления педагога как профессионала. Для молодых специалистов начальный период вхождения в профессиональную среду отличается своей напряженностью, значимостью для личностного и профессионального развития. Вступая в педагогическую деятельность, молодой педагог оказывается в новой для него социальной и профессиональной среде, а также в новых условиях психического и физического напряжения, в новой сфере отношений и взаимодействий.

В процессе социально-профессиональной адаптации молодому педагогу приходится одновременно осваивать несколько профессиональных ролей: учителя, воспитателя, классного руководителя, подчиненного, коллеги, члена методического объединения учителей, и везде необходимо демонстрировать профессиональную компетентность, то чего, к сожалению, многим не хватает. От того, как пройдет этот период, зависит сложится ли новоявленный педагог как профессионал, останется ли он в системе образования или найдет себя в другой профессиональной сфере.

Школьным и дошкольным учреждениям (УРО) страны требуются педагоги с новым педагогическим мышлением, способные стать активными субъектами инновационных процессов в образовании. Начиная педагог должен обладать высоким уровнем академических знаний по выбранной специальности, общепедагогической и методико-технологической культурой. Он должен уметь культурно, ненавязчиво общаться с детьми на

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

основе субъект-субъектных отношений, взаимодействовать с коллегами и вышестоящими структурами на основе дружбы, сотрудничества, взаимопомощи.

Бывший студент попадает в новую социальную среду, пытается найти оптимальные формы взаимодействия с коллегами, учениками и их родителями, с администрацией образовательного учреждения. Необходимость совмещения профессиональной и социальной адаптации в новой среде является непростой задачей для молодого педагога. Успешная краткосрочная адаптация обеспечивает высокую эффективность его дальнейшей работы.

В научной литературе период вступления в профессиональную деятельность называют этапом профессиональной адаптации, адаптации личности к социальным и производственным условиям. Социально-профессиональная адаптация педагога – это процесс приобретения педагогом навыков ведения образовательного процесса, соблюдения норм и правил поведения – взаимодействия с коллегами, администрацией, учащимися и их родителями.

В целом, изменения в обществе и в современном образовании превышают динамику личностной готовности начинающего педагога к адаптации. А социально-профессиональная адаптация молодого педагога осложняется целым рядом противоречий. Прежде всего, это противоречия между:

- высокими требованиями профессиональной среды, предъявляемыми к начинающим педагогам с первых дней их профессиональной деятельности и отсутствием сформированности механизмов педагогической помощи и поддержки для их успешной профессиональной адаптации;

- между содержанием и уровнем подготовки в педагогическом вузе (колледже) и содержанием, разнообразием ролей, сложностью задач, требованиями, которые вызывают перенапряжение и снижают адаптационный потенциал молодого педагога;

- между потребностями начинающего педагога, его способностями, индивидуальными ценностями и нормами, ценностями, которые большинство членов педагогического коллектива демонстрируют в своем поведении.

Сложная, длительная адаптация не только оказывает негативное психоэмоциональное воздействие на личность новичка (появляются чувства неполноценности, неуверенности, пессимизм, невротизм и психосоматические заболевания), но это также ведет к снижению качества обучения и взаимодействия с участниками педагогического процесса. А в конечном итоге это приводит к ухудшению показателей профессиональной деятельности начинающего педагога. Поэтому изучение процессов адаптации, своевременное оказание реальной поддержки и помощи молодому педагогу становится весьма актуальной задачей.

Анализ научной литературы по проблеме профессионального развития педагога (В.И. Долгова [2], С.А. Котова [3], С.М. Редлих [4] и др.) позволил представить понимание профессионального становления молодого педагога как непрерывный, нелинейный процесс качественных изменений личности, содержанием которого является вхождение специалиста в профессиональное пространство (пространство профессиональной деятельности и профессионального общения), результатом которого является его полная профессиональная адаптация.

Стоит отметить, что на сегодняшний день сформирована достаточно развитая теоретико-концептуальная основа изучения проблемы социально-профессиональной адаптации начинающих педагогов. Однако разработка практических основ социально-профессиональной адаптации начинающих педагогов в контексте развития их личности, образовательной среды и педагогической деятельности, а также их связи с процессами

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

развития и оценки качества педагогического образования, требует доработки. Это и определило *актуальность нашего исследования.*

*Цель исследования* - выявление психолого-педагогических основ социально-профессиональной адаптации начинающих педагогов.

*Объект исследования* – процесс личностно-профессионального развития молодых педагогов.

*Предмет исследования* - сущность, процесс и педагогические условия социально-профессиональной адаптации начинающих педагогов.

*Задачи исследования:*

1. Выявить состояние социально-профессиональной адаптации в конкретной группе начинающих педагогов.

2. Определить педагогические средства, содействующие социально-профессиональной адаптации начинающих педагогов.

3. Разработать программу мероприятий по повышению адаптационных ресурсов начинающих педагогов в образовательном учреждении.

*Методический инструментарий:*

1. «Оценка уровня социально-психологической адаптации» М. Дмитриева;

2. «Оценка психологической атмосферы в коллективе» А. Фюлера;

3. Авторский опросник «Факторы социально-психологической адаптации начинающего педагога»;

Материал, полученный на основе апробирования данных методик, был дополнен результатами *наблюдений и бесед с начинающими педагогами и представителями администрации образовательных учреждений.* Изучались выявленные в ходе теоретического анализа факторы и условия, определяющие успешность социально-профессиональной адаптации начинающих педагогов.

*Базой исследования* явились образовательные учреждения АТО Гагауз Ери РМ: теоретический лицей им. М. Тузлова и гимназия с. Кирсово, лицей «Лучаферул» и гимназия им. Руденко г. Вулканешты. Методы были апробированы на выборке из 15 человек. Это молодые педагоги с высшим педагогическим образованием в возрасте от 22 лет до 27 лет, работающие первый год, не имеющие квалификационной категории.

Исследование проводилось с сентября 2022 года по май 2023 года.

В результате использования методики «*Оценка психологической атмосферы в коллективе*» А. Фюлера, выявлены факторы, влияющие на психологический климат в коллективах. По мнению респондентов, в коллективах сложился благоприятный психологический климат (80%). Начинающие педагоги в своем большинстве подтверждают энтузиазм к работе, что в целом свидетельствует о достаточной мотивации молодых преподавателей, о том, что после получения высшего профессионального образования молодые преподаватели хотят применить на практике новые технологии, знания и навыки, полученные в вузе. Несколько тревожат более низкие показатели таких параметров, как «удовлетворенность» и «успех».

С помощью методики М.А. *Дмитриева «Оценка уровня социально-психологической адаптации педагога»* получены данные, которые показывают, что начинающие педагоги испытывают трудности социально-профессиональной адаптации в различных системах взаимоотношений – с педагогами, детьми, родителями (табл. 1).

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Таблица 1. Результаты исследования уровня социально-психологической адаптации начинающих педагогов (М.А. Дмитриева)

Уровни	Высокий уровень	Выраженный уровень	Низкий уровень	Тяжелая дезадаптация
Отношение к учебному заведению	4. (26,6%)	7 (46,9%)	4 (26,6%)	-
Отношения между учителями	4 (26,6%)	5 (33,5%)	5 (33,5%)	1 (6,7%)
Удовлетворенность условиями труда	5 (33,5%)	5 (33,5%)	3 (20,1%)	2 (13,33%)
Доволен своим положением в команде	2 (13,33%)	5 (33,5%)	7 (46,9%)	1 (6,7%)
Отношение к работе	6 (40,2%)	6 (40,2%)	2 (13,33%)	1 (6,6%)
Отношение к ученикам	3 (20,1%)	2 (13,33%)	8 (53,6%)	2 (13,33%)
Отношение к мнению	8 (53,6%)	3 (20,1%)	3 (20,1%)	1 (6,7%)
Отношение к команде	5 (33,5%)	4 (26,6%)	5 (33,5%)	1 (6,7%)

Трудности адаптации связаны с рядом внутренних и внешних факторов, которые приводят к профессиональной дезадаптации начинающих учителей.

Это подтверждают и результаты использования авторской методики «*Факторы социально-психологической адаптации начинающего учителя*».

По результатам психолого-педагогической диагностики мы пришли к выводу, что социально - психологическая адаптация начинающих педагогов к профессиональной деятельности зависит от совокупности внешних и внутренних факторов. *Внешних факторов*, таких как характер образовательной среды, особенности личности и отношение администрации и всего педагогического коллектива, родителей, учащихся, наличие или отсутствие психологической поддержки со стороны семьи и друзей и др. А также *внутренних факторов*: характеристики личности, состояния психического здоровья, уровня психического развития, профессиональной зрелости начинающего педагога.

Поэтому далее была разработана специальная целевая программа активизации адаптивных ресурсов начинающих педагогов и оказания им помощи со стороны образовательного учреждения в процессе социально-профессиональной адаптации. Программа направлена на снижение напряженности адаптационных процессов в образовательном учреждении, на создание личностно-ориентированных условий, повышение эмоциональной устойчивости и гармонизацию внутреннего мира молодого педагога.

Реализация программы предполагает:

- поиск оптимальных вариантов взаимодействия начинающих педагогов со всеми участниками образовательного процесса – обучающимися, коллегами, администрацией образовательного учреждения, родителями;
- умелое применение знаний и практических навыков, полученных в педагогическом учреждении на основе предварительной оценки уровня использования инновационных методов в образовательном процессе и целесообразности внедрения инноваций;
- оценку своих способностей, соблюдение требований новой социальной среды, профессиональной деятельности и при необходимости коррекцию своего поведения.



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Последовательное решение перечисленных задач является необходимым условием благоприятной последующей социально-профессиональной адаптации педагога, начинающего свою трудовую деятельность.

Успешная адаптация начинающих педагогов предполагает приложение усилий не только самих молодых специалистов, но и администрации образовательного учреждения.

В связи с этим в работе по оказанию помощи начинающим педагогам в процессе социально-профессиональной адаптации в образовательном учреждении можно определить следующие задачи [1, 2, 3, 4]:

- изучение реальных профессиональных трудностей начинающих педагогов, выявление их актуальных потребностей;
- оказание информативной и консультативной поддержки начинающим педагогам при выборе программ повышения квалификации, построения индивидуального образовательного маршрута;
- формирование информационного банка образовательных услуг для молодых специалистов;
  - организация курсов повышения квалификации;
  - участие в творческих лабораториях, тренингах;
  - консультирование молодых специалистов;
  - участие в научно-практических конференциях и других формах работы;
  - участие в экспериментальной работе;
- ликвидация пробелов в знаниях по экономическим и правовым вопросам. В компетенцию соответствующих служб (администрации, наставников, методистов) входит ознакомление начинающих педагогов с правовыми документами, регулирующими их профессиональную деятельность, раскрывающими их права и обязанности, систему льгот;
  - предоставление методической литературы, перспективных планировочных материалов, дидактических материалов, ознакомление с методическим кабинетом;
  - активное участие в мероприятиях как в учреждении, так и за его стенами (выезды, экскурсии);
  - своевременная положительная оценка работы начинающего педагога. Характеризуя педагогические успехи новичка, необходимо отмечать их прелюдно. Ведь похвала поднимает настроение, стимулирует, вселяет уверенность, повышает интерес к делу.

Таким образом, профессиональное становление молодого педагога происходит постепенно, шаг за шагом. В результате грамотное, качественное управление процессом профессиональной адаптации и становления начинающего педагога способствует как профессиональному росту молодого специалиста, так и развитию общеобразовательного учреждения. И от того, как пройдет период адаптации, зависит, найдет ли он общий язык с коллективом, состоится ли молодой специалист как педагог, останется ли он в сфере образования или найдет себя в другой профессиональной сфере.

**Библиография:**

1. Андреева Е.В. Программа поддержки начинающего учителя / Е. В. Андреева, Н. В. Новокшанова // Завуч. - 2020. - № 2. - С. 82-96.
2. Долгова В.И., Ниязбаева Н.Н. Развитие магистранта: личность, ценности, компетентность: монография. - М.: Издательство "Перо", 2015. - 124с.
3. Котова С.А. Адаптация в должности и освоение профессии учителя / С.А. Котова // Нар. образование. - 2020. - № 8. - С. 121-127.

4. Редлих С.М. Адаптация молодого педагога / С.М. Редлих // Проф. образование. Столица. - 2012. - № 1. - С. 19-21.

УДК: 159.99

<https://ordin.org.:0000-0002-6567-0334>

### ТЕХНОКРАТИЧЕСКИЕ АДДИКЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

**Хорозова Л.Ф.**

Доктор психологии, конференциар  
университар

Комратский государственный университет  
г. Комрат, РМ

e-mail: [larisahorozova@yandex.ru](mailto:larisahorozova@yandex.ru)

<https://ordin.org.:0000-0002-6567-0334>

**Тукан Марина**, магистрантка.

Комратский государственный университет  
г. Комрат, РМ

e-mail: [marina\\_tukan3@mail.ru](mailto:marina_tukan3@mail.ru)

**Abstract.** In modern society, the problem of technocratic addictions among junior schoolchildren is becoming more and more widespread. The need to understand not only the causes and manifestations of this phenomenon in younger schoolchildren, but also to find ways and means to overcome it is becoming more urgent. The article presents the results of an empirical study of technocratic dependencies among primary schoolchildren. A specially developed program is proposed for the prevention and overcoming of technocratic addictions in primary schoolchildren by developing time management skills and organizing children's leisure time.

**Keywords:** technological devices; technocratic addictions; junior schoolchild; ways and means of overcoming technocratic addictions; Program for overcoming technocratic addictions.

Информационные технологии стали неотъемлемой частью нашей жизни, и дети уже с раннего возраста начинают использовать технологические устройства, такие как смартфоны, планшеты, компьютеры и игровые консоли. Дети младшего школьного возраста активно включены в компьютерные технологии и существует риск, что младшие школьники могут стать зависимыми от компьютерных технологий, т.е. развить технократическую зависимость, так называемую "технократическую аддикцию".

Технократическая зависимость – это компьютерная зависимость, разновидностями которой являются игровая и интернет- зависимость. Как утверждает С. Панов, «...любое человеческое увлечение в своих крайних формах дает определенные основания говорить о зависимости, особенно опасной, когда появляется зависимость у детей. Компьютерная зависимость рассматривается как способ замены и сокращения всех видов деятельности просиживанием за технологическим устройством» [4].

Проблема технократических аддикций является очень актуальной, поскольку затрагивает не только физическое, но и психическое здоровье подрастающего поколения. Это признаёт в своём Отчёте за 2022 год и Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) [7]. Результаты проводимых в Молдове в 2022 году социологических опросов также

---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

свидетельствуют о том, что более четверти молдавских детей и подростков проводят за гаджетами до восьми часов в день.

Проблема технократической зависимости становится все более распространенной в среде детей младшего школьного возраста, и возникает потребность в понимании ее причин, проявлений, последствий, поиске путей и средств преодоления.

Стоит отметить, что изучение технократических аддикций у младших школьников является относительно новым и малоизученным направлением. В существующих исследованиях на младших школьниках изучаются причины возникновения у них технократических аддикций (исследования Ю. Фомичева [5], А.Г. Шмелева [6] и др.), психологические последствия (И.В. Бурлаков [1], М.С. Иванов [3] и др.). В данных работах рассматривается психологический аспект взаимосвязи между возрастом младших школьников и их склонностью к технократической зависимости. В частности, утверждается, что психологические особенности данного возраста, такие как высокая сенситивность к любым внешним влияниям, перестройка ранее сложившихся психологических структур, изменения в формировании нравственных представлений и социальных установок, являются основным фактором возникновения технологической зависимости у младших школьников. Исследователи обосновывают необходимость дальнейших исследований в данной области, которые могут помочь в разработке эффективных методов изучения, предотвращения и преодоления технократических аддикций у младших школьников.

Большинство педагогов начальной школы ни теоретически, ни практически не готовы к объективному решению проблемы аддиктивного (зависимого) поведения. Ведь среди большого количества теоретического и практико-ориентированного материала по данному вопросу с трудом можно найти стройную программу профилактики и преодоления технократической зависимости детей, в основном это отдельные рекомендации.

Ещё недостаточно психолого-педагогической литературы, не выработан комплексный подход к решению проблемы преодоления технократических аддикций у детей младшего школьного возраста. Арсенал психолого-педагогических техник, которым владеет школьный педагог, также весьма ограничен и не решает эту проблему комплексно. Ребенку чаще всего предлагается выключить компьютер или гаджет. Но данный прием зачастую оказываются малоэффективным в предупреждении и коррекции зависимого от компьютерного устройства поведения детей.

Проводимая в этом направлении работа с младшими школьниками, по мнению В.А. Лоскутовой [2], должна быть направлена на устранение причин такого поведения, а не должна ограничиваться лишь снятием внешних проявлений нарушенного развития. При построении профилактических и коррекционных мероприятий следует учитывать не только симптоматику (формы аддиктивных проявлений, их тяжесть, степень отклонения), но и отношение ребенка к своему поведению. Наиболее эффективным средством преодоления зависимости в младшем школьном возрасте выступает правильно организованная педагогом и родителем досуговая деятельность ребенка.

Таким образом, несмотря на большое количество психолого-педагогических исследований, проблема технократических аддикций у младших школьников остается недостаточно изученной. Недостаточная изученность данной проблемы и значимость результатов исследования для психолого-педагогической практики послужили нам основанием для проведения собственного эмпирического исследования, *целью* которого

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

являлось выявление особенностей проявления технократических аддикций у младших школьников и разработка путей и способов их преодоления. .

**Задачи:**

1. Подобрать необходимый психодиагностический инструментарий с целью определения особенностей проявления у младших школьников технократических аддикций.
2. Провести психодиагностику младших школьников для выявления их зависимости от технологических устройств.
3. Разработать программу профилактики и преодоления технократических аддикций в младшем школьном возрасте.
4. Составить рекомендации педагогам и родителям по профилактике и преодолению аддиктивного поведения в младшем школьном возрасте.

*Эмпирической базой исследования* явилась гимназия с. Баурчи Чадыр- Лунгского района РМ. Выборку составили учащиеся четвертого класса в составе 20 человек (12 девочек и 8 мальчиков) и их родители - 19 человек. У 18 детей имеется дома беспроводной высокоскоростной интернет, у 17 из 20 детей имеются мобильные телефоны.

Эмпирическое исследование проводилось с ноября 2022 г. по апрель 2023 года в соответствии с разработанной нами *экспериментальной программой исследования*, которая предусматривала *три этапа*:

- *организационный этап эксперимента* - выбор диагностических методик, формирование выборки испытуемых, плана исследования (ноябрь-декабрь 2022г.);
- *диагностический этап* - изучение влияния технологических средств на младших школьников (январь- февраль 2023г.);
- *аналитический этап эксперимента* – разработка программы и рекомендаций родителям и педагогам по предупреждению и преодолению технократических аддикций у младших школьников (март- апрель 2023 г.).

*Методологической базой данного исследования* явились теоретические положения И.Г. Шмелёва [6] об этапах социализации человека, о различиях между социализацией детей и взрослых; И.В. Булакова[1] о личностных факторах, предрасполагающих к развитию аддиктивного поведения; С.Н. Панова [4] о причинах и условиях формирования и закрепления аддикций.

В данной исследовательской работе были использованы следующие *методы*: *теоретические* (анализ научных источников, обобщение научного материала, гипотетико-дедуктивный метод исследования и интерпретации результатов);

*эмпирические методы* (констатирующий и формирующий эксперименты);  
метод *математической статистики*.

Был использован следующий *методический инструментарий*:

1. Анкета «Выявление технократических аддикций у детей», разработанная С. М. Курганским. Цель: составить представление о ведущих предпочтениях в досуговой сфере учащихся и выявить степень значимости информационных технологий, влияющих на их жизненные ориентиры.
2. Анкета для родителей «Определение компьютерной зависимости у младших школьников» Смотровой А.И.
3. Структурированная беседа с родителями на определение их отношения к компьютерным играм детей.

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Представим полученные результаты по всем апробированным в констатирующем эксперименте методикам.

Структурируя данные об увлеченности младших школьников технологическими средствами и формировании у них технократической зависимости, мы условно выделили три группы респондентов: с низким, средним и высоким уровнями развития.

Согласно полученным данным, у испытуемых доминируют средний и низкий уровни.

Первая группа - (низкий уровень технократических аддикций) - 8 респондентов (40%). Дети на этом уровне могут использовать технологии и электронные устройства только для решения ограниченного количества задач, не проводят много времени за экраном и могут легко ограничить свое потребление мультимедийных контентов. У них нет никаких негативных последствий от использования технологических устройств.

Вторая группа – со средним уровнем технократических аддикций- 8 респондентов (40 %). На этом уровне младшие школьники уже проводят значительное количество времени за экраном, испытывают трудности с ограничением своего потребления контента и проявляют некоторые признаки технократической зависимости. Эти дети пребывают за компьютером или телефоном на уровне, который может привести к негативным последствиям. Несмотря на то, что они проводят за технологическим устройством немало времени, они испытывают постоянное желание играть, смотреть, что может способствовать в дальнейшем формированию технократической аддикции. У детей данной группы происходит отказ от иных занятий, они сосредоточивают свои детские интересы только вокруг технического устройства. Все манипуляции с техникой они совершают целенаправленно.

Третья группа - (высокий уровень технократических аддикций) - 4 респондента (20 %). Дети данной группы долго сидит за компьютерным устройством, ведущем к негативным последствиям. Возможно, контроль над их пристрастием к компьютерным технологиям уже потерян – чем выше результат, интенсивнее игра, тем серьезнее могут быть проблемы. Здесь высока вероятность патологического гемблинга (формирования компьютерной зависимости). Дети на этом уровне проводят чрезмерно много времени за экраном, испытывают отсутствие контроля над потреблением мультимедийных контентов, имеют проблемы в общении в реальном мире и переживают негативные последствия от своей зависимости.

Таким образом, средства массовой коммуникации в стремительно изменяющемся мире становятся все более значимым фактором существования и развития младшего школьника, когда складываются отношения с социальным окружением.

Перестраиваются и сфера досуга, и информационная среда, изменяются и характеристики учебного процесса. И в этой связи сегодня очевидна необходимость расширения самой проблематики исследований, которая должна затрагивать не только собственно содержательные аспекты пользования компьютером и мобильным телефоном, психодиагностики компьютерной игровой зависимости, но и разработки основ профилактической работы по предупреждению у детей компьютерной игровой зависимости.

Полученные результаты объясняют необходимость проведения специально организованной работы по преодолению технократических аддикций у младших школьников.

Поэтому нами была разработана Программа профилактики и преодоления технократических аддикций у младших школьников: «Технологии в меру: заботься о своем здоровье».



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

*Цель:* профилактика и преодоление технократических аддикций у младших школьников путем развития навыков управления временем и организации досуга.

*Задачи:*

1. Обучение навыкам управления временем, планирования расписания и эффективного использования времени для достижения конкретных целей.
2. Сокращение времени, проводимого за экраном, путем предоставления информации о вреде длительного пребывания за экраном и альтернативных занятиях.
3. Повышение самодисциплины учеников, развитие навыков самоконтроля и уменьшение зависимости от технологий.
4. Поддержка родителей и учителей в процессе обучения и воспитания учеников.
5. Разработка методов и техник, которые позволят ученикам оставаться в безопасности при использовании технологий.

Программа ориентирована на работу с младшими школьниками со «средним» и «высоким» уровнями проявлений технократических аддикций. Программа включает в себя пояснительную записку, цель, основные задачи, принципы, методы, приёмы и условия организации и проведения комплекса мер и другие аспекты, направленные на предупреждение и преодоление технократических аддикций.

*Методы и приёмы:*

1. Интерактивные игры и викторины для обучения правильному использованию технологий и развития критического мышления.
2. Создание учебных материалов в различных форматах, включая видеоуроки, интерактивные презентации и другие средства, чтобы дети могли обучаться через различные информационные каналы.
3. Организация совместных проектов, требующих участия нескольких учеников, чтобы развить навыки командной работы и сотрудничества.
4. Проведение практических занятий, включающих физические упражнения, танцы и другие активности, чтобы дети могли получить опыт взаимодействия в реальном мире и развить свои физические навыки.
5. Использование инструментов контроля времени и управления задачами, таких как приложения-таймеры и ежедневники, чтобы дети могли организовать свой день и понимать, сколько времени они тратят на использование технологий.
6. Организация встреч с экспертами в области психологии и здорового образа жизни, чтобы дети могли получить дополнительные знания и советы от профессионалов.
7. Развитие навыков социального взаимодействия через игры, ролевые игры и другие активности, чтобы дети могли учиться общаться и решать проблемы в группе.

Важно отметить, что данная программа может быть особенно полезна для родителей и учителей, они могут использовать ее, чтобы лучше понимать, как ограничивать время, которое их дети проводят перед экраном, как выбирать безопасные и полезные приложения и игры, а также как помочь детям развивать здоровые навыки использования технологий. Учителя могут использовать программу в качестве дополнительного обучающего материала, чтобы обсуждать с детьми вопросы безопасности и этики в интернете, а также чтобы помочь им развивать навыки критического мышления и анализа информации.

В рамках Программы разработали «Методические рекомендации родителям и педагогам по профилактике и преодолению технократических аддикций у младших школьников».

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Проведенный нами психолого- педагогический эксперимент по проблеме технократических аддикций младших школьников на данном этапе исследования не предполагал апробацию разработанной программы. Определить эффективность данной программы по предупреждению и преодолению технократических аддикций младших школьников предстоит в рамках магистерской работы.

**Библиография:**

1. Буланов И.В. Компьютерные игры: опасность зависимости. Москва: Из-во «Лань», 2005. 86 с.
2. Лоскутова В. А. Технологическая зависимость молодежи: факторы риска и методы профилактики. Москва: Из-во «Наука и молодежь», 2019. с. 58-63.
3. Иванов М.С. Компьютерные игры и психическое здоровье: последствия зависимости. Психологический журнал. Москва: Из-во «Вестник», 2009. с. 12-17.
4. Панов С. И. Профилактика технократических аддикций у младших школьников. Москва: Из-во «Научно-педагогический вестник», 2020. с. 72-75.
5. Фомичев Ю.В. Компьютерная зависимость как специфическая форма наркомании. Журнал практического психолога. Москва: Из-во «Клевер», 2004. с.19-26
6. Шмелев А.Г. Компьютерная зависимость: проблемы и решения. Психология зависимости. Москва: Из-во «Просвещение», 2010. с.32-48.
7. Отчёт Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ). Режим доступа: [https://kemsmu.ru/science/library/EI\\_07\\_22.pdf](https://kemsmu.ru/science/library/EI_07_22.pdf). Последнее посещение 16.11.2023.

**УДК.37.015.3**

<https://orcid.org/0009-0002-4519-4315>

**РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ КУРСАНТОВ КАК УСЛОВИЕ  
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

**Цуркан Н.В.**

адъюнкт ФПНПК

Академия права и управления ФСИН России,

г. Рязань, РФ

email: nadya.tsurkan.98@mail.ru

**Черемисова И.В.**

Профессор кафедры общей и педагогической психологии

докт. психол. наук,

Академия права и управления ФСИН России,

г. Рязань, РФ

email: irinarusa@inbox.ru

**Abstract:** The article considers the development of social creativity of cadets as a condition for the formation of professional competence in the educational process. The main approaches of the authors in the framework of the development of professional competence are presented. The psychological features of the employees' activities are also considered in the PFS. The article reveals the features of the educational process of cadets.

**Keywords:** professional competence, social creativity, cadets, PFS, educational process.

---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

В Концепции развития уголовно-исполнительной системы (далее – УИС) на период до 2030 отмечено, что в современных условиях социально-экономического развития Российской Федерации необходимо обеспечить повышение уровня мотивации при прохождении службы, формирование здоровой морально-психологической обстановки и стабильного высокопрофессионального кадрового состава, исключая противоправное поведение сотрудников уголовно-исполнительной системы.

В связи с развитием данной концепции, видно, что к личности сотрудника предъявляются высокие требования: как сотруднику УИС, как специалисту по своему узкому направлению деятельности, а также как личности, обладающей стрессоустойчивостью, адекватной самооценкой и необходимыми коммуникативными навыками.

При развитии социальной креативности у сотрудников УИС мы можем отметить: успешное овладение коммуникативными навыками, стрессоустойчивость, умение совладать собой в экстремальных ситуациях, адаптивность в новых условиях среды, умение взаимодействовать не только с подопечными (осужденными, подозреваемыми и обвиняемыми), но и с коллегами из других силовых структур: прокуратуры, полиции, службы судебных приставов. Как мы видим в работе сотрудники УИС не только сталкиваются с различными рода ситуациями, носящими стрессовый характер, но и взаимодействуют с различными силовыми структурами, в рамках служебной деятельности.

Профессиональная компетентность выражается в теоретических и практических знаниях, опыте и умениях, необходимых для успешного овладения профессиональной деятельностью.

В последнее время активно обсуждается проблема соотношения понятий профессионально-важных качеств, профессиональной компетентности и компетенций [5, с.44]. Деятельность сотрудников УИС системы имеет ряд специфических особенностей, важнейшей из которых является ее экстремальность и наличие стрессовых факторов. Будущему офицеру УИС, сегодняшнему курсанту важно адаптироваться к меняющимся условиям деятельности и действительности. Работы, посвященные изучению особенностей деятельности человека в экстремальных условиях и механизма принятия решения в опасной ситуации получили свое развитие благодаря таким авторам, как О.Л. Барская, О.И. Ларичева, С.Б. Ребрика и А.И. Мечетова [6 с.57]. Эти авторы отметили, что этот процесс обусловлен анализом ситуации и уровня эмоционального состояния человека, в том числе при воздействии иррационального характера. Результаты исследований Б.Г. Бовина, Б.Ф. Ломова и В.А. Бодрова направлены на развитие профессионально-важных качеств личности, влияющих на поступки человека в экстремальной ситуации [1 с.134], [2, с.250], [8, с.100].

Подготовка сотрудников УИС является важным моментом в успешном прохождении служебной деятельности, а в особенности в совершенствовании профессиональных навыков и профессиональной культуры. Подготовка личности начинается с обучения в образовательном учреждении ФСИН России, где воспитание курсантов осуществляется целостно: через патриотическое, профессиональное, интеллектуальное направление, а также с помощью укрепления и поддержания дисциплины.

В профессиональной деятельности сотрудников УИС большое значение уделяется формированию профессиональных компетенций: степень сформированности системы знаний, умений, навыков, инициативности, гибкости мышления. Быть компетентным сотрудников УИС, в нашем представлении, означает быть уверенным в себе, своих действиях, способностях, независимым при принятии решений и адаптивным при реагировании в

экстремальной ситуации, гибким и профессионально коммуникативным в межличностном взаимодействии.

Современные условия УИС предъявляют к профессионалам высокие требования с соответствующими личностными качествами, такими как ответственность, мобильность, инициативность, стрессоустойчивость, а также способность решать быстро возникающие ситуативные проблемы [4, с.143].

А.В. Хуторской рассматривает эти понятия следующим образом: компетенции – как совокупности взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним; компетентности - как владения, обладания сотрудниками соответствующей компетенцией, включая его личностное отношение к ней и предмету деятельности [10].

Изучение профессиональной компетентности сотрудников УИС РФ невозможно без определения ее структуры. Для того, чтобы понять, каким образом оценивать уровень компетентности сотрудников, отслеживать изменения личности, происходящие на пути профессионального становления, необходимо установить компоненты профессиональной компетентности сотрудников ФСИН России, учитывая специфику службы в учреждениях и органах УИС, а также предъявляемые к ним требования [6, с. 23].

По нашему мнению, важным компонентом развития профессиональной компетентности сотрудников УИС является социальная креативность. Гибкость и возможность нестандартно мыслить, способность не только применять имеющиеся теоретические знания на практике, но и предлагать новые подходы, на основе предъявляемых требований к специалисту.

На способность личности курсанта мыслить продуктивно, креативно использовать имеющийся опыт для решения жизненных и профессиональных ситуаций, влияет процесс развития личности, а также обучаемость. Познавательное развитие личности подразумевает активное функционирование когнитивных процессов в решении задач.

А.А. Попель, под социальной креативностью понимает ресурс человека, способность личности к восприятию, пониманию, преобразованию, созиданию социальной среды; возможность нестандартно подходить к решению сложных социальных проблем; способность ставить и решать задачи в сфере социальной реальности [9]. Поиск различных вариантов решения поставленных задач; изменение поведенческих паттернов в служебной деятельности; активность в ситуации социального взаимодействия; навыки коммуникативной компетентности, обеспечивающие грамотное построение диалогов в профессиональном взаимодействии с подозреваемыми, обвиняемыми и осужденными, несовершеннолетними, а также родственниками осужденных.

В своем исследовании А.А. Голованова доказала, что существует статистическая связь между двумя центральными феноменами исследования: креативным мышлением и творческим общением[3, с.25]. Автор обозначила, что индивид, с легкостью генерирующий идеи в сфере мышления, будет склонен предлагать большое количество поведенческих реакций; что субъект мобильный и вариативный в ситуациях межличностного общения, окажется более гибким в мышлении. Так, автор подчеркнула, что чем выше уровень креативности у индивида, тем способнее он будет при решении задач, ориентировании на поиск различных путей достижения поставленных целей. Человек, способный порождать остроумные, нетривиальные решения, будет нов и оригинален в своих представлениях. Эта

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

связь свидетельствует о том, что каждый из основных признаков креативности и креативность, в целом, представляет собой устойчивое психологическое образование, проявляющееся в различных сферах человеческой деятельности.

Формирование культуры межнационального общения курсантов происходит на основе развития уважительного отношения ко всем участникам общения и взаимодействия, независимо от их национальной принадлежности, на это в своих трудах указала И.В. Черемисова [11, с. 450]. Это отношение должно быть основано на принципах диалогического общения, конструктивного делового взаимодействия, свободного от влияния культурных и этнических стереотипов, с учетом особенностей обычаев и традиций представителей разных национальностей и культур. Оценка будущим специалистом собственной деятельности, своего поведения с учетом эстетических критериев служит основой развития способности выбирать модели поведения, стили профессиональной деятельности, соответствующие лучшим национальным традициям, по законам гармонии и красоты [11, с.451].

В связи с представленными идеями авторов и нашими идеями развитие социальной креативности как является важным условием формирования профессиональной компетентности. Социальная креативность - это многокомпонентное образование, которое включает в себя личностные особенности, способности к восприятию, пониманию, преобразованию, созиданию социальной среды; возможность гибко подходить к решению сложных социальных задач, решать и ставить задачи в сфере межличностного взаимодействия [9 с. 31]. Структуру социальной креативности составляют следующие компоненты: общая способность к самоактуализации; социальная мотивация как потребность индивида в постоянных социальных контактах; коммуникативная сенситивность; социальное воображение, позволяющее моделировать дальнейшее развитие социальной ситуации [9, с.23].

Таким образом, развитие социальной креативности как условие формирования профессиональной компетентности в образовательном процессе включает развитие способности и готовности к инновационной деятельности, генерированию идей, к постановке и социальному решению задач в сфере межличностного взаимодействия. Образовательный процесс, опирающийся на совокупность активных методов обучения, служит достижению целей развития социальной креативности, являющейся компонентом профессиональной компетентности курсанта.

**Библиография:**

1. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: PerSe, 2006. 523 с.
2. Бовин Б.Г. Психологическая пригодность к службе в правоохранительных органах: монография. М.: Юрлитинформ, 2018. 360 с.
3. Голованова, А.А. Коммуникативная креативность субъекта как фактор эффективности группового решения задач : автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.01 / Казан. гос. ун-т. - Казань, 2003. - 23 с.
4. Дворникова Е.В., Зарубина Ю.Н. Социальная креативность личности студентов направления «социальная работа» как необходимое условие их профессиональной компетентности // Вестник Костромского государственного университета. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-kreativnost-lichnosti-studentov-napravleniya-sotsialnaya-rabota-kak-neobhodimoe-uslovie-ih-professionalnoy> (дата обращения: 26.11.2023).



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

5. Коданева М.С. Профессионально важные качества сотрудников уголовно-исполнительной системы как условие формирования их профессиональной компетентности// Пенитенциарная наука. 2010. № 12. С. 44–49.
6. Купцов И.И., Карпова, Г. С. (2013). Модель профессиональной компетентности сотрудников ФСИН России. Прикладная юридическая психология, (4), 20-30.
7. Ларичев О.И., Мечитов А.И., Ребрик С.Б. Анализ риска и проблемы безопасности. М.: ВНИИСИ, 1990. С. 57–60 9.
8. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1999. 222 с.
9. Попель А.А. Психологические условия развития социальной креативности студентов в процессе профессиональной подготовки: Автореферат дисс.канд.психол.наук.- Нижний Новгород, 2005.- 24 с.
10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». — 2002. — 23 апр. — URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
11. Черемисова И. В. Коммуникативная культура курсантов - будущих офицеров как основа эстетического отношения к профессиональной деятельности // Пенитенциарная наука. 2022. Т. 16, № 4 (60). С. 450-458. Сок 10.46741/2686-9764.2022.60.4.012.



СЕКЦИЯ 2.  
LIMBĂ. ETNIE. COMUNICARE

CZU 37.016:7:82

<https://orcid.org/000-0002-6112-9073>

OPERA LITERARĂ ȘI ARTELE- SURSE VALOROASE DE EDUCAȚIE ȘI INSTRUIRE

**Apetri Dumitru**

doctor în filologie, conferențiar cercetător

Institutul de Filologie Română

„Bogdan Petriceicu-Hasdeu“ (Chișinău)

e-mail: [apetri\\_a@yahoo.com](mailto:apetri_a@yahoo.com)

**Abstract:** The communication represents a more active presence of literary works and arts (music, painting, sculpture, theater, etc.) in the process of teaching and education. Starting from the idea that the nominated fields possess an enormous cognitive and aesthetic potential that, skillfully and adeptly applied, will effectively contribute to shaping personalities – the school’s primary task.

**Keywords:** literary works, arts, teaching, education, effectiveness, personalities.

În prefața lui Vlad Pâslaru, la o lucrare a lui Vasile Gheorghe Cojocaru privind reforma învățământului (ambii specialiști valoroși în pedagogie), aflăm următoarea definiție a procesului de educație: „Educația este deci o divinizare a spațiului prin **umanizarea** acestuia. Și atunci când reformăm instituțiile educaționale, nu facem altceva decât să conferim o nouă dimensiune propriei noastre ființe naționale” [1, p. 215]. Sunt idei prețioase, dar persistă în ființa mea ideea că umanizării nu i se acordă până în prezent atenția cuvenită.

În unul din studiile sale monografice, publicistul Vitalie Pastuh-Cubolteanu ajunge la următoarea concluzie: „Diferite circumstanțe (nr. mic de ore de educație estetică, nr. mic de pedagogi, pregătirea profesională slabă a învățătorilor) au determinat nivelul scăzut al educației estetice în Moldova” [2, p. 55].

Informez cititorul că încă în timpul studenției universitare (anii '60), mă încerca un sentiment de neîmpăcare cu felul cum era structurat procesul de instruire. Un număr impresionant de ore, peste 470, era repartizat istoriei partidului comunist, comunismului științific, ateismului, economiei politice și filosofiei marxist-leniniste. Chiar și cursul de teorie a literaturii era împănăt cu bazele esteticii marxist-leniniste.

După convingerea mea, cam 2/3 dintre acele ore trebuiau să fie orientate spre studierea istoriei culturii universale și a esteticii, cu toate diviziunile și ramurile lor în evoluție cronologică, deci aspectelor: măiestrie artistică, farmec creat de arte, polivalența și polisemia genurilor și speciilor de care dispun aceste domenii și fâgașe extrem de prețioase. Lipsa insistentă a lor a dus la starea deplorabilă de lucruri constatată mai sus și anume această situație ne-a determinat să venim cu câteva sugestii care, sperăm, vor trezi un anumit interes în rândurile cadrelor didactice.

Ca filolog sunt de părerea că, în procesul de educație și instruire trebuie să aibă o prezență foarte activă creația literară și artele propriu-zise: muzica, pictura, sculptura, teatrul, cinematografia, într-un cuvânt – domeniile umanistice, substanța lor spirituală. Iată câteva determinative foarte

suggestive și instructive despre unele dintre arte: *poezia e muzica sufletului; pictura e poezia pe care o vezi, iar poezia e pictura pe care o auzi; scrierea literară fără poezie e o planetă fără aer; pictura este mijlocitoarea dintre poezie și sculptură; pământul e inima Universului, arta e inima pământului*. Aceste ziceri aparțin unor nume cu reputație universală (Leonardo da Vinci, J. P. Richter, B. Wagner, M. Stelmah și C. Brâncuși – românul care, urmându-l pe Leonardo da Vinci, *a făcut piatra să vorbească*). Multiple, interesante și elocvente sunt aprecierile de care se bucură artele, dar ne oprim aici.

Anume educarea și instruirea prin intermediul creației literare și a artelor asigură un rezultat de înaltă calitate în formarea personalităților. Să ne reamintim: beletristica reprezintă, după expresia lui Alecu Russo, expresia vieții unei nații, pâinea zilnică a unui neam. Esteticianul și scriitorul rus Nicolai Cernișevski a numit-o *manual al vieții* iar poetul Nicolae Dabija o vedea ca pe un *al treilea ochi al ființei umane*.

Expresia *literatura artistică e o oglindă a realității* este doar parțial corectă. Uneori scrierea literară e o pură fantezie a scriitorului, de exemplu, poemul *Brîul Cosînzenei* de George Coșbuc, considerat de critica literară operă de vârf a acestui autor.

E știut că literatura artistică este genul de creație care întruchipează bogăția trăirilor umane, că e un mit frumos care exprimă finețea, noblețea și profunzimea gândirii și a emoțiilor omenești. Genialul pictor Pablo Picasso considera că *arta e o minciună care ne ajută să cunoaștem adevărul*, iar eminentul savant și critic literar Vasile Coroban preciza că drumul artei e mereu același: de la realitatea umană și istorică la simbolul sau parabola artistică. Prin urmare, științele umanistice sunt modalități specifice de cunoaștere, în primul rând, cunoaștere a individualului.

Cât privește colosalul potențial cognitiv al beletristicii, a făcut o mărturie edificatoare și Friedrich Engels. Din operele lui Honore de Balzac, preciza savantul, am aflat mai mult despre viața Franței decât din lucrările tuturor istoricilor, economiștilor, sociologilor, finanțistilor etc. Așadar, opera literară dispune de un enorm potențial cognitiv și de o impresionantă valență artistică care trebuie dezvăluite cu pricepere în demersul de instruire.

Prin părțile noastre se mai întâmplă să întâlnim profesori cu o insuficientă cunoaștere a specificului operelor artistice, cu o posedare nesatisfăcătoare a noțiunilor de istorie și teorie literară. Aceste lacune provin, fără îndoială, din natura procesului de învățământ din perioada sovietică. În munca de predare mi s-a întâmplat să aud din gura unor profesori astfel de fraze: cele mai mari greutăți le întâlnesc când e vorba de predarea poeziei. E firesc, doar poezia reprezintă o artă literară foarte subtilă, în esența ei, ea constituie o confesiune intimă, o armonie duioasă și senină, o rostire esențială și fină a ființei. Gheorgh Gadamer, cel mai de seamă hermeneut al secolului al XX-lea, ne atenționa că nici o voce din lume nu poate atinge idealitatea limbajului poetic.

Pe lângă faptul că poezia e o sărbătoare a sufletului și a intelectului uman, filologii români trebuie să conștientizeze și adevărul că, în materie de poezie, România este un mare Imperiu. Constatarea îi aparține lui Nichita Stănescu – unul dintre reformatorii limbajului poetic din a doua jumătate a secolului trecut. Această constatare e în consens direct cu mărturisirea pe care a făcut-o, la timpul său, Alecu Russo, care susținea în studiul *Poezia populară* următoarele: „Între diferitele neamuri, răspândite pe malurile Dunării, nici unul nu are, ca neamul românesc, o poezie populară atât de originală, atât de variată, atât de frumoasă și atât de strâns unită cu suvenirile Antichității”.

Într-adevăr, Neamul nostru e făuritorul unei creații verbale orale de o profunzime și o strălucire aparte. Regretatul Ion Druță, în scrierea „Casă pentru Badea Mior”, susținea: „Suntem poate unicul popor în lume, la care operele folclorice rămân net superioare, ca măiestrie, ca adâncime, ca

seninătate, straturilor de cultură modernă”. Așadar, îndemnul nostru este următorul: să apelăm cât mai frecvent la creațiile literare, la miracolul nostru folcloric și la inefabilul operelor de artă.

Efectul uimitor al disciplinelor umaniste și al artei în modelarea ființei umane a fost înțeles și aplicat cu mulți ani în urmă de către Japonia – țara cu succese impresionante în diverse domenii de activitate umană. Progresul ei uluitor datorează faptului că două treimi din disciplinele predate în școlile din Țara Soarelui Răsare sunt de factură umanistă. Pretutindeni, în instituțiile de acolo, e afișată următoarea lozincă: dacă nu cunoști legile frumosului, nu vei putea face ca mașinile / mecanismele să funcționeze.

În studiul monografic, intitulat *Anatomia minunilor*, care a apărut de sub tipar în limba rusă, în primii ani de Restructurare gorbaciovistă, se aduceau următoarele exemple în ce privește domeniul electronicii: în SUA, unde prevalează științele exacte, din o sută de confecții electronice una e cu rebut, în Japonia dintr-o mie una e sub nivelul calității. Iată o mărturie de neclintit în ceea ce privește eficiența disciplinelor umaniste și a artelor în procesul de educație și instruire.

Reproduc în continuare două constatări despre valoarea creației artistice care-i aparțin genialului poet M. Eminescu: literaturile și arta sunt oglinzi de aur ale realității; legenda e o creațiune mai scumpă decât aurul.

În concluzie: dacă în procesul de instruire și educație din școala contemporană se va pune accentul convenit pe disciplinele umanistice, succesele dorite își vor face apariția fără multă întârziere. E o convingere fermă a subsemnatului.

#### **Bibliografie:**

1. Cităm după volumul: Vasile Gheorghe-Cojocaru. Timpul ca dimensiune a vieții și a înfăptuirilor. Chișinău, Tipografia ”Balacron”, 2018.
2. Vitalie Pastuh-Cubolteanu. Istoria gândirii pedagogice în Moldova Epocii: „Restructurării” (1985-1991). Chișinău, 2013.

**CZU 37.09.315.3**

<https://orcid.org/0000-0002-6112-9073>

<https://orcid.org/0000-0002-1035-9725>

### **METODA PROIECTULUI ÎN COMUNICAREA ORALĂ A ELEVILOR**

**Baciu Stela Rodica**

Doctorand, profesor pentru învățământul primar,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

e-mail: [rody\\_sweet11@yahoo.com](mailto:rody_sweet11@yahoo.com)

**Strah Lidia,**

conferențiar universitar doctor  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” e-

mail: [strah.lidia@gmail.com](mailto:strah.lidia@gmail.com)

**Abstract:** The project method is a complex educational activity, which capitalizes on various techniques, with a real formative potential, which gives students the opportunity to demonstrate what they know, and especially what they know how to do', putting them in a position to search, synthesize the association', compare, working individually, in pairs or in a group, interacting with various fields of activity in building their own knowledge, communicating those achieved at certain stages of activity, communication having a clear, real and stimulating motivation for speech exercise.

**Keywords:** communication, project, literary unit, method.

În practica educațională imperativitatea utilizării proiectului este accentuată diferit de către cei care o cercetează : proiectul se aplică ca document de sinteză; cu ajutorul lui se efectuează individualizarea învățământului primar și orientarea lui spre personalitatea elevului, el dispune de multiple sensuri și aplicări , fapt ce a generat operarea unor delimitări în definitivitatea lui.

Pentru a explica noțiunea de proiect, este necesar să examinăm etimologia lui. Cuvântul „proiect” este împrumutat din latină *proiectus, projectum*, ceea ce înseamnă „a ieși în afară”, „a arunca ceva afară”, „a înainta”. Proiectul a fost utilizat ca noțiune pentru prima dată în secolul XIX.

În cadrul general al științelor acțiunii și organizării, proiectul se tratează ca o „entitate constituită dintr-un ansamblu de mijloace umane și materiale , reunite pentru o durată determinată de timp, pentru a atinge un obiectiv precis, urmând un plan de studiu definit în mod riguros” [p.1241].

La baza oricărui proiect există, după cum am menționat, o problemă. Formularea situației-problemă trebuie să fie legată de un obstacol, considerat posibil de a depășit. L.Vâgotski consideră că problema trebuie să fie nici prea aproape și nici prea departe de ceea ce elevul știe deja. Situația-problemă trebuie să permită elevilor de a conștientiza insuficiența cunoștințelor anterioare în rezolvarea problemei. Rezolvarea problemei are interes numai în cazul în care ea permite „o învățare care depășește rezultatele problemei inițiale”

În aplicarea metodei proiectului în activitatea educațională a elevului este necesar să se cunoască tipurile de proiecte și etapele de realizare a lor. Literatura de specialitate propune unele criterii tipologice de clasificare a proiectului. Cercetătorul J. Proulx, de exemplu, propune următoarea clasificare:

- conform timpului rezervat realizării proiectului: proiecte de scurtă durată (1-2 săptămâni); proiecte de durată mijlocie ( 3-20 săptămâni); proiecte de lungă durată (1 an);
- conform subiecților implicați: proiecte individuale; proiecte de echipă; proiecte de clasă;
- conform naturii activității de învățare : proiecte de producere; proiecte de comunicare; proiecte de organizare.

Conform dimensiunilor strategice: proiecte de învățare; proiecte educative; proiecte pedagogice; proiecte de formare [p.24, 2]. Specialiștii ruși în domeniul metodologiei de predare a limbilor străine.

1. Din punct de vedere pedagogic, proiectul prezintă următoarele trăsături caracteristice:

- reprezintă o sarcină formulată de comun acord de către un grup de elevi, după confruntarea opiniilor;
- îi plasează pe elevi într-o autentică experiență de viață.
- Constituie o adevărată problemă, care orientează cercetarea, reflecția, învățarea.
- Este suficient de complex pentru a construi o provocare, ținând cont de posibilitățile elevilor.

- Cere o realizare efectivă și totală într-un anumit interval de timp.

- Poate fi evaluat în domeniul achizițiilor și în domeniul atitudinilor individuale și sociale.

2. În accepțiunea sa largă, proiectul ia diverse forme:

- Proiectul de tip constructiv: elevii își propun să producă , să construiască, să realizeze ceva (a redacta un text, a scrie un eseu etc.);
- Proiectul de tip apreciativ: scopul nu mai este de a produce , ci de a analiza, a consuma ceva produs de alții ( a asculta o istorie, aprecia un dialog);
- Proiectul de tip problemă: elevii sunt confrunțați cu o problemă și trebuie să o rezolve .



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

- Proiectul tip învățare : este vorba să se amelioreze o abilitate pentru a o face și mai disponibilă ( a învăța utilizarea rapidă a limbajului literar).

3. Ca mijloc de instruire a metodei proiectului

- Este o strategie educațională ce angajează elevul într-un efort personal motivat, ajutându-l să-și dobândească independent cunoștințele;

- Este un proces de achiziție și transfer de cunoștințe;

- Permite participarea tuturor elevilor în activitatea preconizată în funcție de capacitățile și posibilitățile fiecăruia;

- Permite de a rezolva eficient problemele individualizării orientative ale elevilor;

- Dezvoltă inițiativa și creativitatea;

- Dezvoltă colaborarea , cooperarea și ajutorul reciproc;

- Are sloganul de bază „, învăță acționând”;

4. Lucrând în proiect elevul își formează diverse competențe și exersându-le , își dezvoltă competența de comunicare orală atât în procesul realizării proiectului, discutând performanțele obținute cât și în faza finală – cea de comunicare a realizărilor.

5. Metoda proiectului ca strategie educațională întrunește un șir de metode de instruire ; convorbirea , disputa, dialogul, problematizarea; metoda euristică , de cercetare, de joc, pe roluri etc., iar selectarea reușită a tipului de proiect și stabilirea în dependență de tipul fazelor de activitate a elevilor contribuie direct proporțional la realizarea obiectivului preconizat.

6. Metoda proiectului în procesul educațional generează o formare individuală, progresivă, problematizată, pragmatică, socio-relațională, holistică. Valoarea educațională a metodei proiectului constă și în faptul că , de rând cu multiplele valențe formative ale sale, prin proiect la lecțiile de limbă și literatură română elevii își formează competențele de comunicare orală, atât de importante în studierea limbii și literaturii române.

7. Proiectul are „un schelet instrumental”, această particularitate a lui decurge din specificul său funcțional și implică astfel, o reconsiderare a locului și a rolului lui în acțiunea educațională cu impact de eficientizare evidentă.

Metoda proiectului joacă un rol important în activitatea educațională prin faptul că oferă posibilitatea tuturor elevilor de a se realiza, indiferent de capacitățile și de caracterul lor.

Reieșind din dinamismul timpului actual, care impune învățarea de tip inovator ce se caracterizează prin caracterul său activ, creativ și participativ, profesorul are rolul de a organiza activitățile educaționale care să faciliteze învățarea eficientă, utilizând metode și strategii activizante, una dintre ele fiind lucrul în grup asupra proiectului.

Alegem situația în care proiectul este individual, deși acesta se poate realiza și în echipă, dar în acest caz se vor stabili sarcini distincte, clar delimitate pentru fiecare candidat în parte, pe baza tematicii stabilite și aprobate conform. Susținerea proiectului se va face individual de către fiecare candidat. Proba practică constă în realizarea unui proiect care are ca scop evidențierea activității specifice, în funcție de tema proiectului, a unităților de competențe tehnice generale, a unităților de competențe tehnice specializate și a celor cheie, semnificative pentru demonstrarea, în situația de examen de certificare, a dobândirii calificării respective. Prin executarea de către candidat a proiectului cu durata de un semestru, pe parcursul perioadei sale de formare, și prin susținerea orală a proiectului în situația de examen sunt vizate competențe specifice calificării, conform standardului de pregătire profesională.

Proba orală, de susținere a proiectului, este parte componentă a examenului de certificare și are scopul demonstrării de către candidat, în situația de examen, cu ajutorul unor competențe-cheie,

prevăzute în standardul de pregătire profesională (de exemplu, comunicarea orală), într-un mod integrat, a conținutului proiectului.

Realizarea proiectului debutează cu stabilire temelor de proiect. Lista temelor de proiect pentru fiecare calificare se stabilește la nivelul unităților de învățământ. Lista se realizează pe baza propunerilor cadrelor didactice de specialitate dar și propunerile elevilor. Temele de proiect trebuie să se încadreze obligatoriu în curriculumul pentru calificarea respectivă și să se raporteze într-un mod direct și transparent la standardul de pregătire profesională corespunzător. Lista temelor de proiect este aprobată apoi de comisia tehnică din școală, de consiliul de administrație, iar apoi varianta definitivă este făcută cunoscută tuturor absolvenților.

#### Bibliografie:

1. Norbest S. Dicționar de psihologie, București, Aramis, 2000, 347.
2. Proulx J., Apprentissage.
3. Metodologie de organizare și desfășurare a examenului de certificare a calificării absolvenților învățământului liceal, filiera tehnologică – edu.ro

CZU 821.135.09

<https://orcid.org/0000-0002-2016-8965>

### FRUMOS ȘI SFÂNT, VERSUS ION DRUȚĂ – TOIAG AL PĂSTORIEI ÎNTREGULUI NEAM ROMÂNESC

**Botezatu Liuba**

doctor în pedagogie, conferențiar universitar  
Universitatea de Stat din Comrat, Comrat, R.M.  
e-mail: [liuba.botezatu@yahoo.com](mailto:liuba.botezatu@yahoo.com)

**Abstract** All that our immortal prose poet has created can only be Beautiful and holy. I found it appropriate to insist here, in this material, only on two of his literary-artistic samples, "The Shepherd's Rod" and "The White Church". Because it is precisely in them that I find myself through what I do, what I think, what I feel, what I am; who we are and who we tend to be with good reason.

**Keywords:** beautiful, holy, valuable time, Romanian nation.

Tot ce a creat nemuritorul nostru *poet în proză* nu poate fi decât *Frumos și Sfânt*. Am găsit de cuviință să insist aici, în acest material doar asupra a două mostre literar-artistice ale sale „Toiagul Păstoriei” și „Biserica Albă”. Fiindcă anume în ele mă regăsesc prin ceea ce fac, ce gândesc, se simt, ce sunt; cine suntem și cine tindem să fim cu bună seamă.

*Extenso*

#### *Dincolo de litera nemuririi*

„Și... n-avea oi” este laitmotivul prin care contraversul urmează cursului evidenței rostuirilor pe picior comparativ de angrenare predicativ-nominalizată, amplificare a motivului reînțoarcerii la esență, la rădăcina *pivotului celui dintâi* „Era nalt și zdravăn cât un munte, căci de acolo, de la munte o fi coborât el neamul lor pentru a se căpătui pe dealurile noastre. Era tăcut, trist de cele văzute, trist de cele ce urma să le vadă, iar când totuși scotea o vorbă, glasul îi era sonor, senin cu unduiri de glume adunate de prin cântece vechi. Mai adăugăm că unduirile sintaxei poetice druțiene sunt din cele ale preexistenței noastre în Cuvânt. Sunt ale transcenderii *datum-u-lui* în marele tot; ale unui fel al angajării verbului matern la climaxul cauzei imperfectului seductiv pe verticala hiperbolică a etalonului apreciativ „Sătenii îl ascultau și-l ascultau, și-l tot ascultau – poate, poate mai spune ceva, căci știe o lume întregă că în gâtlejul cela lung și osos, ars de soare și bătut de vânturi, picură un

*răcnet ce poate înfiora la un ceas de supărare o pădure întreagă”*

Altfel spus în *Toiagul Păstoriei* lui Ion Druță [4; 5], sălășluiesc tendințele noastre mult râvnite întru resemnare; tânga de a nu putea fi pe potriva lui Badea Mior: *Apăi, dac-o trăit la stână ș-o tot mâncat caș dulce, ziceau cei cu glasurile subțirele atunci când baciul, o dată pe an, ieșindu-și din fire, cutremura codrul dintr-un capăt la altul.*

*Nu-i plăcea însă groaza. Nici să fie cuprinși de groază, nici să vâre groaza în alții nu-i plăcea, și trebuiau să se întâmple lucruri nemaipomenite pentru a trezi în el mult temutul cela răcnet... Și cam atât, pentru că, de, așteaptă oițele, iar turma își are socotelile sale. Și chiar socotit și măsurat era cum nu se mai poate. Măsurat la umbrel, măsurat la cătătură, măsurat în toate poftele și pornirile sale și nu se lăsa furat de nici una din patimile, de nici unul din viciile acestei lumi...”* Fiindcă etalonul mării sale responsabilități, deplina arătare la față pe merit devenise o normă, o tradiție aparte bine conștientizată. „*Purta iarna cușmă înaltă, țuguiată, suman lung, până la călcâie, iar vara – pălărie de paie, cămașă de cânepă tot lungă, până la genunchi prinsă la brâu cu un chimir bătut cu aramă, un chimir în care totdeauna purta amnar, cremene, iască, așa încât, dacă din întâmplare într-o clipă s-ar fi stins toate focurile pe lume, de la chimirul cela ar fi început a se înfiripa viața din nou.*” Este de observat că fenomenul druțian este unul al hermetic-hermeneuticului mioritic, prin esența surprins vestimental. *Chimirul-* în permanența plinătății de drag de evidență a tradiționalei faceri de bine în numele Domnului: „*Știa mii și mii de lucruri din vața turmelor, și cei care țineau câte o cornută la casă veneau cine știe de unde după sfat, după povață, și se întorceau fericiți cum nu se mai poate, pentru că, ziceau, intri cu un cârlan ca vai de dânsul în ograda lui, și ieși de acolo cu un berbec de toată frumusețea...*” Această tradiție creștinească întrezărește felul nostru specific de mană cerească:

*„Părea că a și fost adus pe lume anume pentru a nu pierde semința mioarelor niciodată și el era conștient, era mândru de înalta sa misiune, dar...N-avea oi... Cioban de viță veche, cioban din creștet până la tălpi, el totuși n-avea oi”.*

De după paravanul urzelii stilistice druțiene, cuvântul/cuvintele își repurtează armonizant rostuirea. Uniform/stratiform se unesc înde ele. Se unesc în sintagme, în propziții, în fraze și superfraze, în text...

Și tot ținând hangul interpretărilor de sine, la modul subiecției predictive ne pomenim regăsindu-ne *grămăjoară* la tâlcul aceleiași slove măiestrite învăluită de culoare, muzică, dans - voie bună. Marea artă a neîntrecutului nostru prozator își poartă cu deosebire amprenta; rostuirea *horei* pornirilor în căutarea mioarei rătăcite și reîntoarcerea ei la cârd. Ca să vezi, de câtă relevanță vocațională disponibilizează minunata-i slovă, ordonată amplificat pe vârful limbii în slujba unei „învărtite” de mai multe rânduri, cu mai multe „brăie”, pe vatra satului sau în țarcul stâniei sub aranjamentul ritmărilor muzical la fluer. Marea grijă pentru continuitate, pentru reîntoarcerea la tradiții este tot ce caracterizează figura proeminentă a scriitorului ca drept etalon al autenticității deosebite. După propriul său exemplu de aflare mai la distanță de locurile natale, pe care le-a înveșnicit în cuvânt, *dorul* i-a tot fost primul său însoțitor. Dealtfel *dorul de revenire* se certifică a rămâne motivul central de prin care *poetul în proză- Ion Druță*, își enunță la cea mai înaltă trăire epistemul configurărilor sale genetice. De fiecare culminație prozaico-prozastică, Druță, în opera sa s-a văzut potențat în a-și manifesta deplina convingere că datoria fiecărui muritor este aceea de a purta de grijă propriilor regăsiri; de a alege cu precauție locul propriilor resemnări. Avem certa convingere că *modul de viață* ales, pe portativul împlinirilor scriitoricești, este modul adecvanței resemnărilor depline de la distanță, care la noi, la moldoveni, anumi distanțarea face să înțelegem multivariat acest neprihănit lexem: DOR. Mai adăugăm aici că *metoda analizei emfactice* activează din plin exercițiul proeminenței senzitive a acelu *sfârșit care încununează opera*. Funcțiile metodei

în cauză sunt cele de rostuire a angajărilor sensibilizatorii la opera complinirilor omenești. Concis spus, îndoielile consângenilor din *Toiagul Păstoriei* cu privire la protagonistul acțiunii nu reprezintă decât un exercițiu al simțirii și rațiunii, reanimat prin tradiție ca formă specifică de vehiculare exersivă a *tehnicii harului interpretativ-DOR*. Or, „fiecare tradiție, fiecare formă de viață își are standardele sale de judecată valorică pentru comportamentul uman; aceste standarde se schimbă în acord cu problemele pe care tradiția este obligată să le rezolve” / *Robert Trig. Înțelegerea științei sociale (1978)*.

Conducându-ne de adevărul că „în funcție de o teorie particulară orice poate fi validat” revenim la problema noastră cu raportare la PAG, ca drept teorie axiomatico-deductivă, eficientă angajărilor oportune ale MECA, prin interferența mai multor teorii interpretative: *teoria axiomatică-reîntoarcere la esență și înălțare în Marea Spiritualitate, teoria analizei emfatică și a celei structurale în completitudine, teoria evidenței complinirilor axiologice* cu trimitere la *THI-DOR* ([www.academia.edu](http://www.academia.edu).) Asta pentru a demonstra că fiecare metodă supusă evidenței complinirilor axiologice, prin sinteză, capătă caracter tradițional generalizator. Raportându-ne la consemnările lui Feyerabend încuviințăm pe bună dreptate, că „rațiunea este o tradiție cu tot atât de multe sau puține cerințe pentru centrul arenei ca și alte tradiții.”

În această măsură avem convingerea că orice adevăr nu e posibil să-și poarte deplina evidență înafara faptului de a fi suplimentar contestat.

Și aceasta pentru românii- basarabeni a devenit o obișnuință, o tradiție, ca și în cazul aceleiași permanente din *Toiagul Păstoriei* „Pe vreme de secetă, ori când anul era ploios, satul din vale îl considera pe singuraticul din vârful dealului un fel de sfânt ca să treci prin toate câte a trecut el, rămânând pururea binevoitor față de soartă și față de lume. Ajungând la zile mai bune, satul îl considera un prostănac de modă veche, un mocan care pentru toate împrejurările nu are decât un singur cuvânt adunat din două silabe.

Când se întâmpla câte un an bogat, cu roade în vii, cu noroc în toate cele, sătenii, aburiți de vin, declarau sus și tare că ciobanul din vârful dealului e fără doar și poate un chiabur, un reacționar, un dușman de clasă, dacă vreți... Consultați documentele ș-o să vedeți de ce se tot plânge fluierul cela...”

Modalitatea estimării adevărului, druțian este una a colectivității, angajată polifațetic pe evidența transcenderii valorii ordinare în supervaloare. Este un fel al nostru de a ne evidenția prin ispită până la descompunere-tranzacție totală, într-un absolut al complinirilor continue „Dar stai, stai, că nu sfârșește chiar aici povestea singuraticului păstor din vârful dealului”

Pentru ca ultima pagină să fie încheiată întroversat „Cu mormântul așa dărâmat cum era, a mai răzbătut o dată stăpânul fluierașului de soc în viața satului său natal.” „Era singurul strop verde în tot cimitirul, și se crucea lumea, întrebându-se cine- o fi semănat-o, de unde-o fi luat semință, că așa frumusețe de iarbă satul nici că văzuse...Era iarbă de munte, iarbă de pășune. O fi purtat-o în sufletul, în inima lui și, ca să vezi, până la urmă a răsărit. Nu putea să nu răsară, pentru că dac-o fost cioban ș-o ținut oi...”

Acea operă de artă poate fi apreciată cu adevărat ca valoare, care se lasă tradusă/adaptată autentic la cerințele interpretative ale actualității, modernității-postmodernității.

Badea Mior, în toată complexitatea demnității sale, fără ca s-o dorească oricine (din cei pe care îi urmărea teama de a nu-i putea sta alături, teama de a nu-i fi pe măsură), a devenit etalonul standard al evidenței complinirilor anume pentru oricine, mereu obligând *la tot mai mult și la tot mai mare*. „Ca să vezi a trecut prin atâtea - și-i mai vine încă a cânta, mai ține minte încă cum se cântă din fluier...”

Pe aceeași linie a etalonării, tot acolo mai pe altă pagină, găsim: Domina totuși satul. Îl domina iată și pace! Era la mijloc ceva nemaipomenit, ceva misterios, ceva de necrezut. Sărac, lipit pământului, fără brumă de carte, cu tăcerile lui nesfârșite, curmate din când în când de câte un cuvânt adunat din două silabe: *bi-ne*, el totuși continua să domine un sat bogat din vale, un sat bun de gură, un sat cu studii fel de fel. Era un fenomen ce nu putea fi ignorat...” „Avea el ceva în eterna paternitate fără de care nici lumea nu putea fi concepută, nici viața nu putea fi trăită din plin...” „Satul îl urmărea cu un fel de stimă ce semăna mai mult a zaviste. Se zicea, de o pildă, că e vânjos cum nu se mai poate...” „Se mai zicea că e mult prea zgârcit la vorbă...” Se mai zicea: mintios ca ciobanul acela din vârful dealului...” „Se mai zicea: are noroc: i-a pus părintele mâna pe cap, însemnându-l din mijlocul celor mulți și amărâți...” „Era dovada bunului simț, pecetea unei zile împlinite, întoarcerea seara în sat pe lângă casa ciobanului”.

„Rămânea totuși un bun fiu al acestor văi, al acestor dealuri. Cine știe de unde o fi moștenit el aceste rădăcini răsfirate în adâncul plaiului natal, dar hotărât că le avea, și fiind aceste rădăcini nu atât un merit al său personal, cât un bun obștesc; ele urmau a fi studiate, recultivate...”

Empatia e înțeleasă de noi ca drept reciprocitate a celor două părți valorizante: estetică și practică/etică în proemanarea celui de al patrulea tip emfatic- edificator captiv (intropatic-molipsitor). Reiese că înafara acelei de a treia modalități a ei (a empatiei), empatia își poate pierde din eficacitatea seductivă, vizavi de care fapt, în mod introvers/extravers accede adevărului: *omul de artă - creator/emanator de norme etic-estetice*. Or, dacă ne interesează varianta transferului psihic, apoi acest transfer se produce anume la nivelul empatiei captive. „Personalitatea creatoare de valori culturale – valoare absolută”. Primele tipuri de empatie (estetică, practică/etică, reflexivă) sunt bine cunoscute în literatura de specialitate. Cel de al patrulea tip - empatia captivă- ne aparține, vizavi de modelul druțian în proeminență captiv-valorizantă. Rostuirile *acestui tip de empatie* sunt de intrare-ținere a trăirilor sinelui în suspansul reflecțiilor transgresiv- tranzitologice: lectură, recital, joc de rol, ieșirea din suspans – arătarea la față a produsului creator în toată ponderea complinitorie - ideal estetic individualizat în alternanța: Eu- Alt eu, Eu-Celălalt; Eu-Noi, cazul raportării empatiei individuale la empatia socială. După Lips acest joc intropatic- interactiv: Eu-Noi, la nivel simpatetic s-ar caracteriza prin ceea ce consimțim totalmente „Introducerea vieții noastre în sufletul altor oameni.” Acesta trebuie să fie cazul *empatiei reflexive* de prin care, druțian vorbind, se mai întrevide ceva acolo prin dedesubturile sacrale ale *tehnicii harului interpretativ*- DOR și numele celui care, identitar, ne poartă sfințenia tradiției scriitoricești prin Lume: ION DRUȚĂ. Or, prin evitarea asimilărilor vocalice din repezeal, în chip congenital, dezmiertător este ION DORUȚĂ. Mare trebuie să fie harul artistului cuvântului la transpunerea propriilor trăiri sufletești „în sufletul altor oameni”!

***Ora îmblânzirii cugetului, condiție hermeneutic-hermetică divinatorie***

„Ca de obicei, ruga părintelui Paisie începea cu glas tare și respicat, apoi pe măsură ce cuvântul prindea foc și adâncime, sonoritatea silabelor scădea trecând la șoaptă. Pe urmă, iată că se stinge și șoapta...”

În cele din urmă, focul rugăciunii s-a potolit, rămânând în jilț numai smerenia, dar stai, că se mai petrece ceva acolo sub cenușa ceea. Cu ochii închiși, cu suflarea tăiată, părintele rămânea nemișcat ca o săgeată prinsă în ciocul unui arc. A te vedea pe tine însuși așa într-o clipă cu toate metehnele tale nu e lucru ușor, a te dumeri asupra vieții tale nu e lucru simplu.

La poalele Carpaților noaptea adie a primăvară, a mugur, a veac nou, dar bătrânul rămânea nemișcat, de parcă ar fi fost cioplit din piatră, și numai duhul lui pribeag se zbătea răzbătând pe acolo, pe unde încă nimeni pare să nu fi răzbătut. O, acest suflet zbuțuit, ce cutremură în clipă de revoltă, lumi întregi!



Un monah bătrân și neputincios șade la masă, dar sufletul lui sapă pe sub munți, stăbate mări, cutremură ceruri... Părea că din clipă în clipă se va întâmpla ceva fatal, se vor risipi, se vor prăbuși toate. Mai trece însă o vreme, sentimentul unei catastrofe apocaliptice dispare, toate se limpezesc, se liniștesc, revenind în albiile lor, și numai bătrânul stareț rămâne în jilț nemișcat, cu fruntea-i acoperită de roua celor prin care a trecut” [6].

Aceasta o facem pentru a ne mai da seama de efectele senzitorii ale rugăciunii devenită ritual, devenită fenomen divinatoriu pentru cei cu credință, pentru fiecare dintre noi. Este fenomenul hermetic-hermeneutic al spovăduirii în fața Domnului, prin excelență; surprinderea simultană a eului în învâlmășagul interactiv al mai multor arte interpretative: teatrală, sculpturală, picturală, muzicală, transfigurate în una totală - arta procreării; arta angajării în slujba actului devenirii – revenirii cu dragul de a trăi în lume și a o înveșnici la toate cele trei timpurile resemnării în opera genialității : timpul fluviu, timpul cascadă, timpul havuz în care ne trezim cu toții în rolurile triplei misiuni hristoșice: învățător, medic, judecător, prin urmare – în ipostaza Părintele Paisie, al nostru la datorie: manager-autor-receptor.

#### ***Concluzii centrate pe observațiile studenților***

- Textul este construit pe antiteză, în baza motivului/ laitmotivului *Pasărea Foenix*., „În cele din urmă, focul rugăciunii s-a potolit, rămânând în jilț numai smerenia, dar stai, că se mai petrece ceva acolo sub cenușa ceea...”

- *Analiza structuralistă* s-a produs/se produce la toate cele trei nivele interferențiale climax – anticlimax- chiasm „Părea că din clipă în clipă se va întâmpla ceva fatal, se vor risipi, se vor prăbuși toate.”; „Mai trece însă o vreme, sentimentul unei catastrofe apocaliptice dispare, toate se limpezesc, se liniștesc, revin în albiile lor.

- Imaginile audiovizuale sunt cauzate de reluarea sonorelor explozive: se **zbuciumă**, se **zbate**, **răzbătând**, pe acolo pe unde încă nimeni n-a **răzbătut**; intensificarea energetizantă a atmosferei timpului cascadă „dar sufletul lui sapă pe sub munți, străbate mări, cutremură ceruri...; morfosintactic - sintagmele verb/adverb: „*rămâne nemișcat*”, „*se legăna încet*” exprimă raportul spațial-temporal cumulativ/modal al situației - *adverbul* în ipostaza revalorificărilor comprehensive: *Adverbul - Miss Grație a eleganței durative*; emotiv/estetic-analiza configurativă: comparații, epitete metaforice, metonimii, alte figuri eufematice aferente țeselei întregului format introptic-afectiv.

- Este de reținut, că în toate cele trei ipostaze spațio-tempore drușiene, timpul valoric este solicitat să oscileze atotcuprinzător între prezent-trecut- viitor. Trecutul/imperfectul ficțional configurează predominanța clipei fatic-intropaticului spovedirii la prezent a tuturor celor prezenți în fața Celui de Sus. Or, toată această proeminență valoric-energetizantă prefigurează proeminența specificului modal – congenital al harului seminției neamului din care venim.

Interrelația: timpul fluviu-timpul cascadă-timpul havuz, în exersare drușiană măiestrită vine să întrească figura fenomenală a geniului harului sinelui interpretativ, prin urmare, heideggerian sintetizând „Textul este autorul care se scrie pe sine”.

***Ora librerului arbitru***, reprezintă sinele permanentă estimare complinitorie, rosturile integralității academice ca proces intertransdisciplinar reglator: cauză-efect. La acest tip de ore, pe fonul operei drușiene, investigația, observația, analiza, sinteza vin să asambleze următoarele angajări valorice:

- au fost antrenați toți factorii de personalitate creativă: perseverența, flexibilitatea, inteligența, imaginația creatoare - rațiunea și revelația;
- s-au exersat toate funcțiile creativității emergente: socială, psihotehnică, pedagogică-filologocentrică;

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

- este stimulată funcția interdependenței coraportuale: autor-profesor- manager al educației;
- excelează formarea unei culturii hermetic/hermeneutice interactive: subiect - obiect al educației „profesorul bun este acela care inspiră”;
- antrenează cele mai reprezentative modalități ale creativității expresive;
- s-a dovedit încă o dată în plus că Ion Druță este un mare artist al cuvântului, este etalonul divinatoriu al cuvântului artistic românesc- proeminența noastră păstorească, prin excelență;
- *maestrul educației - purtător al unei culturi profesionale perfecte;*
- trinitatea: scriitor – profesor – student, spațiu academic productiv.

Prin consecință, formula „*Om, orizont al misterelor - Om, orizont al Marilor Virtuți*” înglobează principala chemare a mânăitorului de artă a educației.

Fenomenul intertransdisciplinarității, la nivelul regăsirii „unității pierdute” în predominanța PAG/Principiului Axiologiei Globale, își prezintă eficacitatea angajatorie atât în forma căutărilor fenomenologului E.Huserl în *Criza științelor europene* cât și celei ale structuralismului modernizat al lui Levi Straus, de sigur, în interpretativitatea noastră experiențială și experimentală tip mihaicimpoian „dinspre autentic înspre universal.”

**Bibliografie:**

1. Botezatu, Liuba. FENOMENOLOGIA SPIRITULUI MIHAICIMPOIAN: ARĂTAREA LA FAȚĂ A DEMIURGULUI în: Dialogul culturilor între tradiție și modernitate. Sesiunea Științifică Internațională, Ediția a XVII-a, 2015. Universitatea, 1 decembrie 1918”Alba Iulia. România, p.478.
2. Botezatu, Liuba. The Adverb – Miss Grace of the elegance of our identity. Journal of Advances in Linguistics. Vol.5, No.3. February 07,2015. //Academia edu
3. Botezatu, Liuba „Pentru o cultură a educației axată pe OM, drept spațiu integral de deschidere continuă spre revalorificare” // Revista de științe socio-umane Nr.2 (15), Chișinău 2010, p.53-58
4. Druță Ion. Toiagul păstoriei. În „Vatra blajinilor” p.372-386, Chișinău 2007.
5. Druță, Ion. Scrieri, Vol.2. Chișinău. Literatura Artistică, 1990, pp.478-494.
6. Druță, Ion. Biserica Albă. Scrieri, Vol.3 p. 483. Chișinău. HYPERION, 1990.
7. Ibid.P.Feyerabend, Science in a Free Society, 1978, p.8, în: (R. Trigg. Înțelegerea științei sociale).
8. Petre, Andrei. Filosofia valorii. POLIROM, Iași, 1997.
9. Dicționar de istoria și filosofia științelor, POLIROM 2009, p.623/ Dominique Lecourt .

## TEORIA ȘI METODOLOGIA VEHICULĂRII POTENȚELOR FORMATIVE „6-la-6” LA FORMAREA CULTURII FILOLOGOCENTRICE ÎN CICLUL UNIVERSITAR.

**Botezatu Liuba**

doctor în pedagogie, conferențiar universitar  
Universitatea de Stat din Comrat, Comrat, R.M.  
e-mail: [liuba.botezatu@yahoo.com](mailto:liuba.botezatu@yahoo.com)

**Abstract:** The methodology of conveying formative potentials/MVPF underpins the perspective of fulfilling the axis of values, which, in philologocentric practice, represents the binomial of interpretive art: six theories of mastery of the artistic word - six theories of pedagogical mastery at the THI-DOR regime „3-to-3 in three”: author-receiver-manager of education in progressive estimative reson: education-creation-research-evaluation, formation of philologocentric culture.

**Key-words:** MVPF „6-to-6”, professional culture, philologocentric training.

Metodologia vehiculării potențelor formative/MVPF fundamentează perspectiva complinirii axei de valori, care, în exersare filologocentrică, reprezintă binomul artei interpretative: *șase teorii ale măiestriei cuvântului artistic - șase teorii ale măiestriei pedagogice* la regimul THI-DOR „3-la-3 în trei”: autor-receotor-manager al educației în rezon progresiv estimativ: *educație-creație-cercetare-evaluare, formare a culturii filologocentrice*.

*Termeni-cheie:* MVPF „6-la-6”, cultură profesională, formare filologocentrică.

### *Extenso*

Exersarea metodologiei/MVPF „6-la-6”, în toată complexitatea complinitorie, asamblează cele trei funcții ale creativității în completitudinea PAG: *socială, psihologică, pedagogică*, în una – cea de a IV-a, *funcția tehnologică*.

**Funcția socială a creativității** determină modul de realizare a produsului creativ din perspectiva coraportului *cognitiv, afectiv, motivațional* cu trimitere la realitatea economică, politică, culturală.

**Funcția psihologică** acoperinde modul de realizare a procesului creator, angajând toate resursele existente la nivelul sistemului psihic uman.

**Funcția pedagogică** centrează modul de comportare a personalității creatoare, angajată la proiectarea unui proces, unor acțiuni educaționale de convertire continuă a raportului subiect-obiect al acțiunii.

**Funcția tehnologică/metodologică** a creativității – ține de reușita accesării pe competența acțional-strategică, *mânuirea* cu succes a tuturor tehnicilor și tehnologiilor propuse de SAS/suporturile acțional strategice (Nr.I:1-10 [www.academia.edu/L.Botezatu](http://www.academia.edu/L.Botezatu)) la convertirea necesităților în posibilități.

### **I. Șase teorii ale măiestriei cuvântului artistic**

/format filologocentric interactiv/

**1. Teoria paradoxurilor.** Este teoria care capătă preponderență axiomatică prin cunoscuta lege a *unității contrariilor*. Teoria paradoxurilor vine să constate că *neînțelegerile* în educație, cultură, știință/cercetare-creare se pretează pe teorii ale *înțelegerii* în sens hermeneutic-hermetic activ: *teoria interpretării gramaticale, teoria interpretării psihologice* [7]; *teoria interpretării literar-artistice* a lui Vl.Pâslaru[6]; *teoria educației lingvistice* a d-nei T.Callo[4]; teoria și metodologia specială –

teoria și metodologia generală a creativității...”a subsemnatei „INOVAȚII PEDAGOGICE ÎN ERA DIGITALĂ, p.131-139”, ediția a VI, Chișinău 2019. Pentru a ne convinge că în această lume a polemizărilor paradoxale, a evidenței paradoxurilor în general, rolul lui PAG este unul coordonativ/vehiculativ, epicentru al tripartiției angajărilor de sine: *educație-cultură/creație-cercetare*. În fond, paradoxul se integrează bine în ceea ce reprezintă în direct *teoria empiriocriticistă, percepută „ca o filosofie a invenției” a creativității, privind relațiile dintre experiență și teorie, relativitate și observație, sintetic și analitic.”(D.Lecourt DIFȘ, p. 541).*

Soluționarea crizei unității pierdute a lui Husserl- la etapa actuală a devenit problema Nr.1 în educație. Cum îi reușește(la ore) managerulului educației, alături de autorul operei literare, să realizeze acest lucru? Răspunsul este - prin a o porni (la analiza textului) dinspre subiectul gramatical înspre subiectul calității.

**2. Teoria empatiei.** Th. Lips deosebește patru feluri de empatie: empatie naturală, empatie estetică, empatie dispozițională, empatie socială. În *Filosofia valorii*, P.Andrei subliniază „un obiect are cu atât mai mare valoare estetică cu cât mai mult ne putem transpune în el și cu cât îl găsim mai important pentru personalitatea noastră” [1.p.181]. De pe poziționarea subiectului calității unui manager/profesor de limba și literatura română, în care ipostază a formatului THI - Dor ne regăsim? Este motivul prin care descoperim că există și cel de al cincilea tip de empatie - *empatia captivă* cu trimitere la inteligența emoțională a lui Gardner, îmbrățișându-le afectiv pe toate cele patru enumerate anterior.

**3. Teoria socială** (după noi) abordează valoarea estetică, de pe poziție interpretativ-continuuativă: reîntoarcere la esență - înălțare prin spiritualitate/în Marea Spiritualitate - racordare la PAG. „Orice operă estetică cuprinde doi factori structural-fenomenali: forma și conținutul, care colaborează producând opera frumoasă - forma ținând de individual-de stil, iar conținutul - de social, deoarece orice artist se inspiră din fenomene social-trăite în formă personală”. (J.Buckhard, *Ästhetikund Sozialwissenschart* 1913). Posibilitățile de reîntoarcere la esență și *înălțare prin spiritualitate în Marea Spiritualitate* cataloghează măsura de raportare a operei la comanda socială: PLS -PAG.

**4. Teoria metafizică.** În cazul acestei teorii, Fh. Th. Vischer pedalează pe *frumosul absolut*, mai puțin dependent de subiectivitatea noastră, purtând rezonanța universalității prin asocieri și disocieri. Or, asta face Mihai Cimpoi [5] în eseu *Ion Creangă: Cruzimile unui moralist jovial* „Creangă localizând-a univesalizat”. Dacă luăm în considerare constatările lui Ed. Le Roy: „arta e filosofia înaintea analizei, a criticii, a științei: intuiția estetică este intuiția metafizică născândă, avansată visării, care nu merge până la proba verificării pozitive”(A se vedea poezia lui Gr.Vieru, „Cad pe ape”). Concomitent, „filosofia este arta care succede științei, care se raportează dânsa, arta care ia drept materie de acoperire rezultatele analizei și care se supune cerințelor unei critici riguroase: intuiția metafizică este intuiția estetică verificată, sistematizată.”[1.p.180]. Anume acest fapt al intuitivității: verificare – sistematizare consemnează valențele de principiu estetic ale teoriei metafizice, prin excelență: *metafizica ca parte a filosofiei*, a se avea în vedere că sinonimul termenului *filosofie* este *teorie*. Racordarea la PAG se referă la obiectivitate, la PRD/*principiul responsabilității depline* - la teoria metafizică în același rând.

**5. Teoria evidenței preaplinului autenticitar** poartă caracter de excelare spontanizantă a autenticitarului în fenomenal - finalitate a analizei textologice în ansamblu filologocentric unitar: receptorul de artă literară în unison cu trăirile autorului, ale interpretului cuvântului artistic în profunzime. *TEPA/Teoria Evidenței Preaplinului Autenticitar*, în vizorul celor două metodologii constitutive MVPF și MECA [3] își enunță rostuirea în metafizic integral.

**Funcțiile TEPA:**

- Spontanizarea trăirilor autentice;
- Concept emfatic- fenomenal: plăcere de durere, dăruire, manifestare;
- Suport epistemic principial: reîntoarcere – înălțare;
- Indicator de capacitate formativă: autonomie-absolut (*etic-estetic*);
- Interpretare axiologică triplă: gramatical-psihologic-imagistic;
- Formarea valorii prin valoare: „personalitatea creatoare de valori culturale - valoare absolută”;
- Suport psihotehnic perfectiv: axare pe sensibilizare/personalizare;
- Evidența unui stil creativ fenomenal.

**TEPA în coraportualitatea: PLS- PAG=MVPF-MECA**

- *Ființa vorbește fenomenologic mihaicimpoian dinspre autentic înspre universal*

**6. Teoria viziunii global-axiologice.** În remarcă TEPA-MECA, vizavi de PAG, este complementară celor două teorii și metodologii de ultimă oră ale creativității: TMSC- TMGC.

**TVGA – Funcții suplinoare:**

- Stil creativ reprezentativ;
- Subiectul calității - măsură a unității structural-fenomenale: conținut-formă, adâncime – suprafață, parte-întreg;
- Format filologocentric creativ; (produs valoric complex-timp, spațiu valoric)
- Excelare în fenomenal: dinspre autentic înspre universal;
- PAG- epicentru coordonativ al lumii întregului interpretativ

TVGA configurează un concept unitar de contestare a adevărului prioritar. „Personalitatea creatoare de valori culturale – valoare absolută”, vizavi de stăpânirea celor două metodologii adiacente ale educației și creației: MVPF– MECA, în accesare coraportuală pe PLS-PRF/principiul responsabilității formative – PAG - șase teorii ale artei cuvântului în proces creativ continuu: 1.TP; 2.TE;3.TS;4.TM;5.TEPA (în manifestarea stilului individual specific de creativitate);

6.TVGAx.-transcendere în fenomenal... „Valoarea estetică este absolută”, încuviințează același filosof al valorii Petre Andrei „căci izvorul ei este altul decât binele și adevărul” [1], după noi este esența exteriorizată a subiectului calității, izvorată genetic din dorul de manifestare a plăcerii de dăruire. „Valoarea estetică poate servi ca factor moralizator atunci, când contribuie la realizarea unor scopuri etice, deci și religioase în același timp”, observă același expert.. Prin urmare, grila autodeterminărilor în contextul dat, în chip evolutiv/evaluativ este una specific mihaicimpoiană la toate contingentele normativității complinirii: *etic-estetic, istoriologic și logistic*..Astfel spus, reieșind din pretinsele exersări, sintaxa afectivă, în formatul teoriei și metodologiei evidenței preaplinului autenticitar, este suplinoare evidenței formării culturii filologocentrice pe măsura interactivizării tuturor celor șase teorii ale creativității constructiviste din/prin care se menține în chip etic-estetic fenomenal.

**II. Șase teorii ale artei educației**

Primele partu din această categorie le găsim recomandate în ghidul metodic „Educația centrată pe cel ce învață”(p.11-13, CEP USM. CȘN 2009), adaptate de noi, la parcursul formatului filologocentrice, cu raportare la PAG, fapt prin care, în interpretarea bogatei noastre experiențe, au luat naștere ultimele două teorii ale numitorului - șase.

**1. Teoria stadială a dezvoltării cognitive** (Jean Piaget).

Această teorie interpretează următoarele funcții:



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

- Dezvoltarea intelectuală trece prin mai multe stadii sau etape succesive.
- Individul, din copilărie până la maturitate (în perioada maturizării) traversează aceleași etape în dezvoltarea lor, dar o face cu pași diferiți.
- Etapele constituie trepte spre moduri de gândire tot mai sofisticate. Cu fiecare etapă cel ce învață parcurge anumite operații ca structuri mentale organizate. Stadiul nou nu-l exclude pe cel anterior, noile condiții suprapunându-se celor anterioare. Dacă într-un stadiu n-au fost asimilate anumite operații, în stadiul următor dificultățile de învățare vor fi inerente.
- Dezvoltarea (învățarea) este constanta reciprocă dintre procesul de asimilare și cel de adaptare.

**2. Teoria dezvoltării psihosociale (Erik Erikson)**

/complementează teoria dezvoltării cognitive, prin urmare: THI-DOR/

- Dezvoltarea este un proces de integrare a factorilor biologici individuali cu factorii de educație și cu cei socioculturali.
- Pe parcursul vieții, omul traversează opt stadii polare, reflectate prin teza centrală: potențialul de dezvoltare a individului capătă împlinire pe tot parcursul existenței (MVPF- adaptată la etapele de vârstă ale celui ce învață până la stadiul Marilor Virtuți/L.B.).
- Fiecare stadiu este sensibil pentru achiziționarea unor anumite calități (încredere, autonomie, inițiativă, hărnicie, fidelitate, dragoste, înțelepciune, îngrijire și mai ales vrednicie), care, de la un stadiu la altul, se acumulează. Această traversare se produce ca urmare a conceperii unei noi crize de dezvoltare în conformitate cu posibilitățile de reacționare a persoanei la cerințele mediului.
- Stadiile urmează într-o anumită consecutivitate și au o anumită structură. Fiecare studiu poate decurge pozitiv sau negativ, iar în final soldează cu un produs în mare parte empatic/ psihologic pozitiv sau negativ ce marchează dezvoltarea ulterioară a personalității.

**3. Teoria învățării socioculturale și zona proximei dezvoltări. (L.S. Vîgotski)**

Informația nouă este dobândită zilnic, înglobată în evenimente cotidiene și capătă semnificație în virtutea relevanței sale prin importanța, complexitatea, natura ei interactivă și caracterul social al experiențelor (în același numitor comun cu teoria specială a creativității).

- În contextul zonelor dezvoltării diferențiem: *zona actualei dezvoltări*, adică „spațiul” solicitărilor în care subiectul rezolvă independent situațiile de problemă, structurile psihologice sunt mature; *zona proximei dezvoltări*, adică spațiul în care cel ce învață ajunge să soluționeze problema, dar numai cu ajutorul adultului la care mai adăugăm:
  - Structurile psihologice se află în proces de dezvoltare intropatică/zonă a proximei dezvoltări /THI- DOR.
  - Orientarea procesului educational spre zona proximei dezvoltări - condiție apriori pentru învățământul formativ.

**4. Teoria inteligențelor multiple/TIM (Howard Gardner)**

- Orice modalitate uniformă de predare este, evident, nesatisfăcătoare, de vreme ce fiecare elev este atât de diferit. (Acesta este adevărul critic care incită spre accesare, concomitent, pe *teoria grațiilor multiple-n.n.*)
- Fiecare persoană este posesor al unui anumit tip de inteligență, care îi determină randamentul asimilării cunoștințelor, al angajării intelectuale, al implicării în profesional, al interiorizării și al explicării relațiilor, al autoexprimării de succes.

**5. Teoria grațiilor multiple/TGM (Liuba Botezatu)**

În conformitate cu THI-Dor presupune:

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

- Centrare pe competența „a ști să faci grații” spațiului și timpului valoric.
- Ținerea la activ a noilor configurații epistemice.
- Convertirea necesităților în posibilități.
- Exersarea posibilităților de evidență formativă în termeni de: diagnosticare – pronosticare – creare/procreare.

- Reîntoarcere la esență –înălțare prin spiritualitate în Marea Spiritualitate.
- Favorizarea impactului valoric: creativitate-inteligență.
- Accesare pe sintaxologic/textologic exersiv- formarea culturii profesionale.
- Asigurarea tripartitivă a calității (cognitiv, etic-estetic, comunicativ).
- Centrarea pe PAG în proces valoric complex.

**6. Teoria excelării în spațiul Marilor Virtuți/TESMV (Liuba Botezatu)**

*TESMV* presupune realizarea următoarelor funcții:

- Transcenderea stilului specific exersiv în stil generic convertiv.
- Interferență valorică: inteligențe multiple-multiple grații.
- Integralizare triadică: logic,etic-estetic,digital.
- Centrare pe THI-DOR în format aptitudinal deschis.
- Avansare în profesional: *PAG-MVPPF-MECA*=*TMSC-TMGC*.
- Excelare în fenomenal: Om, orizont al Marilor Virtuți/ Marilor Grații.

Ceea ce contează într-un proces sistemic funcțional tip interactiv-retroactiv este strânsa inrudire între cele șase teorii ale artei educației: îndeosebi între a patra - *teoria inteligențelor multiple* și a cincea- *teoria grațiilor multiple*, care le comasează pe antecedentele în una – cea de a șasea - *Teoria Excelării în spațiul Marilor Grații/ Marilor Virtuți*. În această lume nouă a modernizării-postmodernizării, teoria în cauză solicită în cea mai mare parte accesul *la autonomie-absolut*, prin urmare accesul la THI-DOR „3-la-3 în 3”. Axarea pe grații, pe multiplele posibilități/capacități de racordare la *PAG*, *la PRF* startizează, odată cu operația de diagnosticare-pronosticare, perspectivele centrării pe filologocentric.

**Bibliografie:**

1. Andrei Petre. *Filosofia valorii*. Iași, Ed.Polirom, 1997.
2. Botezatu, Liuba „PAG versus teoria și metodologia generală a creativității în educație, cultură, cercetare”, în: *Inovații pedagogice în era digitală*, ediția a VI. Chișinău 2019, p.131-139.
3. Botezatu, Liuba. SAS Nr.I [www.academia.edu](http://www.academia.edu).
4. Callo, Tatiana. *Teoria educației lingvistice* în „O pedagogie a integralității” CȘN, 2007.
5. Cimpoi, M. *Modelul de existență Eugen Simion*,p.237-243 Editura Gunivas SRL, 2003.
6. Pâslaru, Vl.,„Introducere în teoria educației literar-artistice”SIGMA, 2013.
7. Schleiermacher. *Hermeneutica*, p.49-168, POLIROM, IAȘI,2016.
8. Ghidul methodologic „Educația centrată pe cel ce învață”(p.11-13), CEP USM. CȘN, 2009.

CZU 37.026.6.016:82

<https://orcid.org/000-0002-6112-9073>

<https://orcid.org/0000-0002-1035-9725>

## TEHNOLOGIA FORMĂRII MOTIVAȚIEI LA ÎNSUȘIREA LIMBAJULUI LITERAR DE CĂTRE ELEVII CLASELOR PRIMARE

**Buzea Mariana**

drd, profesor pentru învățământul primar  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

e-mail: [mariana.2286@yahoo.com](mailto:mariana.2286@yahoo.com)

**Strah Lidia,**

conferențiar universitar doctor

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” e-

mail: [strah.lidia@gmail.com](mailto:strah.lidia@gmail.com)

**Abstract:** In the process of capitalizing on the literary language, the pragmatic competence of the student, based on motivation, which includes the functional use of linguistic and literary resources starting from a number of action schemes, is very important. This competence is essential in the achievement of various activities, involving reception, production, mediation, interpretation, each of which is likely to be carried out in various forms. In this context, reception activities are of primary importance, they involve reading a literary text and capitalizing on semantic and structural support. A special place is occupied by mediation activities, which allow through the interpretation of the abstract to produce the accessible rewording of the source text. Mediation activities reprocessing an existing literary text occupy a considerable place in the normal linguistic and literary functioning of the Romanian language in various literary species.

**Key-words:** literary expressions , literary language, literary field, stages and techniques of motivation formation at learning literary language.

Motivația reprezintă un proces psihic important pentru că ea impulsionează, declanșează acțiunea, iar acțiunea prin intermediul conexiunii inverse influențează însăși baza motivațională și dinamica ei.

Motivația este o sursă de activitate și de aceea este considerată ”motorul personalității”. Acest proces psihic are rol deosebit de important în activitatea de învățare a elevului și în consecință în formarea personalității acestuia.

Motivația învățării se subsumează sensului general al conceptului de motivație și se referă la totalitatea factorilor care îl mobilizează pe elev la o activitate menită să conducă la asimilarea unor cunoștințe, la formarea unor priceperi și deprinderi.

Motivația energizează și facilitează procesul de învățare prin intensificarea efortului și concentrarea atenției elevului, prin crearea unei stări de pregătire pentru activitatea de învățare. Formarea atitudinii față de învățatură la elevi nu depinde însă, numai de condițiile externe, ci în aceeași măsură, de particularitățile psiho-fiziologice ale diferitelor perioade de vârstă, cât și de trăsăturile individuale ale fiecărui elev ( intelectuale, afective, motivaționale, temperamentale, caracteriale etc.) toate acestea constituie sistemul condițiilor interne ale personalității elevului care îi permit un mod specific, individualizat de acțiune și adaptare la solicitările și cerințele condițiilor externe, ce nu trebuie să depășească însă anumite limite.

În procesul de valorificare a limbajului literar este foarte importantă competența pragmatică a elevului, bazată pe motivare, care include utilizarea funcțională a resurselor lingvistice și literare pornind de la un șir de scheme acționale. Această competență este esențială în realizarea unor variate activități, ce implică receptarea, producerea, medierea, interpretarea, fiecare fiind susceptibile de a fi realizate în diverse forme. În acest context, activitățile de receptare sunt de o importanță primordială, ele presupun citirea unui text literar și valorificarea suportului semantic și structural. Un loc aparte îl ocupă activitățile de mediere, care permit prin intermediul interpretării rezumatului de a produce reformularea accesibilă a textului sursă. Activitățile de mediere care reprocesează un text literar existent ocupă un loc considerabil în funcționarea lingvistică și literară normală a limbii române în diverse specii literare.

Dinamica înregistrată de planurile de învățământ și programele școlare determinată de necesitatea modernizării conținutului cunoștințelor predate elevilor ține, totuși, prea puțin seamă de posibilitățile celor care învață. Creșterea volumului informațional a dus mai ales la încărcarea planurilor de învățământ, a programelor și manualelor școlare, ceea ce a complicat și a îngreunat procesul de învățare pentru elevi.

Pentru crearea motivației este necesar să se prezinte elevilor scopul învățării, domeniile de aplicare a cunoștințelor, să fie apreciați pozitiv și încurajați să-și realizeze scopurile vieții, să li se arate progresele făcute, să li se trezească curiozitatea pentru ceea ce trebuie să învețe, precizându-se sarcinile învățării individuale în raport cu ritmul de muncă al fiecăruia și să folosim metode activ-participative.

Exigența ridicată, recompensele și activitățile extrașcolare sporesc motivația. Atât pentru cei care se află la catedră, pentru părinți sau pentru experții în domeniul științelor educației, motivația este cheia succesului în învățare. De la Piaget la Gardner, teoreticienii mecanismelor învățării au subliniat faptul că motivația este fundamentul pe care se construiește succesul educațional. Implicit, se poate afirma că lipsa motivației pentru învățare poate să conducă nu numai la performanțe școlare scăzute, ci și la alte acumulări negative care pot sta la baza unor abateri sau devianțe comportamentale, devianțe care, spuneam mai devreme, încadrează școala la capitolul -Așa nu!-.

Motivația pentru învățare a elevilor trebuie stimulată, orientată, întreținută, iar cadrul didactic joacă, alături de părinți, un rol de prim rang în această întreprindere. Astfel, este esențial ca educatorii (în sens generic) să fie convinși că este nevoie de intervenția lor pedagogică și că deficitul de motivație poate să fie influențat pozitiv în spațiul școlar.

Problema motivației umane nu trebuie înțeleasă într-un mod simplu, mecanicist. Nu există un comutator magic al motivației, care să determine oamenii să dorească să învețe, să lucreze mai mult, să acționeze într-o manieră mai responsabilă. Facilitarea și nu controlul ar trebui să ne ghideze ideile, când încercăm să schimbăm anumite comportamente în școală. Chiar când o persoană este într-o poziție de autoritate, cum este profesorul, eforturile de a motiva elevii într-o anumită direcție vor avea un succes mai semnificativ dacă relația profesor–elev este considerată una de colaborare între persoane ce pot sau nu să împărtășească aceleași sentimente, expectanțe și scopuri.

Altfel, intervențiile motivaționale ce nu respectă scopurile, emoțiile și convingerile unei persoane legate de o anumită situație pot produce efecte pe termen scurt, dar pe o perioadă mai mare de timp aceste intervenții pot să eșueze. Motivația trebuie pusă în slujba obținerii unor performanțe înalte.

Performanța este un nivel superior de îndeplinire a scopului. Din perspectiva diferitelor forme ale activității umane (joc, învățare, muncă, creație) ceea ce interesează este valoarea motivației și

eficiența ei propulsivă. În acest context, problema relației dintre motivație și performanță are nu doar o importanță teoretică, ci și una practică.

Cercetările psihologice au arătat că în sarcinile simple (repetive, rutiniere, cu comportamente automatizate) pe măsură ce crește intensitatea motivației, crește și nivelul performanței. În sarcinile complexe însă creșterea intensității motivației se asociază, până la un punct, cu creșterea performanței după care aceasta din urmă scade. Se întâmplă așa deoarece în sarcinile simple existând unul, maximum două răspunsuri corecte diferențierea lor se face cu ușurință, nefiind influențată negativ de creșterea impulsului motivațional.

În sarcinile complexe, prezența mai multor alternative de acțiune îngreunează acțiunea impulsului motivațional, intensitatea în creștere a acestuia fiind nefavorabilă discriminării, discernământului și evaluărilor critice. Eficiența activității depinde și de relația dintre intensitatea motivației și gradul de dificultate al sarcinii cu care se confruntă individul. Cu cât între mărimea intensității motivației și gradul de dificultate al sarcinii există o mai mare corespondență și adecvare, cu atât și eficiența activității va fi asigurată.

În acest context, în psihologie a apărut ideea optimului motivațional, adică a unei intensități optime a motivației care să permită obținerea unor performanțe înalte sau cel puțin a celor scontate.

Motivele învățării sunt finalmente și motive competitive, deci o evaluare a succesului în întrecerea pe sine însuși, aceasta dovedind că procesul învățării are un caracter implicit și unul explicit.

În fond, motivația însușirii limbajului literar românesc are la bază motivele interne, care sunt determinate de cele cognitiv-instructive. Ori motivul reprezintă o caracteristică internă a structurii activității de învățare. De aceea, în viziunea noastră, prezența doar a unui motiv extern, a unui motiv social nu asigură însușirea eficientă a limbajului literar, deoarece acest motiv nu poate acționa substanțial asupra formării atitudinii active privind învățarea limbajului literar. Lipsa îmboldurilor sau a impulsurilor, a dinamicii și a învățării acestora asupra caracterului productiv al însușirii limbajului literar dezvăluie adevărul că un rol important în acest proces îl au legăturile interne ale motivației învățării cu activitatea conținutal-obiectivă a elevului din clasele primare și cu timpul de învățare și condițiile în care sunt organizate și desfășurate activitățile didactice.

competența de comunicare literară vizează eficiența educației literare a non personalități și a instruirii acesteia prin proiectarea ei justificată.

În acest sens au fost implicate motivațiile, aptitudinile, interesele și capacitățile elevului de a dezvolta în permanență realizările practice ale competenței de comunicare literară.

Practicarea conștientă și activă a competenței de comunicare literară determină și anumite elemente benefice pentru dezvoltarea limbajului literar și anume:

- motivația favorabilă și dorința de a cunoaște unitățile literare;
- transformarea competenței de comunicare literară în deprinderi și priceperi practice;
- sporirea rezultatelor în dezvoltarea limbajului literar și disponibilitatea competenței de comunicare literară.

Regulile de aplicare conștientă și activă a competenței de comunicare literară sunt:

- utilizarea exemplilor pentru asigurarea accesibilității limbajului literar; realizarea conexiunii dintre cunoștințele inițiale și cele dezvoltate deja pe parcursul asimilării limbajului literar;
- crearea și dezvoltarea situațiilor de comunicare literară, fenomen care influențează îndeosebi creativitatea elevilor claselor primare;
- operaționalizarea cunoștințelor teoretice și practice în cadrul activităților de instruire practică a elevilor iubitori ai literaturii;



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

• potențialul creativ al învățătorului poate fi apreciat numai atunci când el stimulează evoluția competenței de comunicare literară în colaborarea dinamică cu elevii și le permite acestora să aprecieze valoarea practică a competenței de comunicare literară în raport cu activitatea tehnicilor de instruire proiectate în vederea stimulării activității individuale a elevilor.

**Bibliografie:**

1. Cosmovici, Andrei și Iacob, Luminița – Psihologie școlară – Editura Polirom, Iași, 1999.
2. Kulcsar, Tiberiu – Factorii psihologici ai reușitei școlare – E.D.P., București, 1978.
3. Neacșu, I. (1978), Motivație și învățare, E.D.P., București.
4. Stoica Marin – Pedagogie și psihologie – Editura Gheorghe Alexandru, 2001.
5. Vintilescu, Doina – Motivația învățării școlare – Editura Facla, 1977.

**CZU 373.3.016:82**

<https://orcid.org/0001-8106-14510000>

**TEXTUL LITERAR UN FACTOR IMPORTANT AL LITERATURII  
ROMÂNE CLASELE PRIMARE**

**Dobrin Nicoleta**

doctorand, profesor pentru învățământul primar,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”  
e-mail: [nicoleta.dobrinn@gmail.com](mailto:nicoleta.dobrinn@gmail.com)

**Strah Lidia,**

conferențiar universitar doctor  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”  
e-mail: [strah.lidia@gmail.com](mailto:strah.lidia@gmail.com)

**Abstract:** The study of Romanian literature by primary school students occupies an important place both in the primary education process and in the daily life of the student, first of all, due to the role of knowledge of Romanian literature in the literary-artistic education of the student for the harmonious development of the socio-cultural environment.

**Keywords:** primary education, literary-artistic education, Romanian literature, psychological elements.

În ultimele două decenii au fost publicate numeroase studii despre însușirea literaturii române de către elevii claselor primare în aspectul educației literar-artistice (ELA). Unele dintre ele sunt cercetările efectuate de către: Vl. Pâslaru – perspectiva literară și culturală; C. Parfene – teoria orientării comunicativ-literară; Crenguța Oprea – abordarea strategiilor didactice interactive în predarea-învățarea literaturii române; A. Nicu, Al. Panfil, M. Pârvulescu, R. Barthes, Al. Bojin, Fl. Chereja, I. Deșidan, V. Goia, C. Șchiopu, B.A. , B. T., R. Jakobson, etc.

Dorim să menționăm că scopul predării literaturii române în clasele primare este interesant și complex, și include atât aspectul instructiv, cât și cel educativ. Semnificația instructiv-educativă constă în aceea, că unul din obiectivele principale ale predării-învățării literaturii române este educația literar-artistică a elevului claselor primare, „trezirea interesului față de funcțiile literaturii române”, de procesul studierii și de aplicarea ei în viață. Posedarea activ-comunicativă a literaturii include, pe lângă audiere, vorbire, citire, scriere și elemente psihologice.

Pentru ca elevii să posede mai bine conținutul operei literare, ei trebuie să-și formeze deprinderi literare, consideră didacticianul C. Parfene [12, p. 11-15]. Pentru a dezvolta exprimarea de

caracter productiv, autorul recomandă ca subiecții să fie antrenați în exprimarea literară, în exprimarea liberă a ideilor, avansând ideea că exprimarea literară se formează numai pe calea unei dezvoltări literare treptate, logice, evitând însușirea prealabilă, mecanică a comportamentelor literare. De aceea, este oportun să împărțim procesul de predare-învățare a literaturii române în etape de formare a deprinderilor literare și etapa de folosire a acestor deprinderi în activitatea de comunicare literară a elevilor [7, p.34-35].

Dacă ne referim la ideile cercetătorului Șchiopu C., constatăm că învățarea literaturii române este un proces cumulativ care combină comportamente cognitive și deprinderi psihomotrice noi. Treptat, elevii vor însuși și un sistem suplimentar de comunicare. Ei înțeleg că literatura română, blocul literar asimilat nu este numai un cod bine programat prin care poate să-și exprime gândurile, ideile, ci o parte integrantă a unui mediu de educație literar-artistică bine conturat. [5, p 13-14].

Un conținut literar bine asimilat poate avea nu numai o valoare de comunicare literară, ci și de documentare, observă Vlad Carmen, o valență educativă evidentă. Literatura română este cea poartă a inteligenței literare, susține autorul, care vor deschide oricărei personalități o lume nouă spre cunoaștere mondială. [16, p.69-70]. Prin cunoașterea unei culturi literare noi, înțelegem tot ceea ce poate oferi elevului procesul de studiere a literaturii române în aspect educațional, cognitiv și dezvoltativ.

Elemente ale conținutului literar sunt cunoștințele, competențele, motivația, corelare cu asemenea aspecte ale procesului didactic ca învățarea, cunoașterea, evaluarea și educația literară. În această viziune, componentele unei culturi literare pot fi definite ca scopuri educaționale.

Este relevantă ideea promovată de cercetătorul M. Pârvulescu care menționează că scopurile educative ale studierii literaturii române sunt asigurate de conținutul textelor literare și tematica lor, de metodica studierii, de rezultatele însușirii practice a literaturii române, precum și de personalitatea profesorului și cea atmosferă, pe care o creează el în clasă. [p.21-24] (Pârvulescu M., Metodica predării limbii și literaturii române, București: Corint, 2010. 384p).

Prin toate compartimentele ei, Literatura Română (LR) își aduce contribuția la dezvoltarea gândirii și la modelarea sentimentelor literare, asigurând elevului suportul „evoluției literare” intelectuale, precum și posibilitatea integrării în viața culturală. Îmbinarea obiectivelor de ordin lingvistic, cognitiv, afectiv și cultural pune în evidență caracterul echilibrat al rolului formativ al literaturii române în cadrul procesului instructiv-educativ. ținem să menționăm faptul că pentru realizarea scopurilor instructiv-educative, ca unitate esențială de învățare poate fi utilizat textul literar, deoarece el contribuie la o învățare eficientă a conținuturilor literare (CL). Acest fapt a fost demonstrat de cercetătorii Cazacu B. și Vlad Carmen, care susțin că textul literar ocupă un loc important și aproape exclusiv în procesul de predare-învățare-evaluare a conținuturilor literare [p. 181-183], [5,p.16]. Cu unele argumente în acest sens vine și cercetătoarea Pârvulescu Marilena, care a constatat că studierea conținuturilor literare a fost întotdeauna asociată cu utilizarea textelor literare. În pofida faptului că mijloacele tehnice au evoluat, metodologia de predare a suferit schimbări, textele literare au devenit niște „documente autentice ale conținuturilor literare”, în special în metodica predării literaturii române pentru învățământul primar.

Textul literar ocupă un loc important în procesul de predare-învățare a literaturii române, susține autoarea, nu este necesar „să amânăm acest proces, e necesar să-l accelerăm” [p.17-19] (Pârvulescu Marilena...).

Importanța textului literar în procesul de predare-învățare-evaluare a literaturii române a evoluat în funcție de diverse curente metodologice [1, 126 p]; [2, 240 p]; [15], [4, 64]. Statutul textului literar, în viziunea M. Pârvulescu, poate fi apreciat ca fiind măreție, decadentă, reînviere. textului

literar s-a manifestat în secolul XIX, o perioadă când textul literar deținea un rol important în cadrul dezvoltării literaturii clasice române.

Aceste idei le găsim în studiile semnate de cercetătorii Bojin Alexandru și Goia V., care în urma examinării problemei în contextul metodologiei tradiționale de predare a literaturii române au evidențiat următoarele: „În acea perioadă era dificil de stabilit o distincție: învățarea limbii române prin intermediul literaturii române sau învățarea literaturii române cu ajutorul limbii române”, astfel aceste două domenii au fost comasate în curentul tradițional; textul literar a devenit principalul suport al comunicării literare. [3, p.231-234], [8,182 p]. În aceeași arie de idei, Jakobson R. susține că a fost o perioadă când factorul principal în învățarea literaturii române erau conținuturile literare în calitate de model al educației literare a elevilor [11, p. 20-22].

Autorul insistă asupra ideii, că importanța acordată textului literar în asimilarea literaturii române n-a încetat să fie recunoscută ca fiind prioritară. Cercetătorul M. Grigoroviță menționează valoroasa serie de publicații a Institutului Herder din Leipzig, Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, afirmă că a apărut o lucrare care tratează problema textelor literare în procesul de predare-învățare a textului literar. Autorii acestei lucrări M. Laschmann și G. Schroder aduc din prezentul volum o contribuție valoroasă în rezolvarea problemei dificile de asimilare a textelor literare. Pornind de la constatarea că, după o perioadă de timp, în care, din diferite motive, textul literar a fost eliminat din învățământ, dar în ultimul timp s-a produs un revirament justificat în favoarea textului literar, care și-a demonstrat utilitatea sa. Dacă vom reveni la frumusețea textului literar, fie că este narativ sau descriptiv, susțin autorii, e necesar să ținem cont de „retrăirile adevărate” ale elevilor din ciclul primar, deoarece retrăirile copilului sunt cu mult mai evidente în fața textului artistic, care îl putem citi în ochii copiilor, iar concentrarea și liniștea care se lasă asupra clasei în timpul lecturii fragmentelor literare ne pune pe gânduri [9, p.61-62].

Valoarea textelor literare, susține savantul E. Coșeriu, citat de Vlad Carmen, este indiscutabilă, datorită faptului că tocmai acest tip de text este cel mai bogat din punct de vedere funcțional în raport cu toate celelalte tipuri textuale. [pp.166-167], [4,214 p]. În aceeași ordine de idei, [10 p.56-59].

I.Gruca constată că spațiul literar este locul – spațiul unde comunicarea literară face minuni în viața elevului, funcționează și produce blocuri de comunicare literară pentru mediul lingvistic al elevului.

Reactualizarea textului literar în cadrul studierii literaturii române în clasele primare este caracterizată în mare parte de impactul abordării comunicative, Corti M. și Cerghit I. subliniază că abordarea comunicativă (AC) acordă o deosebită importanță utilizării a noțiunilor de „abordare comunicativă a contextelor și abordarea comunicativă a textelor literare”. O altă opțiune a autorilor vine să confirme că textul literar autentic este un mijloc eficient de învățare a literaturii române, prin intermediul textului literar autentic elevul are posibilitatea să-și realizeze scopurile practice. „Numai textul literar autentic poate să prezinte elevului conținutul literar într-un mod mai viu, și mai convingător, o strategie mai convingătoare în educația literar-artistică a elevilor” [6, p.247-248]

#### **Bibliografie:**

1. Berard E., L'approche communicative. Théorie et pratiques. Paris: CLE International, 1991, 126 p.
2. Biard J., Denis F., Didactique du texte littéraire. Paris: Nathan, 1993. 240 p.
3. Bojin Alexandru, Metodica predării limbii și literaturii române, București: Editura Did. și Pedagogică;
4. Carmen Vl., Sensul-dimensiune esențială a textului, Cluj-Napoca: Ed. Dacia, 1994, 214 p.

5. Cazacu B – coord., *Modalități de interpretare a textului literar*, București, SSF, 1981.
6. Corti M., *Principiile comunicării literare*, București: Univers, 1981, 211 p.
7. Deșidan I. *Metodica predării limbii și literaturii române*, Oradea: Editura Universității Emanuel, 2003. 400 p.
8. Goia V., Drăgătoiu I., *Metodica predării limbii și literaturii române*, București: E.D.P., R.A., 1995, 182 p.
9. Grigoroviță M. *Predarea și învățarea limbilor străine*, București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1995, 127 p.
10. Gruca I., *Didactique du texte litteraire. Le francais dans le monde*, 1996, nr. 285, p.56-59.
11. Jakobson R., *Ce este poezia? În: Ce este literatura? școala formală rusă*, Antologie și prefață de Mihai Pop, trad. de Corneliu Barborică ș.a. București: Univers, 1983, 720 p.
12. Parfene Constantin, *Literatura în școală*, Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”, 1997. 299 p
13. Pârvulescu M., *Metodica predării limbii și literaturii române*, București: Corint, 2010. 384p.
14. Pâslaru VI., *Introducere în teoria educației literar-artistică*, Ch: Museum, 2001. 311p.
15. Plett H. F., *Știința textului și analiza de text*, București, Univers, 1983, p.
16. Vlad Carmen, coord. *Textul și coerența*, Cluj-Napoca, Tipografia Universității, 1985. p.
17. Vlad Carmen, *Sensul-dimensiune esențială a textului*, Cluj: Dacia, 1994.

**CZU 373.3.016.:821.135**

<https://orcid.org/0000-0002-3245-0570>

### **METODE DE RECEPTARE A MESAJELOR LITERARE ORALE LA LITERATURA ROMÂNĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR**

**Florea Veronica Alina,**

doctorand, profesor învățământ primar

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

e-mail: [florea\\_alina28@yahoo.com](mailto:florea_alina28@yahoo.com)

**Strah Lidia,**

conferențiar universitar. doctor

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” e-

mail: [strah.lidia@gmail.com](mailto:strah.lidia@gmail.com)

**Abstract:** The study of Romanian literature in primary education creates opportunities and openings of access to a balanced and productive teaching methodology, communication being the linguistic-literary competence stipulated in the Common European Framework of Reference for Languages, which implies, first of all, in the terms of Ionescu M. (2007), the assimilation of literary language and complex literary units, emphasizing the value of the literary message. The learning contents are made up of the inventory of the acquisitions necessary for the student to acquire basic skills. Receiving oral messages in various communication contexts is a general competence provided in the school programs for primary education for the subjects "Communication in the Romanian language" and "Romanian language and literature". This involves the use and capitalization of the potential of new educational technologies and new pedagogical methods of receiving oral messages in Romanian literature through a student-centered educational approach.

**Keywords:** communication, competence, reception, oral communication, communication technologies and methods of oral messages

Importanța determinării strategiilor comunicative de receptare - învățare a mesajului literar oral este definită:

- de rolul prioritar al limbajului literar în formarea competențelor de comunicare literară a elevilor ciclului primar;
- de complexitatea decodificării limbajului mesajelor literare orale, ca îmbinări de cuvinte ce funcționează ca o singură unitate semantică [Callo T., Burlacu A., Carmen V., Țau El.];
- de necesitatea formării capacității de a interpreta sensurile unităților literare, considerată element intrinsec al competenței lingvistice a elevilor ciclului primar, din care rezultă responsabilitatea receptării - învățării mesajului literar oral prin strategii comunicative.

Valorificarea potențialului noilor strategii educaționale în asigurarea calității instruirii în învățământul primar constituie dimensiunea prioritară a învățării literaturii române, având în vedere faptul că finalitatea acestui proces, competențele de comunicare literară și interculturale, sau mai mult ca niciodată parte a calificărilor necesare pentru inserție literară într-o societate informatizată a cunoașterii și a comunicării literare fluente. În perspectiva învățământului formativ, centrat pe competențe, se atrage atenție deosebită metodelor interactive de predare a literaturii române, ținând cont că necesitatea de a cunoaște literatura română la nivel de comunicare este într-o continuă creștere, aceasta fiind una din modelele de instruire productivă.

În învățământul primar se acordă atenție semnificativă dezvoltării competenței de comunicare a elevilor. În programa școlară pentru clasele pregătitoare și clasa I și a II-a, aprobată prin Ordinul ministrului educației naționale nr. 3418/19.03.2013, pentru disciplina „Comunicare în limba română” conținuturile învățării se constituie din inventarul achizițiilor necesare elevului pentru dobândirea competențelor de bază. Astfel, ele sunt grupate pe următoarele domenii: Comunicare orală (ascultare, vorbire, interacțiune); Citire/ lectură; Scriere/ redactare; Elemente de construcție a comunicării, competența generală care ne interesează fiind „Receptarea de mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute.”

De asemenea, Ordinul ministrului educației naționale nr. 5003 /02.12.2014 aprobă programa școlară pentru clasele a III-a și a IV-a în care se remarcă aceeași atenție acordată aspectului comunicativ-funcțional al învățării limbii și literaturii materne în contextul actual, competența generală modificându-se astfel „Receptarea de mesaje orale în diverse contexte de comunicare”.

Până la intrarea în școală, copilul învață vorbirea într-un anumit fel, mai mult spontan, iar de la această vârstă capătă o serie de caracteristici noi, datorită procesului de instruire verbală și formării culturii verbale. Experiența verbală a copilului are deja din primii șase ani de viață influențează întreaga dezvoltare psihică.

La intrarea în școală copilul o anumită experiență intelectuală și verbală. În general, el înțelege bine vorbirea celor din jur și se poate face înțeles prin exprimarea gândurilor în propoziții și fraze alcătuite corect. Exprimă bine diferențele dintre obiecte și fenomene, este capabil de a face ironii și discuții contradictorii, iar dorințele, preferințele, politețea sunt tot mai clar exprimate. Această exprimare este facilitată și de volumul relativ mare al vocabularului sau: aproximativ 2500 cuvinte din care cca.700-800 fac parte din vocabularul activ. La sfârșitul miciei școlarității, vocabularul sau însumează cca. 4000- 4500 cuvinte din care aproximativ 1500-1600 fac parte din vocabularul activ.

Achiziția limbajului de către elev este una permanentă, reprezintă mai mult decât un mod de comunicare și exprimare personală, este o parte a procesului gândirii.

Pentru receptarea mesajului oral în situații de comunicare, în decursul a cinci ani de școală se formează/ dezvoltă unitățile de competență, exprimate evolutiv prin verbele: *a identifica*,



*a recunoaște, a explica, a deduce, a distinge, a determina, a stabili, a evidenția, a recepta, a aplica.*

Subiecte ale cunoașterii operaționale sunt: *semnificația unui mesaj oral, sensul cuvintelor, informația, corectitudinea logică, abaterile lingvistice.*

Importanța integrării mesajului literar oral în predarea literaturii române prin strategii comunicative a apărut în contextul adevărului științific cu valoare metodologică, că scopul prioritar în receptarea mesajului literar oral constă, în primul rând, în formarea competenței comunicative.

Depășind capacitatea lingvistică și capacitatea literară ce constă în utilizarea corectă a limbii literare și în înțelegerea valorii literare, cercetătorul L. Iacob [ Iacob L. Comunicare didactică. În: Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, Iași: Polirom, 1998, 318 p.] afirmă că prin competență comunicativă se înțelege suma aptitudinilor în care cunoștințele literare și socioculturale sunt indispensabile. Autoarea include, pe lângă capacitatea de a stăpâni materialul verbal, necesitatea de a disciplina și conținuturile literare deopotrivă cu stăpânirea regulilor de plasare contextuală, al principiilor de politeță literară și de ritualizare comunicațională literară. Spre deosebire de această viziune, cercetătorul rus A. Aritiunov susține că competența de comunicare este priceperea de a realiza acțiuni verbale de codificare, decodificare și dezvoltare a informației. În opinia didacticianului T. Callo, competența de comunicare poate fi dobândită prin parcurgerea unor multiple etape [Callo T., Educația comunicării verbale. Chișinău: Litera, 2003, 148 p. ISBN 9975-74-559-8].

Competența comunicativă este capacitatea de a informa și modifica mediul literar, de a formula scopuri și a le atinge, cumulând întregul ansamblu de abilități personale: a ști; a ști să faci; a ști să fii; a ști să devii [ Callo T., Educația comunicării verbale. Chișinău: Litera, 2003, 148 p. ISBN 9975-74-559-8], un evantai de comportamente comunicative literare, o utilizare strategică a mediului lingvistic și cultural într-o anumită comunitate [Callo T., Educația comunicării verbale. Chișinău: Litera, 2003, 148 p. ISBN 9975-74-559-8].

Analiza taxonomiilor metodelor de învățământ în literatura de specialitate ne-a condus la identificarea metodelor specifice predării limbajului literar, a operelor literare, a mesajelor orale, literare. Valorificând studiul receptării mesajului literar oral vom pune accent pe: metacogniție, componenta lingvistică, componenta socială, trăsăturile de personalitate, conceptualizarea teoretică. Atunci când abordăm procesul de receptare – învățare a mesajului literar oral este necesar să stabilim clar împreună cu elevii ce competențe ar putea să dobândească elevii. În procesul de formare a competențelor literare vom releva următoarele obiective:

- a transforma procesul de receptare - învățare a mesajului literar oral dintr-un proces bazat pe memorare într-un proces de compresiune a conținuturilor literare;
- a distinge esențialul de ceea ce este mai puțin semnificativ, a învăța să implementeze cunoștințele în situații concrete și a stabili colaborări cu valorile, cunoștințele sau finalitățile;
- a relaționa diferite noțiuni studiate și aplicarea lor în mediul literar.

Printre numeroasele abordări de studiere a mesajului literar oral evidențiem:

6. Abordarea bazată pe dezvoltarea deprinderilor de scriere, vorbire, citire și audiere la literatura română, care poate fi sintetică și accentul se pune pe modelul de receptare - învățare a mesajului literar oral, se ascultă conținutul literar nou și se tinde spre o variantă ideală de receptare – învățare a mesajului literar oral (în cazul nostru de cercetare) [ Dafinoiu I. Personalitatea. Metode calitative de abordare. Iași: Polirom, 2002, 244p]; și poate fi analitică, când deprinderile se predau și se învață separat, accentul se pune pe receptarea - învățarea mesajului literar oral;

7. Abordarea procedurală, care tinde spre a găsi metode și procedee pentru a-l ajuta pe elev să învețe mesajul literar oral în funcție de stilul său personal de receptare - învățare;

8. Abordarea – proces, atunci când profesorul renunță la stilul său autoritar de predare și se adresează direct nevoilor și preocupărilor elevilor;

9. Abordări sintetice focalizate pe conținut, învățare pe bază de receptare - învățare;

10. Abordarea bazată pe formare de competențe. [p.51, Marton F., Hounsell D., Entwistle N., The Experience of Learning. Scottish Academic Press, 1984, 242 p.].

Din punctul nostru de vedere ***tehnologiile didactice bazate pe comunicare, pe receptarea mesajelor orale la literatura română sunt cele mai eficiente pentru predarea literaturii romane în clasele primare*** fiind reprezentate de ***metodele active*** de predare. Receptarea - învățarea mesajului literar oral presupune o gamă variată de metode, unele le-am preluat din predarea tradițională. Receptarea - învățarea mesajului literar am abordat-o din perspectiva mai multor teorii educaționale [p.127-147, Nicola I., Tratat de pedagogie școlară. București: Didactică și Pedagogică, 1996, 485p.]:

- metoda audio-linguală;
- metoda de prezentare, producere;
- metoda directă;
- metoda răspunsului fizic total;
- metoda comunicativă. [p.45-57, Joița E., Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie. Iași: Polirom, 2002, 237p.

**Metodele și tehnicile de învățare prin colaborare** sunt: *structurile de tip mozaic* (formarea unor grupuri de cooperare, în cadrul cărora fiecare membru al grupului devine expert în anumite probleme specifice); *flashbowl-tehnica acvariului* (elevii sunt puși alternativ în dublă ipostază: pe de o parte participanți activi la o dezbateră, pe de altă parte, observatori a interacțiunilor care se produc); *turul galeriei* (elevii sunt divizați în grupuri mici, lucrează la rezolvarea unei probleme controversate ce are mai multe soluții posibile); *interviul în trei etape*, în care partenerii se intervievează reciproc. [p.133-135, Dogaru-Ulieru, V., Drăghicescu, L., Educație și dezvoltare profesională, Editura Scrisul Românesc, Craiova, 2011

**Metode și tehnici de învățare bazate pe rezolvarea de probleme:** *brainstorming-ul* (găsirea unui număr cât mai mare de soluții), *culbul* (dezvoltă operațiile mentale), *metoda Frisco* (interpretarea unui rol: pesimistului, optimistului).

**Metode și tehnici de dezvoltare a gândirii critice:** *metoda SINELG* (sistemul interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și gândirii), *dezvoltarea metacogniției, ciorchinele sau brainstorming asociativ* (ajută elevii să gândească liber și deschis), *ghidul de anticipație* (revenirea în memorie a cunoștințelor studiate anterior).

**Metode și tehnici de învățare interactiv - creative:** *sinectica* (asocierea unor idei absolut opuse), *metoda bulgărelui de zăpadă* (încurajarea de a găsi soluții individual și în grupuri), *explozia stelară* (încurajează crearea de întrebări la întrebări), *metoda pălăriilor gânditoare* (pălăria albă semnifică neutralitatea, cea galbenă - pozitivismul, roșie - emotivitatea, verde - ideile noi, albastră - controlul, neagră - negativismul).

**Metode de evaluare:** Hărțile conceptuale sunt modalități de a înțelege cum elevii gândesc, simt și înțeleg. Ele pot fi liniare, sisteme de hărți conceptuale, ierarhice, de tipul pânzei de păianjen, *metoda RAI* (a interoga elevii prin întrebările care le-au învățat recent), *tehnica 3-2-1* (o metodă de evaluare continuă, formativă și formatoare ce constată trei concepte pe care le-au învățat, două idei pe care ar vrea să le aprofundeze - o capacitate, pricepere sau abilitate pe care și-au cultivat o), *proiectul* (metodă de evaluare sumativă), *portofoliul* (metodă de evaluare longitudinală în rezultatul căreia ce emite o judecată de valoare bazată pe rezultate).

Dorim să menționăm că metodele moderne sunt favorite datorită eficacității lor sporite în ceea

ce privește comunicarea, dezvoltându-se capacitatea de exprimare orală: demonstrații, proiecte, simulări, jocul de rol, activitățile de grup, evaluarea experiențelor în procesul de învățare. Alte avantaje ale acestora ar fi faptul că interacțiunea între profesori și elevii este sporită. De asemenea sunt metode bazate pe joc, ceea ce le fac mai plăcute și motivația elevilor crește. Astfel, se creează noi oportunități pentru rezolvarea limbajului literar și folosirea lui în comunicarea literară.

**Bibliografie:**

1. Callo T., Educația comunicării verbale. Chișinău: Litera, 2003, 148 p.
2. Coșeriu, E. Sincronie, diacronie și istorie. Problema schimbării lingvistice. Versiune în limba română de Nicolae Saramandu, București: Enciclopedică, 1997, 253 p
3. Cucuș, C. Metodologia și tehnologia instruirii. În: Pedagogie. Ed. a III-a. Iași: Polirom, 2014. p. 337-353
4. Chirilenco, SV. Abordarea sistemică a învățării creative în clasele primare. Teza de doctor, Chișinău, 1999, 205 p
5. Dafinoiu I. Personalitatea. Metode calitative de abordare. Iași: Polirom, 2002, 244p
6. Dogaru-Ulieru, V., Drăghicescu, L., Educație și dezvoltare profesională, Editura Scrisul Românesc, Craiova, 2011
7. Iacob L. Comunicare didactică. În: Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, Iași: Polirom, 1998, 318 p.
8. Didactica modernă, Mușata Bocoș, Vasile Chiș, Iuliu Ferenczi, Miron Ionescu, Voicu Lăscuș, Vasile Preda, Ioan Radu; coord. Miron Ionescu, Ioan Radu, Ed. a 2-a, rev. - Cluj-Napoca: Dacia, 2001
9. Joița E., Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie. Iași: Polirom, 2002, 237 p.
10. Mândăcanu, V. Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice. Chișinău : Liceum, 1997, 358 p
11. Mancaș A. (col. de autori). Provocarea lecturii. Ghid metodologic pentru dezvoltarea competenței de receptarea a mesajului scris. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2013.
12. Marton F., Hounsell D., Entwistle N., The Experience of Learning. Scottish Academic Press, 1984, 242 p.
13. Nicola I., Tratat de pedagogie școlară. București: Didactică și Pedagogică, 1996, 485p.
14. Pătrașcu, D. Tehnologii educaționale. Chișinău: Tipografia Centrală, 2005. 698 p
15. Definition and Terminology Committee of the Association for Educational Communications and Technology. Educational Technology: A Definition with Commentary, Routledge: Taylor & Francis Group, 2007, 384 p
16. <http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2013>

**CZU 821.135.09-191**

<https://orcid.org/0000-0002-4690-3657>

**Mîtitelu Oxana,**

doctor în filologie, conferențiar universitar,  
Universitatea de Stat din Comrat, Comrat, RM  
e-mail: [oxana.mititelu.2015@mail.ru](mailto:oxana.mititelu.2015@mail.ru)

**Abstract:** The merit of Al. Donici consists in the development of the fable as an artistic species, in the realistic reflection, from advanced ideological positions, of social issues, relationships and morals from the feudal system, which entered a period of crisis and decay. Donici's fables contain a vehement critique of the order based on exploitation. In them, the parasitic life of the nobility and the clergy, the despotism and abuses of those invested with power, the class justice of the period of

intensification of contradictions and social conflicts are exposed and scourged. He chose his fable as an effective means of criticizing and satirizing everything that was old and reactionary, clearly expressing his social, political and aesthetic ideal, his belief in the establishment of better morals.

**Keywords:** fable, literature, morals, criticism and satire, themes, social background.

Fabulist de talent și traducător iscusit, Alexandru Donici se remarcă prin aportul său însemnat la întemeierea literaturii moderne și la orientare ei spre aspectele sociale contemporane. Promovând o atitudine critică, nu rareori cu vădite elemente de satiră, Alecu Donici s-a impus printre contemporani ca scriitor cu concepții democratice, progresiste, ca militant hotărât pentru un nou tip de relații sociale, mai drepte și demne.

Alături de A. Russo, V. Alecsandri, C. Negruzzi și alți fruntași ai mișcării sociale și culturale din 1848, A. Donici și-a desfășurat activitatea literară și obștească sub semnul luptei pentru lichidarea orânduirii feudale și înfăptuirea unor adânci transformări sociale. Meritul său deosebit constă în dezvoltarea fabulei ca specie artistică, în reflectarea realistă, de pe poziții ideologice avansate, a problematicii sociale, a relațiilor și moravurilor din orânduirea feudală, intrată în perioadă de criză și descompunere. Fabulele lui Donici conțin o critică vehementă a ordinii bazate pe exploatare. În ele sunt demascate și biciuite viața parazitara a boierimii și clerului, despotismul și abuzurile celor investiți cu putere, justiția de clasă din perioada înăspririi contradicțiilor și conflictelor sociale. El și-a ales fabula ca mijloc eficient de critică și satirizare a tot ce era vechi și reacționar, exprimându-și clar idealul social, politic și estetic, încrederea în instaurarea unor moravuri mai bune [8, p. 11].

Călăuzit în activitatea literară de creația fabulistică a lui Ivan Krilov din care a efectuat numeroase traduceri și adaptări, localizări ingenioase, A. Donici s-a străduit să pătrundă în mecanismul relațiilor sociale din vremea sa, să dezvăluie șubrezenia principiilor pe care se sprijinea ocârmuirea feudală, contrastul dintre clasele domnitoare și masele populare, ura acestor din urmă împotriva asupritorilor. El a intuit cu certitudine afinitățile orânduirii sociale din Moldova cu cele din Rusia țaristă, denunțând încălcarea legilor, formele de exploatare și prigonire a maselor truditoare [7, p. 347]

În perioada de înțețire a mișcării sociale și culturale fabula dispunea de anumite tradiții. Ea se sprijinea pe proverbele și zicătorile, pe povestirile populare cu conținut satiric, pe parabolele din romanele populare de largă circulație - *Archirie și Anadan, Esopia*- localizate la noi în secolele XVII-XVIII. Ca specie literară mult gustată de cititori și ca valoare artistică ea se constituie în prima jumătate a secolului XIX, în deosebi, în perioada de pregătire a revoluției burghezo- democratice de la 1848, mai ales, datorită talentului artistic al lui A. Donici. Fabula devine o armă puternică în lupta ideologică a forțelor progresiste împotriva orânduirii feudale.

La cultivarea fabulei își aduc aportul Gheorghe Asachi, C. Stamati și alți literați ai timpului. Printre aceștia locul de frunte îi revine lui Al. Donici, sub condeiul căruia fabula atinge o adevărată strălucitoare. Donici creează propriu-zis fabula ca satiră, cuprinzând o frescă vie a societății, cu legislațiile și tendințele ei de dezvoltare. În fabule el abordează acute probleme sociale și politice ale vremii, imprimându-i o orientare critică, combativă, fapt care nu odată a stârnit nemulțumirea și ura cercurilor guvernante. În formă alegorică, simplă, armonioasă și accesibilă publicului larg, prin elementele folclorice fructificate, Donici zugrăvește întreaga ierarhie a societății feudale, înăsprirea contradicțiilor de clasă, degenerarea morală a claselor stăpânitoare [9, p. 125].

De rând cu scrierile satirice, cu schițele fiziologice, comediile, pamfletele semnate de C. Negruzzi, V. Alecsandri, A. Russo etc., fabulele lui Donici contribuie la consolidarea procesului

literar și la zugrăvirea cât mai veridică a vieții sociale. Prin imagini și personaje bine conturate, prin umorul, verva și satira lor, Donici și fabulele sale s-au bucurat de o largă popularitate [6, p. 234].

Dintre contemporani Vasile Alecsandri vorbește cu o deosebită simpatie de Donici și fabulele lui. În *Istoria unui galbân*, imaginând disputa dintre personajele-monedă, istorisirea peripețiilor dintr-un buzunar în altul la diverși posesori din societatea feudală, Alecsandri reflectă nu fără ironie: „Peste puțin însă liniștindu-mă ceva, nu știu cum s-au făcut că am gândit la Al. Donici fabulistul, și aducându-mi aminte de fabula lui *Ferul și argintul*, în care aceste două metale țin un dialog atât de înțelept, deodată zic, o lumină cerească îmi trecu prin minte, și am înțeles următorul adevăr: că și metalele au suflet, mai ales aurul și argintul, de vreme ce ele însuflețesc și de mai multe ori desuflețesc oamenii; în urmare trebuie să aibă și grai” [1, p. 53].

Într-o dedicație *Amicului lui Donici*, Alecsandri îl elogiază pe bunul său prieten, cu următorul calificativ familiar „Măi, vestite fabular”.

Un alt contemporan al fabulistului, Mihail Corradini- participant la evenimentele revoluției de la 1848 și dispărut enigmatic în imigrație, consemna, că Donici „fără a se deosebi în nici un chip de urmărirea de obiceiurile, limba pământeană, este poet... și că un cuvânt picat din concediul lui se duce pe aripile timpului cu numele lui nedezlipit de numele Moldovei” [2, p. 237].

Mai târziu celebrul filolog, istoric și scriitor B.P.Hasdeu scria în studiul său *Mișcarea literelor...*: „Donici, Bolliac, Dosoftei, Conachi etc, e fiecare în parte deopotrivă de mare în propria sa regiune, fără concurență cu ceilalți” [4, p. 136].

Mihai Eminescu, de asemenea, l-a evocat pe Donici împreună cu câteva din cunoscutele sale personaje, calificându-l printre cei mai distinși făuritori ai limbii și literaturii naționale: „...Donici cuib de înțelepciune./ Care, cum rar se întâmplă, ca să mediteze pune/ Urechile ce-s prea lungi ori coarnele de la cerb;/ Unde-i boul lui cuminte, unde-i vulpea diplomată?/ S-au dus toți, s-au dus cu toate pe o cale ne-nturnată” [5, p. 67].

În secolul XX prestigiul lui Donici fabulistul a sporit mult nu numai prin diverse ediții ale creației lui, prin predarea fabulelor în școală, ci și prin cercetările asupra vieții și operei lui.

### **Fondul social, tendințele critice și satirice**

Revalorificând moștenirea literară a lui Donici, critica și istoria literară a evidențiat prinosul fabulistului în dezvoltarea literaturii naționale, în promovarea tendințelor democratice. Ca și alți scriitori basarabeni, Donici a profitat de contactul cu literatura rusă, însușindu-și experiența artistică a unei literaturi cu bogate tradiții, clarificându-și convingerile social-politice.

Problema originalității nu-l privește numai pe Donici. Gheorghe Asachi a tradus din fabulele lui La Fontaine, iar Constantin Stamati - din Krîlov. Dar în ceea ce privește valoarea artistică a fabulelor autorilor respectivi diferă între ele. În unele fabule predomină tendințele didacticiste, moralizatoare și se prezintă anumite vicii omenești. În altele fondul de idei e abstract, iar stilul e greoi, confuz. Se întâlnesc fabule cu o problematică mai acută, cu fond satiric mai pronunțat.

Al. Donici nu are subiecte proprii în fabulele sale. Însușindu-și subiectele lui Krîlov, el le-a raportat nemijlocit la realitățile sociale basarabene și le-a imprimat elemente specifice creației folclorice naționale, note de ironie și satiră. În comparație cu fabulele lui Krâlov, fabulele lui Al. Donici adoptă adesea o formă mai scurtă și mai concisă, iar tendințele critice sunt uneori mai accentuate [7, p. 36].

Originalitatea fabulelor lui Donici constă în faptul că a abordat acute probleme sociale și a creat chipuri vii, bine individualizate. El și-a recrutat personajele din lumea animală și vegetală, care întruchipează anumite defecte, cusururi ori calități și presiuni omenești. Și acestea se prezintă ca niște simboluri. Modul de comportare și limbajul personajelor din fabulele lui Donici, experiență de viață



și năravurile lor fac să se întrevadă limpede oamenii, relațiile sociale și familiale, cu calitățile și metehnele, cu neajunsurile și slăbiciunile lor. Astfel, fabulele lui Al. Donici se disting printr-o tematică bogată și variată, prin crearea unor personaje viu individualizate, cu trăsăturile lor specifice de caracter. Autorul zugrăvește realitatea cu contradicțiile ei acute, relațiile dintre diverse clase și pături sociale, legislația feudală, viciile și slăbiciunile omenești [3, p.31].

Fabulistul schițează nu rareori un acut contrast între circurile guvernante și popor, între proprietarii de mari averi și oamenii sărmani, muncitori. Atitudinea de simpatie a fabulistului e de partea maselor populare, care constituie baza societății.

În *Vulturul și Albina*, de pildă, Donici afirmă că munca în folosul societății stă mai presus de virtuțile moștenite ale aristocrației: „Dar și cei ce ostenesc/ Întru binele obștesc/ Neprivind la răsplătire,/ Sunt prea vrednici de cinstire.”

Albina personifică lumea truditore, care ostenește pentru fericirea, bunăstare societății întregi. Adept al idealurilor democratice, fabulistul relevă, cum însuși omul muncii persiflează trândăvia, pe reprezentantul păturilor aristocratice. Astfel, în *Greierul și Furnica* subiectul se sprijină pe un dialog vioi, ce atestă prețuirea muncii ca temelie a existenței: „Furnica l-au ascultat,/ Dar așa l-au întreat:/ -Vară, când eu adunam,/ Tu ce făceai? - Eu cântam/ În petrecere cu toți./ -Ai cântat? Îmi pare bine./ Acum joacă, dacă poți,/ Iar la vară fă ca mine”[2, pp. 54-56].

Pe bază contrastului e construită fabula *Doi câini*, în care se descrie mizeria și suferințele maselor truditore. Fabula începe prin succinta caracteristică a personajelor: „Un câine de neam dulău,/ Prielnic, credincios către stăpânul său” și „Juju, cățel târcat” care și-a câștigat o situație privilegiată prin lingușire. Întrebările și răspunsurile fiecărui personaj relevă atât starea materială și socială, cât și firea, caracterul. Juju îi destăinuie interlocutorului său cu nestăvilită mândrie: „Sunt bine. Dorm, mănânc, alerg, mă hârjonesc,/ Și pe saltele moi când vreau mă tăvălesc./ Dar spune-mi: ce faci tu?/ – Eu sunt ca purure. Rabd foame, ploaie, ger, Păzind ograda la boier;/ Dorm lângă poartă, sau cu caii,/ Și de la bucătari ades mănânc bătaie.”

Conversație dintre aceste personaje pune în lumină viață grea, insuportabilă a omului simplu, truditore exploatat și umilit, față de situația privilegiată în lux și răsfaț a omului parvenit și slugarnic, care a ajuns să imite și limbajul aristocrației. Franțuzismul „mon cher” relevă a atitudinea cosmopolită și arogantă. Prin morala fabulei Donici relevă frecvența acestui fenomen în societatea vremii, ironizându-i pe cei fățarnici și lingușitori: „Din oameni iarăși sunt la soartă în favor/ Pentru că-n două labe știu a umbla ușor/ Și fac aport/ Când pot.”[3, pp. 88-89].

O satiră vehementă împotriva aristocrației, care își asuma dreptul de a se mândri cu meritele strămoșilor, cu privilegiile moștenite, e cuprinsă în *Gâștele*. Un țăran mâna un cârd de gâște la târg și „cu o prăjină mare” le tot îndemna să meargă mai repede, dar gâștele au început să se jeluie unui călător, că lor, ca descendente ale acelor gâște, care au salvat Capitoliul Romei, nu li se acordă cinstea cuvenită. Dialogul ocupă în această fabulă un loc important și străbătut de ironie și sarcasm, omul din popor exprimând o sentință fără echivoc la adresa celor privilegiați: „– Și voi tot cu aceasta vreți/ A lumii slavă să aveți?/ Au zis acel drumeț./ – Strămoșii noștri...– “Știu,/ Dar eu la vorba mea să viu:/ Ce faptă vrednică voi ați făcut în lume?”/ – Nimica, însă noi.../ – Că numai de fripture voi/ Sunteți și bune./ Lăsați dar pe strămoși în pace:/ Cu fapta e cinstit acel care o face.”[1, p. 34 ]

În *Vulturul și paingul*, în *Parnas*, în *Măgarul* etc., sunt ridiculizați oamenii, care încearcă să parvină prin diverse mijloace și să se mândrească cu privilegiile și drepturile celor avuți. Ideea ce se desprinde din aceste fabule e că unii din cei parveniți suferă în cele din urmă eșec și sunt huiduiți și batjocoriți. Pornindu-se de la câte un caz particular, morala din aceste fabule capătă adesea o rezonanță generalizatoare: „-Cum socotiți și dumneavoastră;/ Dar eu gândesc că-n lumea noastră,/

Sunt mulți asemenea ca și paingul meu,/ Ce fără ostenele se trag în sus mereu,/ De coada unui mare;/ Și căroră le pare/ Că singuri vrednicesc și că li s-au căzut;/ Când spre căderea lor/ Nu trebuie mai mult,/ Decât un vântișor”[1, p. 67].

În *Parnas* (muntele muzeelor, care în vremurile noi a fost secularizat și noul proprietar a mânat niște măgari să-l pășuneze, aceștia au început să se fudulească și să-și asume dreptul de cântăreți iscusiti) morala răsună lapidar: „Eu vreau s-aduc aminte:/Că locul nu dă minte.”

Începutul fabulei respective exprimă idei anticlericale, iar împărțirea pământurilor la oamenii muncitori e considerat un act de justiție, ceea ce nu putea să nu displacă clerului și marii boierimi: „Pe când la greci au părăsit/ Ciopliții dumnezei;/ Iar locurile lor, pe drept le-au împărțit/ Norodul între ei:/ Atunci și muntele Parnas/ La unul muritor moșie a rămas./ Stăpânul nou pe el îndat-au așezat/ Câțiva măgari la pășunat”[3, p. 90].

Prin elementele de ironie *Parnas* amintește de o mică dramă. *Leul și iepurele* are, însă, caracterul unii mici comedii. Se afirmă alegoric că cei puternici nu se eschivează uneori de amicitia celor mici. Paralela dintre un fenomen din lumea fiarelor și altul din viața societății strecoară, în genere, o ironie usturătoare asupra fenomenelor ieșite din comun, când cei mici stăruie să se măsoare în slăbiciuni cu cei mari.

„Un leu c-un iepure prieteni s-au făcut./ Eu văd că vă mirați/ Și nici e de crezut;/ Dar când îți sta să căutați/ La adunările lumești,/ Apoi mai grele lucruri îți crede nefirești”[3, p.112].

Leul, unul din personajele principale ale fabulelor, simbolizează pe domnitorul-tiran care, face abuz de putere chiar față de supușii apropiați. Astfel, el se adresează complicilor să-i, lupului, vulpei și câinelui, cu care are de împărțit o pradă, întâmplarea din lumea fiarelor fiind substituite cu cea din societate și reclamând în mod deschis dreptul celui mai puternic de a hotărî cele dorite în favoarea sa: „-Acuma e treaba mea, băieți,- /Le zise leul lor ./ -Voi trebuie numai să vedeți/ Cum eu împart ușor”[6, p. 128].

Cerbul prins de vulpe e împărțit în patru părți, producând impresia de un caz echitabil. În consecință însă Leul își însușește toate cele patru părți, ca frate, ca leu, ca mai mare și mai tare decât toți, decizia fiind limpede: „Oricare s-ar atinge/ Pe loc voi învinge”[6, p. 130].

Critica vehementă a monarhului-tiran e realizată, mai ales, în *Elefantul în domnie*. Morala se află la începutul fabulei și se caracterizează printr-o sentință gravă: „Cine-i tare și mare/ Dar minte nu pre are/ Nu-i bine, cât de bun la inimă să fie”[7, p. 45].

Elefantul, care, “oricum era de mare/ A înțelegerii n-avea îndămânare”, pe motivul dreptului moștenit de la străbuni, a fost “pus în codri la domnie”. Portretul moral al monarhului e definit nu numai prin caracteristică dată, ci și prin dispozițiile sale pătinoare, care, aparent, nu se desprind de sub tutelă legalității. Expresia sobră dezvăluie starea cu totul insuportabilă a celor năpăstuiți de dregătorii hrăpăreți, tragedia supușilor: „Și iată că la domn au dat bietele oi/ O jalobă, zicând că „lupii răi pe noi/ De tot ne jecuiesc”./ – Tâlharii, varvarii, da cum de îndrăznesc!/ Au zis duiosul domn. Iar lupii se-ndrepta/ Și-așa urla:/ – Măria ta!/ De noi nu te-ndura,/ Căci singur ne-ai fost dat poruncă astă-iarnă/ S-avem cu toții blană./ Iar oile pârăsc, c-așa sunt învățate”[7, p. 46].

Înduioșat de tânguirile dregătorilor săi, domnitorul declară orgolios, că nu admite “strâmbătăți” și în același timp hotărăște lupilor „de oaie pelcică”/ Și nici un păr mai mult, nimică”.[3, p. 75] Astfel, dreptatea e împărțită conform sistemului de legislație feudală: jefuitorilor poporului nu li se aplică nici cea mai mică pedeapsă, cu atât mai mult că însuși domnitorul sancționează jaful și abuzurile.

Distribuirea puterii, a funcțiilor în statul feudal se face pe bază de cunoștințe, de influențe și, de obicei, numai între reprezentanții claselor stăpânitoare.

Modul cum erau soluționate procesele judiciare în orânduirea feudală e vizat direct și în *Țăranul și Oaia*, în care rolul de judecător îl îndeplinește, ca, de obicei, Vulpea, cunoscută prin viclenia și ipocrizia ei. Țăranul, reclamând pierderea a doi claponi din poiată, în care s-a aflat oia, în urma sentinței judecătorești, s-a ales păgubaș și de nevinovatul animal, care era lipsit cu totul de dreptul apărării. Subiectul fabulei acoperă cuprinsul unei drame din practica judiciară, unde sentința era pronunțată fără drept de apel, în folosul celor avuți.

Fabulele amintite mai sus urmează în de aproape motivele societății moldovenești, reflectând contradicțiile și conflictele sociale ale timpului, mutațiile care aveau loc în orânduirea feudală, creșterea opoziției față de ocârmuire și boierimea exploatoare.

În perioadă de avânt a mișcării democratice Al. Donici a sesizat și unele acțiuni de răzbunare a oamenilor muncii asupra celor mai înrăiți jecmănitori. Lupul, de pildă, e silit să plece pe alt meleag “în Arcadia, ferice”, ca să scape de prigonire. Întrebat de cuc, dacă nu-și lasă năravul, colții el răspunde: „-Să-i lepăd? Da cum se poate?/-Apoi să ții minte, frate,/ Că la viitoare iarnă,/ Ai să rămâi fără blană./ Și așa s-au întâmplat,/ Precum cucul i-au cântat.” Fabulistul conchide, că răul nu totdeauna are sorți de izbândă [10, p. 17].

În *Râul și heleșteul* el confruntă două concepții, atitudini diferite față de viață și rostul ei. Heleșteul, ce personifică trândăvia boierească, se laudă Râului că-și “duce viața lină/ De desfătare plină”; că “stă, în malluri moi./ Pe perini de năroi,/ ca o cucoană mare/ Pe puful cel mai moale”[2, p. 39].

În răspunsul său Râul pledează pentru o viață activă utilă societății: „-Dar filosofând/ Pătruns-ai legea bine: că apele mișcând/ Păstrează proșteime”.

Donici conchide că Heleșteul a secăt în “trândavul său pat,/ iar râul astăzi stă un râu de toți”[2, p. 41]. Aici nu e vorba doar de substituirea râului prin Heleșteu, iaz natural, ci și de realizarea unui tablou original, pe bază realităților autohtone.

Acestea și alte fabule ale lui Al. Donici atestă, că el a perseverat cutezător în direcția originalității, transfigurând viața și psihologia oamenilor, mediul social și natura Moldovei în imagini vii și sugestive.

#### **Bibliografie:**

1. Donici Alecu, Fabule. Chișinău: Literatura artistică, 1988.
2. Donici Alecu. Opere. Fabule. Poezii. Traduceri. Chișinău: Știința, 2019.
3. Donici Alecu, Cele mai frumoase fabule de Alecu Donici, Chișinău: Litera, 2011.
4. Haneș Petre., Scriitorii basarabeni, 1850-1940: Al. Donici, Al. Russo, B.P. Hasdeu. București: Casei Școalelor, 1942.
5. Mușat Ștefan Radu, Epigonii, Revisă de literatură și educație culturală, Bistrița: Nr 3 - Iulie 2016.
6. Săvoiu Adrian, Antologia fabulei românești, Chișinău: Art, 2017.
7. Sion George, Alexandru Donici. Viața și operele sale. În: Analele Societății Academice Române, t. III, București, 1870.
8. Wikipedia, enciclopedia liberă. Alecu Donici. Biografie. [https://ro.wikipedia.org/wiki/Alecu\\_Donici#:~:text=Activitate%20literar%C4%83,-Debut%C4%83%20cu%20traduceri&text=Donici%20a%20avut%20un%20deosebit,%C8%99i%20%C8%99tiuca%2C%20Doi%20c%C3%AEini%20%C8%99](https://ro.wikipedia.org/wiki/Alecu_Donici#:~:text=Activitate%20literar%C4%83,-Debut%C4%83%20cu%20traduceri&text=Donici%20a%20avut%20un%20deosebit,%C8%99i%20%C8%99tiuca%2C%20Doi%20c%C3%AEini%20%C8%99). (accesat 23.10.2023)
9. Portal Cultural Național. Adevărul sau Cucoșul de la moară// <https://1md.online/versuri/autor/donici/adevarul-sau-cucosul-de-la-moara> (accesat 21.10.2023)

10. Wikisource. Lupul nazâr// [https://ro.wikisource.org/wiki/Lupul\\_naz%C3%A2r](https://ro.wikisource.org/wiki/Lupul_naz%C3%A2r) (accesat 06.10.2023)

CZU 811.135'373.611

<https://orcid.org/0000-0002-4690-3657>

## DERIVAREA CU AFIXE SUFIXALE

**Mititelu Oxana,**  
doctor în filologie, conferențiar universitar,  
Universitatea de Stat din Comrat, Comrat, RM  
e-mail: [oxana.mititelu.2015@mail.ru](mailto:oxana.mititelu.2015@mail.ru)

**Abstract:** Among the means of vocabulary enrichment, derivation is the process of forming new words or words with a new meaning, by associating formatives (affixes) with base words. The derivation with suffixes is much more widespread than the one made with the help of prefixes, because there are over 600 suffixes in the Romanian language, some of which are very alive or productive in the current era. The existence of such a large number of suffixes, as well as the indisputable productivity of some of them, entitle us to affirm that Romanian is a derivative language, like Latin, which is at its base and whose structure continues it, in broad terms, and From this point of view.

**Keywords:** derivation with suffixes, vocabulary enrichment, language structure, lexical-grammatical class, diminutive suffixes, augmentative suffixes.

Vocabularul înregistrează toate prefacerile sociale, dezvoltarea culturii și tehnicii, și de aceea el se înnoiește permanent. Ca urmare a acelorși prefaceri, omul are nevoie, în procesul comunicării, de un vocabular diversificat, care să corespundă necesităților unei exprimări variate. Așa se explică faptul că limba, abandonând unele cuvinte care nu mai corespund stadiului de evoluție a societății, se îmbogățește prin împrumutarea unor noi termeni sau prin crearea lor.

Între mijloacele de îmbogățire a vocabularului, derivarea este procedeul de formare de cuvinte noi sau cu sens nou, prin asocierea formativelor (afixelor) cu cuvintele-bază. Raportând produsul acestuia la o bază deja existentă, identificăm o derivare progresivă, care se realizează prin completarea bazei cu afixe prefixale și sufixale - *copilaș, copilărește, copilărie* etc), și o derivare regresivă, constând în reducerea bazei la un radical, funcționând individual în contexte alcătuite: *a dansa-dans, a cânta-cânt, a vedea-văz, a auzi-auz, a visa-vis, a somna(vechi)-somm*. [1, pp. 25-26]

În funcție de clasa lexico-gramaticală a bazei de la care s-au suprimat afixele, în cazul derivării regresive, distingem:

a) derivare regresivă postsubstantivală: *cireș-cireășă, păr-pară, prun-prună, nuc-nucă, căpșun-căpșună, smochin-smochină, stomatolog-stomatologie, pictor-pictură, biolog- biologie, transla-translație și translator;*

b) derivare regresivă postadjectivală: *aerodinam-aerodinamică, cineget-cinegetică, a nemuri-nemurare, a catifela-catifelat;*

c) derivare regresivă postparticipială: *email-emailat, camfor-camforat, dezvăța-dezvățat, tărca-tărcat, lauera-laureat, coroia—coroiat.*

d) derivare regresivă postverbală: *dor-durea, gând-gândi, gust-gusta, blestem-blestema, câștig-câștiga, freamăt-freamăta, cuget-cugeta, descânt-descânta, greș-greși, miros-mirosi, sărut—săruta, trai-trăi, jur-a jura.*

Derivarea progresivă se realizează pornind de la un cuvânt de bază, consecvent, în etapa ulterioară a atașării afixelor (*pisic-uț*), sau inconsecvent, cu menținerea numai a radicalului (*poșt(ă)-aș*).

Alte derivate sunt generate de temele de plural ale unor substantive: *cafeluță* (de la pluralul *cafele*), *șepcălie* (de la *șepcălii*), *omenie* (de la pluralul *oameni*), la care, de fapt, numai ultimul derivat conține ideea de plural.

*Sufixele lexicale* sunt segmentele, sunet sau grupuri de sunete, plasate la sfârșitul unei teme sau al unui radical, care formează cuvinte noi. Ele sunt genatoare de cuvinte cu sens înrudit cu cel al temei. Singurele sufixe mixte, lexicale și gramaticale, sunt cele moționale care asigură echivalența de gen la substantivele animate: *curcă-curcan, rață-rățoi, găscă-gâscan, cioară-cioroi* etc.[4, pp. 105-110]

Din punctul de vedere al clasei lexico-gramaticale în care se încadrează derivatele, sufixele sunt cuantificabile după aceasta (substantivale, adjectivale, adverbiale etc.); ele provin din limbile latină și slavă (cele mai productive) sau din magiară, turcă ori alte limbi romanice.

#### 1. Sufixele substantivale

-uși: *culcuș, urcuș, alunecuș,*

-ime: *studentime, cruzime, muncitorime, acrime,*

-ar: *cuibar, fierar, lăprtari,*

-easă; *mireasă, lenjereasă,*

-iță: *lădiță, tălpiță, casieriță*

-ism: *clasicism, populism*

#### 2. Sufixe adjectivale

-iu: *auriu, ruginiu, vișiniu, verzuliu, prăzuliu, nisipiu*

-os: *dureros, pofticios, spătos, zelos, furios*

-esc: *gorjenesc, ceresc, bănesc*

#### 3. Sufixe verbale

-ui: *tăinui, drăcui, chefui, târgui, prăfui*

-iza: *româniza, favoriza, maghiariza*

-i: *îngălbeni, îmbrătăni, copilări, înfrunzi*

-a: *înflora, peria, înspica, îndestula, brăzda*

#### 4. Sufixe adverbiale

-ește: *românește, pământeste, vitejește, orășenește*

ziș: *cruciș, furiș, pieptiș, morțiș*

-mente: *literalmente, totalmente, generalmente, actualmente*

#### 5. Sufixe pronomiale -ica: atătica

-uță: *mătăluță*

-ica: *mătălică*

-uța: *nimicuța*

#### 6. Sufixe numerale:

-ime: *doime, șesime, optime, milionime*

#### 7. Sufixe interjecționale:

-ică: *aolică*[3, pp. 67-69]



În funcție de semnificația particulară a derivatului, stabilită prin raportarea lui la obiectul denumit, sufixele lexicale au anumite valori semantice.

1. Sufixele diminutive formează substantive, adjective, uneori adverbe și pronume, arătând că obiectul denumit este mai mic decât baza. Rolul lor este, în general, hipocoristic (mângâietor).

-aș (de origine variată, nelatină): *hârdăiaș, copilaș, ciolănaș, fluturaș, piscoiaș, băiețaș* etc. Când acest sufix este anexat substantivelor care se referă la o profesiune, el are sens depreciativ: *doftoraș, profesoraș, scriitorăș, gazetaraș, poetaș*, dar numai în contextele în care se impune utilizarea termenului fără diminutivare.

-ic(ă) (lat. ic(e)a): *fetică, generică, baiețică, lopațică, mămică, tătic, pupic, bunic, mutulică, cărticică* etc. Uneori, în cazul substantivelor proprii ca *Georgică, Costică*, sau chiar comune, precum *bădică*, acest sufix este hipocoristic absolut.

-el, -ea (la. -ellus, -ella): *caiețel, scăunel, mieușă, copăcel, ciorăpel, stejerele, fântânea* etc. Cu sens dezmiardator apare în *nepoțel, bărbățel, băiețel*, iar depreciativ în *avocățel*.

-ior, -ioară (lat. -eolus, -ilus, -iola): *oscior, ciorăpel, cărnăcior, mustăcioară, porțioară* și hipocoristic în *Mărioara, frățior, surioară, inimioară*. Acest sufix se poate atașa unei teme sufixate cu alt afix diminutival -iș, -uș: *nutrișoară, țărișoară, fețișoară, oglinjoară, locușor*. Valoarea semantică diminutivală este anulată atunci când derivatele denumesc plante (*inișor, sălcioară, trestioară*), în cazul substantivelor *căprior, căprioară, roșioară, perișoară* (de la pluralul *perișoare*).

-uc(ă): *fătucă, lăntuc, grășuc, nășuc, mânucă, nășuc, frățuc, tătucă*.

-iță(sl): *cheiță, rochiță, linguriță, țuiculiță, copiliță, fetiță, scufiță*. Valoarea diminutivală este zero, dacă derivatele denumesc plante (*albăstriță, peliniță, lămâiță, romaniță*), profesii (*poștăriță, doctoriță, soferiță, băieșiță, casieriță*), uneori, reprezintă numele soției celui care are o anumită funcție sau profesie (*diaconiță, notăriță, primăriță*) în cazul femininului zeiță și al echivalentului de gen de la masculinele animate (*papagaliță, porumbiță, lebediță*), al substantivelor proprii nume de animale sau oameni *Gheoghiță, Grigoriță, loniță, Mihăiță, Niculăiță, Marița, Dumitrița, Albiță* (capră), *Surița* (iapă,) *Roșchifa* (vacă).

-ui, uie (lat. -uleus, -ulea): *cețăuie, ferăstruie, cărăruie*. Acest sufix apare, în unele cuvinte, compus cu -că(-uică): *cămeșuică, ferăstruică*.

-uț(ă) (lat. uceus, -ucea): *bănuț, blânduț, bliduț, deluț, ieduț, tăicuț, noduț, cănuță, dunduță, ghetuță, panglicuță, săbiuță, vrăbiuță, slăbuț, mătăluță, aleguț* (interjecție, cu uzanță regională). Sensul diminutival zero se înregistrează la substantivele proprii nume de persoană: *Ionuț, Măriuța, Ancuța, Pătruț*, sau la numele de plante: *urzicuță, săbiuță*. [4, p. 87]

-uleț: *brăuleț, cesuleț, drumuleț, murguleț, șoimuleț*. Neutralizarea sensului diminutival se produce în cazul numelor de fenomene ale naturii: *geruleț, vântuleț*, al substantivului *poduț*.

2. Sufixele augmentative formează substantive, rar adjective, arătând că obiectul denumit este mai mare decât de obicei sau așa este perceput ori considerat de către vorbitor.

-an, -ană(sl): *băietan, fetișcană, șoiman, juncan*. În cazul cuvintelor *bețivan, puștan, bogătan, grăsan*, sufixul are valoare peiorativă. Formele învechite *prostovan, hoțoman, chițoran* sunt generate prin variații ale sufixului -an.

-an. -andru: *băiețandru, copilandru, cățelandru, puiandru, flăcăiandru*

-oi. -oaie(lat. -oneus, -onea): *cămeșoi, măturoi, buboi, turtoi*. În cuvintele: *băiețoi, slugoi, maimuțoi, iepuro, fătui*, sufixul are sens depreciativ. Următor de -că, sufixul motional -oaie, -oaică: *lup-lupoaică, tigru-tigroaică, bulgar-bulgăroaică, ceh-cehoaică* etc. Aici, sensul augmentativ al sufixului este neutralizat. Aceeași transformare se remarcă și în cazul numelor de familie: *Oproiu, Vlădoiu, Cârstoiu, Gheorghioiu, Stăncioiu*.

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

-oc, -oacă (-og, -oagă) (lat., sl.): *fătog, milog, hârtoage, terfeloag*

-ai, -aie, în componere cu *-ăr-* a generat substantive care indică o cantitate superioară: *fumăraie, apăraie, pălălaie, fleșcăraie, lăcăraie, viermăraie*, sau pot avea sens depreciativ în *vânătaie, dăndănaie*. [5, p. 126]

3. Sufixele colective formează substantive care denumesc colectivități sau entități plurale.

-et(lat. *-etum*): *cuconet, nucet, omenet, pinet, pomet, puiet, stejeret, vișinei, tineret* sau toponime ca: *Brădet, Făget, Cărpinet*.

-ime (lat. *-imen*): *drăcărimă, felurime, studențime, profesorime, țânțărime, calicime, iobăgime, păsărime, secuime, turcime*.

-iș (sl.): *aluniș, bolovăniș, rămuriș, stejăriș, tufiș* sau toponime ca *Mestecăniș, Păltiniș*

-iste (sl.): *cânepiște, goruniște, priveliște, trifoiște, tutuniște*.

4. Sufixele de agent generează derivate care indică, în general, autorul unei acțiuni.

-ar(er) (lat. *-arius*. st. *-ar*. fr. *Aire*): *acar, alămar, berar, dricar, fainar, mățasar, meșteșugar, milionar, olar, slujnicar, plăpumar, plugar, tunar, țuicar, văcar, vărsar*. Sufixul de agent impune o nuanță depreciativă cuvintelor *opincar, panglicar, mămăligar, tocilar*.

-tor, -toare (lat. *-torus*): *călător-oare, cioplitor-oare, domnitor, fumător-oare, îngrijitor, învățător, judecător, mulgător, săpător, trecător, vindecător*. Neutralizarea valorii sufixului este obișnuită la numele proprii *Croitoru, Vrajitoru/Vrajitoarea*, precum și la substantivele care denumesc plante sau animale: *ciocănitoare, lipitoare, vătămătoare*.

-giu (tc. *-agiu*): *camionagiu, tinichigiu, geamgiu, cusurgiu, pastramagiu, sifonagiu*. Multe dintre substantivele nume de agent, derivate cu sufixul *-giu*, sunt provenite din limba turcă: *cafegiu, lefegiu, harabagiu, zarzavagiu, zurbagiu*. În cazul unora dintre derivatele cu *-giu*, sufixul are sens depreciativ: *pomanagiu, reclamangiu, scandalagiu, mahalagiu, pilangiu, laptagiu, chiulangiu, moftangiu, pistolagiu* etc.

(i)er (fr. *-ier*): *bufetier, camioner, liftier, matrișer, restanțier, textier*.

-ist(ă) (fr. it etc formează substantive și adjective): *căminist, ceferist, manichiuristă, normalist, rapidist, unionist, zeflemist*. Deprecierea valorii derivatelor cu *-ist* se motivează prin condițiile exterioare sufixului: *gurist = flecăreț*.

-easă este un sufix de agent cu statut aparte, utilizat pentru desemnarea soției persoanei indicate prin cuvânt de bază. Dacă în cazul substantivelor *lenjerească, spăltorească*, nu se poate identifica o bază de gen masculin, pentru că meseria se exercită exclusiv de către femei, o asemenea bază există în cuvintele *cusătorească, colonelească, bidinărească*, astfel încât se poate admite și acest afix sub clasa sufixelor de agent.

-eț(-eață), -ăreț(-eată) – *drumuleț, brăduleț, descurcăreț, iubăreț, iubăreață, petrecăreț, petrecăreață, plângăreț*.

-aș: *arcaș, căruțaș, cercetaș, plutaș, poteraș, pușcaș, țințaș*.

5. Sufixele pentru denumirea înușirii dezvoltă adjective de la baze, în general, verbale și substantive, rar de la cuvinte care sunt adjective (*negricios, alburii, vinețiu, roșietic, molatic*).

-esc (-iscus: etimologie greu de precizat, probail tracă): *boieresc, drăcesc, unguresc, omenesc, păstoresc, regesc, șerpesc, voinicesc*.

-os (-ios): (lat. *-osus*): *arțăgos, bănos, cănos, dințos, fălos, geros, hazos, inimos, lăptos*, de la baze adjectivale conțin în semantica lor și ideea de aproximare: *negricios = „cam negu”, albicios = „cam alb”*.

-ar (lat. *-arius*) este omonim cu sufixul de agent: *mărfar, fugar, mijlocar* (deget). Acest sufix este ocurent în limbile romanice, de unde au intrat cuvinte ca *bugetar, familiar, muscular, ocular*,

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

*primar, stelar, valutar. Neutralizarea sufixului se realizează în cuvintele care denumesc specii de plante, păsări, pești sau animale cufundar. lopătar, nisipar, șerpar, viespar, prepelicar, șoricar, țipar.*[7, p. 127 ]

-atic (lat, -aticus): *flușturatic, fluturatic, muieratic, molatic.*

-ăreț. -ăreață (lat, -aricius): *băltăreț, purtareț, vorbăreț* etc. Cu valoare peiorativă, sufixul apare în cuvintele: *băgăreț, descurcăreț, iubăreț, văicăreț, zâmbăreț.*

-tor (lat, -torius): *muncitor, denunțator, luptător, anchetator, chinuitor, orbitor, poruncitor, uluitor, suitor, vindecător.*

-aș (sl.): *buclucaș, codaș, fruntaș, înaintaș, mijlocaș, nevoiaș, pățimaș, păgubaș, pizmaș, trufaș.*

-(e)an (sl): *pământean, sătean, răsăritean, codrean.*

-eț (sl.): *făleț, îndrăzneț, lumeț, mălăieț, măreț, pădureț.*

-nic (sl.): *amarnic, casnic, darnic, fățarnic, îndărătnic, puternic, jalnic, zilnic.*

-al. -(i)onal (fr. -al. lat, -alis): *arhitectual, cadastral, compozițional, dirijoral, vamal, unional.*

-ial (fr. lat.): *axial, trimestrial, frecvențial, substanțial, exponențial.*

-ual: *conceptual, instinctual, gradual, spiritual.*

-bil (lat, -bilos.fr. -ble): *agitabil, apărăbil, demascabil, gășibil, locuibil, reglabil, rezolvabil.*

-ian(fr. -ien): *caragialian, emineșcian, stănescian, wagnerian.* Același sufix apare și în varianta *-ician: electrician, fonetician, matamatician.*

-ic (lat, rom): *ciclic, climatic, fptic, olimpic, scriptic, patriotic, scheletic, partinic.*

-ist (lat, rom): *ceferist, trombonist, viorist, microbist.*

-at: *borcănat, catifelat, moțat, plușat, sprâncenat,*

-iu (lat, -ivus): *arămiu, azuriu, căpșuniu, cafeniu, ciocolatiu, fumuriu, sidefiu, măsliniu, vioriu.*[6, pp. 167-168]

6. Sufixele lexicale pentru denumirea modalității formează derivate adverbiale.

-ește: *bărbătește, femeiește*

-iș. -îș: *chiorăș, lungiș, furiș, târăș-grăpiș.* Unele dintre aceste adverbe se utilizează numai în combinație cu prepozițiile pe sau în: *pe furiș, în lungiș.*

7. Sufixele lexicale pentru abstracte nominale generează derivate substantivale abstracte. Cele mai productive sunt sufixele care formează infinitivul lung, desemnând rezultatul acțiunii sau obiectul care rezultă din acțiune.

-are: *adunare, alienare, bazare, căutare, finisare, terminare, jucare, cutremurare, îngrășare.*

-ere: *aducere, spargere, trecere, vedere, tăcere, conducere, alegere.*

-ire: *citire, iubire, suire, venire, dăruire, numire, simțire, dormire, sfințire, tănuire.*

-îre: *coborâre, omorâre, urâre, vițorare, zăvorâre.*

-ătate (lat, -itas. -itatis): *bunătate, străinătate, ușurătate, singurătate.*

Ca dublet al sufixului, -ătate, funcționează și sufixul -itate: *civilitate, debilitate, claritate, mobilitate, contemporaneitate, necesitate, posibilitate, rentabilitate, prioritate.*

-eală (sl.): *amăgeală, abureală, acreală, bălăceală, cicăleală, vrăjeală, tăvăleală, jecmăneală, fugăreală, răceală, săpuneală, zbenğüială, tocmeală, trăncăneală.*

-enie (sl.): *afurisenie, vedenie, sfințenie, ciudățenie, drăgălășenie, cumințenie, sfătoșenie, muțenie, prăpădenie, rudenie, slobozenie, șiretenie.*

-ie (lat., si. arg.): *bărbăție, bogăție, curăție, hărnicie, fudulie, nebunie, omenie, semeție, vrednicie, studenție, zădărnicie, prostie, veșnicie.*

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

-ism (neolog.. lat, romanic): carierism, oportunistism, cinism, snobism, clasicism, iluminism, patriotism, capitalism, idealism, pășunism.

-lâc (turc): geamlâc, savantlâc, hagialâc, caraghioslâc, matrapazlâc. Majoritatea derivatelor cu sufixul -lâc au nuanță depreciativă

-ură (lat, -ura): acritură legătură, înghițitură, păcălitură, strâmbătură, tocătură.

-anță, -ență. -intă: cutezanță, speranță, siguranță, voință nesăbuiță, biruință.

-ie (-ărie): cerbicie, cumetri măgărie, copilărie, drăcărie, robie, sclavie. Unele dintre care conțin un sufix de agent: duioșie, fudulie, srungărie, pantofărie, rotărie. Aceleași sufixe -ie, -ărie servesc și pentru indicarea locului unde se produce sau de unde vinde un lucru, unde se exercită un meșteșug: tinichigerie, tăbăcărie, blănărie, croitorie, dulgherie, șepcărie, gogoșerie, berărie. Pentru indicarea provenienței persoanelor s-a specializat sufixul -an: craiovean, dobrogean, hațegan, lugojean, pădurean, moldovean.

Pentru numele proprii de familie, sau sufixele -escu și -anu -eanu, primul desemnând, de fapt un supranume sau poreclă: Adamescu, Bogdănescu, Constantinescu, Dătieseu, Dobrescu, Enescu, Filipescu, Găvănescu, Maiorescu, Nicolescu, Oprescu, Pieleșcu, Petrescu, Vladimirescu. Derivatele cu sufixul -escu provin de la prenume. Suffixul -anu/-eanu se atașează unui cuvânt-bază toponim: Argeșeanu, Dobrogeana, Făgărașenau, Grădișteanu. Jianu, Măgureanu, Livezeanu, Nemțeanu, Pașcanu, Zăvoianu. În afara acestor sufixe, numele de familie se construiesc de la prenume cu sufixul -iu: Dimitriu, Constantiniu, Eftimiu, Gheorghiu, Manoliu, Vasiliu. Suffixul -ache este rar productiv la numele de familie: Canarache, Dumitrache, Vasilache, iar în substantivele Costache și Mitrache are valoare peiorativă.

-ime: adâncime, cătime, cruzime, grosime, iuțime, limpezime, mărime, rotunzime, subțirime, usturime, vechime. [2, pp. 80-84]

8. Sufixele moționale derivă substantive feminine de la baze masculine și invers.

-că (sl.): armeancă, ardeleancă, bănașeancă, craioveancă, româncă

-easă (lat.-issa): bucătăreasă, mireasă, generăleasă, coloneleasă

-iță (ls.): dăscăliță, frizeriță, macaragiță, morăriță, sudoriță, școlăriță, zidariță.

-oaie, -oaică: boieroaică, hangioaică, franțuzoaică, nemțoaică, zmeoaică, zgrițuroaică.

-an: curcan, găscan.

-oi: rățoi, cioroi, vrăbioi, dropioi.

Sufixe verbale sunt, în general, omonime cu sufixele gramaticale în mod infinitiv.

a: a crea, a dura, a mânca, a aureolă, a impulsa

-i: a orășeni, a ghemotoci, a ciripi,

-iza (fr. ): a favoriza, a duriza, a bagateliza

-isa (fr. ): finisa

-(i)fica (fr. , it): a electrifica, a zeifica, a planifica.

-isi: a aerisi, a mărturisi

-î: a izvorî, a viforî

-ni: a pocni, a bufni

-ui: a vămuî, a cerui

-ăi: a hămăi, a măcăi, a mormăi [4, p. 231].

În concluzie, putem afirma că derivarea cu sufixe este mult mai răspândită decât cea realizată cu ajutorul prefixelor, deoarece există în limba română peste 600 de sufixe, dintre care unele sunt foarte vii sau productive în epoca actuală. Existența unui număr atât de mare de sufixe, precum și productivitatea incontestabilă a unora dintre ele ne îndreptățesc să afirmăm că româna este o limbă

de tip derivativ, asemenea latinei, care îi stă la bază și a cărei structură o continuă, în linii mari, și din acest punct de vedere.

**Bibliografie:**

1. Avram Mioara, Carabulea Elena, Ciobanu Fluvia. *Formarea cuvintelor în limba română*. București: Editura Academiei Republicii Socialiste Române, 1978
2. Chiriac M., Iancu M., *Vocabular. Teorie și teste*, București: Editura Recif, 1995.
3. Corlăteanu N., Melniciuc I. *Lexicologia*, Chișinău: Lumina, 1992.
4. Coteanu I., Bidu-Vrânceanu A. *Limba română contemporană. Vocabularul*. Vol. al II lea. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975.
5. *Formarea cuvintelor în limba română*. Vol. 1. București: Editura Academiei Republicii Socialiste Române, 1970.
6. Hristea Th. *Sinteze de limba română*. București: Editura Albatros, 1984.
7. *Studii și materiale privitoare la formarea cuvintelor în limba română*. Vol. 3, București: Editura Academiei Republicii Socialiste Române, 1962.

CZU 373.2:811.135'243

<https://orcid.org/id:0000-0002-8541-7862>

**ROLUL JOCULUI DIDACTIC ÎN DEZVOLTAREA LIMBAJULUI ÎN LIMBA A DOUA  
(EDUCAȚIE TIMPURIE)**

**Mutkoglo Galina**

lector univ., drd.,

Universitatea de Stat din Comrat, mun. Comrat, RM

e-mail: [mutkoglo76@mail.ru](mailto:mutkoglo76@mail.ru)

**Abstract:** Learning Romanian language as a non-native language in the pre-school age is based on game activities. Game – is the fundamental activity that is done as a free pleasure. But the didactic game is a means of facilitating the transition of the child from the dominant activity to the learning activity.

**Keywords:** didactic game, learning, language, early education.

„Copilul – spunea marele pedagog elvețian Ed. Claparede – este o ființă a cărei principală trebuință este jocul ... această trebuință spre joc este ceva esențial naturii sale. Trebuința de a se juca este tocmai ceea ce ne va permite să împăcăm școala cu viața, să procurăm copilului acele mobiluri de acțiune care se consideră de negăsit în sala de grupă”.

Se spune că nevoia de a învăța o limbă nematernă/străină este aproape atât de veche ca însăși istoria umană. Iar însușirea unei limbi se află în relație cu senzațiile și experiența, spune John Amos Comenius, profesor, educator și scriitor ceh, considerat părintele educației moderne. “Predarea trebuie să fie orală”, continuă acesta [7, p.5].

Învățarea limbii române ca limba a doua în educație timpurie se bazează pe activități de joc.

**Jocul** – este activitate fundamentală care se realizează ca plăcere gratuită.

„Jocul este o asimilare a realului la activitatea proprie, oferindu-i acestei activități alimentația necesară și transformând realul în funcție de multiple trebuințe ale eului. Iată de ce, toate metodele active de educare a copiilor mici cer să li se furnizeze acestora un material ajutător pentru ca, jucându-se, ei să reușească să asimileze realitățile intelectuale care, fără aceasta, rămân exterioare inteligenței copilului” – J. Piaget.



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Jocul didactic, organizat conform cerințelor psihologice învățării, devine o metodă activă și eficientă de instruire și educare.

Termenul “didactic “ asociat jocului accentuează componenta instructivă a activității și evidențiază că acesta este organizat în vederea obținerii unor finalități de natură informativă și formativă specific procesului de învățământ [4, p.18].

Jocul didactic face parte integrantă din procesul învățării. El constituie o punte de legătură între joc ca activitatea dominantă în care este integrat copilul în perioada preșcolară și activitatea specifică școlii, învățarea. Corelația între joc și învățare este condiționată de nivelul general de dezvoltare psihică a copiilor. Prin îmbinarea elementelor de învățare cu cele de joc, copilul își însușește unele cunoștințe și face primii pași în direcția formării deprinderilor de muncă intelectuală.

Datorită jocului didactic, profesorul antrenează diferite modele de vorbire coerentă și pregătește platforma pentru ca fiecare copil să fie implicat, direct în actul învățării, la nivelul posibilităților sale.

Tocmai de aceea, jocul didactic ar putea fi soluția practică a unei activități reușite în învățarea limbii a doua, o metodă de a îmbina utilul cu plăcutul, care ajută în aprofundarea cunoștințelor, menținându-le mai mult timp concentrată atenția.

Dezvoltarea vorbirii în limba a doua a copiilor se realizează în mod treptat, prin lărgirea relațiilor verbale cu cei din jur, în condițiile manifestării de către copii a curiozității de cunoaștere a obiectelor, a însușirilor acestora, pe de o parte și a atitudinii interogative referitoare la originea și cauza unor fenomene, pe de altă parte. În întregul proces de învățare a limbii române, de cultivare a limbajului, atât în activitățile specifice, cât și în toate celelalte împrejurări se urmărește:

- îmbogățirea vocabularului în limba a doua,
- prevenirea și corectarea pronunției, în mod individual, cu grupuri mici de copii și în cadrul activității cu întreaga grupă de copii,
- formarea și dezvoltarea deprinderilor de vorbire corectă (sub aspect fonetic, lexical, gramatical),
- formarea și dezvoltarea limbajului monologat și dialogat, în funcție de particularitățile de vârstă,
- formarea deprinderii de exprimare adecvată a gândurilor, ceea ce contribuie la pregătirea lor pentru activitatea instructiv-educativă din școală.

Situația din cadrul jocului se crează cu ajutorul arsenalului pedagogic. Pedagogul poate utiliza în mod obiectiv însărcinări de căutare, imaginația, crearea momentelor de neașteptare a fenomenului dat, a surprizelor, întrecerii etc. pentru a o crea. Această situație poartă și un caracter subiectiv ce se manifestă prin activitatea copilului, găsirea anumitor obiecte, rezolvarea problemei, reacții emotive etc.

Problema (instructivă și de joc) se află în baza oricărui joc didactic și în rezolvarea ei rezidă sensul jocului. Problema este o componentă generatoare a jocului didactic și imprimă jocului un caracter instructiv.

Menționez că problema, ca element al jocului didactic, se prezintă în două ipostaze: de joc, când se referă la copii (cine execută mai repede, mai bine etc. ) și instructivă, când se referă la învățător (ce scopuri instructive se urmăresc).

Remarc că problema jocului didactic asigură trecerea de la activitatea de joc la cea instructivă, cu timpul cea dintâi, plăsându-se pe plan al doilea. Dar în mod obligatoriu, problema trebuie să intrige copiii, să imprime jocului conținut și sens sub o formă distractivă, captivantă.

În stabilirea regulilor jocului se are în vedere și se va ține cont de principiul gradării și al accesibilității, iar măsura în care sunt însușite regulile de către copii reprezintă un criteriu important de apreciere a eficienței educative și constructive a jocului didactic.

Este foarte important ca la organizarea jocului toate componentele structurii sale să fie bine echilibrate, dar totuși trebuie să prevaleze elementele de joc. Aranjarea componentelor trebuie făcută astfel, încât copiii să simtă că ei se joacă în momentul dat, dar nu învață, adică se află în situație de joc.

Lipsa măcar a unui element din structura jocului didactic îl face lipsit de sens, imposibil ( în jocurile cele mai simple componentele pot fi unite în grupuri ).

Jocul didactic are un conținut și o structură bine organizată, subordonată particularităților de vârstă și sarcinii didactice studiate în educație timpurie. El trebuie să fie atractiv, accesibil și recreativ prin forma în care se desfășoară, prin mijloacele de învățământ utilizate, prin volumul de cunoștințe la care face apel (lexicul utilizat în joc trebuie să fie cunoscut de către copii). Prin joc, copilul devine interesat de activitatea care se desfășoară, de limba maternă pe care o învață: cei timizi devin cu timpul mai îndrăzneți, mai activi, mai curajoși și capătă mai multă încredere în propriile capacități [2,p. 6].

Exercițiile de vorbire îmbinate cu elemente de joc, contribuie din plin la îmbogățirea vocabularului, la folosirea corectă a timpului verbelor, la exprimarea corectă a gradelor de comparație, la realizarea corectă a acordului între diferite părți de vorbire.

Jocul didactic, utilizat la orele de limba română, contribuie la îmbogățirea vocabularului, activizarea și exersarea lui, dar și la însușirea unei exprimări clare, coerente, corecte din punct de vedere gramatical, la cultivarea independenței în vorbire și stimularea creativității în exprimarea orală.

Așadar, prin jocul didactic se asigură înțelegerea, fixarea și repetarea anumitor cunoștințe de limbă în mod plăcut, fără ca interesul celor care comunică să scadă. Jocul se constituie ca activitate fundamentală în educație timpurie. Marele savant J. Piaget denumesc jocul ca fiind un anumit tip de activitate, înțeleasă ca un exercițiu funcțional.

Astfel, o organizare bună și o dirijare corectă a jocului trezește copiii o stare de bucurie, îi activează, stabilește atitudini binevoitoare între copii. Copilul respectă regulile, execută acțiuni, găsește ieșiri din situație nu de dragul anumitor consecințe, dar de dragul jocului.

Deși, învățarea limbii a doua este un lucru cât se poate de serios, în condițiile în care noile cunoștințe sunt asimilate prin joc, micuții nu vor resimți demersul ca fiind stresant, ci vor fi fericiți.

#### **Bibliografie:**

1. Antonivici Ș., Mitu F., Metodica activităților de educare a limbajului în învățământul preșcolar, București, Humanitas Educațional, 2005
2. Granaci L., Cazacu T., Limba română în clasele primareale școlii ruse, Chișinău, 1993
3. Bache H., Mateias A., Popescu E., Serban F. - "Pedagogie preșcolară. Manual pentru școlile normale", Edit. Didactică și Pedagogică, București, 1994
4. Predarea și învățarea limbii române prin comunicare. Ghidul profesorului. Cartier, 2003.
5. <https://ru.scribd.com/doc/24789954/JOCURI-DIDACTICE>
5. [http://performer.ispef.biz/index\\_htm\\_files/moiceanu%20bibliografie%20corect%20+luccrare.pdf](http://performer.ispef.biz/index_htm_files/moiceanu%20bibliografie%20corect%20+luccrare.pdf)
6. Moiceanu Ramona, disertație de finalizare a programului de master psihopedagogia educației timpurii și a școlarității mici, Universitatea „1 decembrie 1918” din Alba Iulia, Alba Iulia , 2014.

7. [https://manageulpsslatina.files.wordpress.com/2014/12/matescu-simona\\_ghid\\_metodi\\_predarea-limbii-engeze-in-invatamantul-primar.pdf](https://manageulpsslatina.files.wordpress.com/2014/12/matescu-simona_ghid_metodi_predarea-limbii-engeze-in-invatamantul-primar.pdf)

CZU 378.146

<https://orcid.org/0000-00022606-8818>

## EVALUARE FORMATIVĂ A COMPETENȚELOR UNIVERSITARE CA BAZĂ PENTRU CONCEPTUALIZAREA EVALUĂRII COMPETENȚELOR COMUNICATIVE

**Nedu Ludmila**

lector universitar, drd.

Universitatea de Stat din Comrat, mun.. Comrat, RM

e-mail: [nedu.liudmila@mail.ru](mailto:nedu.liudmila@mail.ru)

**Abstract:** the reflection estimate of communication competence we offer diversely modalities of approach these hers and demonstrate the pressing necessity of practical bending of this phenomenon. In the linguistic sources to consult the estimate of communication competence it deals upon positions of communication linguistic and constitute the integrated ensemble of knowledge, capacities, skill gets by *găgăuz* students through learning-estimate and practice in the typical contexts of communication at the discipline „Romanian language and communication”.

The approach formative estimate of communication of ability as of adjustment method of instructive-educative on process we lead towards those changes with at university efficiency, at effects of adjustment – „to know where you hear, for to know better what you make” – after which students own up his personal moulding.

**Key words:** formative adjustment, formative estimate, summative function, capacity of self-estimate, estimate intelligence.

Ideea de a elucida importanța evaluării formative în procesul de predare-învățare a limbii române la studenții alolingvi ne-a permis să relevăm componentele structurale și acțiunile principale ale acesteia în contextul actului didactic. O întreagă concepție psihologică stă la baza interpretării și înțelegerii procesului didactic ca unitate a activităților principale, cum sunt: predarea, învățarea, evaluarea.

În consecință, în ultimul timp, am înregistrat, din punctul nostru de vedere, **promovarea** unor moduri de integrare a acțiunilor evaluative în activitatea didactică a profesorilor universitari, care stimulează interacțiunile dintre acestea și activitățile de predare-învățare. Astfel, evaluarea devine un proces fundamental în activitatea instructiv-educativă. Înțelegerea acestui fenomen ne-a permis să relevăm multitudinea de funcții ale evaluării: nu numai cea constatativă (de cunoaștere), de diagnoză și prognoză, ci și cea **de reglare**, numită **formativă**.

Într-adevăr, ceea ce dă notă specifică evaluării formative este faptul că ea a condus la noi orientări în modul de realizare a proceselor evaluative, fapt care a determinat includerea în programul de formare și a unui proiect de evaluare, iar exercițiul evaluării se consideră parte componentă a formării.

Această orientare ne conduce spre acele numeroase **schimbări** în conceperea și realizarea acțiunilor evaluative, cu mai multe direcționări:

- se prelungeste evaluarea randamentului universitar, fenomen care **se extinde și asupra procesului realizat**, asupra calității activității școlare;

- se manifestă un interes deosebit față de **evoluția subiecților pe parcursul programului**; evaluarea înregistrează progrese impunătoare, în același timp, identifică lacunele, dificultățile de învățare etc. În consecință, dimensiunea formativă a evaluării crește considerabil potențialul de implementare a practicilor instructiv-educative și, mai ales, a activității de învățare;

- inovarea temeinică pe care o aduce evaluarea formativă impresionează prin **efectele de reglare** pe care le produce: „a ști unde te afli, pentru a ști mai bine ce ai de făcut”. Studentul găăuz conștientizează propria sa formare.

Așadar, efectele reglatoare pe care le stimulează evaluarea formativă se referă nu numai la învățare, dar și la procesul didactic în întregime. Ideea expusă reflectă și următoarea realitate: evaluarea formativă îl ajută pe student nu numai să învețe, dar îi sugerează și profesorului cum să-l învețe pe student. Cu referire la această funcție, didacticianul Perrenoud Th. consideră că evaluarea formativă presupune redimensionarea a trei elemente ale procesului instructiv-educativ:

- **observația** (ghidarea și optimizarea exercițiilor de învățare);
- **intervenția** (analiza care identifică cauzele și dificultățile);
- **reglarea** (cu nuanță *retroactivă* – la finele unei secvențe cu nuanță *interactivă* – în timpul procesului și cu nuanță *proactivă* – studentul se angajează într-o nouă activitate) [3, p. 40-49].

În opinia noastră, actul evaluativ trebuie să contribuie la ameliorarea practicilor educative și la formarea studentului, fapt care depinde în măsura în care se înscrie actul evaluativ în activitățile de formare.

Ceea ce caracterizează în mod cu totul deosebit acțiunile evaluative este locul pe care îl ocupă acestea în procesul didactic, cum se integrează în acest proces și interacțiunea lor funcțională cu activitățile de predare-învățare. În concluzie, **evaluarea formativă** este un proces multiform și funcțional având atât acțiune de instruire, cât și activitate de învățare.

Alături de cele expuse anterior se cere de menționat și faptul că elementele componente ale evaluării formative se integrează în însuși procesul învățării, modificându-se în dependență de primordialitatea funcțională, subordonată funcției de bază: *il ajută pe student să învețe, dar și pe profesor să instruiască*. [6, p. 9-11]

Dorim să evidențiem acele trăsături ce caracterizează în mod deosebit evaluarea formativă în aspect multiform și funcțional:

- Evaluarea formativă **se idealizează, predominant, pe parcursul desfășurării procesului didactic** și este menită să verifice **sistematic** progresele studentului; ea se realizează la începutul programului până la terminarea lui. Scopul acestui aspect al evaluării formative este să-l informeze pe student cum trebuie să realizeze obiectivele și să pună la cunoștința studentului, profesorilor și părinților despre progresele acestor obiective. Dar pentru ca să-și îndeplinească funcția formativă, este necesar ca evaluarea să respecte trei condiții:

1. *Să fie continuă* (realizare permanentă și pe unități de învățare mici);
2. *Să fie analitică și completă* (sunt verificați toți elevii în asimilarea elementelor principale ale conținutului);
3. *Aprecierea rezultatelor* să se facă numai în raport *cu obiectivele instruirii*.

Prin urmare, evaluarea formativă însoțește activitatea pe toată durata ei de desfășurare și contribuie la îmbunătățirea performanțelor elevilor. Reconstituirea continuă a acțiunii de predare-învățare trebuie să fie raportată la obiectivele vizate.

- Evaluarea formativă se realizează pe segmente relativ mici de activitate, proba fiind administrată la sfârșitul unității de învățare. Mărimea secvențelor este în funcție de densitatea

conținutului esențial, printr-o probă de 20-30 de minute, astfel are loc întrepătrunderea proceselor, numit și „modificări ameliorative”.

- Evaluarea formativă diminuează până la eliminarea completă caracterul de sondaj al evaluării: sunt verificați toți studenții și toate conținuturile esențiale predate. Astfel, evaluarea formativă verifică cunoașterea pregătirii studenților, identifică neajunsurile după fiecare secvență, adoptă măsurile utile pentru a ameliora randamentul studenților, concluzie, care ne permite să caracterizăm evaluarea formativă ca mijloc de reglare operativă a activității de învățare și de prevenire a situațiilor de eșec.

- Evaluarea formativă determină schimbări atât în conduita didactică a profesorului, cât și în comportamentul studentului. Acest aspect al evaluării presupune și *cunoașterea de către studenți a rezultatelor obținute* și realizează un feed-back continuu, deoarece oferă studenților alolingvi:

1. *Susținerea activității de învățare*, cerință confirmată de maxima lui Thorndike Ed. cunoscută ca „lege a efectului”, conform căreia comportamentele care au fost consolidate pozitiv (laudă, notă, satisfacția trăită de student pentru succes etc.) sunt mai temeinice și dispun de o capacitate mai mare de transfer [3, p. 10-14].

2. Elementele de conținut asupra cărora trebuie să lucreze, în cazul dat evaluarea capătă funcția diagnostică și prescriptivă.

3. Intelect pentru a-i ghida pe studenți.

- Deoarece scopul principal al evaluării îl constituie *facilitatea continuității învățării*, e necesară *o abordare mai analitică*. În opinia lui Gardner H. evaluarea începe cu tipul de învățare, operând cu două situații:

1. Studentul are posibilitatea să se întoarcă la informația detaliată, atunci când însușește conceptele și regulile precise.

2. Studentul dezvoltă structurile logice fundamentale, în care demersul de reglare al profesorului nu este atât de evident [4, p. 7-10].

Pornind de la aceste determinări Gardner H. menționează că evaluarea poate fi realizată pe o manieră continuă cu „reglare interactivă” și pe o manieră „punctuală”, la finele învățării cu reglare „retrospectivă” [4, p.17-20]

- În contextul evaluării formative distingem două demersuri: acțiunea în care *funcția sumativă, de control și de notare este preponderentă* – în această situație performanțele studenților găgăuzi sunt apreciate și timpul în care *funcția formativă este esențială*. Primul demers se realizează în anumite intervale de timp, iar cel de-al doilea demers – continuu. Referindu-se la această caracteristică, didacticianul De Landsheer G. definește evaluarea formativă ca una care „intervine la sfârșitul fiecărei sarcini de învățare” cu următoarele sarcini:

1. De a informa despre gradul de pregătire atins.

2. De a descoperi dificultățile de învățare.

3. De a-i face să descopere strategiile care permit studentului să progreseze. [2, p.20-23]

- Evaluarea formativă este promovată și de pedagogia corectivă, este un proces care presupune mai multe etape și implică:

1. Cunoașterea capacității de învățare a studentului.

2. Reperarea deficiențelor de instruire.

3. Stabilirea diagnosticului.

4. Adoptarea măsurilor de ameliorare.

Am reactualizat aceste fenomene, pentru a menționa că evaluarea reprezintă o condiție și, în același timp, o componentă a unei autentice strategii „de diferențiere a instruirii cu învățare deplină”.



Pornind de la această poziție, recunoaștem eficiența evaluării formative, care conferă eficiență și actului didactic, dar e necesar să fim consecvenți și în îndeplinirea unor cerințe, cum sunt:

1. Evaluarea se realizează nu numai ca mijloc de apreciere a performanțelor studenților, dar și cu scopul **de a orienta desfășurarea procesului de învățare**.

2. Evaluarea depinde de **frecvența examinărilor și mărimea intervalelor**, funcțiile evaluării formative implică, de fapt, verificări sistematice, cu rezultatele obținute la timp.

În procesul evaluării formative importanța probelor nu constă în clasificarea studenților găgăuzi după notele obținute, ci de a oferi învățătorului informații care prezintă efectele activității realizate, oglindite în performanțele lor.

3. Prin reducerea la probe cu durată relativ redusă, evaluarea formativă **reduce sensibil și partea din timpul de învățământ utilizat pentru realizarea acțiunilor**. Investigațiile pe care le-am întreprins noi în învățământul universitar a evidențiat faptul că stilul de predare a multor profesori se reduce la „transmiterea” conținuturilor noi și doar câteodată intervin *proces de fixare, sistematizare, exersare* pentru a asigura o învățare temeinică. În majoritatea cazurilor, evaluarea formativă implică utilizarea probelor scrise sau practice și mai puțin verificarea orală. În cazul nostru n-am exclus posibilitatea recurgerii la acțiuni de verificare orală. Ca exemplu este experiența învățării în formarea deprinderii de a citi, susține Ilie El [5, p. 7-8].

4. În scopul stimulării activității de învățare, este necesar ca evaluările formative să formeze **capacitatea studenților de autoevaluare**, în cazul dat probele de evaluare sunt folosite de profesor și ca **mijloace de cultivare a capacității autoevaluative**, iar procedura de interevaluare a probelor este introdusă ca **mijloc de exersare în vederea formării la studenți a inteligenței evaluative**.

Din această poziție, evaluarea se prezintă ca o formă specifică de manifestare a relației pedagogice care favorizează angajarea studenților găgăuzi în activitatea de învățare, iar studentul are posibilitatea să-și formeze o atitudine constructivă față de actul evaluativ.

5. Potrivit principiului „diminuării controlului prin sondaj”, evaluarea formativă face necesară **alcătuirea probelor pe baza analizei temeinice a conținutului** care urmează să fie verificat, cu scopul de a releva **elementele principale a căror asimilare condiționează reușita studenților**.

Este firesc de asemenea să menționăm că aplicarea evaluării formative influențează și inteligența studentului, devenind o problemă de „stil de lucru”.

1. Realizarea evaluării formative presupune **din partea profesorului un rol din ce în ce mai activ** în învățare. În competența profesorului este supravegherea activității studenților, comentarea explicațiilor acestora, orientarea diferențiată a celor care comit erori. Astfel, rolul profesorului este un rol „de ghidare”. Pentru student, evaluarea formativă implică o învățare activă care presupune:

- cunoașterea obiectivelor;
- confruntarea cu situații-problemă;
- cunoașterea progreselor, erorilor, eșecurilor;
- ameliorarea rezultatelor.

Astfel, evaluarea formativă va antrena evoluția studentului marcând respectul pentru verificarea propriilor rezultate.

2. Din punct de vedere al metodologiei, evaluarea formativă presupune **formularea prealabilă a obiectivelor pedagogice**, conceperea pentru fiecare obiectiv a unor exerciții sau situații. Studiul efectuat de Gardner H. și colegii săi, ne-a ajutat să înțelegem desfășurarea programului de instruire, în condițiile integrării evaluării formative și procesele pe care le cuprinde le prezentăm în schema care urmează:

În raport cu procesul de învățare a studentului, unele momente ale evaluării pot avea funcție-cheie: înainte de procesul de învățare, în timpul învățării.

Evaluarea formativă presupune și analiza condițiilor învățării. Din această cauză e necesar să ținem seama de nivelul de pregătire a studenților, de atitudinile afective, de motivațiile acestora față de activitatea școlară. Dacă privim în ansamblu, evaluarea formativă transformă acțiunea de evaluare, din proces predominant constatativ în unul diagnostic, de susținere a procesului de învățare, afirma didacticianul Ausubel D. Robinson [1, p. 50-54].

Alături de cele consemnate mai sus se cere menționat faptul că elementele componente ale evaluării formative nu fac discordanțe de ordin conceptual și metodologic dintre evaluările interne și cele externe, ci participă activ în evaluarea rezultatelor universitare. Prin urmare, evaluarea formativă axată pe competențe necesită organizarea unui demers coerent și logic, fiind racordată la aspectul social și la cerințele vieții, devine o acțiune educațională la a cărei proiectare profesorul pornește de la competența pe care intenționează s-o evalueze și pe care o coordonează cu unitatea de conținut.

Întrebările inerente explicațiilor, sarcinile imediat următoare, realizarea temelor, probleme curente, gradul de implicare în discuții – toate sunt părți ale evaluării continue. Acest tip de evaluare este analitic, cu ajutorul ei se identifică erorile și se detectează punctele slabe ale învățării, totodată, ea urmărește stimularea studentului, și nu judecarea acestuia; ea se desfășoară cu scopul de a ameliora activitatea în ansamblu, înlesnind înlăturarea la timp a neajunsurilor – iată doar câteva considerente care solicită efortul profesorului pentru ca aceasta să dirijeze, cu maximă eficiență, într-un mod constructiv, demersul educațional în ansamblu.

La etapa universitară, evaluarea competențelor lectorale și comunicative, au un rol motivațional definitiv, care-i determină pe studenți, în perspectivă, la lecturi valorice.

Competența lectorală rezidă în capacitatea de a citi adecvat orice text, a-l înțelege și a-l interpreta prin actualizarea informațiilor exterioare acelu text. Evaluarea competenței respective poate lua forma unor sarcini specifice, aplicabile mai multor texte studiate în cadrul orelor de Limba română.

Prin urmare, putem considera conceptul de evaluare formativă care atribuie anumite proprietăți noțiunii de evaluare formativă a competențelor de comunicare. Acesta cuprinde totalitatea obiectivelor care operează cu noțiunea de valorificare a competenței comunicative la studenții alolingvi.

#### **Bibliografie:**

1. Ausubel. D, (1981), *Învățarea în școală*, București, EDP.
2. De Landsheere. G, (1975), *Evaluarea continuă a elevilor și examenele*, București: EDP.
3. Delorme. Ch, (1990), *Evaluer antrement pour assurer une formation mieilleure est ce possible?*, în „Evaluation en question”, Paris 3-ème edition, Lyon, ESF.
4. Gardner. H, (1984), *Formes de l'Intelligence*, Odile Iacob.
5. Ilie. El, (1983), *Contribuția evaluării la formarea deprinderii de a citi*, în „Revista de Pedagogie”, nr. 1.
6. Meyer. G, (2002), *De ce și cum evaluăm?*, Iași: Editura Polirom.

## ECHIVALENTE ALE PROVERBELOR ROMÂNEȘTI ÎN LIMBA RUSĂ

**Smolnițchi Dumitrița,**  
doctor în filologie,  
conferențiar universitar,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
e-mail: [sdumitritza@yahoo.com](mailto:sdumitritza@yahoo.com)

**Abstract:** A proverb is a popular moral teaching born of experience, expressed in a suggestive elliptical formula, usually metaphorical, rhythmic, or rhymed. Its origin and evolution determine the educational importance of proverbs, their brevity and subtle metaphorical delivery make them attractive in any language, and their overlap with quotidian life makes them accessible. From an ethnolinguistic point of view, we can say that the proverb reflects the self-perception of a nation, highlighting the mores, qualities, and faults of the members of its community imbued in their collective behavior and morals. In this article, we will examine whether the equivalence between Romanian and Russian proverbs is preserved both at the lexical level (whether the same idea/morality contained in Romanian proverbs is expressed lexically in the same or a different way in Russian) and at the structural level (whether the parallel, antithetical or elliptical construction is preserved or not).

**Keywords:** proverb, moral norm, metaphorical/ figurative language/ meaning, thematic, structure.

Proverbele sunt formulări concise, plastice, relativ stereotipe, care exprimă concentrat adevăruri cu valoare generală, rezultând din îmbinarea unei largi și bogate experiențe practice, cu observații pertinente asupra fenomenelor și lucrurilor lumii înconjurătoare. „Într-un limbaj metaforic, de mare forță sugestivă, ele exprimă concepția și atitudinile specifice ale poporului nostru și conduc la o concluzie privind o normă morală cu mare grad de generalitate” [3, p. 8].

Din această definiție a proverbului extragem trei caracteristici esențiale:

- Proverbul este o judecată completă (propoziție sau frază scurtă), în care se exprimă concis și sugestiv rezultatul unei experiențe;
- conținutul proverbului are profunzime filozofică, având ca nucleu probleme morale, înțelepciuni aplicabile în diferite situații de viață; deci, proverbul neapărat conține o povață, o învățătură;
- mesajul proverbului, de obicei, nu este comunicat direct, fiind un conținut „para-proverbial” (exprimat prin comparație, metaforă, alegorie etc.)

Importanța educativă a proverbelor este determinată, în primul rând, de originea și evoluția acestora. Principalul izvor al proverbelor este însăși viața poporului, observațiile asupra lumii înconjurătoare, asupra relațiilor sociale și a traiului cotidian. Cu alte cuvinte, proverbele au apărut în rezultatul formulării succinte a unor adevăruri recunoscute de către toți.

Cele dintâi proverbe au avut forma și conținutul unor simple constatări, fără sens figurat, metaforic [3, p. 8]. Acestea puteau exprima, de pildă, unele legități ale naturii și universului, relații între oameni sau sfaturi rezultate din experiența poporului: „Fără ploaie, nu crește grâul” (rus. „Пшеница не растет без дождя”) - proverbul sublinia doar necesitatea apei pentru creșterea plantelor, „Nu e foc fără fum” (rus. „Нет дыма без огня”) - se constata doar faptul că nu poate

apărea fum fără să ardă focul, iar proverbele „*După furtună, vine și vremea bună*” (rus. „*После бури наступает хорошая погода*”) sau „*După ploaie apare soarele*” (rus. „*После дождя появится солнце*”) exprimau doar ideea schimbării vremii; „*Prietenul la nevoie se cunoaște*” (rus. „*Друг познаётся в беде*”), „*Cine caută – găsește*” (rus. „*Кто ищет – тот найдёт*”), „*De șapte ori măsoară și o dată taie*” (rus. „*Семь раз отмерь и один раз отрежь*”), „*Nu zi „hop” până n-ai sărit*” (rus. „*Не говори „гон”, пока не перепрыгнешь*”) etc. De notat că echivalentele rusești ale acestor proverbe românești păstrează, în mare măsură atât expresia lexicală, cât și pe cea compozițională. Excepție fac doar unele proverbe românești – constatări, de felul „*Lucrul lăsat de azi pe mâine, așa și rămâne*” (rus. „*Что отложено на завтра, отложено навсегда*”), „*Cine se scoală mai dimineată, mai departe ajunge*” (rus. „*Кто рано встаёт, тому Бог подаёт*”), „*Surcica nu sare departe de trunchi*” (rus. „*Яблоко от яблони недалеко падает*”) ș.a. care păstrează doar sensul/ conținutul lexical, nu și expresia propriu-zisă.

În faza următoare a evoluției, apar proverbele cu sens figurat. Atragem atenția asupra faptului că în categoria expresiilor indirecte au trecut treptat și o parte dintre proverbele cu sens direct. Astfel de formule, menționate anterior, ca: „*Nu e foc fără fum*”, „*După furtună, vine și vremea bună*”, „*De șapte ori măsoară și o dată taie*” ș.a., care inițial erau simple constatări sau sfaturi, au început să fie întrebuințate și cu sens figurat, respectiv: nu e urmare fără cauză, căci, de obicei, există un motiv pentru orice zvon, suspiciune sau problemă aparentă; exprimă speranța că după perioade dificile sau probleme, lucrurile se vor ameliora și vor deveni mai bune; trebuie să te gândești bine înainte de a face o acțiune sau a lua o decizie importantă.

Proverbele cu sens direct, ca niște constatări sau sfaturi, au apărut în diferite medii profesionale: al pescarilor, al vânătorilor, al fierarilor, al agricultorilor, al lemnarilor etc. Multe din aceste proverbe au „migrat” în categoria proverbelor cu sens metaforic, având și echivalente (exacte sau parțiale) în limba rusă. De pildă, în mediul pastoral s-au cristalizat proverbe de felul: *Moartea lupilor – sănătatea oilor* (rus. „*Смерть волков - здоровье овец*”) care exprimă ideea că eliminarea sau îndepărtarea amenințărilor sau a problemelor poate aduce siguranță și liniște altor entități sau persoane; „*Pe ciobanul fără câine, lupii-l lasă fără pâine*” (rus. „*Пастуха без собаки волки обediaют*”, care se traduce aproximativ ca „*Ciobanul fără câine devine prânzul lupilor*”) sugerează că oamenii sunt mai expuși riscului sau pericolului atunci când nu au mijloace adecvate de protecție sau apărare.

În mediul agricol circulau proverbe de felul: *Ce sămăni, aceea culegi* (rus. „*Что посеешь, то и пожнешь*”), care sugerează că urmările acțiunilor noastre sunt în concordanță cu deciziile și comportamentul nostru; „*O zi de vară hrănește un an*” (rus. „*Летний день год кормит*”) – sensul direct al proverbului este că vara (și primăvara) ar trebui să depunem efort pentru creșterea culturilor, astfel încât să ne putem aproviziona cu ceea ce avem nevoie pentru întregul an. Există însă și semnificații figurative ale acestui proverb: eforturile și pregătirile depuse într-un timp relativ scurt pot avea un impact semnificativ asupra unei perioade mai îndelungate sau poate sugera ideea că trebuie valorificate oportunitățile într-un moment favorabil pentru a asigura beneficii pe termen lung sau în perioade mai dificile, adică este un îndemn la pregătire strategică și luare de decizii înțelepte pentru a asigura rezultate durabile.

Printre lemnari, dogari au apărut proverbele: „*Surcica nu sare departe de trunchi*” (rus. „*Яблоко от яблони недалеко падает*”), *Din stejar, stejar răsare*” (rus. „*Каков отец, таков и сын*”), „*Soracul din rădăcină se usucă*” (rus. „*Проблемы в корне*”) etc. Prezintă interes faptul că niciunul dintre aceste proverbe nu are un echivalent lexical exact, în limba rusă păstrându-se doar sensul figurativ al proverbului românesc. Astfel, primul proverb exprimă ideea că trăsăturile sau

caracteristicile unei persoane sunt adesea asemănătoare cu cele ale părinților sau familiei din care provin. Cel de al doilea proverb sugerează aproximativ aceeași idee, subliniind similitudinea dintre părinți și copii în ceea ce privește caracteristicile fizice sau comportamentale, sugerând existența unei continuități genetice. Ultimul proverb, „*Copacul din rădăcină se usucă*”, în sens direct exprimă ideea că problemele la nivelul rădăcinilor vor cauza suferința întregului copac, iar în sens metaforic sugerează că problema trebuie rezolvată la nivel fundamental. În afară de expresia rusă „*Проблемы в корне*”, un concept similar exprimă și expresia „*Без корня нет ствола*” care sugerează că, fără o bază solidă sau rădăcini sănătoase, întregul sistem, întreaga structură poate suferi. Este un mod de a sublinia importanța fundamentului în menținerea sănătății sau stabilității unei entități.

Proverbul „*Bate fierul cât e cald*”, echivalentul căruia, în limba rusă, este: „*Куй железо пока горячо*”, negreșit a apărut printre fierari, ca un sfat dat de un meșter ucenicului său. Ulterior însă, acest îndemn a căpătat sensul figurat „fă lucrul la timp, nu scăpa momentul”, sens păstrat și de echivalentul în limba rusă.

Tematica proverbelor este foarte variată. În unele dintre ele, poporul și-a fixat observațiile sale asupra fenomenelor și legiților naturii. Din conținutul și caracterul acestor observații rezultă clar că natura e privită prin prisma intereselor vitale ale țăranului. Ele vorbesc despre dragostea pentru pământ, însemnătatea precipitațiilor atmosferice pentru viitoarea roadă, evitarea posibilelor erori [3, p. 11]. Exemplificăm, prezentând echivalentele rusești ale proverbelor românești, explicând sensului metaforic al proverbului:

„*Lucrarea pământului – izvor de bogăție*” (rus. „*Труд земли – источник богатств*”, dar și „*Труд – отец богатства, земля – его мать*”) – exprimă ideea că activitățile agricole sunt o sursă importantă de prosperitate și bunăstare;

„*Pământul cât de bun, fără lucrători sălbatic rămâne*” (rus. „*Хороша земля, да без тружеников дика*”) – chiar și cel mai fertil pământ rămâne neexploatat sau „sălbatic” în absența muncii și efortului uman. Proverbul subliniază importanța muncii și a lucrătorilor în valorificarea potențialului unei resurse;

„*Nu-i ploaie – nu-i mâncare*” (rus. „*Без дождика не вырастет и редька*”) – atât proverbul românesc, cât și echivalentul diferit lexical în limba rusă al acestuia, exprimă ideea că apa este vitală pentru creșterea plantelor și, prin extensie, în genere pentru producția de alimente. Într-un sens mai larg, proverbul indică dependența de condiții favorabile pentru a obține rezultate pozitive în diferite domenii ale vieții;

Proverbele „*Samăna porumb la vreme și de foame nu te teme*”, „*Vara cine muncește, iarna se veselește*”, „*Vremea strânsului hotărăște soarta anului*” subliniază, cu mici diferențe semantice, ideea importanței efectuării muncii agricole în momentul oportun, căci aceasta te poate asigura cu suficiente resurse pentru un an întreg. Echivalentele lexicale rusești ale acestor proverbe românești sunt, respectiv: „*Кто весной не сеет, тот летом не жнет*” și în varianta „*Кто вовремя сеет, тот летом и жнет*” „*Летом работай, зимой веселись*” „*Время уборочной работы решает судьбу года*”. Menționăm că doar pentru proverbul „*Samăna porumb la vreme și de foame nu te teme*” echivalentul rus diferă lexical. Încă un echivalent rusesc pentru acest proverb ar putea fi: „*Кто вовремя сеет, тот голода не боится*” care, la fel, diferă lexical.

Numeroase sunt proverbele românești care reflectă viața socială. Aceasta determină comportamentul oamenilor în societate și relațiile dintre ei. Pentru acest grup de proverbe, la fel găsim echivalente rusești: „*Omul sfințește locul, nu locul pe om*” (rus. „*Человек святит место, не место святит человека*”) – este o apreciere a valorii și a caracterului uman în relație cu mediul înconjurător; „*Spune-mi cu cine te însoțești și-ți voi spune cine ești*” (rus. „*Скажи мне, с кем ты общаешься, и*



---

**III Internațională științifică-practică de conferințe  
«Științific-educativ: realitate și perspective  
de îmbunătățire a calității învățării»**

„*я скажу тебе, кто ты*” sau „*Скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты*”) – exprimă ideea că oamenii cu care te însoțești, compania pe care ți-o alegi pot oferi indicii importante despre caracterul și valorile tale; „*Prietenul la nevoie se cunoaște*” (rus. „*Друг познаётся в беде*”) – transmite ideea că adevărata valoare a prieteniei se dezvăluie în momentele dificile sau de nevoie, când prietenul arată susținere și loialitate; „*Sătulul nu crede flămândului*” (rus. „*Сытый голодного не разумеет*”) – sugerează că o persoană care are suficiente resurse sau care se află pe o poziție socială mai înaltă, înțelege nevoile altcuiva care se află într-o situație mai precară; „*Bine faci, bine găsești; rău faci, rău găsești*” (rus. „*Как посеешь, так и пожнешь*” sau „*Что посеешь, то и пожнешь*”) – exprimă ideea că rezultatele acțiunilor noastre, fie ele bune sau rele, se reflectă în consecințele pe care le experimentăm ulterior.

Și relațiile familiale și-au găsit reflectare în proverbe. Desigur tematica lor este mai îngustă decât a proverbelor ce reflectă relațiile sociale, reducându-se la dragoste, căsătorie, relațiile dintre copii și părinți, sos și soție, rude: „*Dorul de cine se leagă, nu-l lasă cu mintea întreagă*” (rus. „*Там, где любовь, там и душа*”, dar și „*Где любовь, там и сумасшествие*”) – ambele echivalente sugerează că legăturile afective puternice, cum ar fi dragostea, pot avea un impact puternic asupra stării mentale a unei persoane; „*Binecuvântarea părinților, întărește casa fiilor*” (rus. „*Благословение родителей – крепость дома детей*” sau „*Благословение отцов – стеничка в доме детей*”) – ambele echivalente subliniază importanța susținerii și binecuvântării părinților în construirea și întărirea temeliei familiei; „*Casa fără copii – ca copacul fără frunze*” – în cazul acestui proverb românesc, avem un echivalent lexical total – rus. „*Дом без детей, как дерево без листьев*” și unul lexical parțial, dar care păstrează intactă ideea – „*Дом без детей, как сад без цветов*” – prezența copiilor în familie aduce vitalitate, culoare și frumusețe într-o casă, asemenea unui copac care prinde viață și frumusețe prin frunzele sale sau asemenea florilor care îmbogățesc o grădină.

„Ca parte a culturii populare tradiționale, proverbele plăsmuiesc metaforic și concis experiența umană, constituind o parte semnificativă a reprezentărilor sociale. Ele au fost un mijloc de expresie a oamenilor din popor, dar mai sunt și în zilele noastre, chiar dacă sub o formă mai redusă sau mai adaptată contextelor și cerințelor mediatice, un mijloc de comunicare deseori utilizat” [2, p. 14].

Am observat că adesea proverbele sunt formulate ca povește înțelepte și prevăd manifestarea unor atitudini ca omenia, răbdarea, hărnicia și critică antipozii acestor calități. Mai cităm câteva exemple: „*Cine nu muncește, nu mănâncă*” (rus. „*Кто не работает, тот не ест*”) – proverbul românesc și echivalentul lexical exact al acestuia în limba rusă promovează responsabilitatea și munca asiduă ca mijloace esențiale pentru a satisface nevoile de bază; „*Cu răbdarea treci și marea, da cu răul nici pârăul*”, echivalentul rusesc lexical al acestui proverb lipsește, dar există un echivalent ideatic: „*Терпение и труд все перетрут*” care, ca și proverbul românesc, subliniază importanța răbdării și a efortului asiduu în atingerea obiectivelor sau depășirea dificultăților, ideea principală fiind că perseverența poate duce la realizarea scopurilor, în pofida obstacolelor sau provocărilor; „*Lăcomia pierde omenia*” (rus. „*Лиха беда начало*”) – proverbul sugerează că dorința exagerată sau lăcomia poate duce la probleme și necazuri; „*Graba – strică treaba*” („*Поспешишь – людей насмешишь*”) – proverbul încurajează oamenii să fie atenți, să își planifice acțiunile și să acționeze cu grijă, pentru a asigura succesul și calitatea în ceea ce fac; „*Lenea slujește omul ca omida pomul*” (rus. „*Лень – мать всех пороков*”) – proverbul evidențiază consecințele negative ale lenei și ale atitudinii neglijente în viața omului; este o metaforă care compară lenea cu modul în care o omidă poate afecta sănătatea și dezvoltarea unui pom.

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Astfel, distingem două fațete ale proverbelor: una pozitivă, în care se dezvăluie partea bună a lucrurilor, și alta negativă, în care ies la iveală atitudinea dezaprobatore a oamenilor față de vicii, minciună, trăsăturile negative de caracter ș.a.m.d.

Proverbele au o anumită structură pe care, de obicei, o păstrează și echivalentele acestora în limba rusă [4, p. 7]. Dintre figurile compoziționale specifice, enumerăm:

- paralelismul: *Satul arde, da baba se piartană* (rus. „Село горит, а бабка причсывается”, dar și „Пошёл кузнец на войну, а жена его причсывается”) – ambele echivalente au o conotație similară, sugerând că unele persoane se preocupă de aspectul lor personal sau de probleme mărunte, chiar și în timpul situațiilor dificile, dar și o structură axată pe paralelism, ca și în proverbul românesc;

- antiteza: „*La plăcinte înainte, la război înapoi*” – proverbul, „inventat” de I. Creangă, sugerează ideea că atunci când e vorba de avantaje toți se înghesuie, iar când apar greutățile, prezentate metaforic prin substantivul *război*, mulți bat în retragere. Desigur, un echivalent lexical exact al acestuia nu poate exista în limba rusă, dar sunt mai multe proverbe care sugerează aproximativ aceeași idee, unele păstrând construcția antitetică – „*Время героям, а трусы повсюду*” sau „*На взлет – все крылья, на падение – каждый сам за себя*” iar altele – nu: „*Лезть в карман (или карманы) – все народы*”;

- elipsa: „*Ochii sperie... (măinile bucură)*” (rus. „Глаза боятся (а руки делают)”) sau „*Mai bine mai târziu... (decât deloc/ niciodată)*” (rus. „Лучше поздно (чем никогда)”) etc. Aceste proverbe

trunchiate sunt adesea folosite pentru a sugera un sfat sau o învățătură într-un mod concis. De reținut că utilizarea lor în context poate varia și depinde de conversație și de relația dintre vorbitor și ascultător.

În concluzie, deși proverbele servesc scopuri similare în ambele culturi, expresiile și metaforele folosite pot varia în funcție de specificul fiecărei limbi. Pentru unele proverbe românești au fost găsite echivalente relativ apropiate în limba rusă, în timp ce pentru altele, pentru a transmite același înțeles, a fost necesară adaptarea. Totodată, chiar și atunci când există echivalențe lexicale, pot exista variații subtile în sens sau tonalitate. Aceste variații pot fi influențate de conotații culturale sau de modul specific în care proverbele sunt utilizate în fiecare limbă.

La nivel structural, echivalente rusești de obicei păstrează construcția proverbelor românești.

Examinarea echivalentelor rusești ale proverbelor românești ne oferă o perspectivă interesantă asupra similitudinilor și diferențelor culturale dintre cele două limbi.

**Bibliografie:**

1. Călin, Alin Titi. Traducerea proverbelor: teorii și strategii, <http://www.revista-studiiuvvg.ro/images/stories/46/2.6.pdf> (Accesat pe: 21.11.23)
2. Cuceu, I., Dicționarul proverbelor românești. 777 texte din Dicționarul tezaur al paremiologiei românești. Chișinău: Litera International, 2006, 346 p.
3. Proverbe și zicători. Cuvânt introductiv: E. Junghietu. Chișinău: Știința, 1981, 111 p.
4. Junghietu, E., Cerneliov, V. Proverbe și zicători moldovenești cu echivalente rusești. Chișinău: Știința, 1987, 216 p.



## СЕКЦИЯ 3. ИССЛЕДОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ГАГАУЗСКОЙ И ТЮРКСКОЙ ФИЛОЛОГИИ

УДК 373.2/.3. 035.6

<https://orcid.org/0000-0002-8045-7822>

### DİLİN HEM MİLLİ KİMNİİN GELİŞMESİNDÄ «GUGUŞÇUK» JURNALININ ROLÜ

**Güllü Karanfil**

doktor, gagauz filologiyası  
hem istoriya kafedra başı, KDU  
Komrat k., RM  
[gullukaranfil@hotmail.com](mailto:gullukaranfil@hotmail.com)

**Abstrac:** This article examines the role of periodical children's magazines on the development of children in general. Information about the history of Gagauz children's magazines is given. The new children's magazine 'Gugushchuk' is analyzed. The author reveals the role of the magazine in the sphere of learning the Gagauz language and in the sphere of identity development in young children.

**Keywords:** magazine, children's literature, development, identity.

Psihologlar hem pedagoglar deerlär, ani küçük uşaklar için jurnal bir uşak kiyatçıından taa faydalı. Çünkü bir jurnalın içinde var literaturanın türlü janraları: şiir, annatma, masal, bilmeycä. Bundan kaarä var üüredän tekstlär dä. Ona görä jurnal uşakların estetik hem çok taraflı gelişmesinä yardımcı olan bir yayındır.

Jurnalların temel neeti küçük uşaan kimniini geliştirmäktir. Journallardan uşaklar tanıyerlar tabiatı, hayvannarı, kendi vatanının istoriyasını, adetlerini üürenerlär. Juranallar uşakları yaradıcılara davet eder: burada uşaklar boyerlar, keserlär, yapıştırêrlar. Burada uşaa düşündürän tekstlär var. O tekstlär hazırlêrlar uşaa şkolaya. Uşak journalları küçüklerä dilä sevgi aşılêêr. Journallarda uşaklarda dikkatlılı, fantaziayı geliştirer, taa tez düşünmää yardım eder. Oradaki oyunlar hem tekstlär uşaa aktiv okuyucuya çevirer. Uşaan psihikası ölä, ani o üürener bişey yaparkan.

Uşaklar beenerlär olmaa sevdikleri kahramannarının rolündä. Journallarda renkli resimnär bu işi yapmaa yardımcı olêr. Uşaklar journalları beenerlär, çünkü orada var kolaylık kendilerinä da yazmaa, sayfacık yırtıldıysa da kimsey ona baaramayacak.

Uşak küçüksä (2-4 yaş) jurnalı lääzım siiretsin ana-bobasınnan bilä. Onun beendii sayfaları o istersä, lääzım ona okumaa. Taa büyük uşacıklara jurnalı okumaa yardım etmää lääzım. Ama bir gündä jurnalı bitirmää yanniş olur. Her gün bir rubrika okunsa taa meraklı hem faydalı olur uşaa. Herbir rubrikayı okuduktan sora uşaklan lääzım dialog kurulsun da bakılsın uşak nasıl annadı materialı.

Journallarda seriyalı annatmalar varsa, uşaa lääzım meraklandırmaa da o beklesin eni nomeri. Jurnalın ömürü kısa olsa da uşakların gelişiminä rolünün büyük olması dartışılmazdır.

Uşak okumaa becersä dä o okurkan lääzım pay almaa bu olayda. Çünkü uşaa meraklı, açan büyük kişi da pay alêr onun okumasında. Tekst bittiyän tekstlän baalı soru sormaa lääzım uşaa. Journaldakı yazılar lääzım olsun büyük bukvalarlan yazılı, ki uşak okurkan yorulmasın.

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Gagauz dilindä uşak jurnalları çok diildir. Gagauz literaturasının istoriyasında 3 jurnalın adını bileriz.

İlk jurnal ‘Ana Sözü’ gazetasının eki olarak 1991-ci yılda kiril bukvalarınnan çıkan ‘Kırlangaç’ jurnalı oldu. 16 sayfalık jurnal aralıklarla çıktı da 2002-cı yılda bu jurnalın tipatlanması durdu.

1996 yılda ‘Sabaa yıldızı’ istoriya-literatura jurnalının eki olarak ‘Güneşçik’ jurnalı çıkmaya başladı. 30 sayfalık jurnal çıkâr yılda 4 kerâ. Jurnalın redaktoru S. Bulgar. Jurnal ilk hem orta klaslarda ürenän uşaklar için düşünölmüştür. Bu jurnalda etnografiya, istoriya, temalarına üstünlük veriler. Hem burada uşakların yaradıcılı da tiparlanêr. Bu da uşakların gagauz dilindä yaradıcılıaa ilk adım gibi olêr. Jurnal çıkmaya devam eder.

2010-cu yılda Gagauz dili UNESCO-nun ‘Kaybelmä durumunda bulunan dillär’ listesinä girdi. O yıllarda o durum okadar bilinmesä dä, sorakı yıllarda bu taa da belli olmaa başladı. Hem kasabalarda (gagauz aylesindä büüyän uşaklar (0-20 yaş) hem küülerdä (0-10 yaş) uşakların çoyu gagauz dilindä lafetmemää başladı. Bu durumu analiz ederäk, uşaklar için gagauzça kontentin zeedelenmesi için, uşakları meraklandırmak için, Gagauzça lafetmelerini desteklemek için ‘Guguşçuk’ jurnalı çıkmaya başladı. Jurnal taa küçük (5-10 yaş) uşaklar için düşünölmüştür.

İlk nomer 2020 yılın sonunda çıktı. İlk jurnalın sponsoru Gagauz devlet adamı Vadim Çeban oldu. İlk nomer 1000 tirajla çıktı da şkolalara hem uşak başçalarına daadıldı. Jurnalın ideya anası, hazırlayanı hem başredaktoru Dr. Güllü Karanfil oldu. Korektor işini Elena Karamit, dizayner işini ilkin Mariya Kuru taa sora Andrey Bejenar üstlendi. Jurnalın ikinci sayısı için ‘Gagauz dilini kurtarma fondu’ hem Türkiyenin Yurt dışı Türkler ve Akraba Topluluklar başkannı yardımını teklif etti. Ozaman jurnalı yapannarın devizi her uşaan elinä bir jurnal verelim oldu. Jurnal 3 000 ekzemplär olarak çıkmaya başladı. Journallar Gagauziya Üretim müdürlüü tarafından hem redaktörün tarafından şkolaların hem uşak başçalarının bibliotakalarına hem 2-3 klasta ürenän uşakların ellerinä daadılêr. 24 sayfalık olan bu renkli jurnal yılda 4 kerâ çıkâr.

Jurnal öbür jurnallardan başkalanêr türlü rubrikalarınnan. Burada ilk sayfada *Bän bu halkın evladıyım* rubrikası var. Burada uşakların milli ruhunu üseltmek için şiirlär hem üretici tekstlär veriler. Bu sayflarda halkımızın büyük hem kuvetli, gagauzların akıllı hem becerikli olduunu gösterän bilgilär er alêr. Bu rubrikada uşaklara saalın önemi, islää ürenmenin önemi, ailenin önemi için annadılêr. Hep burada büyüklerä saygı hem sevgi aşılanêr. Uşakların kendi halkı için gurur duyaca olaylar veriler.

**BÄN BU HALKIN EVLADIYIM**

Uşaklar, siz tutêrsiniz mi aklınızda, ani bizim büyük bir dil aylemez var? Tutêrsiniz mi aklınızda, ani dñnedä var 300000000 (üçüz milyon) senelemiz? Okadar çok kişi annêr bizim dilimizi, biz dä Gagauz dilini islää bilêrsenydik, onnarın dilini annayacez. Ona görä bizim ana dilimizi, Gagauz dilini, bilmaa lâazım, çünkü o bizim dedelerdän biza kalan en büyük zenginimizdir. Bir insan Ana dilindä lafedämärseydi, o bir kanadı kırılmış kuş gibi duyacak kendisini. Ona olacak zor. Çünkü başka yabancı dillär hem başka bilimnär Ana dilinin temeli varsa, taa kolay veriler. Ana dilini bilän gagauz kendini taa çetin duyêr, kendinän nancı taa kaavi olêr.



**BİZ GAGAUZU!**

Uşaklar, bilersiniz mi Dñnedä nekadar devlet var? İkiüz altı (206)

Bizim devletimiz – Moldova! Kartaya baktıynan , Vatanımız Özüm salkımına enzeer. Biz, gagauzlar, Moldovanın üülen tarafında yaşêenz. Bölgemizin adı gagauz Yeri.

Bu dñnedä yaşêer türlü milletlär! Herbirinin var kendi Ana dili. Ana dili izä dedelerimizdän gelän en paalı zenginlik. Ana dilini bilmemää olmaz! Biz gagauz da bunun için hep lâazım gurur duyalım! Çünkü bizim atalar çalışkan,



III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»

Uşaklar için meraklı sayılan *Sän bilersin mi* rubrikasında uşakları düşündürecek materiallar veriler. Burada uşaklar denizin suyu neçin tuzlu, kaar taanecikleri nasıl oluşer, gölgemiz nasıl olêr, yaamur nasıl yaayer hem başka meraklı soruşlar açıklanêr. Tabiatı, dolay dünneyi, kulturamızı tanımaa deyni meraklı materiallar burada er alêr.



**ÇİMÇİRİK NEÇİN ÇAKÊR?**

İlkyaz geler, ilkyazın bilê yaamurlar da çekeder yaamaa. Kimêr kerê çimçirik tã çakêr. Bilersiniz mi, o nasıl oluşer? Denediniz olmalı, yaamur önündê gökü kara bulutlar kaplêr, kimi kerê karannık çöker. Bireri toplanınca, annaşamayan bulutların arasında kavga çikêr. Pek üfkelenêr. Üfkelendikçâ da biri-birinê elektrik yollêêr.



Uşakları yorultmamaa hem meraklandırmaa deyni, oynayarak üüretmää çalışan rubrikanın adı *İileneräk, üürenerim* rubrikası. Bu sayfa gagauzça lafların üürenilmesi için düşünöldü. Resimnêr yardım edêrlêr üürenmää lafları hem görmää o predmetin resimini. Uşaklar resimnêrê bakarak, boş kutucuklara bukvaları yazarak bulêrlar resimdeki lafları.



*Tanışalım* rubrikasında uşakları hayvan hem kuş dünnesinnân tanıştîrêrız. Burada hayvannarı hem kuşları, onların yaşadıkları erleri korumaa hem pak tutmaa çaarilêr. Hayvannara karşı cana yakınnık aşılanêr.



Kimi annatmaların sonunda veriler küçücük sözlüceklêr. Bu da uşaa yardımcı olêr var olan, yada dilê eni girân lafları üürenmää. Bu zenginleştîrer uşakların sözlüünü.



**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**



Uşaan söz zenginliğini geliştirmek için aşağıdaki anlatımlar pek beğenilir. Burada uşak resimciin erinä lafi dooru formada laazım kullansın ki tekt dooru olsun.



*Bilbil bülbül* rubrikasında bilmeycelär, bulmacalar, dilkırmaklar veriler. Bilmeycelär şiir formasında oldu için uşaan poetikasını geliştirer, düşündürer. Dilkırmaklar uşaa aklında tutmaa hem dooru söylemaa üüreder.

Sonuç olarak ekleyelim, ani ‘Guguşçuk’jurnalında bütün materiallar enidir. Herbir nomer için yazıcılar (Valentina Bujilova, Elena Karamit, Olga İvoglu-Kılçık, Güllü Karanfil, Aleksandra Kristova, Galina Danacı) eni materiallar hazırlêêr. Bu da gagauz uşak literaturasının gelişiminä sebep olêr. Jurnalın materialları uşakların milli duygularını üüselder, dilin gelişmesinä yardımcı olêr.

**Kaynaklar:**

1. Karanfil Güllü. Gagauz Çocuk Edebiyatı. VI. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu, 13-15 Mayıs, 2022. Komrat – Moldova; Zeitschrift, Münih, 2022.
2. Guguşçuk uşak juralı, No 7 s.14
3. Guguşçuk uşak juralı, No 10 s.19
4. Guguşçuk uşak juralı, No 5 s.4

УДК 811.512.165.026.6

<https://orcid.org/0000-0001-5656-8832>

<https://orcid.org/0009-0002-9707-1683>

## GAGAUZ DİLİNİN ÜRETİMİNDE İTERAKTİF METODLARINI KULLANMAK

**Mutaf Galina,**

doktor, gagauz filologiyası

hem istoriya kafedra başı, KDU

Komrat k., RM

[galinamutaf@mail.ru](mailto:galinamutaf@mail.ru)

**İvanova Marianna,**

GA-20 gr. student, KDU

[mariannabakarji@gmail.com](mailto:mariannabakarji@gmail.com)

**Abstract:** This article is devoted to interactive methods of teaching the Gagauzian language. The author describes the possibility of using some interactive methods and techniques in the Gagauzian language and literature lessons. The work points to the fact that there are different approaches and methods of language learning. Reveals the benefits of using some interactive methods in learning. Talks about the possibility to optimize the process of mastering the skills of basic Gagauz communication and make it more effective through interactive teaching methods.

**Keywords:** interactive method, learning Gagauzian language and literature, games, puzzles, riddles, online platforms, music, songs, guess the word.

İnformativ dünnedä yaşamak üretim sistemının hem herbir üredicinin önündä eni istemklär koyêr – informativ becermekleri edenmäâ, onnarı çalışmakta geniş hem dooru kullanmaa. Bu üzerä üredici lääzım islää becersin işlemää kompyuterdä, dayma tanışın hem katsın kendi çalışmasına o enilikleri, angıları peydalanêr zamandaş dünnesindä.

Gagauz dilini öğrenmesindä interaktivlik ("interaction" ingiliz dilindän laf), sözleşmâk proşesindä iki yada daha çok insanın arasında sözlü etkileşim gibi anaşılêr. İntertaktiv metodları – o bölä metodlar, angıları biri birisinnän veret kalaylı etkileşimää; ama interaktiv öğrenmesi – o öğrenmâk, angısı ürediciylän barabar hepsi öğrencilerin etkileşiminä temellener. Ama interaktiv öğrenmesindä üredici etkinniinin erini öğrencilerin etkinliinä bırakır.

Kompyuterin internetlän baalantısı çok yollar üredicilerä hem öğrencilerä deyni açmaa başladı. Peydalandı türlü servislär hazır interaktiv işlârlän, angıları kolaylık verer kullanmaa hazır olannarı hem kurmaa bölä işlär kendibaşına da: **LearningApps, Quizlet, Thinglink h.b.** Üredicilär başladılar aktiv kullanmaa bu instrumentleri. Gagauz dili üredicileri da biler bu servisleri, ama hazır material onnar için yok. Bu üzerä hazır olan materialın temelindä onnar yaradêr kendi interaktiv işlerini, uygun o temalara, angıları öğreniler “Gagauz dili” predmetin içerisinde.

Klasta interaktiv metodlarına girer: kartaylan iş, oynunar (nicä aktiv, ölä dä pasiv), online platformalarda türlü sınışlar oyun formasında h.b. da.

Eni materialı öğrencilär taa efektif ürener üredici uroklarda interaktiv metodlarını kullanarsa. Yuli-Renko H. geldi bu çıkışa: «Komunikativ hem interaktiv yaklaşmanın odak noktası iletişim proşesinä hem klasta ürettim durumudur, ama interaktiv öğrenmesi diil sade komunkativ dil fonkşiyalarına akşent yapêr».

İnteraktiv metodlarının öntemnerin özü, üürenicilerin önerilen alıştırmaları eğlenceli bir oyun formada çözmeleri, baamsız olarak çözümnär bulmaları hem belirli zorlukların üstesindän gelmeleridir. Üürenici zihinsel sınışı pratik, intelektual bir görev olarak annêr hem bu da akıl aktivliini artırır. İntelekt gelişim için en uygun hem yararlı çeşitli aktiv yada masa oynunarı, bilmeycelär, rebuslar.

İleri dooru gagauz dilini üüretmäk praktikasında enilikçi olan bazı interaktiv metodlarının özünü alalım.

### 1. Rebuslar

Gagauz dili hem litaratura uroklarında materialı (rebuslar) oyun formasında kullanması uroklarda eni bilgilerini emoşional bilinçlär uurunda yardım eder üürenmää. Bölä utoklarda üürenicilerin akıl aktivliini ilerlener.

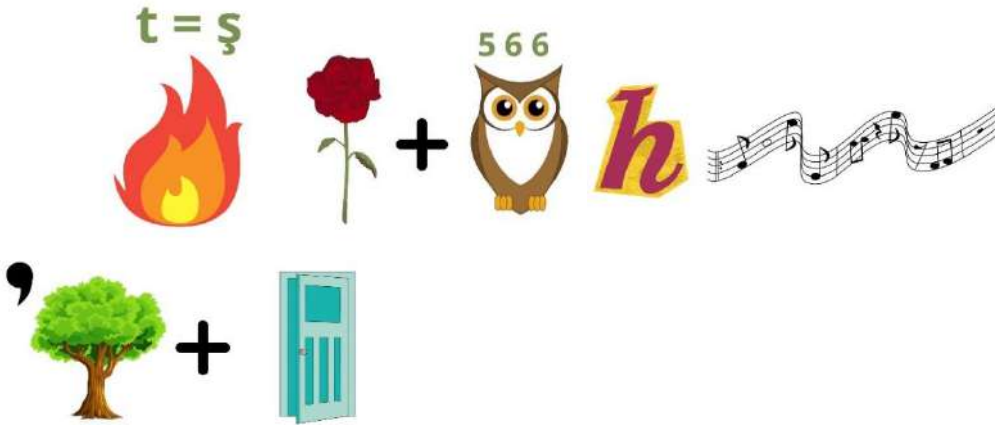
Rebusların pozitiv taraflatı:

- Mantıksal düşünmä, sezgi, yaratıcılık hem zeka ilerleer;
- Rebusları kendibaşına düzmesi yaratıcılık hem intelektual becermeklerini ilerleer;
- Vizual bellek ilerleer h.b. da.

Rebusları çözmesi, genellikle baalı alanda intelekt hem bilgi gerektiren kolay bir iş diildir.

Rebusları kullanılması, üürenicilerin gagauz dili hem literatura uroklarında çalışmalarını diil sade cannandırmak, çalışma becermeklerini hem üürenmäk proşesindä olêr, ama aynı zamanda emotional durumnarını da olumlu öndä etkileer. Üüredici üürenicilerä bir problema kotêr hem onu aaraştırma yapmaa teşvik eder. Rebusların çözümleri üzerinä düşünmek uroon türlü etapta bir aşamasında kullanılabilir gibi, üürenicilerin bunnarı kendibaşına kurmaa yardımcı bir ev işi ödevi olarak da kullanılabilir. Uroon çeketmesindä rebus üürenicilerä deyni ii bir ısınma olabilir hem onnarı eni bir temaya getiräbelir.

**Örnek:**



### 2. Bilmeycelär

Üürenicilär bilmeyceleri tahmin etmää severlär. Bilmeceleri tahmin etmesi akılı keskinneştirer, çocuklara açık mantık, muhakemä hem kanıt üüreder. Bilmecleri çözmesi, analiz etmää, genellemä yapma hem baamsız olarak sonuç çıkarma becerisini geliştirer. Bilmeycelerin gramatika hem leksika çeşitlili, üürenicilerin gagauz dilinin yapısını çok yönlü olarak incelemelerine önemni ölçüdü yardım eder. Bilmecelär üürenicilerin dikkatını çeker hem dil formuna odaklanmasını saalar.

Bir bilmeceyi analiz diil sade onu taa ii annamaya hem hızlı bir şekildä tahmin etmää yardımcı olêr, aynı zamanda üürenicilerä laflara karşı dikkatlı olmaa üüreder, onnarı hatırlamalarına, konuşmalarında kullanmalarına hem ilgili dooru, cannı bir imaj yaratmalarına yardımcı olêr.

Burakım, bilmeycelär üürenicilerin en hızlı düşünmāk, konuřmak hem artistik geliřimi ilerleer.

**Örnek:** Aleksandra Kristova – *Bilmeycelär*

*Bizä geldi bir çuçu,*

*Yaz sicaanı kuudu,*

*Boya daattı auçlan,*

*Dolay renkli oldu.*

*Raatsız baarêr kuřlar da,*

*Sıcak tarla suudu.*

*Dünkü «tatlı düşlârlân»*

*Kuř sürüsü uçtu. (Güz)*

*Bir gözâl Afendra kırmız yanaklı.*

*Çiçekli eteklân, gözâl donaklı.*

*Bireri diiyârsä o etekleri,*

*Orada kalêrlar çiidem izleri. (İlkyaz)*

*Kaseetsiz uyyarkan bu gecä insan,*

*Kimsä döřetmiş erä bir kaba yorgan.*

*O yorgan beyaz pek hem dä yalabık,*

*Sansın gümüřlârlân bir dolu sandık. (Kış)*

*Şen uřaklar kaçınêrlar gölün boyunda,*

*Çırpınêrlar hem atlêêrlar güneş altında.*

*Kahırlanmêêrlar onnar, ki gün kauşêr.*

*Nezaman bu uřaklar pek serbest olêr? (Yazın) [2, s.21]*

### 3. Oyun – «Lafı tanı»

Bölä oyun eni lafları kontrol etmektä hem eski lafları pekiřtirmedä ii bir yardımcı olêr. Bu üürenicinin lafetmāk sözünü ilerlemäâ hem üürenilân frazaları hem lafları otomatik olarak kullanması hem dinnediini annaması için ii bir yoldur. Üürenci raat hem taa hızlı cümlä üürenmää, konuřmaya tanıdık frazaları eklemäâ, muhatabının konuřmasını

Oyunun neeti söz haznasını kaaviletmāk hem laflarını annamak sınařmasını ilerletmāk. Bu oyun çiftlerdä (üürenci-üürenci; üürenci-üüredici), mini grupalarda yada takım oyununda oynamaa olabilir.

Katılımcıların herbiri çalıřma kayıtlarına bir kategoriyadan lafları yazêr. Deyecez: iyeceklär, hayvannar, personajlar, hava, durumu h.b. da. Herbir katılımcı sırayla rastgelä bir lafı çeker hem bu lafı sölämedä yada birköklü lafları kullanmadan onun maanasını açıklêêr. Oyun laflar bitirinä kadar ilerleer.

Ayrıca oyunu çeřitlendiräbilir hem herbir katılımcı yada takım için bir zamanlayıcı ayarlayabilirsiniz. Kazanan, en üüsek sayıda tanınan lafları sıralayacak. Oyun, büyük bir uřak grupu için řen vakıt geçirmää yardım eder, hayal gücünü, sezgiyi hem sanatçılı ilerleder.

### 4. LearningApps

**LearningApps** – servis, kurmaa deyni interaktiv üüretmāk işlerini, viktorinaları, testleri. Servis işleer parasız. Bu en sık kullanılan servis interaktiv işleri yaratmaa deyni. Burada var büyük arhiv hazır interaktiv işlârlân türlü predmetlerdä, bu predmetlerin türlü temalarına görä. LearningApps servisindä var nicä yapmaa 30 türlü interaktiv sınıř oyun formasında: “Bul çiftini”, “Klasifikasiya”, “Hronologiya”, “Sadä sıralık”, “Tamanna teksti”, “Resimneri grupalara bölmäk”, “Dooru cuvabı seç”, “Doldur boşlukları” h.b. İş hazır olduktan sora, onu läâzım korumaa. İstediyân,

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

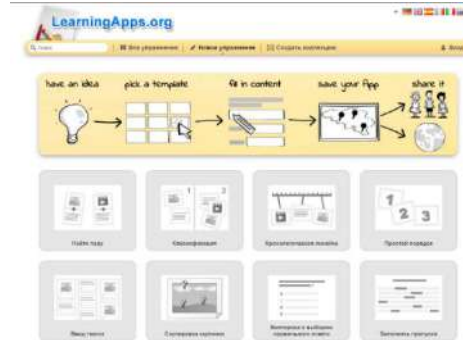
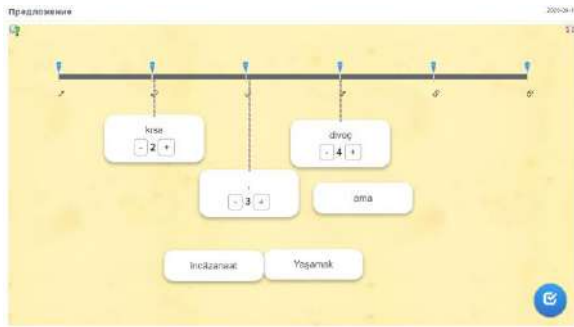
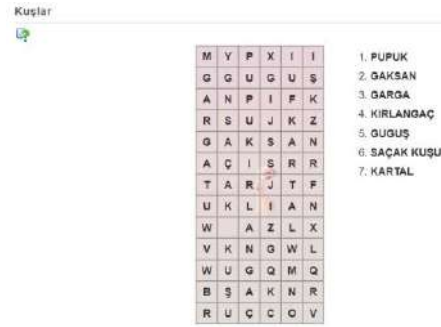
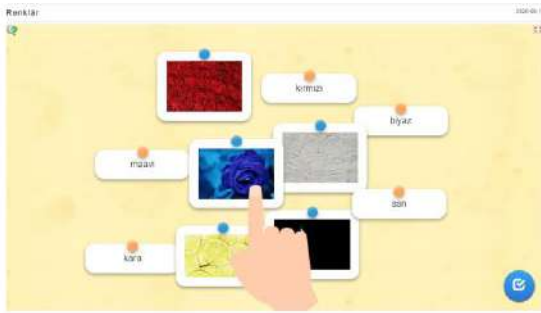
interaktiv işi var nicä açık halda korumaa, ani başka üüredicilär dä kullanabilsin. Bölä yaptıyan, eni iş peydalanêr “Hepsi hazır işlär” bölümündä. Eer üüredici istemärsä paylaşmaa kendi işlerinnän, o var nicä korusun materialı elektron kiyadı gibi iBooks formatında, ya da nicä urok SCORM formatında. Bu formatlarda materialları açêr uzaktan (distançiyalı) üüretmäk sistemaların taa çoyu. Bundan kaarä, üürenicilerä var nicä yollamaa link intraktiv işlerä. LearningApps servisin var başka da kolaylıkları, ama onnar kullanılêr siirek. Bu kolaylıklar açılêr bölümüdü “Instrumentlär”.

Learning Apps, interaktiv alıştırımlar yoluylan üürenmää için tasarlanmıř interaktiv bir çevrimici platforma. Bu durumda, hem üüredici hem dä üürenici hazır řablonlar üzerinde etkileşimni alıştırmalar oluşturabilir.

İnteraktiv sınıřlarının temel fikiri - üürencilerin bilgilerini bir oyun formasında kontrol edebilmeleri hem pekiştirebilmeleridir, bu da gagauz dilinä olan ilgilerinin oluşmasına katkıda bulunêr. Bu online platforması, herbir sınıřtan sora kendi-kendinizi kantalamaa olur, çiftlerdü yada grupada sınıřları var nicä yapmaa türlü kompyuterdü yada telefondan birdän.

Butakım, üürenilän materyalı pekiştirebilir, eni temaları uygulayabilir hem ev işini verebilirsiniz. Bu platforma, dersi çeřitlendirmää, heyecan verici hale getirme hem üürenmäk prořesini herbir üüreniciya için ilin hem annařılı getirmää verer kolaylı.

**Örnek:**



<https://learningapps.org/watch?v=prmx63m7j20>

<https://learningapps.org/display?v=pbx58y3ec20>

<https://learningapps.org/display?v=pd9c56oyt20>

**5. Karaoke hem türkülär**

Çok sayıda araştırma gösterdi, ani muzıka üürenmeyi teşvik eder hem tıpkı küçüklüündä gibi doal bir řekildä ezberlemeyi destekleer. Muzıka beyni ilerlemää gücünä yardım eder başka dilleri üürenmeyi kolaylařtırmaa deyni.

Karaoke muzıka videoların hem en sevdiiniz türkülerin sözlari yardımınnan dil becermekleri üürenmenin hem geliřtirmenin kolay hem meraklı bir yoldır. Bu çok kolay hem řen, üürencilär türkü çalêr hem seslemektän, ezberlemektän hem tekstinä analiz yapêrlar, hem dä keyfi alêrlar. Bölä interaktiv sınıřı laf zenginleřtirmää hem dä gagauz dilinin gramatikasını taa ii üürenmää yardım eder.



**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

En önemni, ani karaoke hem türkü tekstlän sölemäk kulaan etilmesinä yardım eder, bu da gagauz dilindä lafları taa hızlı tanımaa, lafları ezberi hem **ä, ö, ü, c, ç** gagauz seslerinin sölenmäk pratikası geliştiret. Muzika türlü gagauz dialektlerinin üürenmesi hem dinlemesimeraklı bir yoldur.

**Örnek:**



[https://www.youtube.com/watch?v=VOIk5OaoB5Q&ab\\_channel=%D0%A0%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D0%A5%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE](https://www.youtube.com/watch?v=VOIk5OaoB5Q&ab_channel=%D0%A0%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D0%A5%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE)  
[https://www.youtube.com/watch?v=M6jzhHqfusQ&ab\\_channel=GHEORGHISAABI](https://www.youtube.com/watch?v=M6jzhHqfusQ&ab_channel=GHEORGHISAABI)

Çıkışları yaparkan var nicä denmää, ani büünkü gündä zamandaş üüretim sisteması sıkı baalı kompyuter tehnologiyalarınnan. Onnar olêr ek bilgi kaynaa üüretim proşesini informativ tarafından desteklemäk için, kabledilmiş bilgileri praktikada denemäk hem kaavilemäk trenajoru, üüretmäk eksperimentleri hem iş oynunarı geçirmäk için bir kolaylık, üürenicilerin bilgilerini kantarlamak kolaylı. Modern uşaklar çok hızlı ilerlenerlär hem pedagogika zamana ayak uydurması lääzım gitsin. Onun için üürenmäk proşesi sıkıcı hem monoton olmasın deyni üürenicilerin dikatını turmaa deyni klasta modern interaktiv teknikalarını hem metodlarını lääzım kullanmaa, onnar üürenmäk proşesi monoton olmamasın yardım eder.

Butakım, gagauz dilinin temel becerilerini taa ii kabletmää deyni hem taa efektif yapmaa deyni interaktiv oynunarını lääzım kullanmaa. İnteraktiv oynunarını hem metodlarını kullanarkan, üürenicilär iki kat taa çok bilgiyi üürenerlär hem onu gelecektä aktiv kullanêrlar. Oyun formasında sınışlar her yaştan üürenicilärlän uroklarda kullanmaa olur. İnteraktiv sınışlarının rezultatı hemen görüner: eni material taa hızlı üüreniler, eni laflar taa ii aklında tutunêr. Uzun vakıtlardan da sora, üürenicilär gagauz dilinin leksikasını hem gramatikasını ii bilerlär.

**Bibliografiya:**

1. Angeli T. Gagauz dili hem literatura derslerindä modern tehnologiyaların kullanılması// Gagauz dili hem literaturası. Bilim-metodika jurnalı. 2010. – №6 (8). – s. 43-46
2. Kristova Aleksandra. Lüzgerä karşı. Komrat. 2021. – 163 p.
3. Takala S., Seppo Tella, K. Yli-Renko, M. Mononen-Aaltonen - Two Cultures Coming Together. Part 2: Developing National Foreign Language Policy and Teacher Education in Bulgaria - January 1996 / Publisher: Department of Teacher Education. University of Helsinki.
4. Андреев А.А. Компьютерные и телекоммуникационные технологии в сфере образования / А.А.Андреев // Школьные технологии. – 2007. - №3. – С. 151-170.

5. Блинов А. Интерактивные методы в образовательном процессе. Учебное пособие: Издательский дом «Научная библиотека», Москва, 2014. – 152с.
6. Соловьева, Е. Н. Методика обучения языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Елена Николаевна Соловьева. – 3-е издание. – Москва: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010. – 238 с.
7. Практикум по интерактивным технологиям: П.Д. Рабинович, Э.Р. Баграмян. – 3-е изд. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. – 96с.
8. Розенталь Д.Э., Теленковой М.А. - «Словарь справочник лингвистических терминов» / Розенталь Д.Э., Теленкова М.А., 1976 год.
9. Шишминцева А.П. Интерактивные технологии в процессе обучения в школе / А.П. Шишминцева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2012. – №8. – С. 77–78
10. Learning Apps - <https://learningapps.org>

УДК 811.512.165:811.222.1

<https://orcid.org/0000-0002-9009-2572>

## GAGAUZ TÜRKÇESİNDEKİ FARŞÇA UNSURLAR ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

**ÖZTÜRK, S.**

Doktor, Filoloji

Komrat Devlet Üniversitesi

Komrat

e-mail: [ases52@hotmail.com](mailto:ases52@hotmail.com)

**Abstract:** Gagauz people are known as Christian Turks living in Southeastern Europe. The main settlement areas are the Gagauzia Autonomous Community, Moldova and some parts of Ukraine. With the establishment of the Gagauz Autonomous Region in 1994, Gagauz Turks created a partially freedom space in which to live their language and culture. It is very important that the Gagauz people preserved their language in this difficult geography. This study examines Persian elements in Gagauz Turkish. The fact that Persian words are shaped according to the grammatical rules of Gagauz Turkish shows the power of the Gagauz language.

**Key Words:** Gagauzia, Gagauz Language, Persian, Linguistik, Loanwords.

### **Giriş**

Gagauzlar, Türk dilleri ailesine ait olan Oğuz Türkçesi konuşurudurlar. Ancak, bölgede Rusça da yaygın olarak kullanılır. Gagauzlar, tarih boyunca farklı medeniyetlerin etkisi altında kalmışlardır. Gagauzya, 1994 yılında Moldova'da özerk bir bölge olarak tanındı. Gagauzlar genellikle Ortodoks Hristiyanlık inancına sahiptirler, ancak bu inanç, yerel kültür ve geleneklerle birleşmiştir.

Gagauzların kökeni ile ilgili farklı görüşler bulunsa da Türk kökenli oldukları şüphe götürmez bir gerçektir. Hristiyan olmaları nedeniyle Bulgarlar hatta Yunanlılar bile Gagauzlarla soy bağı kurma iddiasında bulunmuşlardır.

Politik amaçlı bu Bulgar ve Yunan iddialarının aksine, Gagavuzlar'ın, kuzeyden ve güneyden Balkanlar'a ve Rusya içlerine gelip yerleşen Türk boylarının kalıntıları oldukları bilinmektedir. Bu göç ve fetih dalgaları Peçenek, Kuman, Uz, Selçuklu ve Osmanlı Türkleri vasıtasıyla birbirini takip eder. [Özkan, 1996: s. 14]

Osmanlı İmparatorluğu'nun genişlemesi sırasında, Gagauzlar Osmanlı topraklarına dahil oldu. Osmanlı İmparatorluğu'nun etkisi altında, Gagauzlar kendi kültürlerini korudular. 18. ve 19. yüzyıllarda, Gagauzlar Rus İmparatorluğu'nun etkisi altına girdi. 20. yüzyılın başlarında Sovyetler Birliği'nin kurulmasıyla birlikte, Gagauzlar Moldova'nın bir parçası oldular. Gagauz Türkçesi için yazı dilinde önceleri Kiril alfabesi kullanılıyordu. Latin alfabesi ise 1996'da resmi olarak kabul edilerek kullanılmaya başlandı.

### **Metot**

Çalışma için Baskakov tarafından hazırlanan Gagauz Türkçesi sözlük dikkate alınmış olmakla beraber, Gagauz Türkçesi için yazılan diğer sözlüklere de bakılmıştır. Çalışma Farsça unsurlara yönelik hazırlandığı için Gagauz Türkçesi sözlüklerdeki Farsça kelimeler veya ekler kayda alınmıştır. Bundan dolayı sözcüğün bir örneği alınmış yani eklerle oluşturulmuş diğer varyantlar buraya aktarılmamıştır. Çalışmada Gagauz Türkçesindeki Farsça unsurlar birtakım ölçütlere göre değerlendirilmiştir.

### **Bulgular**

#### **Alıntılanma Yönüne Göre Farsça Kelimeler**

Çalışmanın bu bölümünde Gagauz Türkçesinde görülen Farsça alıntılarının kaynağı tespit edilmeye çalışılmıştır. Gagauz Türkçesinin tarih boyunca geçirdiği evreler dikkatle incelendiğinde Farsça kelimelerin büyük bölümünün Anadolu üzerinden aktarılması beklenmektedir.

#### **Osmanlı Türkçesi Kaynaklı Aktarımlar**

Gagauzların Osmanlı hakimiyeti altında yaşamış olmaları ve Anadolu Türkçesinin İran coğrafyasına yakınlığı dikkate alındığında aktarımların çoğunun Osmanlı Türkçesi ile bağlantılı olması son derece doğaldır. Osmanlı döneminden aktarıldığı düşünülen örnekler aşağıdaki gibidir.

Arzu, hasta, ateş, avaz, civan, cömert, cüce, cümbüş, çamaşır, çapraz, çardak, çark, çarşamba, çavdar, çekiç, çeltik, çember, çenâ, çengel, çerçevâ, çeşit, çeşme/çeşmô/çöşmä, çifit, çınar, çırak, çift, çiiirâ, çile, çilingir, çiriş, çirkef, çirkin, çoban, çul, çuval/çual, çünkü/çünki, dev, dilber, dolap, dost, düşman, eer, endezâ, ergivan, eriştâ, fener/fanar, gaygana/kaygana, genger, gerdan, gergef, gidi, gül günaa/günee/güneh, günahker/günehker, hafta/afta, ham, harman, hem, hemen/emen, henez, her, hergelâ, herkez, hiç, hıyar, horoz/foroz, hoş, hoşaf, ıspanak, ibrişim, incir, kââr/ kâr, kahraman, karpuz, kavga, kelek, kemençâ, kemer, kenar, kervan, kese, kezap, kilim, kin, kireç, köftâ/kifte, köşâ, kundak/kundek, külah/külaf/kilaf, kümbet, künde, laalâ, laf, leen/lien, lekâ, leş, limon, lülâ/lülka, lüzgâr/rüzger, maya, mekik, menevşa, mercimek, merdiven, meşâ, meşin, meyva/meva, mih, mindar, minder, mintan, mum, muşta/muştra, nacak, nam, nar, naz, nem, nişan/nişan, nişasta, nohut/nufut, oruç, paa, pabuç/papuç/babuç, paça, padişaa, pak, pamuk, paça, para, paramparça, parça, patlacan/potlican/patlicak, payanta, payvant, pazar, peeda, pelivan, pembâ, pençere, perdâ, pergel, perşembâ, pervaz, peşin, pey, piç, piinir/peynir, pilaf, pirinç, pis, pişman, post, pürüz/pülüz, raslamak, rendâ, renk, saade/sade/saada, saaz/saz, saray, sarfoş, sayvan, sepet, ser, serbest/serbez, sersem, sert, sincap, sümbül/zümbül, şadravan, şah, şal, şalvar, şefteli, şeker, şen, şıra/şira, şişâ, şkembâ, taa, taane, taazâ, taç, tafta, taht, tava, tazı, tebeşir, ten, tenekâ/teneki, tereze/terezi, terzi, testâ, testerâ, tezgâ, tezgerâ, toom/toum, traş, turşu, usta, ustra, veran, yaanı/yahni, yaban, yadez, yâr, zabun, zaman, zarzavat, zân, zerâ/zere, zimba, zından, zıvana, zihir, zil, zimbil, zor, zorba, zurna, zülûf.

#### **Kıpçak Türkçesi Kaynaklı Aktarımlar**

Kesin olarak ayırt etmek mümkün olmamakla birlikte Osmanlı Türkçesi sözlüklerde veya Türkiye Türkçesi ağızlarda görülmeyen fakat Kıpçak lehçelerinde tespit edilen sözcükler bu gruba dahil edilmiştir.

Aferim, Sözcük Ölçünlü Türkiye Türkçesinde Modern Farsçada da olduğu gibi “aferin” olarak geçmektedir. Sözcüğün Gagauz Türkçesindeki gibi kullanımına Karaçay-Malkar Türkçesinde de [Nevruz, 1991: s. 14] rastlanmaktadır.

Dert, Osmanlı Türkçesinde derd biçiminde olan sözcüğün Kıpçakça etkiyle dönüştüğü düşünülmektedir.

#### **Kaynağı Belirsiz veya Gagauzca Aktarımlar**

Çıngılcık, dembel, dikä, kehlebâr, kilit, kement, levent, pat, salte, sincir, şakal.

#### **Ses Olaylarına Göre Farsça Kelimeler**

Bu bölümde sözcüğün Farsçadan Türkçeye aktarılırken ses değişimine uğrayıp uğramadığına göre iki grup oluşturulmuştur. Ses olayları incelenmemiştir.

#### **Ses Değişimi Olanlar**

Ambar/hambar: Farsça anbar sözcüğünden evrilen sözcük Türkiye Türkçesinde de ambar biçiminde bulunmaktadır. Genel olarak Farsçadan geçen sözcüklerin b- öncesinde n- bulundurmaları durumunda n->m- şeklinde bir benzeşmeye uğradığı tespit edilmektedir.

Arman/harman: Aynı anlamdaki Farsça hırmân sözcüğünden alıntılanarak hem Türkiye Türkçesinde hem de Gagauz Türkçesinde kullanılmaktadır. Gülsevin [2017] tarafından ifade edildiği gibi Türkiye Türkçesinin Doğu Trakya ağızlarında da Gagauz Türkçesine benzer şekilde söz başı h- düşmesi görülür. Arman biçimi Edirne ve civarında tespit edilmiştir. [Olçay, 1995: s. 92]

Arşın: Modern Farsçada ârenç dirsek/dirsek boyu ölçüsü anlamındaki sözcüğün ârişn biçimindeki eski şekli Türkler tarafından arşın olarak alınmış ve ölçü birimi olarak kullanılmıştır.

Çarşı: Farsça dört anlamındaki çâr ve yol anlamındaki sūk sözcüklerinden evrilmiştir. Oğuz grubu dillerde “ş” ile söylenmesi belki baştaki “ç” kaynaklı bir benzeşmedir. Uygur Türkçesi çarsu, Kırgız Türkçesi çarşı şeklini kullanır. [Ercilasun vd., 1992: s. 118-119]

Çarşaf: Farsça çâdor “örtü” sözcüğü çâr ve “şeb” gece sözcüğü şaf biçimine evrilmiştir. Azerbaycan Türkçesinde görülen çarşab [Orucov, 2016: s. 449] şekli sözcüğün Farsçadaki biçimine işaret etmektedir. Diğer örnekler aşağıdadır.

Alver/halver/ayver/hayver, asta, hastar, ayenk, Ayna, ayva/hayva, azat, baa, baari/baare, baaşış/bakşış, başça/bahça, bazirgen/bazirgen, bel, bet, cambaz, canavar, cenk, cier/ceer, civan, cömert, cümbüş, çamaşır, çapraz, çardak, çark, çarşamba, çeerek/çiirek, çekiç, çeltik, çember, çerçevâ, çifit, çınar, çıngılcık, çırak, çift, çiiirä, çilingir, çiriş, çirkef, çoban, çuval/çual, çünkü/çünkü, dembel, dert, dev, dikä, dolap, dost, düşman, eer, endezä, ergivan, eriştä, fanar, gaygana/kaygana, genger, gergef, gül, günaa/günee/güneh, günahker/günehker, hafta/afta, harman, hemen/emen, henez, hergelä, herkez, horoz/foroz, hoşaf, ıspanak, ibrişim, incir, kää/ kâr, karpuz, kavga, kehlebâr, kemençä, kement, kemer, kenar, kese, kezap, kilit, kireç, köftä/kifte, kundak/kundek, kükürt, külah/külah/kilaf, kümbet, künde, laalä, leen/lien, lekä, leş, levent, limon, lülä/lülka, lüzgâr/rüzger, maya, mekik, menevşa, mercimek, merdiven, meşä, meşin, meyva/meva, mıh, mindar, minder, mintan, muşta/muştra, nacak, nar, nişan/nişan, nişasta, nohut/nufut, oruç, paa, pabuç/papuç/babuç, paça, padişaa, pamuk, paña, para, paramparça, parça, patlacan/potlıcan/patlıcak, payanta, payvant, pazar, peeda, pelivan, pembä, pençere, pergel, perşembä, piinir/peynir, pilaf, pirinç, pişman, post, pürüz/pülüz, renk, saade/sade/saada, saaz, salte, saray, sarfoş, sayvan, sepet, serbest/serbez, sersem, sert, sincap, sincir, sümbül/zümbül, şakal, şalvar, şefteli, şıra/şıra, şkembä, taa, taane, taazä, tafta, tava, tazı, tebeşir, tenekä/teneki, tereze/terezi, terzi, testä, testerä, tezgä, tezgerä, toom/toum, traş, turşu, ustra, veran, yaanı/yahnı, yadez, yâr, zabun, zarzavat, zän, zerä/zere, zimba, zından, zıvana, zihir, zil, zimbil, zor, zorba, zurna, züluf.

#### **Ses Değişimi Olmayanlar**

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Azar, baht, cam, can, çavdar, çayhane, çengel, çeşme, çile, çirkin, dilber, fener, gerdan, gidi, ham, hem, her, hiç, hoş, kahraman, kelek, kervan, kilim, kin, köşâ, laf, mum, nam, naz, nem, pak, pat, perdâ, pervaz, peşin, pey, piç, pis, rendâ, saz, ser, şadravan, şah, şal, şeker, şen, şişâ, taç, taht, ten, usta, yaban.

**Anlam Bağına Göre Farsça Kelimeler**

**Anlamı Değişenler**

Avadanlık: Farsça su kabı, suluk anlamına gelen ab+dan kökeninden türeyen sözcük hem Türkiye Türkçesinde hem de Gagauz Türkçesinde genel olarak alet edevat anlamında kullanılmaktadır. Sözcüğün alıntılanması sırasında neden bir anlam genişlemesine uğradığı meçhuldür fakat Uygur Türkçesinde görülen “awadan” [Necip, 1995: s. 22] bayındır anlamında kullanılmaktadır. Diğer örnekler aşağıdaki şekildedir.

Azar, baari/baare, bahçivancı/başçivancı, barabar/beraber, bostan, canavar, cömert, cüce, çapraz, çengel, çeşit, çirak, çile, çirkef, çirkin, dolap, eristä, gaygana/kaygana, gergef, gidi, gül, hergelâ, kundak/kundek, künde, lüzgâr/rüzger, maya, minder, muşta/muştra, para, pazar, pembâ, pervaz, piç, post, pürüz/pülüz, raslamak, serbest/serbez, sert, şişâ, taazâ, tebeşir, ten, tezgâ, tezgerâ, turşu, yaban, yadez, zarzavat.

**Anlamı Değişmeyenler**

Hasta, avaz, ayna, azat, baa, baaşış/bakşış, bahçivancı/başçivancı, baht, başça/bahça, bazırge/bazırge, bel, bet, cam, cambaz, can, cenk, cier/ceer, civan, cümbüş, çamaşır, çardak, çark, çarşamba, çavdar, çayhane/çayna, çeerek/çiirek, çekiç, çeltik, çember, çenâ, çerçevâ, çeşme/çeşmô/çöşmä, çınar, çift, çiiirâ, çilingir, çiriş, çoban, çuval/çual, çünkü/çünki, dembel, dert, dev, dikâ, dilber, dost, duşman, eer, endezâ, ergivan, fener/fanar, genger, gerdan, günâa/günee/güneh, günahker/günehker, hafta/afta, ham, harman, hem, hemen/emen, henez, her, herkez, hiç, hıyar, köşâ, kükürt, külah/külah/kilaf, külünk, kümbet, laalâ, laf, leen/lien, lekâ, leş, levent, limon, lülâ/lülka, mekik, menevşa, mercimek, merdiven, meşâ, meşin, meyva/meva, mih, mindar, mintan, mum, nacak, nam, naz, nem, nişan/nişan, nişasta, nohut/nufut, oruç, paa, pabuç/papuç/babuç, paça, padişaa, pak, pamuk, paña, paramparça, parça, pat, patlacan/potlican/patlıcak, payanta, payvant, peeda, pelivan, pençere, perdâ, pergel, perşembâ, peşin, pey, piinir/peynir, pilaf, pirinç, pis, pişman, rendâ, renk, saade/sade/saada, saaz/saz, salte, saray, sarfoş, sayvan, sepet, ser, sersem, sincap, sincir, sümbül/zümbül, şadravan, şah, şakal, şal, şalvar, şefteli, şeker, şen, şıra/şira, şkembâ, taa, taane, taç, tafta, taht, tava, tazı, tenekâ/teneki, tereze/terezî, terzi, testâ, testerâ, toom/toum, traş, usta, ustra, veran, yaanı/yahnı, yâr, zabun, zân, zerâ/zere, zından, zıvana, zahir, zil, zimbil, zor, zorba, zurna, zülûf.

**Farsça Ek Almış Türkçe Örnekler**

**+bâz:**

Dilbaz: Türkçe dil ile Farsça oynayan anlamındaki bâz birleşiminden oluşmuştur.

**+dâr:**

Ayakdar: Türkçe ayak ve Farsça +dâr ekinin birleşimiyle oluşmuş olan sözcük Türkiye Türkçesindeki arkadaş, yoldaş sözcüklerinin karşılığıdır. Gagauz Türkçesi dışında görülmeyen bu kullanım Farsça düst-dâr kelimesinden etkilenmiş olabilir.

Bayraktar: Türkçe bayrak ve Farsça +dâr eki ile oluşturulmuş sözcük Türkiye Türkçesinde de kullanılmaktadır. “+dâr” Farsçada sahiplik bildiren bir yapıdır. Türkiye Türkçesinde hükümdar, defterdar, dindar, manidar, kafadar vb. birçok örnekte yaşamaktadır.

**ki:**



**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Aniki: Türkçe ani (kangı) ve Farsça ki birleşimiyle oluşan sözcük, yeter ki, öyle ki, ki vb. anlamlara gelmektedir. Farsça “ki” Türkiye Türkçesinde de bağlayıcılık göreviyle kullanılmaktadır.

**Sonuç**

Yapılan incelemenin sonucunda Gagauz Türkçesindeki Farsça unsurların çok büyük bir bölümünün Türkiye Türkçesi üzerinden alıntılandığı görülmektedir. Türkiye Türkçesinde görülmeyen kullanım örneklerinin ise daha kuzeyden gelen Kıpçak boylarından kaynaklandığı öngörülmektedir. Kesin olmamakla birlikte kaynağı ifade edilemeyen birkaç örneğin Kırım dolaylarına yerleşen Anadolu Selçuklularından yadigâr kalması mümkündür.

Türkiye Türkçesinden farklı olarak bazı örneklerin Türkçe dil bilgisi kurallarına uygun bir şekilde Türkçeleştirildiği görülmektedir. Bu örnekler Gagauz halkının dil bilincinin geçmiş yıllarda şekillendiğini göstermesi bakımından ayrıca önem arz etmektedirler.

**Kaynakça:**

1. BASKAKOV, N. A. Gagauz Türkçesinin Sözlüğü, [çev. İsmail Kaynak, Mecit Doğru] Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1991.
2. ÇEBOTAR, P., DRON I. Gagauzça-Rusça-Romınca Sözlük. -Kişinov: Pontos Yayınları, 2002.
3. Derleme Sözlüğü, -Ankara: TDK yayınları, 1993.
4. ERCİLASUN, A. B. vd. Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü. -Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1992.
5. GHENOV, V., CÂRMĂZĂ, M. Dictionar Poliglot. Bükreş: Romanya Ulusal Kütüphanesi Yayınları, 2005.
6. GÜLENSOY, T. Köken Bilgisi Sözlüğü. -İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları, 2018.
7. GÜLSEVİN, G. XVII. Yüzyıl Batı Rumeli Türkçesi. -Ankara: TDK Yayınları, 2017.
8. KANAR, M. Farsça Dilbilgisi. -İstanbul: Say Yayınları, 2019.
9. KANAR, M. Büyük Türkçe-Farsça Sözlük, -İstanbul: Say Yayınları, 2016
10. MARİNOĞLU, T. vd. Gagauzça Sinonimnar Sözlüü, -Komrat: Genel Üretmək Müdürlüü M. Maruneviç'in Adına Bilim Araştırmaları Hem Metodika İşleri Merkezi, 2010.
11. NECİP, E. N. Yeni Uygur Türkçesi Sözlüğü, [çev. İklil KURBAN] -Ankara: TDK Yayınları, 1995.
12. NEVRUZ, Y. Karaçay-Malkar Türkçesinden Türkiye Türkçesine Açıklamalı Büyük Sözlük. -Ankara: TDK Yayınları, 1991.
13. OLCAY, S. Doğu Trakya Yerli Ağzı İnceleme-Derleme-Dizin. -Ankara: TDK Yayınları, 1995.
14. ORUCOV, A. vd. Azerbaycan Dilinin İzahli Lügati. -Bakı: Azerbaycan İlimler Akademisi yayınları, 2006.
15. ÖZKAN, N. Gagauz Türkçesi Grameri. -Ankara: TDK Yayınları, 1996.

GAGAUZ DİLİ HEM LİTERATURASI PREDMETİ  
POLİNGVAL ÜÜRETMÄK SİSTEMASINDA

Uzun Maria Stepanovna

Gagauz dili hem literatura

üüredicisi

1 didaktika kategoriyası

PK TL N. Tretyakovun adına

mun.Komrat

[mariauzun2@mail.ru](mailto:mariauzun2@mail.ru)

**Annotation.** This article deals with the implementation of polylingual education in Gagauzia, namely in TL of N.Tretyakov. The idea of application polylingual education was introduced to increase the motivation for deep studying of the native language. The idea is considered to increase the level of learning and interest in the mother tongue not only in the lesson of the Gagauz language and literature, but also in other lessons, such as the Development of personality. The article reveals advantages of using two or more languages to improve the quality of education. This allows to form a multilingual competence of students.

The beginning of the article shows the study and the importance of integration of the Gagauz language into the polylingual education system in Gagauzia. The role of the Gagauz language is emphasized in preserving the cultural richness and national identity of the Gagauz people. The author also discusses the benefits of multilingual education for youth development, including cognitive benefits and cultural comprehension. The author shares examples of successful practices and programs using the Gagauz language in education, emphasizes all challenges and prospects and draws attention to the importance of preservation and development of local languages and cultures in the context of polylingual education. In general, the article clarifies the significance of the Gagauz language in the polylingual education system and its role in preserving the cultural heritage and identity of Gagauzia, as well as to provide readers with information and understanding of this important educational and cultural initiative.

**Temel laflar hem frazalar:** *polilingval üüretimi, uygun ortam, eni evlad boyları, kultura adetlär, polilingval kişilii, kognitiv becermekleri hem kolaylıkları, terbi edilmäk, polilingval kompetençiyası.*

Büünkü günün istemeklerinä görä, polilingval üüretmesi taa aktual hem önemli olêr . Üüretim sistemamız polilingval üüretmesini aktiv hem genişän kullansın lââzım çok milletli cümnelerdä, neredä türlü-türlü kultura hem dil var. Bu dillerin ilerletmesindä hem koorunmasında polilingval üüretmesi baş rolu oynêr . Gagauz Eri – o bir küçük dolay, angısı bulunêr Moldovanın üülen tarafında. Burada çok türlü halk yaşêr . Herbirin kendi dili hem kulturası var. Elbetki, kendi özellikleri da var . Butakım göreriz, ani Gagauz Eri polilingval üüretmesini geliştirmäk için uygun bir regiondur. Avtonomiyada çoyu gagauzlar kendi kulturasını , adetlerini hem dilini koorumaa savaşêrlar. Gagauziya kendi unikal istoriyasının hem kulturasının temelindä aktiv polilingval üüretmesini şkolalarda geliştire hem ilerleder. Şkolalarda, gagauz dili kullanılêr. Butakım, bu halkın dilinin kaybelmesinä engel ediler . Bundan kaarä, gagauzlar butakım kendi kultura zenginini kooruya bilerlär . Bu statyada bän açıklayacam gagauz dilinin rolunu polilingval üüretimindä . Hep ölä açıklayacam nekadarak önemli evlat boylarımıza göstermää bizim kulturamızı, geniş hem zengin

dilimizi , derin tarihimizi. Bundan kaarä açiklayacez uygun hem basariılı metodlarını da, angıları vererlär kolaylık gagauz dilini üretim sistemasına erleştirmää. Pek önemli annamaa, nicä polilingval üretim sistemasi var nasıl kulturamızın koorunmasına, dilimizin ilerlenmesine faydalı olsun . Bu iştä basariılı olarsak, var nasıl deyelim, ani Gagauz Eri dünnä kultura kartasında kendi erini kaybetmeyecek hem gagauzlar da varlımı kooruya bileceklär.

**Gipoteza:** polilingval üretimine eklenen gagauz dili, gagauz halkın kultura özelliklerini kooruyêr, gagauzların başka halklarla baalantılarını kaaviliştirir. Bu temanın araştırmasi var nasıl getirsin büyük fayda türlü uurlarda. Bundan kaarä, bütün cümmemiz lääzım kuvedini birleştirsın, ki gagauz dilimizi kooruya bilelim hem kulturamızı kaybetmeyelim. Önemli nişannamaa ,ani bölä dava var diil sade gagauz halkında, ama taa çok türlü dünnenin halkların önündä dä. Butakım, bu örneklär faydalı olacak en aaz türk dünnesine deyni.

#### **Ne o polilingval üretimi?**

Polilingval üretimi – o birdän taa çok dillerin bilinmesi hem onların becerikli kullanılması. Polilingval insanın var kolayı taa ii annamaa, lafetmää , okumaa, yazmaa iki yada taa zeedä dillerdä. Bundan kaarä, polilingval insanı bu dilleri hergünkü yaşamasında kullanêr, nicä ofițial yada erli uurunda.

#### **Polilingval üretmesi üretim sisteminde:**

Şkolalarda çok dillerin kullanması üretim proşesını taa basariılı yapêr. Butakım, üretiliciler kendi kognitiv becermelerini hem kolaylıklarını taa da genişledäbilir. Gelecektä, onların taa kolay kendilerine iş bulabilecekler. Bunda basariılı olmak için en ilkin büyük iş yapılısın lääzım. Şkolalarda polilingval üretimi temelli lääzım olsun . Üretmek proşesinde hergün becerikli iki-üç dil kullanılsın. Bu basariılı olacak ozaman, açan bunu birliktä yapacaklar: okulun öndercileri hem üretiliciler. Onnara mutlaka lääzım yardımcı olsun analar-bobalar da. Üretiliciler için sä birdän çok dillerin kullanılması için uygun bir ortam kurulsun lääzım.

Gagauz dili için haberlär.

Gagauz dili - bizim ana dilimiz. O türk dillerin aylesinde bulunêr. Bu aynenin içinde var türlü başka diller da: osman-türk, azerbaycan, türkmän, özbek, kazah, kırgız, tatar hem başka. Hepsı bu diller bir aylä kurêr, senselä dil aylesi, angıları çok benzeşerlär biri- birinä. Ama en yakın gagauz diline türkçä-osmanca, azerbaycanca, türkmencä. Bu üç dillerin dä arasında gagauzlar taa ii annêrlar türk dilini.

Türk milletleri eski zamannarda çok vakit yaşarmışlar Aziyada (Altayda) hem Orta Aziyada. Ozamannar eski türklere arasında yaşarmış çok türlü türk senseleleri. Onların arasında bulunmuş oguz senseleleri dä gagauzların, osman-türklere, azerbacannarın hem başka türk halkların dedeleri dä. Onuştan oguz dili-gagauz dilinin hem kimi başka türk dillerinin köküdür.

Çok vakit gagauzlar dilini kullanmışlar yazısız. Yazı bizdä varmış, ama sora bezbelli, kaybelmiş. Seftä gagauz dilinin alfabeti kuruldu 1957 yılda kirilik grafikasında. Ondan büyük fayda oldu: büünkü gagauz yazılı literaturasına temel koyuldu, düzöldü şkolalara deyni öğrenmek kıyatları, başladı çıkmaa gagauz dilinde gazetalar, dergiler, radio hem televizyon kolverimleri. Ama 1993-cü yılda lääzım oldu gagauz dilini geçirmää latin grafikasına, neçin ki Moldovanın romın devlet dili geçiydi latin grafikasına hem türk dili da taa çok vakit ileri latin grafikasında kurulmuştu. Da bu dilleri taa kolay öğrenmää deyni hem ilerletmää deyni, o da geçirildi latin grafikasına. 1995- ci yılda gagauz dilin latin grafikasındaki eni "Orfografiya hem punktuatiya kuralları" tipardan çıktı. Şindi gagauzlar yazêr, okuyêr kendi ana dilinde, üretiler onu şkolalarda, universitetlerde.

Ozamandan beeri gagauz dilinin taa bir eni funktiyası peydalandı - oldu "Gagauziyanın" ofițial dillerin birisi. Gagauz dili temel olêr halkın bütünnä kultureasına. Yıl-yıldan gagauzların

literaturası taa zengin olêr, onnarın kulturası da ilerleer, gagauz dili da donadilêr çok türlü eni laflarlan. Ana dilini araştırêrlar gagauz bilgi izmetçileri. Gelecek vakıt, açan ana dilindä şkolalarda üürenilecek hepsi predmetlär, açan ana dilindä studentlär universitetlerdä zanaat kabledeceklär, açan büyük insannar herbir işini yapaceklar ana dilindä, onuştan gagauz dilini lääzım islää üürenmää, korumaa hem mutlaka sevmää.

#### **Nicä polilingval üüretmesi Gagauz Erin şkolalarda geliştire?**

Polilingval üüretimi Gagauz Erin üüretim sisteması için bir enilik. Onu girişirmää 2021 yılda başladılar. O zamanadan gagauz dili sade «Gagauz dili hem literaturası» predmetindä kullanıldır. Şindi sä gagauz dilini başka derslerdä dä kullanêrlar. Türlü istoriya olayların beterinä, gagauz dili kötü hala geldi: rus dilinä ön verildi, gagauz dili sä geeri kaldı. Üüretim sisteması gagauz dilinin kurtarılmasında cuvaplı. Gençlerimizi enidän gagauz dilindä lafetmää havezlendirmää lääzım. 2021 yılda Gagauz Eri türlü üüretim hem kultura inişiativaların yardımınan polingval üüretim sistemasını girişirmää başladı da bu sistemada Gagauziya önemni bir er kapladı. Butakım, Gagauz Erin üüretim bakanı hem çoyu üüredicilar okullarda gösterdilär, ani onnarın var bir neeti gagauz dilini koorumaa hem ilerletmää. Bundan kaarä, hepsi uzmanar açık söledilär, ani Gagauziyanın gençlerini çok dillerdä lafetmää sıkıştırmaa lääzım. Başka dillerdä bol hem serbest lafederäk, onnar komuşu halkların kulturasını da taa ii annamaa başlayaceklar, başka halklara saygıylan danışaceklar. Bu inişiativanın aarıştırması verecek kolaylık annamaa ne türlü Gagauz Eri bu türlü diişilmeklerinä hem hazır mı o onnarı kendi üüretim sistemasında aktiv girişirmää. Gagauzlar kendi kulturasını kooruya bildilär, dinnerini diiştirmedilär. Büünkü gündä gagauz dili - halk kulturamızın önemli bir payını kaplêr. Bu betere dä ona ofiştial statusu verildi. Gagauz dilin üüretim sistemasın girişirmesi verecek kolaylık ikilingval hem polilingval ortamını okullarda kurmaa. Üüretim kurumlarında, neredä sık geçiriler yortular, oyunнар, yarışmaklar, açık derslär gagauz dilindä bu dil taa kolay ilerler, onu taa sık üürenicilär kendi aralarında kullanmaa başlêr.

#### **Neredä gagauz dilini kullanmaa var nicä?**

**Kultura meropriyatıyalar:** Bu meropriyatıyalarda uşakları taa sık hem taa çok gagauz dilindä lafetmää alışêrlar.

**Sport yarışmakları:** sport yarışmaklarında var nasıl gagauz dilini kullanmaa. Butakım, katılannar gagauz dilini taa kolay üüreneceklär, çünkü serbest hem korkusuz lafedecelär. Konkursların hem gagauz dilindä türlü prezentaşıyalarını hazırlaması hep ölä faydalı olacek. Butakım, gagauz dili taa kolay üüretim sistemamıza giriştirilecek.

**Proyektlär hem yaratma işleri:** üürenicilär var nasıl kendi projektlerini kursunnar, yaratma yazsınnar da yapsınnar bunu mutlaka gagauzça. Bu onnarın söz zebeliinä yarayacek. Önemli nişannamaa, ani bunnar hepsi sonuçta getirecek ona, ani gagauz dili okullarda hergün kullanılacak. Butakım, polilingval üüretimi başarılı olacek. Lääzım annayalım, ani gagauz dili diil sadece «Gagauz dili hem literaturası» derslerindä kullanılacak ,ama bu derslerin dışında da aktiv kullanılabilir.

#### **Nikolay Tretyakov adına lişeyindä polilingval üüretimin kullanmasında praktik örnekleri hem perspektivaları.**

Polilingval üüretimi Komrat kasabanın teoretik lişeyindä N. Tretyakov adına bütün kuvetlän ilerlener. Burada, bu yıl Polilingval Üüretimindä Resurs Merkezi açıldı. Butakım üüretim kurumu gösterdi, ani o açık eniliklerä hem hazır işlemää, ki kurmaa üürenicilär için polilingval ortamını. Bu merkezin açılması genişleder lişeyin kolaylıklarını hem verer eni impuls polilingval üüretimin girişirmesindä. Bu üüretim kurumunda bölä perspektivalar var: üüredicilerin çoyu en aaz iki dil bilerlär, birisi onnardan gagauz dili. Onnar kendi bilgilerini hem becermeklerini kullanarak polilingval üüretimin başarılı girişirmesinä garantiya olêrlar. Üüretim kurumun öndercili polilingval

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

üüretmesini ilerletmää için maasuz planı kurêr, kısa zamana plannarı hem uzun zamana plannarı. Bu planın geliştirilmesi göz altında tutulêr, ara-sıra analiz yapılêr, başarılar hem eksiklêr mutlaka belli ediler. Sade butakım, var nasıl annamaa dooru mu yapılêr iş hem tamannamaa onu ileri dooru.

**Elbetki, polingval üüretmesindä çok zorluklarlan da var nasıl karşılaşmaa. Ama onnarı üstelemää deyni lääzım:**

- geçirmää maasuz kursları üüredicilêr için;
- kurmaa metodika tekliflerini;
- hazırlamaa lääzımını posobiyaları;
- bundan kaarâ, ayırđ işi üürenicilêrlân dâ geçirmää lääzım;
- iki taa zeedâ dildâ lafetmää, havezlendirmää;
- uygun ortamı bunun için kurmaa;
- meraklı konkursları anons etmää hem üürenicilerin onnara katılması için koşulları kurmaa.

Lääzım yapmaa ölä, ki gagauz dilini okullarda havezlân kullansınнар hem gagauz uşakları, hem bulgar uşakları, hem kalan milletlerin uşakları. Butakım, gagauz dili saygı kazanacak, gagauz kulturasını taa çok kişı bilecek. Böleliklân, baş davamızı yapa bilecez – kulturamızı, dilimizi kooruya bilecez.

**Çıkış** yaparak, var nicâ deyelim, ani polilingval üüretim sistemasına görâ üürenân evlat boyların var islää kolaylıkları birkaç dil birdân üürenmää. Butakım, onnar kendi komuinikaşıya kompetenşıyelerini taa genişledeceklêr. Var nasıl deyelim, ani gelecektâ onnar taa başarılı olaceklar, çünkü birkaç dilin bilinmesi karyera kurmasında mutlak faydalı olacak.

Çok dil bilân evlat boyları ayırđ halkların kulturasını hem adetlerini taa ii annêêrlar, saygı duyêrlar. Bölâ halkların arasında kaavi dostluk baalantılarını kurup uslulukta hem birliktâ yaşamayı seçerlêr.

**Kaynaklar:**

1. <https://guogagauzii.md/press-tsentr/novosti/item/506-onlajn-seminar-multilingvalnoe-obrazovanie-opredelenie-preimushchestva-i-slozhnosti-modeli>
2. <https://gimnaziagaidar.md/2021/07/20/multilingvalnoe-obuchenie/>
3. <https://ru.m.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D1%87%D0%B8%D0%B5>
4. <https://cyberleninka.ru/article/n/multilingvizm-problemy-opredeleniya-i-osnovnye-napravleniya-issledovaniy-v-sovremennoy-lingvistike>
5. <https://infourok.ru/vystuplenie-na-konferencii-multilingvalnoe-obuchenie-6528470.html>



GAGAUZ DİLİ HEM LİTERATURATURA ÜREDİCİLERİNİN ARTİSTİK  
YARATMAYA ANALİZ YAPMAA KOMPETENÇİYALARININ TRANSFORMAÇİYASI

**Evgeniya Yançoglo**

Gagauz dili hem literatura üredicisi

I-ci didaktika kategoriyası

Publik kurumu Komrat mun.

Dmitriy Karaçoban adına teoretik lişeyi

Üretrmen, magistr, gagauz filologiyası hem

istoriya kafedrasıKDU

e-mail [evgeniya\\_yanchoglo@mail.ru](mailto:evgeniya_yanchoglo@mail.ru)

**Abstract:** In this article, the role of a text in integrated teaching of the Gagauz language and literature has been analyzed. This kind of teaching has been stated to be a connection between two subjects, the bilateral relationship between language and literature has been shown. The educator is said to give a place not only to reading and analysis, but also to the study of language material according to new requirements. The article also focuses on transforming the competences of Gagauz language and literature educators to analyze fiction. The article provides suggestion on what an educator should teach his pupils first. The educator should know structural analysis of the text of each genre (pedagogical skills are developed). In the article some aspects of text analysis are given.

**Key words:** transforming teachers' skills, integrated teaching, analyze fiction, literary genres, text processing.

2019-uncu yılda üretim sistemasına girän Kurikulumun istemesinä görä iki predmet - gagauz dili hem gagauz literaturası integrir olarak üreniler. Bu iki dişiplinanın integrir ürenilmesi – o iki predmetinin birleşmesi bir ürenmäk predmetinin içindä. İki predmetin materialı hem metodları kullanılêr birleşik genel üretim daavalarını tamannamak için. Üredici bakêr bu predmetä nicä bir bütünnä, diil nicä ayırı dişiplinalara. Pek önemni nişannamaa, ani sade birleşik kablederek bu dişiplinada bilgileri hem becermekleri, var nicä taa efektif oluşturmaa ürenicilerdä o kompetençiyaları, angıları konulêr başlankı, gimnaziya, lişey klaslarında ürenicinin önündä. Yaşamakta dil kullanılmêr ayırı sözdän, söz dä dil normalarından. Bu üzerä ürenmektä dä onnar mutlak birerdä läözüm verilsin. Ozaman ürenici görer, nicä kurallar “işleer” gerçek ortamda.

Bu üzerä, dil hem literatura integraçiyasının bir sıra üstünnüü var:

✓ O verer kolaylık taa ii annamaa hem duymaa dil hem literatura arasında baalantıyı. Üreniciler görer, nicä dil kullanılêr artistik yaratmalarında hem nicä literatura yaratmaları ilerleder dilimizi.

✓ O yardımcı olêr oluşturmaa ürenicilerdä kritika düşünmesini. Üreniciler kablederek becermäk yapmaa analiz tekstlerä hem argumentlemää kendi çıkışlarını.

✓ O yapêr üretmäk proçesini taa meraklı, ilerleder ürenicilerin havezini ürenmää.

İntegrir gagauz dili hem literatura predmetinin üredilmesindä tekst önemni rolü oynêr. O olêr bir baalantı iki predmetin arasında, gösterer ikitarafli ilişkiyi dil hem literature arasında. Bu uroklarda ürenicilerä pek büyük fayda getirer artistic yaratmalarının analizini yapmak. O yardım eder taa ii annamaa tekstin temasını, öz fikirini, yaratmanın özelliklerini, geroyların karakterlerini, oluşturmêr pek läözümni becermekleri – kablederek inforaçiyayı hem yapmaa tekstä interpretaçiya kritika “kalburu” aşırı. Eni istemeklerä görä, üredici läözüm bir urokta er versin diil sade okumaya

hem analizä, ama dil materialını üürenmeyä dä. Var mı nicä bir urokta etiştirmää hem derindän dil materialınnan işlemää hem bütündän yapmaa literature analizini yaratmaya? Elbetki, yok nicä. Ne yapsın üüredici bu durumda? Bizim bakışımıza görä, burada üüredicilerin artistik yaratmaya analiz yapmaa kompetençiyaların transformaçıyası (diişilmesi) lâazım olsun.

Hepsi baalı yaratmanın janrasına, büyüklüünä hem ona, kaç urok ayırêr üüredici yaratmayı geçmäk için. Dayanarak uroon neetlerinä, üüredici var nicä yapsın analizin bir, iki, ya da birkaç punktunu, var nicä bütün analizä dä urokta er versin.

**En ilkin**, üüredici lâazım üüretsin üürenicileri tanımaa türlü janrada yaratmaları. Okulda üürenmäk proçesindä üürenicilär tanışêr janralarlan:

- ✓ Epik janrası
- ✓ Lirika janrası
- ✓ Lirika-epik janrası
- ✓ Drama janrası

**Epik janrasına girer:**

**Fabula** – kısa, taa çok sıra yumorlu bir tekst, angısı şiir yada proza gibi yazılı, sonunda bir çıkış-nasaat veriler. Fabulanın personajları taa sık hayvannar, kuşlar, büyüümnär olêr.

**Mif** - eveldän kalma halk yaratmaları kahramannar için, natura olayların peydalanması için.

**Masal** – o halk yaratmaların bir çeşidi, angısını kurmuş halkların arasından ariflerin birisi olur-olmaz oluşlar için,angılarının personajları taa çok kerä türlü fantastik hem büülü kuvetlär.

**Proza** – deniler o yaratmalara, o materiillara, statyalara, angıları yazılı düz yazıylan. Düz yazıylan,prozaylan yazılêr adetçä annatmalar, publiştika materiilları.

**Annatma** – o küçük proza janrası, angısında taa sık var bir epizod, taa siirek-birkaç epizod, neredä gösteriler geroyun yaşaması.

**Roman** – bu uzun annatmalı literatūra janrası, neredä açıklanêr bir uzun zaman, bir geniş taraf, çok büyük olaylar,çok personajların ya bütün halkların eceleri.

**Ne gösterer lirika?** Lirika yaratmaları göstererlär personajların, kahramannarın düşünmeklerini, can sıkletlerini, duygularını.

**Ne girer lirika janrasına:**

**Oda** – literatūra yaratması, şiir formasında yazılı,angısında büyük hoduluklan annadilêr nesoyşa istoriya oluşu için yada bir kahramanın yaptıkları için.

**Şiirlär** – artistik yaratması, angısı düzlülü maasuz kanonnara görä (rifma). Şiirdä avtorlar geniş kullanêr türlü leksika hem literatūra kolaylıklarını.

**Ne o lirika-epik janrası:**

**Balada** – evelki eski zamannardan bir şiirmiş, angısında varmış süjet, demäk, belliymiş, kahraman, personaj, yaratmanın varmış başlantısı, ilerlemesi, kulminaçıyası hem çözümesi. Baladalar dayma gösterärmışlär bir ya birkaç ayırı oluş,razgeliş.

**Poema** – bu bir uzun literatūra yaratması, angısı taa sık yazılı peet formasında, ama poema olur densin kimi düz yazılı yaratmalarda da, ozaman, açan onda var türlü lirika geerilmeleri, avtorun kendi sayıklamakları, düşünmekleri.

**Drama janrası**

**Drama yaratması** - ölä bir literatūra soyu, neredä çözüntü ölümünän biter yada bir büyük belaylan. Drama yaratmaları taa sık yazılı pyesa gibi, ama var nicä olsun düz yazıda. Drama yaratmaları gagauz literatürasında pek az.

**Komediya yaratması** - bu ölä bir pyesa ya monolog, angısı yaşamayı gösterer şakalı gülmäklär ya gülmää almaklan. Okuyucular gülerlä, ama gülüşlä olur kimi sıra çok kahıra soksunnar, kannı yaş akıtsınnar yaşamanın kötülükleri için.

**Tragediya** – geroyun karakteri açıklanêr bir çıkışsız durumda, denksiz, zor bir güreştä.

**İkinci.** Üredici läzım pek islää bilsin herbir janrada analizin strukturasını, deyni seçmää uroo deyni uygun punktu ya da punktları. Getirelim örnek kimi janralarda analizlerin planını.

**Lirika yaratmanın analizi.**

1. Bilgilär şiir için hem onun avtoru için. Kim hem nezaman yazdı şiiri, kimä o adanmış, (eer bilinirsä).

2. Süretlerin strukturası hem konfliktin ilerlemesi:

a) Yaratmanın teması hem öz fikiri;

ä) Yaratmada fikirin ilerlemesi (nedän şiir başlêr, neylän biter, neçin bölä kompozitşiyayı ayırmış avtor);

b) Yaşamanın angı olaylarına baalı yaratma.

3. Lirika geroyun karakteristikası.

4. a) Literatura kolaylıkların kullanılması (uydurma, epitet, metafora, cannandırma, giperbola);

ä) Leksika kolaylıkları (sinonimnär, antonimnär, arhaizmalar, neologizmalar);

b) Morfologiya hem sintaksis kolaylıklarını kullanmak.

5. Ritm. Rifma.

6. Benim duygularım hem düşünmeklerim şiir için.

**Proza yaratmasının analizi.**

1. Kim hem nezaman yazdı bu yaratmayı (Yaratmanın avtoru, yazılmak yılı).

2. Yaratmanın janrası.

3. Yaratmanın teması.

4. Problemler, angıları kaldırılêr yaratmada.

5. Yaratmanın kompozitşiyası.

6. Baş personajlar, onnarın karakteristikası.

7. Süretlerin yaradılmasında kullanılan kolaylıklar (portret, peyzaj, interyer, dialoglar, monologlar, literatura kolaylıkları).

8. Söz sıralı (avtorun yazdırması, annatma, fikirlemä).

9. Sütjetän dış elementlä (fizika, filosofiya, publiştika çekinmekleri (отступления), eklenmä epizodlar.

10. Epigrafın, başlıın rolü.

11. Yaratmanın eri yazıcının yaratıcılıında.

**Yaratmanın bir epizoduna analiz yapmanın planı.**

1. Angı yaratmadan alınmış bu epizod. Yaratmanın başlıını, avtorunu, yazılmak yılını bellietmäk (bilinirsä).

2. Epizodun yaratma içindä erini, sınırlarını bellietmäk.

3. Epizodu adlamak.

4. Yaratmanın temasını açıklamakta epizodun önemliliini çizgilemäk.

5. Epizodta pay alan geroyların karakteristikalarını vermäk.

6. Personajların sözleşmäk özelliklerini nişannamak.

7. Epizodta avtorun varlığını ortaya çıkarmak.

8. Yaratmada epizodun eri için toplam bir çıkış yapmak.

**Literatura yaratmanın personajına karakteristikta yarmanın planı.**

1. Yaratmanın avtoru, adı.
2. Personajın eri yaratmada.
3. Personajın soşial durumu.
4. Personajın portredi (geroyun giinmāk, örümāk, konuşmak, kendini tutmak özelliklerinin rolü).
5. Personajın sözleşmāk kulturası.
6. Personajın kendini götürmesi, yaptıkları, kalan insannara yansıması.
7. Kalan geroylarlan annaşması.
8. Bu personaja avtorun bakışı.
9. Senin düşünmeklerin, duyguların, angıları peydalandılar düşünärkän geroyun eceli için.

Açan üredici islää bilerliteratura janralarını, nesoy yaratmalar onnara girer, nicä literatura analizlerini yapmaa, ozaman var nicä uroklarda kullanmaa kimi aspektleri. Deyelim, var nicä durgunmaa bu aspektlerdä:

- Yaratmanın teması hem ideyası. Yaratmanın baş teması ne? Angı fikirleri avtor isteer etiştirmää okuyucuya?
- Yaratmanın kompozitşiyası. Nicä avtor kurêr yaratmanın süjetini? Nesoy kompozitşiya elementlerini kullanêr avtor, artistik efektini yaratmak için?
- Personaj. Nesoy insan baş geroy? Nesoy ilerleer onun süreti yaratma uzunnuunda?
- Süjet. Ne olêr yaratmada? Nesoy sıralıklan ilerler olaylar yaratmada?
- Leksika hem stilistika. Nesoy laflar hem lafbirleşmelär kullanêr avtor? Nesoy onnarın rolü artistik süretinin yaradılmasında?

Genel olarak, tekstin analizini var nicä bölmää bu etaplara:

1. Tekstlän tanışmak. Bu etapta lääzım dikatlı okumaa teksti, kabletmää deyni bütündän annamak onun içindeli için.
2. İlkinki analiz. Bu etapta lääzım belli etmää tekstin temel elementlerini: tema, ideya, kompozitşiya, personajlar, süjet h.b.
3. Lingvistika analizi. Bu etapta lääzım yapmaa analiz yaratmanın dilinä, hesaba alarak leksikayı, gramatikayı, stilistikayı hem başka dil olaylarını.
4. Tekstin interpretaşiyası. Bu etapta lääzım bellietmää tekstin öz fikirini, annamaa onun içindeliin özünü hem artistik özelliklerini.

Açıklayalım taa derindän herbir etayı.

**Tekstlän tanışmak.** Bu etapta lääzım dikatlı okumaa teksti, kabletmää deyni bütündän annamak tekst için. Var nicä koymaa bu soruşları: Ne için tekst? Kim yaratmanın avtoru? Angı janraya girer? Angı konteksttä yaradılmış tekst?

**İlkinki analiz.** Bu etapta yardımcı olacek soruşlar: Tekstin teması nesoy? Tekstin ideyası nesoy? Nicä kurlu yaratmanın kompozitşiyası? Nesoy personajlar var yaratmada? Nicä ilerleer süjet?

**Lingvistika analizi.** Var nicä koymaa soruşları: Nesoy laflar hem lafbirleşmeleri kullanilêr teksttä? Nesoy gramatika konstruktşiyaları kullanilêr teksttä? Nesoy stilistika çalımnarı kullanilêr teksttä?

**Tekstin interpretaşiyası.** Yardımcı soruşlar: Nesoy maana taşıyêr annatma? Nesoy artistik özelliklerini kullanêr avtor? Nicä avtor gösterer kendi fikirlerini hem duygularını?

✓ Elbetki, bunnar sade temel nasaatlar. Analiz var nicä yapılınsın taa derindän ya da taa kısadan. Hepsi baalı analiz yapmanın neetlerinä. Pek önemni kullanmaa o metodları hem

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

yaklaşımınarı, angıları taa pek uygun konkret yaratmaya. Yaparkan analiz literatura yaratmasına, lääzim hesaba almaa aşıada sıralanmış momentleri:

✓ Üredici lääzim kursun urokta ölä bir ortam, ani üürenicilär duysunnar kendilerini serbest, açık söyleyäbilsinnär kendi fikirlerini, ideyalarını.

✓ Üredici lääzim yardım etsin üürenicilerä annamaa yaratmanın temel elementlerini. Bunu var nicä yapmaa soruşların hem türlü sınışların yardımınnan. Pek önemni üürenicilerdä kritikali düşüncüyü uyandırmaa. Üürenicilär lääzim becersin tekstä yapmaa analiz, gipoteza oluşturmaa, cuvaplarını argumentlemää.

✓ Üredici var nicä teklif etsin üürenicilerä kurmaa tekstä analizin planını. Bu yardım edecek üürenicilerä strukturaya koymaa kendi düşüncelerini hem çıkışlarını.

✓ Üredici var nicä kullansın türlü metodlar hem çalımınar, uyandırmaa deyni merak yaratmaya hem havez katılmaa diskusiyalara tekstin işindeliinä görä. Var nicä teklif etmää rollerä görä oyun, ese yazılmasını, prezentaşyaların hazırlanmasını.

✓ Pek faydalı urokta diskusiya kurmaa. Bu verer kolaylık işitmää başka-başka bakışları bir olaya, analiz yapmaa onnara.

Üredici diil lääzim unutsun, ani integrir uroklarda yaratmanın dil hem artistik özelliklerinä analiz dä pek önemni. Tä birkaç konkret örnek, nicä kullanmaa teksti dil hem literatura integrir predmetinin uroklarında.

✓ Üredici var nicä teklif etsin üürenicilerä okumaa şiri da söylemää, nicä avtor kullanêr dili natura süretini yaratmak için.

✓ Üredici var nicä teklif etsin üürenicilerä yaratırmaa hem uydurmaa bir avtorun iki yaratmasını, bellietmää deyni diişilmekleri onun yaratıcılında. Üredici var nicä teklif etsin yazmaa yaratma onun için, ne verer onnara okunmuş yaratma.

Butakım, gagauz dili hem literatura uroklarında tekstlän işleyärkän üüredici pedagogika kompetenşiyalarını geliştirer. Tekst olêr önemni bir instrument gagauz dili hem literatura predmetinin integrir üüretmesindä. O verer kolaylık görmää baalantıyı dil hem literatura arasında, ilerletmää kritika düşünmesini hem yaratıcılık becermeklerini.

**Kullanılan literatura:**

1. 2023/2024-üncü üürenmäk yılı için başlankı, gimnaziya hem lişeylär için temel (bazis) üürenmäk plannarı (Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2023-2024, MEC № 200 din 28.02.2023. [https://mecc.gov.md/sites/default/files/3.1.\\_plan\\_cadru\\_2023-2024\\_rus\\_final\\_02.05.2023\\_modif\\_la\\_teze\\_si\\_anexa\\_17.05\\_publicat\\_0.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/3.1._plan_cadru_2023-2024_rus_final_02.05.2023_modif_la_teze_si_anexa_17.05_publicat_0.pdf)
2. Curriculum naşional. Învățământul primar. Gagauz dili hem literatura okumakları. Gagauz halkın istoriyası, kulturası hem adetleri. (A. Stoletneäya, E. Kılçık, M. Jekova), Chişinău: MECC, 2018. [https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum\\_gagauza\\_site.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_gagauza_site.pdf)
3. Curriculum national. Gagauz dili hem literatura, Clasele V-IX, Curriculum disciplinar, Ghid de implementare (Anna Stoletneaia, Oxana Constantinova, Lidia İusumbeli, Anna Sucman), Chişinău, 2020. [https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba\\_si\\_lit\\_gagauza\\_gimnaziu.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba_si_lit_gagauza_gimnaziu.pdf)
4. Curriculum national. Gagauz dili hem literatura, Clasele X-XII (Anna Stoletneaia, Oxana Constantinova, Lidia İusumbeli, Anna Sucman), Chişinău, 2020. [https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba\\_si\\_lit\\_gagauza\\_liceu.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba_si_lit_gagauza_liceu.pdf)
5. Gagauz dilinin hem literaturasının efektif üüretmesi için standartlar (Başlankı klaslar, gimnaziya hem lişey etaplarında); Стандарты эффективности обучения, МП РМ, Кишинэу, 2012. [https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde\\_2012\\_rusa\\_1.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_2012_rusa_1.pdf)



6. Kantarlamak strategiyaları (KOD 1-4 kl., Chişinău, 2019, MECC №1468 din 13.11.2019) [https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd\\_1-4\\_18.12.2019\\_rus\\_site.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_18.12.2019_rus_site.pdf).
7. Mavrodi Mariya, Başlangıç klaslarda gagauz dilinin öğretmek metodikası // Gagauziya M.V. Maruneviç adına bilim-araştırma merkezi, Komrat, 2018. <https://cloud.mail.ru/public/FvFc/MR5vtc6cH>
8. Тюпа В.И. Анализ художественного текста. Издательский центр «Академия», Москва, 2009.

УДК 811.512.165

## **СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ НА ГАГАУЗСКОМ ЯЗЫКЕ**

**Сырф В.И.,**

доктор филологических наук,  
Комратский государственный университет  
sirf\_vitali@rambler.ru

**Abstract.** The aim of this paper is to examine a number of issues related to the process of term creation in the Gagauz language in relation to folkloristics and literary studies.

**Keywords:** gagauz literature, terminology, folkloristics

Целью настоящей работы является рассмотрение ряда вопросов, связанных с процессом терминотворчества на гагаузском языке по отношению к фольклористике и литературоведению. При выборе предмета нашего исследования мы учитывали следующие моменты: а) специальность самого исследователя, б) степень разработанности номенклатуры понятий и собственно терминологии, в) необходимость привлечения для сравнения иных областей знания, чтобы можно было в какой-то степени сравнить или сопоставить их структуры терминологических систем.

Научные труды и материалы для подготовки настоящей разработки взяты из источников разного рода (все они представлены в списке литературы).

Как известно, термин – понятие функциональное, т. е. в качестве единицы языка термин выступает как номинативное, лексико-семантическое средство, выполняющее функцию знака профессионального понятия, входящего в ту или иную терминосистему, обслуживающую коммуникативные потребности в конкретной области знаний. Указанные особенности термина и обуславливают основные требования к терминологии: а) моносемантическое соответствие понятия и выражающего его термина, б) в случаях терминологической вариантности – абсолютная синонимия значений, в) недопущение омонимии в границах одной и той же терминосистемы, г) прозрачность внутренней формы слова-термина.

В связи с тем, что термин, по определению, обозначает понятие и поскольку термины – это слова определенного конкретного языка, то они и зависят от особенностей этого языка.

После официального введения письменности для гагаузского языка (1957 г.) в местах компактного проживания гагаузов в Молдавской ССР было начато и обучение на их языке в начальных классах, а также изучение родного языка как предмета в 4-8 классах русских общеобразовательных школ (1958–1961 гг.). Именно эти годы положили начало разработке номенклатуры понятий для становления в последующем (с 1986 г., когда было возобновлено

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

преподавание гагаузского языка и литературы в Молдавии, по настоящее время) литературоведческой терминологии на гагаузском языке.

Составители дидактической литературы прибегли к использованию как интернациональной терминологии (например, **balada, roman, legenda, tragediya, komediya**), так и специфической для отдельного языка или группы родственных языков (например, **cümbüş** «комическая миниатюра», **maani** «лирический куплет», **dastan** «эпическое сказание»).

Область применения литературоведческой терминологии в гагаузском языке весьма ограничена: она необходима для преподавательской деятельности в системе народного образования, для использования средствами массовой информации (например, в таких литературных журналах, как "**Sabaa Yıldızı**", "**Ayna**", "**Gagauz yazıcılar birlii**", а также в научно-методическом журнале "**Gagauz dili hem literaturası**"), для подготовки и издания специальной научной продукции по данной отрасли знания (в первую очередь по линии Комратского государственного университета и Научно-исследовательского центра Гагаузии им. М. В. Маруневич).

Источники и/или пути формирования литературоведческой терминологии на гагаузском языке, на наш взгляд, типичны для младописьменных языков. К ним относятся следующие:

заимствования в основном посредством русского языка: **anekdot, drama, janra, kompozitiya, metafora, personaj, poetika, poeziya, proza, süjet** и т. п.;

кальки: **aazdan poetika halk yaratmaları** «устное народное поэтическое творчество», **annatma** «рассказ», **artistik literaturası** «художественная литература», **başlangıç** «зачин», **dörtlük** «четверостишие», **karşılaştırmak** «сравнение», **sonuç** «концовка», **yansılama** «дразнилка» и т. п.;

собственно гагаузские термины: **bilmeycä** «загадка», **masal** «сказка», **özlü söz** «афоризм», **porezen** «байка», **söz oyunu** «каламбур» и т. п.

Для преподавания курсов устного народного поэтического творчества гагаузов (общие понятия, песенные, прозаические, афористические жанры) и гагаузской художественной литературы (общие понятия, эпические, лирические, драматические жанры) в педагогических колледжах и университетах необходима более детальная классификация литературных единиц разных направлений, описание которых также нуждается в терминологическом обеспечении. Следовательно, проблемы гагаузской терминологии в области фольклористики и литературоведения продолжают оставаться актуальными и требуют дальнейших усилий по их разработке и унификации со стороны специалистов.

**Библиография:**

1. Банкова И. Д. К вопросу изучения терминов в гагаузском языке // Ежегодник Института межэтнических исследований. – Chişinău, 2003. – Т. IV. – С. 160-165.
2. Банкова И. Д. Структурные модели терминологических единиц гагаузского языка // Ежегодник Института межэтнических исследований. – Chişinău, 2006. – Т. VI. – С. 118-122.
3. Буджактан сесләр. Литература йазылары. – Хазырлайан: Д. Танасоглу. – Кишинев: Картя Молдовеняскэ, 1959. – 227 с.
4. Гагауз дилиндә окумак кийады единжи класс ичин. – Хазырлайаннар: Г. А. Гайдаржи, Е. К. Колца. – Кишинев: Лумина, 1986. – 142 с.
5. Гагауз дили. Ўренмак кийады единжи класс ичин. Икинжи колверим, доорудулмуш хем тамамны. – Хазырлайаннар: Г. А. Гайдаржи, Е. К. Колца. – Кишинев: Лумина, 1988. – 134 с.

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

6. Гагауз дили. Ўренмак кийады секизинжи класс ичин. – Хазырлайаннар: Г. А. Гайдаржи, Е. К. Колца. – Кишинев: Лумина, 1987. – 166 с.
7. Гагауз фольклору = Гагаузский фольклор. – Собираатель и составитель Н. И. Бабоглу. – Кишинэу: Картя Молдовеняскэ, 1969. – 260 с.
8. Илкйаз тюркүсү: Пеетләр хем аннатмаклар. – Сост. и предисловие С. Куроглу. – Кишинев: Литература артистикэ, 1989. – 300 с.
9. Сырф В. И. Гагаузский фольклор: классификация жанров и система терминов // Курсом развивающейся Молдовы. Т. 6. Культурное наследие и его социальные добродетели. – Составители: М. Н. Губогло, Н. А. Дубова, Л. В. Федотова. – Общая редакция: М. Н. Губогло. – М., 2009. – С. 364-377.
10. Baboglu N., Baboglu İ. Gagauz literaturası: Hrestomatiya VII-ci klaslar için. – Chişinău: Ştiinţa, 1997. – 144 p.
11. Baboglu N., Baboglu İ. Gagauz literaturası: Hrestomatiya VIII-ci – IX-cu klaslar için. – Chişinău: Ştiinţa, 1997. – 280 p.
12. Baboglu N., Baboglu İ. Gagauz literaturası: Hrestomatiya X-cu – XI-ci klaslar için. – Chişinău: Ştiinţa, 1997. – 336 p.
13. Rişilän İ. D., Konstantinova O. F. Gagauz dili hem literatura uroklarında yaratmalar: Üüredicilerä metodika teklifleri. – Komrat: [Б. и.], 2021. – 128 s. : il., color. tab.
14. Lingvistika termineri danışma sözlüü gagauzça – rusça – romınca = Русско-гагаузско-румынский словарь-справочник лингвистических терминов = Dicționar-îndrumar de termeni lingvistici român-rus-găgăuz / Hazırlayannar: E. Soroçanu, T. Şarşov. – Chişinău: CEP USM, 2015. – 312 p.

**УДК 811.512.165**

<https://orcid.org/0000-0001-7444-0728>

**УЧИМ ГАГАУЗСКИЙ ЯЗЫК ОТ ПРОСТОГО К СЛОЖНОМУ.  
ПРОСТЫЕ СИТУАЦИИ ИЛИ ПРОСТЫЕ СТРУКТУРЫ?**

**Федоринчик Артём Сергеевич**

кандидат филол. наук, конференциар  
независимый исследователь, г. Киев, Украина  
e-mail: [artem.fedorinqyk@gmail.com](mailto:artem.fedorinqyk@gmail.com)

**Abstract.** The Gagauz language course that was launched this summer is a very interesting project that provides anyone interested with the opportunity to learn the Gagauz language from anywhere in the world. The article aims to analyze the approaches used by this course's teachers and proposes a possible alternative in the form of a functional step-by-step method. The factors that could make this method more effective are also considered.

**Keywords:** Gagauz language, learning, teaching, functional step-by-step method, typology.

**Описание текущего положения дел.** Инициированные летом этого года НИЦ Гагаузии им. М.В. Маруневич курсы гагаузского языка стали для меня настоящим подарком. Я интересовался гагаузским и раньше, и нельзя не отметить то, что в последние годы материалов по языку стало намного больше (разговорники, учебники, разного рода аудио и видео), однако они ожидаемым образом вызывали у меня-лингвиста множество вопросов, приставать с которыми к носителям было бы не всегда этично. А тут – целый преподаватель, да ещё и группа таких же заинтересованных коллег в придачу.

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Точнее, два преподавателя. В первом «раунде» нас «курировала» Елена Мокану-Михайлова, известная мне как автор многих гагаузских эстрадных песен, а затем эстафету подхватил Илья Карасени: автор популярного гагаузского блога «İ Çoban & Добрый Пастух». Они, безусловно, разные, но оба очень талантливые и, что не менее важно, по-настоящему радеющие за свой язык.

Елена и Илья старательно подбирают материал для уроков, объясняют принципы гагаузской фонетики и орфографии, аккуратно знакомят нас с новой лексикой и грамматикой, сопровождают занятия красочными иллюстрациями, рассказывают в том числе и о культурных особенностях. Им непросто по многим причинам: у наших курсов нет многолетней традиции, поэтому наши учителя в определённом смысле первопроходцы; подбор материала усложняется разным уровнем учеников (некоторые, в общем-то, и без того вполне неплохо говорят, а кто-то пришёл совсем с нуля); дополнительную сложность представляет то, что уроки проходят онлайн, – но, пожалуй, лучшая оценка их работы – то, что по итогу прошедших месяцев большинство учеников продолжают посещать занятия.

Я очень благодарен и Елене, и Илье, и руководству НИЦ за предоставленную возможность окунуться в живой гагаузский язык, и у меня исключительно положительные впечатления от их работы, но всё же, также будучи преподавателем, не могу избавиться от мыслей, что возможен и альтернативный путь, который, возможно, будет более щадящим для «совсем начинающих». В качестве иллюстрации используемого учебного материала возьмём первый текст из выпущенного тем же НИЦ учебного пособия «Üürenelim gagauzça A1» [Mavrodi 2021].

Peti: Seläm!

Oli: Seläm! Benim adım Oli. Senin nesoy adın?

Peti: Benim adım Peti.

Oli: Tanışmamıza sevindim.

Peti: Bän dä sevindim.

Oli: İşlär nasıl?

Peti: Saa ol, iiyim. E, sendä nasıl?

Oli: Saa ol, bän dä iiyim.

С, так сказать, бытовой точки зрения встретить диалог такого рода в начале учебника вполне логично (почему бы не познакомиться при первой встрече?), но для его полноценного понимания, вообще говоря, желательно быть знакомым с такими грамматическими темами как притяжательность (ср. *benim adım, senin adın*), отглагольные имена (*tanışmamıza*), прошедшее определённое время (*sevindim*), множественное число (*işlär*), аффиксы сказуемости (*iiyim*), местный падеж (*sendä*). Стоит также иметь в виду, что если подобные тексты, допустим, на польском языке русскоязычный человек может понять, так сказать, по аналогии, то с гагаузским, представляющим другую языковую семью, дело обстоит иначе.

Разумеется, все эти формы можно не анализировать, а просто принять «как есть», однако ввиду большого количества необходимого для изучения материала такой путь не может не создавать серьёзные затруднения для пришедших «на нуле». Безусловно, примерно в той же ситуации оказываются при изучении языков и маленькие дети, но у детей всё же, как правило, гораздо больше сил и свободного времени. С другой стороны, у взрослых людей гораздо лучше сформировано понимание окружающего мира и аналитический аппарат – так почему бы не попробовать извлечь из этой ситуации максимум?

**Суть предлагаемого подхода.** В освоении языков нет и не может быть универсальных рецептов: кто-то любит учиться по песням, другой предпочитает фильмы с субтитрами, ещё кто-то охотно берётся за таблицы и так далее, – но в этой статье я попробую предложить на суд читателей метод, который условно можно назвать функционально-пошаговым. Его очевидный минус – работа с не слишком интересным и полезным материалом на начальных этапах, но исходя из своего опыта преподавания языков, я бы назвал его наиболее щадящим для учеников-неспециалистов. Мы посмотрим на него в максимально упрощённом виде и с несколько изменённым (опять же, для простоты) порядком тем, но надеюсь, даже такая подача позволит понять его ключевые принципы.

Попробуем составить простейшие предложения вида «подлежащее + сказуемое» (в настоящем времени). В качестве трёх кандидатов на подлежащее возьмём *bän* ‘я’, *sän* ‘ты’, *o* ‘он(а)’, в качестве трёх кандидатов на сказуемое – *işlemää* ‘работать’, *uyumaa* ‘спать’, *atlamaa* ‘прыгать’. Итоговое количество потенциальных предложений – девять, все они не представляют особых сложностей и позволят спокойно отработать спряжение глаголов настоящего времени в единственном числе (конечно, типов спряжения в настоящем времени несколько больше, но нужные дополнения можно пока дать в сноске и вернуться к ним тогда, когда будут введены соответствующие глаголы).

На следующем шаге добавим личные местоимения множественного числа *biz* ‘мы’, *siz* ‘вы’, *onnar* ‘они’, тем самым увеличив количество потенциальных подлежащих до шести (а количество потенциальных предложений – до восемнадцати). Это, соответственно, позволит нам отработать спряжение тех же глаголов во множественном числе.

Следующий шаг – выражение локализации в пространстве. Для этого добавим слова *küü* ‘село’, *sokak* ‘улица’, *daa* ‘лес’, получив предложения вида *biz küüdü işleriz* ‘мы работаем в селе’, *o sokakta uyuyêr* ‘он(а) на улице спит’ (допускаю некоторую неуклюжесть этой фразы, но для понимания принципов построения предложения она не хуже многих других) и другие построенные по той же схеме.

Употребление наречий времени *şindi* ‘сейчас’, *dün* ‘вчера’ и *yaarin* ‘завтра’ не представляет особых сложностей, однако их появление в курсе даст логичную возможность перейти к анализу глагольных форм прошедшего и будущего времени. И так далее.

С точки зрения учебного темпа, переходить к новой теме стоит только тогда, когда предлагаемого формы будут хорошо усвоены. Разумеется, с каждым уроком сложность рассматриваемого материала логичным образом будет увеличиваться, но именно принцип пошаговости позволит избежать излишнего перенапряжения со стороны учащихся.

Основанный на вышеописанных принципах и протестированный в учебной аудитории курс может затем получить разные форматы реализации: бумажный самоучитель, радиоуроки, видеокурс на «Ютубе», приложение для телефона и так далее. Иными словами, после создания «работающей» начинки её можно обволакивать в любые понравившиеся формы.

**Что нужно для реализации соответствующего проекта?** Переход от теоретических набросков к полноценной реализации проекта, безусловно, предусматривает решение ряда дополнительных вопросов. Самый, пожалуй, очевидный заключается в том, что материал курса логично выстроить не произвольным образом, а в порядке возрастающей сложности. Структуры у каждого языка свои, но, если отталкиваться от функциональной (смысловой) сложности (а я сторонник именно такого подхода) и использовать наработки современной лингвистической типологии, можно по крайней мере определить взаимный порядок многих тем, если рассматривать их попарно. Например:



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

- Будущее время логично давать после разбора эпистемической (вероятностной) модальности: «любое утверждение о будущем представляет собой пусть даже и очень достоверную, но гипотезу» [Плунгян 2011, с. 267].

- Показатели рефактива (повторного действия, см. подробнее [Стойнова 2013]) логично предварить обсуждением как минимум прошедшего времени: сама суть повторности заключается в том, что эта же ситуация как минимум один раз существовала ранее.

- Конструкции цели (см. подробнее [Schmidtke-Bode 2009]) логично предварить обсуждением способов выражения желаний ([Khanina 2008]), а желания – конструкциями будущего времени (желания по определению относятся к тому, что в данный момент отсутствует).

- Выражения взаимности ([Reciprocal 2007]) часто «надстраиваются» над выражениями возвратности и кратности действий.

И так далее. Чем больше из этих связей получится учесть, тем больше минут и нервных клеток учеников будет сэкономлено, особенно в долгосрочной перспективе.

Не менее очевидно утверждение о том, что хороший курс гагаузского языка могут создать только компетентные носители, в идеальном случае хорошо знакомые не только с современной литературной нормой, но и с разными стилистическими регистрами, диалектами, историей языка и многими другими аспектами. Здесь неизбежно возникает вопрос, могут ли они вдобавок потратить большое количество своего времени на работу с типологической литературой, и как кажется, именно в этом им могут помочь лингвисты-теоретики. Если говорить несколько упрощённо, квалифицированный лингвист, опираясь на свои знания, может сформулировать нужные для хорошего языкового описания вопросы, а квалифицированный носитель – дать на них нужные ответы.

Ещё одним важным «кирпичиком», вне всяких сомнений, является корпус языка, содержащий множество зафиксированных примеров реального языкового употребления. Каким бы знающим ни был носитель, вряд ли он сможет породить тысячи релевантных примеров за доли секунды, как это умеют делать современные языковые корпуса. Да, машина не сможет сравниться с человеком в других отношениях, и тем не менее хочется верить, что работа над корпусом гагаузского языка, с опорой на другие, уже существующие, – дело самого ближайшего будущего.

Наконец, самое важное для языка – это не тщательно разработанные учебные курсы, словари, приложения и подобные вещи, а языковая среда. Есть, конечно, люди, из чистого интереса изучающие в том числе латынь или древнегреческий, но всё же, к счастью, гагаузский язык пока ещё можно изучать и для живого общения. Обсуждение того, что влияет на (не)использование людьми гагаузского языка, очевидным образом выходит за рамки данной статьи, однако можно как минимум упомянуть важность современного контента (и это повод ещё раз поблагодарить Илью Карасени за его работу в этой сфере) и большой потенциал закона «О расширении сферы применения гагаузского языка», который в настоящее время реализован не до конца.

**Библиография:**

1. Плунгян В.А. Введение в грамматическую семантику: грамматические значения и грамматические системы языков мира. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2011. – 672 с.
2. Стойнова Н.М. Показатели рефактива. — М.: АСТ-Пресс Книга, 2013. 368 с.
3. Khanina O. How universal is wanting? – Studies in Language, Vol. 32:4 (2008), p. 818-865.

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

4. Mavrodi M. Üürenelim gagauzça. A1. Üürenmäk kiyadı. – Komrat, Gagauziya M. V. Maruneviç Adina bilim-Aaraştırma merkezi, 2021.
5. Reciprocal constructions / edited by Vladimir P. Nedjalkov. – John Benjamins Publishing Company, Amsterdam / Philadelphia, 2007.
6. Schmidtke-Bode K. A typology of purpose clauses. – John Benjamins Publishing Company, Amsterdam / Philadelphia, 2009.



СЕКЦИЯ 4. ИСТОРИЯ, ЭТНОЛОГИЯ  
И РЕГИОНАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 811.512.165'272

<https://orcid.org/0009-0007-9804-8430>

GAGAUZ DİLİ HEM ONUN İSTORİYASI TÜRK DİLLERİN ARASINDA

**Paşalı Piotr**

İstoriya bilgilerindä doktor  
Gagauz filologiyası hem istoriya kafedra,  
Millet kultura fakulteti, KDU  
Komrat k., RM  
[pashaly1955@mail.ru](mailto:pashaly1955@mail.ru)

**Annotation:** The Turkic family of languages unites the languages of more than 40 peoples. The modern Gagauz people are trying to get out of the linguistic captivity of the 20th century. For these purposes, Gagauz historians reveal the true pages of the history of the language, try to attract the attention of international organizations to train personnel and preserve the ancient language. So far, not everything has been successful; the Moldovan government is not helping enough.

The path of the Gagauz language from the 7th to the 21st centuries is a difficult path of the Gagauz people from East to West. The Gagauz people passed this path with dignity and survived as a small nation, built their home in the south of Moldova and it would be right if they preserve their culture and language.

**Keywords:** Gagauz dili, zor vakıtlar, türk dünnasi, Oguzlar, gök oguzlar, yardım, arkadaşlar

Çok insannardan sovet zamannarında onnarın arasında bilimcılar da sölardi, ani gagauzlar yazısız halkmış. 1957 yıldan bıyanı, gagauzlarda yazı alfabeti peydalanmış. Şindi biz var nica soralım: o yılıdan gagauz türkleri heptan yazısız mı? Dilsiz halk dünneda yok, yazısız var, ama onnar dil gagauz, küçük halkın sesini, yazılarını - saklamaa, tıkamaa kolaydır. Moldovada 1957-1987 yılıdan tiparlanmış 30 küçük kıyatçık. Kıran ayın 23 olacek 29 yıl, nica kuruldu bizim Gagauziya. 1994 yılda Avtonomiya öndercilerin politikası diştirdi o kötü durumu. Herbir yıl çıkarılar binnarlan kıyat gagauz dilinda, kuruldu hem yıl-yıldan düzüler universitet (bu yıl olacek 33 yıl bizim universiteta), çok gözal işlar yaper Gagauziyanın Bilim-Araştırma Merkezi, bibliotekalar kabletti bu yılların içinde 65 bin kıyat gagauz dilinda.

Büünnan büün biz bileriz, ani dünneda var 300 milion türkça konuşan insan. Çekiler türk dilleri 8-cı asirdan. Gök oguzlar Orhon yazılarını bilarmışlar. Bezans İmperatorlu zamanında bizim dedelar - uzlar, kıpçaklar, peçeneglar arabça grafikada yazarmışlar. Geçtiyanan Tuna dereseni atalarımız Balkannarda kullanarmışlar yunan yazılarını, dua edarmışlar, okuyarmışlar din kıyatlarını hep o dilda.

Osman İmperatorlu zamanında 12-14 üz yıllarda gagauzlar kullanmışlar osman alfabetini. Taa geç üürenmişlar Valah yazılarını da.

20-21 asirlerde bu günneradan Türkiya hem Gagauziya kullaner eni alfabeleri Latin grafikasında.

Rus İmperatorlu vakıdında 1812-1918 yıllaradan gagauzlar yazarmış eski Kiril alfabesinde. Aydınadıcı Mihail Çakir 1907 yılda almış izin-karar tiparlamaa kiyat gagauz dilinda Kişinövda.

1918-1940 yaladan Besarabiyayı işgal etti Romaniya. O zaman gagauzlar 22 yıl kullanmışlar Roman-Latin grafikasını. Sora da 1944-1991 kadar gena Rus-Kiril alfabesini. Sovet Birlii daaldıynan, gagauzlara verildi şans endan dönmaa ana dilina. 1993 yılda Gagauziyanın Palamentosu (Halk Topluşu) kabletti bir kanon

«О переводе гагаузской письменности на латинскую графику». O kanona göra Gagauziyada kullanıler 3 dil: gagauz türkçesi, romın hem rus dilleri. Gagauz dilin var kendi kuralları. Onnara göra hazırlaner kitaplar, yazıleer cümleler, sözlükler.

Gagauzlar, angıları yaşeer Ukrainada, Bulgaristanda, Braziliyada, Rusiyada, Evropada hem Amerikada kablederlar Gagauziyadan kiyat hem haber. Gagauz türkçesi var çok erlerde, ama onnar hepsi aler örnek bizdan.

Mihail Çakir, Dionis Tanasoglu, Gavril Gaydarcı, Mariya Maruneviç hem başka yaşayan bilim insannarı çalışardılar hem çalışerlar büün da korumaa hem ilerletmaa ana dilimizi. Bizim görevimiz — kaldırmaa ana dilimizi taa üüsek uura. Bu işa deyni 46 Gagauziyanın okullarında ilk okulu 1-4 laazım geçirmaa gagauz dilina. 5-12 uşaklar laazım üürensinnar o dilda, angısını ayıraceklar.

Ofital Gagauz dilini başladı kullanmaa Gagauziyanın Halk Topluşu. Taa ileri konuşmaa hükümetta ana dilimizda yoktu nica. Gagauziyanın başkanları kullanardı rus dilini taa çok.

Siirek kanonlarda kolverilardi Gagauz dilinda. İildan Gagauziyanın öndercileri başladı annamaa, ani biri-birinnan hem toplantılarda laazım lafetmaa ana dilinda.

Büünkü politika Moldovada gösterer, ani Rus dilinda konuşan insan devletta azaleer. Hepsi geçer ana dilina hem englez dilina.

Oguzların istoriyası biza gösterer, ani oguz - o bir kaavi ayla, tamızlık, soy, angısı kullaner hem koruyer kendi dilini binnarlan yıl. Büünkü genç nesil bunu laazın korusun.

#### **Kaynaklar:**

1. Закон Республики Молдова «Об особом правовом статусе Гагаузии (Гагауз Ери)» от 23 декабря 1994 года.
2. Губогло М.Н. Элементы этнической идентификации М., 1973.
3. Губогло М.Н. Языки этнической мобилизации М., 1998.
4. Губогло М.Н. Именем языка. Очерки этнокультурной и этнополитической истории гагаузов. М., 2006.
5. Грек И.Ф. Информационная война против гагаузов - крапленная карта в руках Кишинева // Единая Гагаузия, 2014, 6 марта.
6. Коджа С.З., Банкова И., Пашалы П.М. Место гагаузского языка среди тюркских языков и его современное состояние. Учебный гагаузско-русский тематический словарь К. 2017. 252-256 с.

## МЕТАЛЛИЧЕСКИЕ УКРАШЕНИЯ В НАРОДНОМ КОСТЮМЕ ГАГАУЗОВ И БОЛГАР РМ

**Банкова Е.С.,**

научный сотрудник Института культурного  
наследия Министерства образования,  
культуры и исследований  
г.Кишинев, РМ  
e-mail: [emilia\\_bankova@mail.ru](mailto:emilia_bankova@mail.ru)

**Abstract:** Decorations in the folk costume make up an indivisible artistic whole with the clothes themselves. They are organically connected with her and are an integral part of the overall structure of the costume. This article is the first attempt to describe metal jewelry in a folk costume of the Bulgarians of Moldova. Such concepts as “pafty”, “chaprasi”, “hryvnia”, “intishiya”, “gerdan”, “altyn”, “leftovi”, “mahmudiya”, “sintsi”, etc. are revealed.

These jewelry are an integral part of the traditional clothing complex not only of the Balkan peoples, but also of the entire Turkic world. It is significant that the terminology of the names of jewelry coincides in many respects. This testifies to the oldest roots of most of the archaic elements of the Bulgarian folk costume.

**Keywords:** gagauz-bulgarians-immigrants, metal jewelry, "gerdan", "altyn", "pafti", "chaprasi", "hryvnia", «earrings», «bracelets», «belt».

Украшения из драгоценных и полудрагоценных металлов и их сплавов в своем развитии прошли долгий и сложный путь, пока они достигли до своего современного декоративного предназначения. Этот путь тесно связан с развитием материального и духовного быта человека, с его мировоззрением, ментальностью и эстетическими поисками в разные эпохи. Многие из украшений развились из некоторых элементов одежды, связанных с их практической функцией. Постепенно художественные потребности людей, их чувства о красоте и гармонии создают из этих утилитарных вещей произведения искусства и превращают их в украшения.

Предметом нашего изучения являются металлические ювелирные украшения в болгарском и гагаузском народном костюме. Основное внимание мы уделили металлическим украшениям в костюме болгар и гагаузов Молдовы. Так как до настоящего времени нет ни одного специального исследования, посвященного этой тематике, и автор изучал металлические украшения в народной одежде болгар и гагаузов Молдовы только в контексте народного костюма, то в статье мы дадим только краткий обзор тех ювелирных украшений, которые сохранились до наших дней из привезенных в больших количествах нашими переселенцами из Болгарии в XIX веке.

На облике украшений болгарского и гагаузского народного костюма оставили следы культуры многих народов, населявших ранее земли Балкан. В этих украшениях (в основном, металлических), сохранившихся до наших дней, находим отдельные элементы художественного стиля и технического мастерства тракийских ювелиров, много следов славянских «*надушниц*», мотивов праболгарских поясных украшений. Наряду с византийскими художественными влияниями рассматриваемые нами металлические



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

украшения обогатились некоторыми формами и орнаментами восточных традиций. Ориентальские влияния на традиции мастеров – ювелиров после турецкого нашествия проявились в характерных для Востока элементах и мотивах арабеска, в усвоении новых техник работы.

Ювелирные украшения, предназначенные для небогатых простых людей, обычно выполнялись не из дорогих и редких материалов, а из различных сплавов, иногда их покрывали позолотой, но у них были предельно функциональные и чистые формы, изящно подчеркнутые декоративными элементами, для которых найдены верные пропорции и мерки.

Украшения в народном костюме задунайских переселенцев составляют неделимое художественное целое с самой одеждой. Они органично связаны с одеждой и являются составной частью целостной структуры костюма. По своему расположению украшения делятся на две группы: украшения для головы и украшения для тела. Предметы для украшения головы наряду со сложными способами повязывания платков содержат много старинных элементов. Для «ушных» украшений характерна преимущественно круглая форма, они или вплетаются в косы, или прикрепляются к головному убору в области висков. В более поздние времена красивые, но тяжелые «*надушници*» уступают место серьгам разной ормы. Они стали обязательным элементом женского украшения для всех слоев населения, поэтому изготавливались из драгоценных и недрагоценных металлов. Особым изяществом и красотой отличалось головное украшение в свадебном костюме невесты. До наших дней в болгарских селах Молдовы сохранилось и до 70-х годов XX века использовалось привезенное нашими переселенцами это головное украшение. Оно называется «*игла*» и является отличительным знаком сосватанной невесты. Неотделимой частью костюма невесты являются серебряные пряжки - «*пафти*», «*чепрази*» - одни из самых красивых поясных украшений. Они были достаточно массивными и тяжелыми, и в то же время очень изящными. Часто встречаемая символическая орнаментика на них – фигурки людей и животных, растительные мотивы и другие, которые имеют магическую силу защищать от злых духов и недоброго взгляда. Это наводит на мысль, что *пафти* выполняли и функцию оберегов [11, с.64].

Вот что пишет в начале XX века об украшениях в народном костюме болгар Таврической (известно, что в Таврию часть болгар и гагаузов переселились в 1860-61гг. из Бессарабии) и Бессарабской губерний видный славист, исследователь болгарских колоний в Российской империи Н.С.Державин: «Очень редко можно встретить теперь на девушке парчевый или из цветной шерстяной материи пояс с серебряными очень изящной небольшой величины застежками спереди (*чупрази*). На пальцах девушки носят серебряные и медные кольца (*пръстьян*), на руках стеклянные и серебряные браслеты; в ушах серьги – *убици* из золотых или серебряных монет; недавно на шее носились золотые «дукаты», теперь они все распроданы и встречаются очень редко; их место заняли стеклянные *монисти*.» [3, с.86]

«По праздникам девушки спускают косы и вплетают в них ленты и ракушки, которые называются – *банджук* или *пелешка*. На шею надевают перламутровые монисты *сидеви*, монисты в роде коралловых – *мирджани*, монисты из цветного стекла – *синце*, вязки золотых монет, расположенных в таком порядке: посередине вязки – большая - *лев*, затем идут меньших размеров: *мамудие* - средняго размера и, наконец, - *алтыни* – мелкого размера; вся эта цепь золотых монет называется - *алтыни*; зажиточные девушки имеют таких цепей по 2-3 ряда. Серьги девушка начинает носить двухлетним ребенком; уши прокалывают в большинстве случаев сейчас же после рождения. Серьги называются - *мингшице*. На пальцах

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

девушки и женщины носят медные и серебряные кольца – *прыстен* (мн.ч. *прыстения*), на руках – стеклянные и серебряные, медные и никелевые браслеты – *врайел*.» [3, с. 90].

Часто женщины сами изготавливали различные украшения: «*нагръдници*» (нагрудные украшения), «*косичници*» (украшения для волос), *подбрадници*» (украшения, располагаемые под подбородком), шапочки для невесты из нанизанных или пришитых к ткани серебряных турецких, австрийских, итальянских, французских монет. Монетные украшения были широко распространены во многих районах Болгарии. [4, с.232]. В Бессарабию болгарские переселенцы привезли украшения в виде бус из турецких монет разного достоинства («*гердан*»). Крупные золотые монеты назывались «*лефтове*» (ед. ч. «лефт»), средние – «*махмудии*» (ед. ч. «махмудия») и мелкие монеты – «*алтъни*» (ед. ч. «алтън»). По числу золотых монет в «*гердане*» судили о богатстве невесты.

В представлениях болгар украшения, особенно металлические, имели магическую охранительную силу. Вера в то, что они могут оградить своего владельца от окружающих его злых сил и сглаза, сохраняются в некоторой степени до сих пор. Очень ценились перламутровые бусы – *сидефи*. Носить их должна была каждая женщина с рождения, так как их наделяли магической оберегающей силой. До наших дней сохранилось у болгар почтительное отношение к этим бусам; они передаются по наследству от матери к дочери, от бабушки к внучке. Если в семье много дочерей, то имеющиеся бусы разделяют на всех, и современные болгарки или носят их, или бережно сохраняют как память о минувших временах, как оберег для всей семьи.

Всякий вид защиты, по верованиям наших далеких предков, можно было сохранить, упрочить с помощью магических действий, часто зашифрованных в рисунках орнамента, в формах произведений искусства. Конечно, в одежде, непосредственно связанной с телом человека, магический смысл отдельных частей костюма и орнамента ярче всего проявляется в его праздничных и обрядовых вариантах, поэтому металлические украшения использовались во многих обрядах и обычаях, они сопутствовали человеку на протяжении всей жизни – от рождения до смерти. Например, сохранились воспоминания о том, что к голове новорожденного ребенка на третий вечер, когда приходили *орисници* (предсказательницы судьбы), клали *нафти* матери [2, с.12]. В свадебных обрядах при помолвке (*годеж*) жених дарил невесте кольцо (золотое или серебряное), *гердан* с золотыми монетами, серебряные или медные браслеты – *интишии* (в зависимости от его материального состояния).

До наших дней дошли лишь некоторые элементы этих традиций: если до начала XX века в список обязательных подарков со стороны свекрови будущей снохе обязательными были *нафти*, золотые серьги, разные браслеты, мониста с золотыми монетами, то к середине века этот список ограничивался серьгами и золотой цепочкой. Конечно, это объясняется данью времени, моде. Но нельзя не отметить, что значительное количество привезенных задунайскими переселенцами в XIX веке ювелирных украшений были проданы или обменялись на продовольственные продукты в голодные 1946-47 годы. Теперь таких украшений у бессарабских болгар Молдовы практически не осталось, даже в музейных экспозициях их очень мало. Причиной этому стало и проникновение дешевой мануфактуры и фабричной бижутерии, а также постепенная замена традиционного костюма на подчиненную мировым стандартам одежду [3, с. 117].

Многие из рассмотренных украшений вместе с практическим, магическим и декоративным предназначением были долгое время отличительным знаком возраста и

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

семейного положения женщины. Так, например, *«пафти»* могли одевать только невесты на свадьбе и молодые замужние женщины по большим праздникам.

К середине XX века болгарские традиционные украшения вместе с народным костюмом стали частью художественного наследия прошлого. Музеи сохранили для поколений их образцы, а в редких случаях пожилые женщины в отдаленных селах все еще хранят некоторые украшения, связанные с их молодостью. Среди аккуратно сложенных старинных платьев и домотканых полотенец иногда проблескивает серебро ставших очень редкими поясных застежек - *«пафт»* и *«чепразов»*, вышедших из употребления молодыми девушками старинных *«гримен»* и *«интиший»*, во всех украшениях, подаренных с любовью от любимого человека, в украшениях, переданных от матери дочери, от бабушки внучке, от свекрови снохе так, как передавались народные песни и сказки, обычаи и верования.

Традиции ювелирного мастерства и украшения своего костюма были известны гагаузам еще на территории Северо-Восточной Болгарии, которые они привезли с собой в Бессарабию. Каждая гагаузская девушка на выданье должна была иметь несколько праздничных красивых, по моде своего времени, нарядов. Эти наряды украшались различными ожерельями, браслетами, серьгами, поясами. Часто эти украшения были серебряными, оловянными, стеклянными, позолоченными, реже – золотыми. Они должны были показать имущественное положение семьи девушки, которую выбирали в жены и невестки.

Дорогие украшения девушке дарили родители, но основные дары она получала от жениха и от будущей свекрови перед свадьбой. Эти традиции сохранились вплоть до середины XX-го века. Известный исследователь материальной и духовной культуры гагаузов В.А. Мошков пишет, что «самым дорогим расходом гагаузов на свадьбе были золотые украшения в форме монет, которые женщины носят в виде ожерелья на шее; они обязательно должны быть подарены женихом [9, с. 339]. Золотые украшения, одаренные родителями девушке до замужества, не составляли ее собственности. Она возвращала их одному из братьев, который должен был подарить их своей невесте, как ей дарил во время свадьбы её жених. Дальше В.А.Мошков сообщает: «Считается необходимым купить для невесты: около 40 штук *«алтынов»*, т.е. самых мелких золотых кружков, от 3 до 4-х *«лефти»* (самых крупных кружков). Что касается *«махмудя»*, т.е. кружков средней величины, будет куплено несколько менее, чем 40 штук. Один *«махмудя»* стоит столько, сколько стоят 8 *«алтын»*, а вообще *«махмудя»* носят от 4-х до 12 шт. Пару серег золотых и перстень серебряный. Поэтому совершенно справедливо выражаются в шутку гагаузы, что иная из их женщин «носит у себя на шее не одну пару волос» [9, с. 339].

Золотое колечко и золотые серьги, полученные в качестве подарка от жениха, носили в особых случаях, а повседневными, как правило, были простые, оловянные или серебряные колечки.

Самое дорогое и заметное нагрудное украшение – ожерелье- в разных гагаузских селах называют по-разному (*«такым»*, *«гердан»*, *«алтыннар»*, *«мониста»*), оно имеет особый порядок расстановки, свою систему в составлении полной картины нагрудного украшения. В своих записях В.А. Мошков отмечает, что «в праздники девушки надевают на шею ожерелье..., в три ряда один над другим, самые большие (*«лефть»*) вешаются выше всех, под шеей. Во втором ряду, пониже, вешаются кружки среднего размера (*«махмудя»*). Наконец, в самом нижнем ряду - самые мелкие (*«алтын»*). Кроме золотых кружков, девушки носят на шее коралловые и перламутровые ожерелья, также стеклянные бусы всевозможных видов и

цветов. В общем, всех этих украшений вешается так много, что они закрывают всю грудь до самого пояса» [9, с. 339].

Многие украшения привозили паломники - *«хаджи»* - из святых мест. Больше всего ценились привозные перламутровые бусы- *«седефь»*, которые носили постоянно, считалось, что они обладают оберегающей силой из-за своего происхождения. Обычным было ношение крестика – *«ставро»*, медного, костяного, перламутрового, реже — из драгоценных металлов. Крестики были в основном привозные и их носили с самого рождения [8, с.161].

Самыми популярными у гагаузок, впрочем, как и у болгарок, женскими украшениями, которые носили всегда, и в будние и в праздничные дни, были браслеты *«билезик»*, простые медные, чаще серебряные, реже золотые. Различные по форме, материалу и исполнению, широкие и узкие, застегивающиеся и с несомкнутыми концами. Изготовленные ювелирами браслеты, чеканные и гладкие, были, как правило, украшены растительным орнаментом. (Чимпо, с. 275). (Заметим в скобках, что восточные женщины до сих пор носят на запястьях рук большое количество браслетов, очевидно, традиция у наших колонистов носить браслеты сохранилась с незапамятных времен).

В фольклоре гагаузов, в эпических произведениях - дастанах, часто встречаются упоминания женских украшений, в том числе и древнее редкое название браслета *«кол байы»*, налобные жемчужные ожерелья *«инжи»*, *«ак гердан»*, кольца, тонкие золотые и серебряные браслеты *«ентишим»* и табакерки для благовоний и нюхательного табака *«бурнума ёнфя»* [12, с.275.].

Обязательным женским украшением являлись серьги, так, например, девочкам в семье чаще всего вскоре после рождения было принято прокалывать уши и к двум годам надевать сережки. Серьги были разными, серебряные и золотые, но традиционными считались массивные, в форме полумесяца, - золотые серьги *«халка»*. Декорировали эти серьги ювелиры, как правило, растительным узорным орнаментом, а носили их в основном замужние женщины. По традиции, после свадьбы свекровь снимала свои серьги и надевала молодой невестке. Смысл такого дара заключался в том, что невестку в доме встречали как будущую хозяйку и принимали как дочь [9, с.41].

Наиболее древним элементом женской одежды гагаузки был пояс. По описанию К. Иречека «Безрукавка или кофта у девушек, даже самых маленьких, подпоясывается кушаком (*«колан»*) из золотой или серебряной галунной ткани с посеребренной пряжкой (*«пахта»*), украшенной выпуклыми узорами. Он называется *«гюлюш кушак»* (т.е. серебряный), но делается из меди (посеребренной) и состоял из ряда медных колец, надетых на кожаный ремень» [5, с.87].

Элементами декора гагаузской женской одежды являлись и поясные пряжки (*«нафта»*, *«чепраз»*). Их изготавливали кустарным способом, преимущественно из белого или желтого металлического сплава, иногда из меди или серебра.

Отдельной группой украшений, более скромных, но немаловажных являются приспособления для волос, даже если они не всегда видны из-под головного убора. Это разные виды заколок, шпилек *«болдур»*, *«тока»*, декорированный бусинками ракушками гребень *«тарак»*, а также разноцветные узкие и широкие ленты для девичьих кос *«ширит»* [9, с.340].

Сегодня, в начале XXI в., с сохранившимися за прошедшие 200 лет нелегкой жизни переселенцев, образцами гагаузских женских украшений можно познакомиться в городских и сельских музеях Гагаузии, в Национальном музее этнографии и естественной истории в г. Кишиневе. Одна из интересных коллекций находится в фондах Российского этнографического

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

музея в С-Петербурге. Это - образцы, переданные в дар или приобретенные сотрудниками музея во время экспедиций. Среди них особую группу экспонатов представляют женские шейно-нагрудные и поясные украшения: «... ожерелья из перламутра (*sedef boncuk*) или кораллов (*mercan boncuk*) с маленьким серебряным крестиком, шейное украшение из одной австрийской монеты и двух жетонов с надписью «выбито в Константинополе» (*left*), а также старинный кожаный пояс с металлическими накладками (*kolan*)» [7, с. 293-304].

Все перечисленные типы женских украшений свойственны в той или иной мере болгарам Бессарабии и юга России, большая часть из них является составной частью костюма задунайских гагаузов и имеют широкие аналогии в традиционных комплексах одежды балканских народов и народов тюркского мира. Характерно, что во многом совпадает и терминология названий ювелирных украшений. Это свидетельствует о древнейших корнях большинства архаичных элементов народного костюма гагаузов и болгар Молдовы.

**Библиография:**

1. Архив автора.
2. Благоева С. Български народни накити. – София, 1977 – 86 с.
3. Державин Н.С. Болгарские колонии в России. (Таврическая, Херсонская и Бессарабская губернии).- София, 1914. – 256 с.
4. Етнография на България. Т.Ш. Духовна култура. София, 1985. - 387с.
5. Иречек К. Княжество България. Ч. II. Пловдив, 1899. С. 816-847.
6. Калашникова, Н. М. Коллекция одежды бессарабских болгар в собрании государственного музея этнографии. - В: Страницы истории и этнографии болгар Молдовы и Украины. Кишинев, АН Республики Молдовы, 1995.
7. Калашникова, Н.М. Этнокультурные особенности в одежде бессарабских болгар. - В: Субэтнос в СССР. Ленинград, 1986.
8. Маруневич М.В. Материальная культура гагузов XIX – начало XX в. – В: Мария Маруневич. Ученый, педагог, общественный деятель. Т.1. Гагаузия, 2018. - 488 с.
9. Мошков В.А. Гагаузы Бендерского уезда: (Этнографические очерки и материалы)/ В.А.Мошков. – К., 2004. С. 339.
10. Образ народного героя в гагаузских дастанах (жіночі образі). (Gagauz destanlarında halk kahramanının şekli (kadın süreti)). // Литература фольклор проблеми поэтики. Вып. 33, ч.1 (гагаузка культура). Киев, 2009.
11. Узенева.Е.С. Болгарская свадьба: этнолингвистическое исследование. – М.: Индрик, 2010. - 280с.
12. Чимпоеш Л. Традиционные украшения в наряде гагаузских женщин. В: Мода и дизайн: исторический опыт – новые технологии. Материалы XXV Международной научной конференции./ под ред. Н. М. Калашниковой.- S-Petersburg: ФГБОУВО «СПбГУПТД» 2022.- 602 s. S. 273-277. ISBN 978-5-7937-2131-8





*Болгарский костюм жениха и невесты  
(с.Кортен, Молдова), свадебное украшение «игла», интишиш.*

УДК 377.5:75(478-21)

**ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ  
ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ ИМ. Д. ЕРЕБАКАНА:  
ИТОГИ 55- ЛЕТНЕГО ПУТИ**

**Ворникова Н.Г.**,  
директор Чадыр-Лунгской Детской  
художественной школы им. Д. Еребакана,  
член творческого объединения «Gagauz ART»,  
г. Чадыр-Лунга, РМ  
e-mail: [vornikova\\_84@mail.ru](mailto:vornikova_84@mail.ru)

**Abstract:** The article talks about the history of the development of the D. Erebakan Children's Art School. The achievements of the school and its students are described, and plans for further development are noted.

**Keywords:** Children's art school, art, art competitions, school development, art exhibition, Master Class

Детская художественная школа им. Д. Еребакана - старейшая школа Гагаузии, была открыта в 1970 г. в г. Чадыр-Лунга, сначала на базе школы №1 (выделили 1 кабинет, в котором

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

занималась всего одна группа, преподавателем был Д.Д. Еребакан). Впоследствии школа была переведена в другое здание (Дом культуры), а в штате появилось больше педагогов и возможность набора большего количества классов. На сегодняшний день ДХШ им. Д. Еребакана расположена в красивом светлом здании с большими окнами, в Культурном центре им. Г. Алиева- это подарок жителям Чадыр - Лунги от братского азербайджанского народа.

Но в те далекие времена, в 70 – е годы, ДХШ была необходимостью, так как родители и общеобразовательная школа были всецело заинтересованы в воспитании детей-добропорядочных, культурных, всесторонне развитых граждан своей страны. Активно развивались и другие внешкольные учреждения, и секции: Детская музыкальная школа, спортивные секции, станции юных техников. Так что помимо школы, юные жители Чадыр-Лунги могли выбрать занятия по интересам.

Чадыр- Лунгская художественная школа была обеспечена большим фондом гипсовых слепков с античных скульптур в следствии имевшихся связей с фабриками всесоюзного значения, а также большой натюрмортный фонд, представленный кухонной утварью и даже некоторыми музыкальными инструментами, которые принимали участие в постановках по рисунку и живописи. Был налажен тесный контакт с республиканским методическим центром при Министерстве культуры МССР, который предоставлял образовательные программы, организовывал курсы для педагогов и директоров. Также организовывались Республиканские выставки работ учащихся детских художественных школ и республиканские выставки преподавателей художественных школ МССР, по итогам которых выпускались каталоги как детских работ, так и картин художников- педагогов.

Учащиеся ДХШ им. Д. Еребакана помимо изучаемых предметов: рисунка, живописи, станковой и декоративной композиции, скульптуре и истории искусств, активно посещали выставки и музеи, а также крупнейшие музеи Москвы и Ленинграда.

Школа по сей день обладает большой библиотекой с литературой об изобразительном искусстве, альбомами художников и методических таблиц, фонды которых формировались с самого открытия школы.

После приобретения Молдовой независимости, произошли изменения во всех сферах жизни, что отразилось и на художественных школах в том числе, был утерян контакт с Республиканским методическим центром при Министерстве культуры МССР, а устаревшие программы не обновлялись. Тогда педагоги попытались разрешить проблему самостоятельно, разрабатывая новые учебные планы и программы; особенно реформам подверглась программа по декоративной композиции, в которой были внесены новые модули, знакомство с новой терминологией и нетрадиционными техниками, и истории искусств.

В связи с изменением темпа жизни, материального положения и занятости учеников (дополнительные уроки по английскому и румынскому языкам, математике и др.) ДХШ помимо 1-4 классов, не могла набирать подготовительные группы и 5 проф. ориентационный класс, так как произошел отток желающих обучаться изобразительному искусству, ставивших в приоритет другие направления.

В 2000-х годах некоторые дополнительные возможности для развития художественной школы стали обеспечиваться деятельностью региональных властей АТО Гагаузии. На смену диапроектору и телевизору пришла более современная техника, так как повсеместная компьютеризация и модернизация материальной базы коснулась не только общеобразовательные школы, но и внешкольные учебные заведения, студии и спортивные секции.

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Техническая база ДХШ им. Д. Еребакана перетерпела модернизацию:

-была приобретена техника (компьютера, принтеры, фотоаппарат, проекторы)

-мебель (шкафы, мольберты, табуреты и др.)

-электрический гончарный круг и муфельная печь (подарок от фонда Г. Алиева, идет в комплекте с новым зданием Культурного центра им. Г. Алиева, где сейчас расположена ДХШ им. Д. Еребакана.

Тесное сотрудничество с Главным управлением культуры Гагаузии дало возможность проведения совместных мероприятий и проектов, конкурсов рисунков, выставок детского рисунка, мастер-классов с привлечением учащихся ДХШ Гагаузии.

Педагогический коллектив во главе с директором ДХШ им. Д. Еребакана также не остался в стороне и старается идти в ногу со временем, проводит модернизацию образовательного процесса, повышает престиж школы методом привлечения учащихся к конкурсам и проектам разных уровней.

- внедряются новые модули по декоративной композиции (коллаж, батик, бумажная пластика, декоративная маска- папье –маше, «имитация гобелена», ошибана, кинусайга и др.);

-проводятся, ставшие традиционными «посвящение в Юные художники» и встречи с выпускниками ДХШ прошлых лет.

- приглашаются художники и творческие люди для проведения мастер-классов;

-по истории искусств преподавателем Папцовой Аллой Константиновой разработано и внедрено положение о проведении ученической конференции среди учащихся выпускных классов ДХШ им. Д. Еребакана- это стало традицией школы;

-ежегодные экскурсии в музеи и галереи г. Кишинев (Музей национального искусства Молдовы, Галерея им. К. Брынкуш, Национальный историко-краеведческий музей г. Кишинев, Историко- краеведческого музея им. Д. Карачебана с. Бешалма и др.

-экскурсия в парламент Республики Молдова, посетили победители конкурса по правам человека (организаторы ООН в Молдове) от ДХШ им. Д. Еребакана 4 ученицы;

-два раза в год в ДХШ им. Д. Еребакана проводятся экзаменационные просмотры по итогам I и II полугодия- они являются обязательными

-участие ребят в мастер-классе студии керамики «Керамания» в г. Комрат ежегодно.

На протяжении последних 5 лет ДХШ им. Д. Еребакана сотрудничает с библиотеками РПБ мун. Чадыр- Лунга, Турецкая библиотека им. К. Ататюрка г. Комрат, учебными заведениями (лицеями и гимназиями города), неправительственными организациями (PRO Europa, Essedis и др.), заключаются договора с школами, гимназиями Румынии, для участия в совместных художественных конкурсах, между Ассоциацией культуры Pleiadis, а также между художественными школами и школами искусств Республики Молдова.

Еще одним новшеством художественной школы является разработка логотипа школы, разработка фирменного бланка, открытие и ведение страницы ДХШ им. Д. Еребакана на просторах интернета Facebook, где любой желающий может ознакомиться со знаковыми событиями школы, увидеть учебный процесс изнутри.

Последние несколько лет вся документация ведется в электронном формате.

Руководство школы и педагогический коллектив регулярно осуществляет работу с одаренными детьми, привлекает учащихся к художественным конкурсам районного, регионального, республиканского и международного уровней, с целью популяризации искусства, повышения мотивации, духа соперничества и стремления к достижению успеха в области изобразительного искусства. Кроме того, сами педагоги и директор школы

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

занимаются самообразованием, посещают курсы, принимают участие в научных конференциях, а также повышают уровень мастерства через мастер-классы, участие в художественных выставках и других мероприятиях.

2022-2023 учебный год стал очень продуктивным для учащихся ДХШ им. Д. Еребакана, он был ознаменован грандиозными проектами от Главного управления культуры Гагаузии- это книги на гагаузском языке «Adetlerin şen ötmesi» и «Gagauz büülü masalları», в которые вошли рисунки учащихся художественных школ Гагаузии.

До появления сборника колядок и обрядовых песен на гагаузском языке «Adetlerin şen ötmesi», Главным управлением культуры предварительно был объявлен конкурс рисунков «Рождество», затем по итогам жюри были награждены ребята, занявшие I II III места. Из общего количества рисунков были отобраны лучшие, которые вошли в сборник в виде иллюстраций. Презентация книги была проведена 9 января 2023 года в художественной галерее мун. Комрат, где каждый юный иллюстратор в торжественной обстановке был награжден из рук башкана книгой со своей работой.

Следующим проектом был сборник гагаузских сказок «Gagauz büülü masalları» (рис.7). Книга разделена на две части, первая половина- сказки на гагаузском языке, вторая- на русском языке. Книга также иллюстрирована рисунками учащихся ДХШ Гагаузии. Предварительно был проведен конкурс рисунков «Нарисуй свою сказку». Авторы лучших работ были награждены I II III местами, лучшие рисунки вошли в сборник сказок. Презентация состоялась 2 февраля в Доме культуры мун. Комрат. Каждый учащийся ДХШ, чья работа попала в сборник получил из рук башкана книгу. В общей сложности в сборник сказок вошло 100 рисунков учащихся ДХШ Гагаузии.

Подводя итог длительного, увлекательного жизненного пути ДХШ им. Д. Еребакана, которая в разные периоды переживала подъемы и сложности, но стремилась идти в ногу со временем, следуя тенденциям современности, потребностям общества и востребованности определенных направлений в области изобразительного искусства среди молодежи таких как дизайн, архитектура, иллюстрация, дизайн рекламы и одежды и многое другое, руководство школы совместно с педагогическим коллективом наметило планы на будущее, это

- расширение школы т. е. открытие новых групп,
- увеличение количества аудиторных помещений,
- увеличение штата педагогов,
- освоение гончарного круга и муфельной печи для обжига работ учащихся по скульптуре,
- внедрение нового модуля по декоративной композиции, такого как дизайн, а также закупка необходимых для работы планшетов и гарнитуры,
- внедрение модуля по декоративной композиции, такого как гобелен, а также закупка станков для гобелена,
- выход школы на международную арену (участие в фестивалях, экскурсиях, международных проектах и многое другое),
- запуск внутри школьного периодического издания- газеты, которая будет освещать самые яркие моменты из школьной жизни, об успехах и увлечениях наших учеников. Это газета, на страницах которой педагоги смогут размещать свои разработки, статьи, полезную информацию, а также в каждом номере мы будем знакомить с гагаузским деятелем искусства, художником, графиком, скульптором и т.д.



Приближаясь к своему 55-летнему юбилею, выпустив порядка 800 учащихся, дав нашему обществу прекрасных специалистов в области искусства, мы видим, что Детская художественная школа будет всегда востребована обществом.

УДК 37.08

<https://orcid.org/0000-0001-5286-4466>

## РЕФОРМА СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСЛЕВОЕННОМ АФГАНИСТАНЕ

Veretilnyk Oleksandr  
Assistant Institute of Political  
Sciences and Security Studies  
University of Szczecin  
Szczecin, Poland  
e-mail: [oleksandr.veretilnyk@usz.edu.pl](mailto:oleksandr.veretilnyk@usz.edu.pl)

**Abstract.** This article presents the findings of a study on the reform of the education system in post-war Afghanistan, which has garnered criticism from the international community. Western human rights organizations, as well as Afghan emigrants, denounce it as a prohibition on girls' education. The primary objective of this study, as detailed in this article, was to assess the validity of these accusations.

**Keywords:** Afghanistan, education system, Taliban movement, Sharia law, women's rights

В 2021 году, после окончания 20-летней американо-афганской войны, к власти в Афганистане вернулось ультраконсервативное исламское движение «Талибан», которое провозгласило восстановление Исламского Эмирата Афганистан — исламского теократического государства, которое существовало с 1996 по 2001 год (Талибы никогда не признавали ликвидации Исламского Эмирата Афганистан и считали, что он не прекращал свое существование с 1996 года, а в период с 2001 по 2021 годы просто находился под незаконной военной оккупацией США и НАТО, которой противостояло их движение, ведя против иностранных войск «освободительный джихад»). Созданное талибами временное правительство начало проводить реформы, направленные на возвращение афганцев к жизни по законам шариата [4].

Эти реформы коснулись государственного устройства Афганистана (была ликвидирована созданная в 2001 году западными государствами во главе с США светская демократическая республика, признанная международным сообществом), судебной системы (она была реформирована в соответствии с религиозными нормами деобандийской школы ханафитского мазхаба суннитского ислама, которые допускают отсечение конечностей за воровство, а также забивание камнями за прелюбодеяние) [2], общественной жизни (был введен ряд запретов и ограничений как для мужчин, так и для женщин, в том числе обязательное ношение женщинами одежды закрывающей лицо — паранджи или никаба — в общественных местах [5], а также введен запрет на работу женщин в некоторых учреждениях), а также системы образования [3].

В данной статье представлены результаты исследования, посвященного реформе системы образования в послевоенном Афганистане, которая стала объектом критики со стороны западных и находящихся в эмиграции афганских правозащитных организаций, ООН, США и стран Европейского Союза, большинства стран Ближнего Востока, Южной и Средней



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Азии (в том числе Турции, Ирана, Саудовской Аравии, Объединенных Арабских Эмиратов, Катара, Пакистана и постсоветских среднеазиатских республик) [3].

В средствах массовой информации, в политическом и общественном пространстве большинства государств, критикующих внутреннюю политику, проводимую временным афганским правительством, данная реформа чаще всего называется «запретом женского образования» либо «запретом на обучение девочек» [3]. С подачи СМИ и политических оппонентов новой афганской власти во многих странах мира сложилось и утвердилось мнение, что талибы проводят в Афганистане политику, направленную на дискриминацию женщин и что «запрет женского образования» является одним из важнейших инструментов для достижения целей этой политики — «угнетения женщин». Некоторые правозащитные организации даже называют эту политику «гендерным апартеидом» [1]. Однако для того, чтобы разобраться в сути проводимой правительством талибов образовательной реформы и дать ей объективную оценку, по мнению автора необходимо руководствоваться результатами научного исследования и анализа данной реформы, а не эмоциями, подогреваемыми средствами массовой информации.

Для начала следует вспомнить, как выглядела система образования в Афганистане до возвращения к власти талибов. Условно ее можно разделить на светское и религиозное образование. Система светского образования (фактически созданная еще во времена советской оккупации 1979-1989 гг.) была существенно реформирована после вторжения войск США и НАТО в Афганистан в 2001 году и опиралась на западные стандарты школьного и университетского образования, в то время как религиозное образование было представлено в первую очередь сетью действующих по всей стране медресе, которые продолжали обучение учеников исламской теологии, в том числе по программам авторитетного индийского исламского университета Дар уль-Улюм Деобанд (от названия которого происходит название деобандийской школы ханафитского мазхаба, к которой принадлежит большинство членов движения «Талибан»).

Светское образование граждане Афганистана могли получать в школах (государственных и частных) и университетах (государственных и частных). Религиозное — в медресе и исламских университетах (в том числе за границей).

На рынке светских образовательных услуг были представлены частные школы и университеты с афганским и зарубежным капиталом (турецким, американским, исмаилитского фонда Ага Хана и др.).

Несмотря на то, что качество образования в частных школах и университетах было существенно выше, чем в государственных, их работа часто критиковалась консервативными и ультраконсервативными мусульманами, которые считали, что данные учебные заведения не уважают афганские религиозные и национальные традиции, а также используются иностранными государствами для продвижения своих интересов и чуждых афганцам ценностей.

Эту критику можно считать вполне обоснованной, так как в действительности большинство светских учебных заведений Афганистана (как государственных, так и частных) не придерживались укоренившихся в афганском обществе норм религиозной морали и национальных традиций. Например, не было обеспечено раздельное обучение мальчиков и девочек в школах, мужчин и женщин — в университетах, что в консервативном афганском обществе воспринималось как вызов исламским ценностям и часто сравнивалось с антиисламскими реформами короля Амануллы, которые в первой половине XX века привели

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

к вооруженному восстанию в Афганистане и к свержению режима Амануллы, а также к приходу к власти ультраконсерватора Хабибуллы II (это событие можно считать первой в истории «Исламской революцией»).

Со своей стороны, сторонники светского образования придерживались мнения, что данные учебные заведения в принципе не обязаны соответствовать стандартам «навязываемым» консервативной частью афганского общества, так как конечной целью современной системы образования является модернизация Афганистана, «застрявшего в Средневековье» и борьба с «религиозным мракобесием», которое они считали главным препятствием на пути «цивилизационного развития» афганского государства.

Вполне обоснованной можно считать и критику, связанную с продвижением частными учебными заведениями в Афганистане иностранного влияния, культуры, ценностей, религиозных взглядов и мировоззрения. Так, доподлинно известно, что в турецких школах, работавших на территории Афганистана (как финансируемых турецким государством, так и оппозиционным к правительству Р. Эрдогана движением «Хизмет»), открыто продвигались идеи пантюркизма, турецкого национализма и даже распространялись религиозные взгляды турецких суфийских тарикатов (орденов). Большинство этих школ были открыты на севере Афганистана, где проживают в основном афганские узбеки и туркмены. Распространение идей пантюркизма, турецкого национализма или турецких религиозных течений представляло угрозу не только для афганской культуры и традиций (о сохранении которых переживали афганские консерваторы), но и создавало риски для национальной безопасности (в виде этнического сепаратизма в регионах, населенных национальными и этническими меньшинствами, в том числе относящимися к тюркской группе народов).

В учебных заведениях, финансируемых западными государствами (в первую очередь США) продвигались идеи секуляризма и другие западные ценности (в том числе ценности равноправия мужчин и женщин и феминизма).

Осознавая важность системы образования в формировании личности человека и в прививании ценностей подрастающему поколению, талибы приступили к ее реформированию сразу после создания своего временного правительства в 2021 году. Целью реформы было полное приведение афганской системы образования (как начального и среднего, так и высшего) в соответствии с исламской религией [2, 4].

На начальном этапе реформы представители движения «Талибан» декларировали, что все афганцы, независимо от пола, будут иметь возможность продолжать обучение в школах и университетах, однако вскоре стали поступать сообщения о том, что в ряде регионов девочек «перестали пускать в школы» [1, 3]. Западные и афганские оппозиционные СМИ поспешили заявить о введенном в Афганистане «запрете на женское образование», что на самом деле не соответствует действительности, так как временное афганское правительство никогда не вводило общенациональный запрет на получение образования девочками и женщинами. Ограничение доступа девочек и женщин в ряд учебных заведений был связан с несколькими объективными причинами.

Основной из них является отсутствие в школах и университетах достаточного количества женщин-преподавателей для обеспечения нормального функционирования раздельного обучения разнополых учеников (как это предписывают исламские религиозные нормы, ставшие в послевоенном Афганистане основой правовой системы государства). Так, известно, что сотни тысяч образованных афганцев (в том числе женщин имеющих педагогические квалификации и опыт работы в системе школьного и высшего образования)

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

летом 2021 года, во время наступления отрядов талибов на крупные города, в том числе на Кабул — покинули Афганистан, впад в панику под влиянием иностранной пропаганды, которая предрекала афганцам, в случае возвращения талибов к власти, массовые репрессии и убийства (чего в действительности не произошло) [6].

Разрешить проблему «кадрового голода» в системе образования Афганистана талибы могли бы, приглашая на работу в афганские школы и университеты иностранных специалистов из ближайшего зарубежья (из близких в культурном, религиозном и языковом плане Ирана, Пакистана или Таджикистана), но это пока невозможно по трем причинам:

- 1) из-за отсутствия международного признания их правительства;
- 2) из-за признания Советом Безопасности ООН движения «Талибан» «международной террористической организацией»;

- 3) из-за действующих в отношении Исламского Эмирата Афганистан жестких международных финансовых, экономических и политических санкций, которые тормозят экономическое развитие страны и приводят к отсутствию средств на оплату труда иностранным работникам (в том числе женщинам-педагогам и университетским преподавателям), которые потенциально могли бы приехать на работу в афганские школы и университеты.

Об отсутствии в Афганистане запрета на женское образование свидетельствует также факт, что девочки и женщины могут и дальше свободно учиться в медресе или продолжать обучение онлайн в иностранных учебных заведениях [3].

По мнению автора, чтобы разрешить трудности, которые возникли в ряде афганских школ и университетов в связи с нехваткой женщин-преподавателей, международное сообщество должно отказаться от критики реформы афганской системы образования и сосредоточиться на оказании Афганистану и его народу помощи, которая должна включать в себя:

- 1) отмену международных экономических, финансовых и политических санкций, которые препятствуют экономическому развитию страны, а также возвращению в Афганистан эмигрировавших в 2021 году образованных и квалифицированных афганцев и приезду иностранных работников;

- 2) уважительное отношение к афганским религиозным и национальным традициям и ценностным ориентирам;

- 3) реалистичные предложения по разрешению трудностей, возникших с обучением девочек в ряде светских школ и университетов, учитывающие религиозные, национальные и племенные особенности афганского общества, а также теократический характер афганского государства и его правовой системы;

- 4) признание на международной арене нового афганского правительства без предварительных условий и начало с ним полноценного политического, экономического, культурного и образовательного сотрудничества на основе взаимного уважения интересов всех участвующих в нем сторон;

- 5) предложение подготовки в иностранных учебных заведениях (также с помощью дистанционного обучения) будущих специалистов для афганских школ и университетов (в первую очередь женщин);

- 6) оказание Афганистану всесторонней экономической и финансовой помощи с целью приблизить его к достижению целей устойчивого развития, определенных ООН.

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Важно отметить, что со своей стороны новое афганское правительство с первых дней своей работы выражает готовность к полноценному взаимовыгодному сотрудничеству со всеми заинтересованными в нем государствами и международными организациями.

По мнению автора, такое сотрудничество может приблизить Афганистан к завершению проводимой правительством реформы системы образования и ускорить возвращение афганских девочек в школы и университеты, в то время как попытка международного сообщества маргинализировать Афганистан на международной арене и отгородиться от него режимом санкций (и других ограничений) является контрпродуктивной и несет в себе риски как для развития афганского государства и общества, так и для региональной и международной безопасности.

**Библиография:**

1. Ahmadi B.; Worden S., Two Years of the Taliban's 'Gender Apartheid' in Afghanistan, URL: <https://www.usip.org/publications/2023/09/two-years-talibans-gender-apartheid-afghanistan> (дата обращения: 17.11.2023).
2. Afghanistan: Taliban leader orders Sharia law punishments, URL: <https://www.bbc.com/news/world-asia-63624400> (дата обращения: 17.11.2023).
3. Barred From School, Afghan Girls Turn to Madrassas, URL: <https://tolonews.com/afghanistan-183185> (дата обращения: 17.11.2023).
4. Jeong A., Hassan J., Bailey S. P., The Taliban says it will rule under sharia law. What does that mean? URL: <https://www.washingtonpost.com/world/2021/08/19/sharia-law-afghanistan-taliban/> (дата обращения: 17.11.2023).
5. O'Donnell L., The Taliban Have Made the Burqa Mandatory Again, URL: <https://foreignpolicy.com/2022/05/09/taliban-women-burqa-afghanistan-control/> (дата обращения: 17.11.2023).
6. Wójcicka K., Talibski powrót do przeszłości. Afganistan pogrążony w kryzysie, URL: <https://www.gazetaprawna.pl/wiadomosci/swiat/artykuly/8518499,talibowie-w-afganistanie-chiny-kryzys-gospodaczy.html> (дата обращения: 17.11.2023).

**УДК 101.3**

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

**ИСТОРИЧЕСКАЯ ТРАВМА КАК ДЕТЕРМИНАНТА СОЦИАЛЬНОЙ ПАМЯТИ:  
СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ**

**Наумов Д.И.**

кандидат социологических наук, доцент  
Белорусская государственная академия связи  
г. Минск, РБ  
e-mail: bsac-ss2021@yandex.by

**Abstract:** The paper evaluates the role of historical trauma in the formation and reproduction of social memory, in the context of the main theoretical approaches to the study of social memory the consequences of this process are considered.

**Keywords:** historical trauma, social memory, collective identity, social philosophy.

В современном социогуманитарном дискурсе социальная память рассматривается как совокупность «индивидуальных воспоминаний, официальных коммемораций, коллективных

представлений и отдельных свойств, определяющих коллективную идентичность» [1, с. 27]. Внимание к данному феномену определяется тем, что она является значимым нормативных регуляторов социальных процессов, выступает в качестве фактора интеграции социальной группы. Социальная память предоставляет членам конкретного сообщества комплекс эталонных общих воспоминаний, исторических символов, оценок и нарративов, позволяющих поддерживать во времени и пространстве его единство, устойчивость и целостность. Как подчеркивает Н.Л. Мысливец, фундаментальной «основой формирования национального самосознания, условием полноценного функционирования общества и залогом его успешного будущего служит историческая преемственность, ведь, забывая великие подвиги своих предков, человек теряет тот самый уникальный патриотический дух, почитаемый и уважаемый во всем мире, который является основой социального благополучия общества, залогом его дальнейшего развития» [2, с. 87].

В структуре социальной памяти народа определенное место занимают воспоминания о войнах и революциях, массовом насилии и коллективных трагедиях, проявлениях жестокости и варварства. Они выражают трагический опыт радикальных социальных изменений, характеризующих экстраординарные параметры общественного развития, которые для общества имеют долговременные негативные последствия. В ретроспективном плане подобные радикальные социальные изменения обычно определяются как культурная или историческая травма, хотя это не тождественные понятия. С одной стороны, культурная травма может быть определена как результат дисфункционального воздействия на социокультурную и институциональную системы определенного сообщества со стороны другого социума, которое привело к радикальному изменению коллективной идентичности и различных сторон жизнедеятельности его членов. С другой стороны, историческая травма выступает как результат негативного воздействия на жизнедеятельность общества практик колониализма, геноцида, работорговли, политического насилия глобальных масштабов и т.д., постоянно актуализирующего в социальной памяти экзистенциальные угрозы коллективной идентичности и исторического бытия народа.

В контексте детерминации социальной памяти проблематика исторической травмы актуализирует как коллективную субъектность исторического процесса, так и оценку социокультурной и демографической обусловленности исторических событий и процессов. С политологической точки зрения внимание к актуализации в политическом процессе исторических травм различными акторами, будь то отдельные политические деятели, партии или общественные движения, позволяет выявить тренд на архаизацию и мифологизацию политической жизни современном общества. Политико-идеологическая инструментализация исторической травмы, характеризующая легитимационную и идентификационные функции социальной памяти, на практике означает постоянную борьбу за установление контроля над содержанием социальной памяти. Следствием этого является постоянное генерирование конкурирующих между собой конфликтных дискурсов, интерпретационных схем, картин мира, коллективистских нарративов и этноцентристских мифов. Как показывает опыт многих посткоммунистических стран, апелляции к историческому прошлому, к переоценке исторических событий и персонажей, к атрибутированию коллективной вины и установлению коллективной ответственности позволяют фактически элиминировать из политического процесса реальные социально-экономические проблемы общества и минимизировать необходимость поиска их решения в рамках правового поля.



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Следует отметить, что формирование и аккумуляция как индивидуальных, так и коллективных воспоминаний, которые являются «социально конструируемыми феноменами и обладают интерактивной природой, поскольку формируются в процессе и в связи с эмоционально окрашенным общением» [3, с. 8], осуществляется в определенном историческом контексте. В функциональном аспекте исторический контекст обуславливает смысловую и ценностную основу процессам конструирования коллективных интерпретаций, «нарративам и образам прошлого, говорящим во имя коллективности» [1, с. 41], которые фактически актуализируют предназначение социальной памяти как нормативного регулятора ролевых моделей поведения, социальных процессов и практик. Соответственно, исторический контекст представляет собой совокупность событий и процессов различной природы и характера, которые могут между собой существенно различаться в плане их ординарности, нормативности и функциональности.

Для большинства стран мира эпоха новейшего времени, на которую пришлась целая серия масштабных социальных конфликтов и катаклизмов, стала одним из самых противоречивых и проблемных этапов цивилизационного развития. Многие политические деятели и исторические события этой эпохи до сих пор вызывают противоречивые оценки как со стороны специалистов в области социально-гуманитарного знания (историков, политологов, социологов, культурологов и т.д.), так и со стороны широкой общественности. Особенно это характерно для стран Центральной и Восточной Европы, которые сильно различаются между собой в плане историко-культурного наследия, этнической и конфессиональной структуры общества. Население этого региона в прошлом столетии неоднократно оказывалось в ситуации радикальной и насильственной трансформации институциональных и социокультурных рамок общественной жизни.

Мировые войны, политические революции, экономические и социальные кризисы во многих странах Центральной и Восточной Европы до сих пор рассматриваются в качестве факторов конституирования исторических травм. При этом они не только вызывают ожесточенные дискуссии в экспертном сообществе по поводу их причин и последующего влияния на политические, социально-экономические и социокультурные процессы в регионе Центральной и Восточной Европы, так и выступают в качестве символических оснований для конституирования внутренней и внешней политики в странах региона. Поэтому для современного социально-гуманитарного знания проблематика формирования и трансляции исторических травм, рассматриваемых в качестве детерминанты социальной памяти определенного сообщества, анализируемая в качестве предмета междисциплинарного исследования имеет безусловную актуальность и научную значимость.

Как представляется, проблематика источников и механизмов формирования и воспроизводства исторической травмы в определенных социальных рамках может рассматриваться в контексте следующих теоретических подходов к исследованию социальной памяти:

- структурно-функциональный подход рассматривает социальную память в качестве источника порождения макроисторического нарратива, в рамках которого индивидуальная идентичность вбирает в себя эмпирические схемы, основанные на коллективных представлениях о прошлом, настоящем и будущем. В рамках данного подхода характерна трактовка травмы как дисфункционального для сообщества феномена, который «возникает не столько в силу подспудно осуществляющейся работы бессознательного, сколько из-за того, что социокультурный контекст активизирует деятельность психики, запуская механизм

травматизации» [4, с. 79]. Однако для превращения травматического события в историческую травму факт его коллективного переживания имеет намного меньшее значение, чем придание ему статуса культурного феномена с последующей широкой репрезентацией средствами массовой коммуникации;

- социально-психологический подход трактует социальную память как базовый элемент, характеризующий конфликтные основания социальной жизнедеятельности человека. В контексте данного подхода «под травмой понимаются ранее пережитые впечатления, которые не рефлексированы самим индивидом, но продолжают влиять на оценку им окружающей реальности и выбор стратегии поведения» [4, с. 83]. Поэтому она рассматривается как индивидуальная и коллективная психологическая реакция на пережитое индивидом или группой травмирующее событие, угрожающее сохранению сообщества во времени и пространстве. При этом травма способна быть отрефлексированной и артикулированной в определенной социальной среде как в качестве угрозы социальному порядку, так и источника социокультурных инноваций: «травма – не просто патология, но способ или попытка выражения истины» [5, с. 561];

- феноменологический подход интерпретирует социальную память в качестве фактора конструирования социальной реальности, обеспечивающего встраивание индивидуального бытия в общий контекст социального опыта. В этом контексте историческая травма может рассматриваться в качестве деструктивного феномена, нарушающего взаимосвязь между социальными воспоминаниями и жизненным миром человека, девальвирующего ценность индивидуальной жизни, проблематизирующего общие воспоминания в качестве коммеморативной основы социальной коммуникации;

- информационный подход рассматривает социальную память в качестве институционализированной информационной системы, которая посредством комплекса знаний и информации о мире, зафиксированных в социальных нормах и отношениях, в артефактах материальной культуры знаков, фиксирует коллективный опыт человечества. Для данного подхода историческая травма является фактором, как разрушающим систему институтов, осуществляющих историко-культурную преемственность прошлого и настоящего, так и осложняющим деятельность, направленную на воспроизводство существующих образцов поведения и восприятия посредством кодирования и декодирования культурных паттернов и иной информации;

- культурно-семиотический подход рассматривает социальную память в качестве продукта культурогенеза, который представляет собой надиндивидуальное семантическое и семиотическое образование, составную часть пространства семиосферы и фактор множественных социальных коммуникаций. Это некоторое пространство размещения знаков и символов, для нормального существования которого необходимы как универсальные правила их записи и чтения, так и индивид, способный раскрывать их утилитарные и символические значения. В общем культурном пространстве социума социальная память позволяет обеспечить фиксацию определенных моментов в историческом прошлом, используя для этого канонические тексты, культурные практики, устойчивые объективации, коммеморацию и символические кодировки. С точки зрения данного подхода историческая травма посредством релятивизации общих культурных символов и представлений о прошлом разрушает коллективные смысловые рамки, необходимые для встраивания индивидуального бытия в коллективную жизнедеятельность;

- постструктуралистский подход трактует социальную реальность как исторически складывающееся и постоянно воспроизводимое в определенном культурном контексте дискурсивное пространство, для которого социальная память выступает в качестве инфраструктурной основы и реплицирующего механизма. В рамках этого подхода социальная память выступает как коллективный смысловой фундамент повседневности, обеспечивая индивидам преемственность и осознанность интерпретаций. Как представляется, историческая травма дефрагментирует культурно-знаковую среду, нарушает связь между культурой и дискурсивным пространством, разрушает топологию социальной памяти, проблематизирует индивидуальную субъектность.

Таким образом, историческая травма является социальным конструктом и «представляет собой определенную последовательность действий, разворачивающуюся на протяжении многих лет, специфическую форму социальной практики, поэтому корректнее говорить не о травме, а о травматизации как процессе» [4, с. 81]. С точки зрения социально-философского анализа она не только выступает как детерминанта социальной памяти народа, но и определенным образом задает смысловой и ценностный контекст общественному развитию. Постоянное публичное артикулирование воспоминаний о негативном опыте исторического развития народа, типологизируемых как историческая травма, актуализирует соответствующие коммеморативные практики, способные при наличии социального заказа трансформироваться в ритуалы этноцентричной гражданской религии. В определенной степени это содействует иррационализации и мифологизации общественно-политической жизни социума, что без общественной проработки и переоценки исторической травмы представляет опасность для его нормального развития.

**Библиография:**

1. Олик Дж. Коллективная память: две культуры // Историческая экспертиза. 2018. № 4 (17). С. 22–49.
2. Мысливец Н.Л. О некоторых особенностях формирования исторической памяти новых поколений // Журнал Белорусского государственного университета. Социология. 2020. № 2. С. 82–87.
3. Емельянова Т.П. Коллективная память о событиях отечественной истории: социально-психологический подход. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. – 299 с.
4. Аникин Д.А., Головашина О.В. Травмы культурной памяти: концептуальный анализ и методологические основания исследования // Вестник Томского государственного университета. 2017. № 425. С. 78–84.
5. Карут К. Травма, время и история / Травма: пункты. Сборник статей / пер. с англ. Е. Трубина. – М.: 2009. – С. 561–581.

УДК 070.19

<https://orcid.org/0009-0004-6645-2226>

## ГАЗЕТА «ВЕСТИ ГАГАУЗИИ» И ЕЕ РОЛЬ В ОСВЕЩЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В ГАГАУЗСКОЙ АВТОНОМИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Сеиз Мария,  
магистрант КГУ,  
гр.МПИ-22,  
с.Бешгиоз, РМ,  
e-mail: [seiz.mari@mail.ru](mailto:seiz.mari@mail.ru)

**Abstract:** The presented article tells about the role of one of the first and most important periodicals of the Gagauz Autonomy - the newspaper "Vesti Gagauzii" in covering the educational processes in the Gagauz Autonomy at the present stage.

**Keywords:** Educational processes, newspaper, education.

Средства массовой информации, в том числе и газеты, в жизни общества всегда «играла» и продолжают занимать очень значительную и значимую роль. Они «апеллируют» к личности в совокупности ее ролей - как к гражданину, семьянину, представителю социума в целом и жителю конкретного региона/района. Их содержание охватывает все стороны взаимодействия человека с обществом и его подсистемами, все области общественных отношений, в которые включена и вовлечена «личность».

Для современного общества качественная и своевременная информация выступает одной из главных ценностей. Ее создание и распространение – функция средств массовой информации, среди которых одной их самых древних является периодическая пресса.

Просветительская деятельность СМИ направлена на повышение культурного уровня людей, связана с распространением информации, знаний, норм и ценностей из области нематериального производства. Информирование заключается в ознакомлении общества с какими-либо фактами или результатами интеллектуальной деятельности - политики, философии, религии, науки, культуры, искусства. Эти данные содержат общественно значимые знания, нормы, ценности и соответствуют гуманистическим тенденциям общественного развития. Под популяризацией подразумевается изложение информации в доступной для массовой аудитории форме. Пропаганда как вид просветительской деятельности направлена на распространение знаний и другой информации с целью формирования определенных взглядов, представлений, принципов.

В 1991 году с распадом СССР исчезла и единая система СМИ. Во всех бывших советских республиках начали складываться свои медиасистемы, формироваться собственные рынки с новыми изданиями, специфическими особенностями функционирования журналистики. Система СМИ Молдовы формировалась в сложных общественно-политических и экономических условиях, на основе этнической и лингвистической дифференциации населения. В упомянутые годы стали важными темы развития национальных систем СМИ в новых государствах, оценка медиаситуации, определяющей развитие прессы, в том числе изучение особенностей функционирования русскоязычных газет и журналов.

В настоящее время рынок СМИ представлен в Молдове более 130 газетами и журналами, из которых около 30 - региональных. Главная особенность СМИ республики –

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

печать изданий на русском, молдавском и гагаузском языках. В рейтинге «массовых газет» постсоветского пространства и читаемых на территории АТО Гагаузия, лидирует «Комсомольская правда», «Аргументы и факты» стоят на второй строчке после «Комсомолки». Из региональных СМИ наиболее распространена газета «Вести Гагаузии».

Из местной газеты «Вести Гагаузии» мы узнаём все новости о важных событиях нашего региона. В течение 73 лет она является надёжным вестником информации для жителей Гагаузии. За этот период газета несколько раз меняла своё название: сначала она возникла в 1948 году и носила название «Власть Советов». Успешно просуществовав до 1964 года. В период с 1965 года по 1990 год, периодическое издание функционировало под названием «Ленинское слово». В 1991 году после распада Советского Союза Социалистических Республик Газета «Ленинское слово» было переименовано в «Комратские вести». С 16.03.1996 года и по сей день главное печатное издание Гагаузской Автономии выпускается под наименованием «Вести Гагаузии».

Учреждение Региональной газеты «Вести Гагаузии» состоялось Постановлением Народного Собрания Гагаузии 16 марта 1996 года. Издание выпускается раз в неделю. На страницах газеты находят свое отражение актуальные темы общественно-политической жизни, образования, культуры.

Ни одно важное событие в жизни Автономии не остаётся незамеченным журналистами «Вестей Гагаузии». Уже четверть века газета каждым своим номером держит жителей региона в курсе всех дел в Автономии, даёт информацию о происходящем в стране. В газете можно найти полезную консультацию профессионалов: юристов, медиков, педагогов. Периодически публикуются сведения по истории нашего народа. На страницах газеты делать свои публикации имеет возможность каждый житель региона. Немало внимания в публикациях также уделяется освещению работы официальных структур автономии, а публикации в официальном бюллетене «Ekspres-Kanon» дают возможность читателям напрямую знакомиться со всеми документами, принимаемыми на официальном уровне руководством региона.

Сотрудники издательства газеты «Вести Гагаузии» представляют широкому читателю свои исследования в области истории, культуры, традиций гагаузского народа. Для исследовательской работы такие публикации очень важны. За четверть века серьёзной, кропотливой работы нескольких поколений журналистов газета заняла достойное место в информационном пространстве южного региона Молдовы и доказала свою состоятельность.

Периодическое региональное издание «Вести Гагаузии» систематически освещает все события в области педагогической просветительской деятельности в регионе. Статьи о конференциях, о деятельности учебных заведений региона, о важных достижениях учащихся и студентов очень часто, практически в каждом тираже, встречаются на страницах газеты. Сотрудники Научно-Исследовательского Центра им. «М.В.Маруневич», Комратского Государственного Университета, музеев Автономии, краеведы имеют возможность свободного доступа к публикации своих исследовательских, научных работ на страницах газеты «Вести Гагаузии», что, в свою очередь, способствует развитию просветительской деятельности на территории региона.

Значимую и ответственную роль данному периодическому изданию придает также тот факт, что оно не просто информирует аудиторию о текущих событиях в научном мире, но и формирует ее отношение к ним. Ведь социологическими исследованиями доказано, что социальный опыт и знания людей складываются из двух основных составляющих: первая



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

предполагает наличие непосредственных контактов, вторая формируется за счет восприятия событий и явлений, опосредованных сообщениями СМИ.

С одной стороны, в последние десятилетия, в сознании общества региона и страны в целом, сложилось впечатление о постоянной модернизации и обновлении системы образования. С другой, нельзя считать, что сегодня освещение вопросов и проблем образовательных процессов в Автономии, строится достаточно эффективно.

Мониторинг и анализ архива газеты «Вести Гагаузии» (за период 2009-2023 г.г) показали, что освещение событий, вопросов, и, в особенности, актуальных проблем в области Образования, Просвещения, на страницах главного печатного издания региона отражается недостаточно последовательно и системно. Статьи, публикации, касающиеся мероприятий и событий, прошедших в учебно-образовательных учреждениях, музеях региона; организаций научных конференций, «круглых столов», принятие нормативных актов, законодательных норм, касающихся образовательной системы, осуществляется ситуативно по мере их возникновения.

Важная особенность современного времени – быстрое и резкое изменение природной и социальной среды, идеологических систем, профессиональных требований и технологических возможностей, что предполагает значительную гуманизацию образования.

Гуманитарное образование – духовное развитие личности в самом широком смысле, включающее в себя ряд компонентов, обеспечивающих проявление человека во всем многообразии связей и взаимодействий как носителя и создателя культурных ценностей, национальных традиций. Стержнем воспитания является процесс формирования нравственной культуры- определяющего компонента культуры профессиональной.

В современном обществе наиболее важно не надеяться на только на воспитательное воздействие семьи, общества, а организовывать воспитание. Целенаправленность этих воздействий должна измениться в сторону общественных ценностей. У молодежи необходимо воспитывать ответственное отношение к обучению. В стратегии организационно-воспитательной деятельности должна быть опора в том числе и на региональные (национальные) СМИ, в данном случае рассматриваемом периодическом издании «Вести Гагаузии». С одной стороны, должна быть выстроена политика участия в формировании идеологически выдержанной, объективной информации, с другой стороны должна прослеживаться линия осмысления, анализа, интерпретации и использования ее в молодежном сообществе региона.

Общей рекомендацией в плане освещения вопросов общего образования является структурирование количества содержательных материалов проблемного и аналитического характера, создание отдельной рубрики по вопросам общего образования, ориентированной на детальные, аналитические, пропагандистские материалы в области Образования, Просвещения. Очевидно, что важно проводить консультации с представителями педагогического сообщества по поводу содержательной ценности публикуемых материалов.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что вопросы образования должны стать системой долгосрочных мероприятий, направленных на формирование позитивного общественного мнения, а также повышение «образовательной осведомленности» целевых аудиторий: учащихся общеобразовательных учреждений, студентов, молодежи, родителей, педагогического сообщества, общественности, государства в лице органов управления. Мы надеемся, что полученные данные и выявленные закономерности позволят скорректировать тематическую и улучшить содержательную наполненность деятельности журналистов,

увеличить мотивационную (психологическую) составляющую воздействия на целевую аудиторию, что способствует в дальнейшем повышению эффективности газеты «Вести Гагаузии» в вопросах освещения образовательных процессов в Гагаузской Автономии.

УДК 394.21

<https://orcid.org/0009-0006-3076-5049>

**МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МАТЕРИАЛОВ ПО КАЛЕНДАРНОЙ  
ОБРЯДНОСТИ ГАГАУЗОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ, КУЛЬТУРЫ И ТРАДИЦИЙ  
ГАГАУЗСКОГО НАРОДА.**

**Султ Наталья**  
учитель истории,  
ПУ гимназия с Казакля,  
с.Казакля, РМ,  
e-mail: [nata.sult@bk.ru](mailto:nata.sult@bk.ru)

**Abstract:** The article describes the methodology of using materials on calendar rituals in the lessons of history, culture and traditions of the Gagauz people. The importance of studying cultural and traditional features in the educational process is emphasized. In addition, the study of the calendar rites of the Gagauz people is an urgent task in the framework of studying the cultural characteristics of the ethnic group.

**Keywords:** Calendar rituals, students, Gagauzian people, methodology, culture.

В настоящее время возрождение и развитие культуры является условием полноценной жизни, как личности каждого человека, так и общества в целом. Любой человек, даже самый маленький должен знать, что именно он, как и весь род человеческий, является абсолютной культурной ценностью. Целью культурной деятельности является сохранение рода человеческого. В какой бы семье не рос ребенок, ему необходимо постепенно осознать свою человеческую ценность, совершенствовать свою культуру, обогатить собственным творчеством культуру своей национальности и всего человечества.

Одним из важнейших факторов, влияющих на формирование самосознания любого народа, является его этническая история. Различные версии происхождения народа, его этнической истории, научные и публицистические интерпретации различных исторических фактов, связанных с прошлым народа, оказывают значительное влияние на массовое самосознание людей. Тем более важным является изучение собственного прошлого для столь малочисленного народа как гагаузы, первые достоверные данные о котором относятся к первой половине XIX века [1, с.47].

Исследование культурных и традиционных особенностей народов представляет собой важный аспект в образовательном процессе, особенно в области изучения истории культуры. В этом контексте, гагаузы, как одно из этнических сообществ, обладающих уникальной и богатой культурной традицией, привлекают внимание исследователей.

В современном образовании акцент делается не только на передаче теоретических знаний, но и на формировании культурного разнообразия и взаимопонимания. В этом контексте, изучение календарной обрядности гагаузов на уроках истории, культуры и традиций гагаузского народа является важным шагом в сохранении и понимании богатого наследия этноса.

---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

В последнее время возрос общественный интерес к гагаузской народной культуре. Многие аспекты народной культуры гагаузов оказались в центре внимания современных исследователей. В числе актуальных вопросов находится и календарная обрядность, в которой как бы в сжатой форме объединились различные представления и верования гагаузского народа, связанные со многими сторонами общественного и семейного быта.

Знакомство с обычаями и традициями гагаузского народа помогает лучше понять этническую культуру гагаузов, их представления об окружающем мире, эстетические и морально-этические взгляды. В современном образовательном процессе важным компонентом является интеграция культурного контекста в учебные программы, особенно в области истории культуры. Гагаузы, как этническое сообщество с уникальной культурной и исторической традицией, предоставляют уникальную возможность для изучения и понимания богатства этнического многообразия. Одним из ключевых аспектов гагаузской культуры является календарная обрядность, которая отражает важные события и традиции народа. Календарная обрядность гагаузов – это сложный комплекс традиций, связанных с естественными явлениями, сельским хозяйством и семейными событиями. Подобное изучение этих обрядов позволяет не только расширить знания учащихся, но и подчеркнуть важность уважения культурного многообразия.

Началом целенаправленного этнографического исследования традиционно-бытовой культуры гагаузов справедливо считается труд В.А. Мошкова "Гагаузы Бендерского уезда", опубликованный в ряде номеров «Этнографического обозрения» в период с 1900г. по 1904г. (138), (139), (140). В нем представлен богатый материал по всему комплексу традиционно-бытовой культуры гагаузов. Труд В. А. Мошкова переиздан в 2004 г. под грифом Центра научных исследований и методических работ Гагаузии [5].

В 30-е годы XX века появилась первое исследование истории гагаузов, созданное самими гагаузами. Его автором стал выдающийся гагаузский просветитель протоиерей Михаил Чакир (1861-1938), издатель гагаузско-румынского и русско-молдавского словарей. Рукописям отца Михаила принадлежит «История гагаузов Бессарабии». Отдельные разделы этого труда посвящены происхождению гагаузов, этимологии этнонима «гагауз», Балканскому периоду гагаузской истории, расселению гагаузов в Бессарабии, материальной и духовной культуре народа [8].

Исследование календарной обрядности гагаузского народа является актуальной задачей в рамках изучения культурных особенностей этноса. Календарные обряды играют ключевую роль в формировании культурных традиций, передаются из поколения в поколение и отражают уникальные аспекты жизни гагаузов. Календарные обычаи и обряды годового цикла составляют важную часть народной духовной культуры [7, с.140].

Как концептуальное выражение духовной культуры народа, они несут на себе печать этнической специфики, являются отражением истории народа на протяжении многих веков [7, с.140]. Календарные праздники, верования и приметы хранятся в народной памяти и передаются из поколения в поколение, являясь своего рода неписанным сводом правил поведения в семейном и общественном быту [2, с.434].

Во второй половине XX века появляется ряд работ, посвященных гагаузам, среди которых выделяется фундаментальный труд С. С. Курогло «Семейная обрядность гагаузов в XX - начале XX вв.» (1980), а также ряд статей по этой проблеме; монография М.В. Маруневич «Материальная культура гагаузов XIX - начала XX вв.» (1988 г.) [4]. Впервые в этнографической литературе по изучению края автор показывает зависимость этнических

традиций гагаузов от природно-географических условий Буджака. Исследователь описывает технологию приготовления отдельных блюд, используя при этом богатую народную терминологию гагаузской кухни. В главе уделяется внимание обрядовой пище, наиболее архаичным блюдам "pita" и "pazlama", "çorba", "kaurma", "pastirma", "bulgur", "gozlemä".

Календарная обрядность гагаузов является важной частью их культуры, отражающей взаимодействие с природой, религиозные убеждения и традиционные обычаи этого народа. Рассмотрим этот аспект через призму работ известных исследователей и авторов, занимающихся этнографией и изучением культурных особенностей гагаузского народа [3, с.147].

Обычаи и обряды как часть духовной культуры, а также элементы материальной культуры, являются одним из важных компонентов этнического самосознания. Они усваиваются членами этнической общности в процессе социализации. Традиционно-бытовая культура сохраняется на протяжении долгого времени, поддерживая тем самым, этничность [6, с.207].

Воспитывать у детей чувство патриотизма и любовь к Родине через знакомство с историей культуры и обычаями своего народа можно через предмет «История, культура и традиции гагаузского народа». Предмет «История, культура и традиции гагаузского народа», призван удовлетворить насущные этнокультурные и этнообразовательные потребности представителей национальных меньшинств. Наши дети должны осознавать принадлежность к своему этносу как части народа Республики Молдова, к своей культуре как к составной части многонациональной культуры страны, входящей в круг культуры человечества. Полноценное воспитание подразумевает воспитание любви к родному языку, традициям, культуре своего народа и уважение к языкам, традициям, культуре других этносов общей Родины – Республики Молдова.

В настоящее время общество сталкивается с вызовами сохранения и преемственности культурных традиций в условиях быстрого технологического развития и глобализации. В этом контексте изучение культурных особенностей гагаузского народа и разработка методики использования материалов по их календарной обрядности на уроках истории культуры приобретает особую актуальность.

Первый этап методики – это освоение исторического контекста, в рамках которого формировалась календарная обрядность. История миграций, взаимодействия с другими этническими группами и формирование уникальных традиций становятся опорной точкой для глубокого понимания культурного наследия.

Следующим этапом следует систематизация информации о традиционных календарных обрядах. Праздники, связанные с посевами и уборкой урожая, религиозные торжества, свадьбы – каждый из этих обрядов несет в себе глубокие смыслы, представляя уникальный аспект гагаузской культуры.

Для увлекательного изучения календарной обрядности применяются интерактивные методы. Обсуждения, групповые проекты, ролевые игры позволяют учащимся активно участвовать и вживаться в контекст традиций, что способствует лучшему усвоению материала.

Неотъемлемой частью в методике является организация экскурсий в гагаузские поселения и учебных практик, где учащиеся могут участвовать в подготовке и проведении традиционных обрядов, создает непосредственное взаимодействие с культурой, делая уроки более практичными и запоминающимися.

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Также, визуализация календарных обрядов через мультимедийные ресурсы, такие как видео, фото и аудиозаписи, помогает лучше учащимся понять атмосферу традиций и их роль в жизни гагаузского народа.

Одним из эффективных методов является использование проектной деятельности, исследование и эссе, где учащиеся применяют полученные знания на практике. В результате этой методики учащиеся не только усваивают факты, но и развивают критическое мышление и уважение к различным культурным традициям.

Из вышеизложенного, мы приходим к выводу, что методика использования материалов по календарной обрядности гагаузов на уроках истории культуры и традиций гагаузского народа является эффективным способом сочетания теоретических знаний и практического взаимодействия с культурой. Оно не только способствует более глубокому пониманию учащимися уникальных традиций гагаузов, но и способствует их сохранению и передаче будущим поколениям.

**Библиография:**

1. История и культура гагаузов. Кишинев, 2006, с. 47.
2. Квилинкова Е.Н. Пространство и время, календарь и система счета в традиционной культуре гагаузов//Международная научно-практическая конференция «Наука. Образование. Культура». Комрат, с. 434.
3. Квилинкова Е. Н. Гагаузский народный календарь // Парагон. Кишинев, 2002, с.147.
4. Маруневич М.В. Материальная культура гагаузов XIX - начала XX вв. Кишинев, 1988 г.
5. Мошков В.А. Гагаузы Бендерского уезда. (Этнографические очерки и материалы). Кишинев, 2004.
6. Никогло Д.Н. Этничность в художественной литературе гагаузов. Кишинев, 2022, с.207.
7. Сорочану Е.С. Гагаузская календарная обрядность, Кишинев, 2006, с.140.
8. Чакир М. История гагаузов Бессарабии // Страницы истории и литературы гагаузов XIX – нач. XX вв. Кишинев, 2005.

УДК 374.32

<https://orcid.org/0000-0002-9584-5086>

**МУЗЕЙ ИСТОРИИ СЕЛА АВДАРМА КАК ОДИН ИЗ ИСТОРИКО-  
ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ ЦЕНТРОВ ЮГА РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА НА  
СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

**Танасович Иванна,**  
музеограф, Музей истории с.Авдарма,  
с. Авдарма, РМ,  
e-mail: itanasovich@bk.ru

**Abstract:** The article describes the place and role of the Avdarma Village History Museum as a historical and educational center in the south of the Republic of Moldova. It is emphasized that the Museum hosts excursions for adults and children, organizes conferences and contests, intellectual games and quizzes, and presents books within its walls. In addition, museum materials allow for research work.

**Keywords:** The Museum of the history of the village of Avdarma, scientific activities, students, excursions, research work.



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

В последнее время в современном обществе все чаще ведутся дискуссии о проблеме воспитания гражданина, которая призвана осуществить гармоничное развитие личности. При этом основная роль отводится именно воспитанию и образованию молодежи. Музей, как хранитель исторической памяти и наследия прошлого, а также как часть образовательного пространства, активно содействует познанию истории и способствует духовно-нравственному воспитанию.

Музей истории села Авдарма, как и все музеи в мире, прежде всего является хранителем культурно-исторической памяти и наследия прошлого [4, с. 2]. Необходимо отметить, что официальное открытие музея в селе Авдарма, состоявшееся в 2011 году [6, с. 402], стало возможным благодаря активной и плодотворной деятельности трех братьев Казмалы – Ильи, Игната, Дмитрия Михайловичей, – уроженцев села.

Подчеркнем, что идея создания Музея Авдармы и всех культурно-исторических памятников и парковых зон, составивших музейный комплекс, принадлежит младшему из братьев – меценату Илье Михайловичу Казмалы, который и выделил финансирование для строительства и последующей жизнедеятельности музея [6, с.402].

Здание Музея построено под руководством старшего из братьев Казмалы – Дмитрия Михайловича, под началом которого были возведены остальные культурно-исторические объекты и парковые зоны Авдармы.

Концепцией интерьера и дизайном стендов занимался основатель Музея истории села Авдарма – Игнат Михайлович Казмалы [2, с. 2]. Он же собирал, формировал и классифицировал фонд Музея в течение 13 лет (начиная с 2011 года).

Следует отметить, что в настоящее время, в авдарминском музее функционируют три полноценных выставочных зала, в которых представлены оригиналы наград, документов и фотографий. В 35 музейных экспозициях выставлены 1174 экспоната. Через призму документов и артефактов фонды Музея раскрывают 460-летнюю историю села со дня его основания по сегодняшний день и охватывают периоды проживания здесь вначале ногайцев, а затем и гагаузов, переселенцев из болгарских земель, в рамках пяти политико-правовых систем: Османская империя, Российская империя, Королевство Румыния, Молдавская ССР в составе Советского Союза и независимая Республика Молдова [2, с. 2]. Концепция Музея села Авдарма представлена также и через судьбы авдарминцев, переживших разные эпохи за более, чем 450-летнюю историю, сохраненную в памяти нескольких поколений жителей села и дополняемую документами и экспонатами.

Отметим, что особое внимание на представление истории через судьбы конкретных людей, сохранившихся в исторической памяти, обращал еще французский историк Марк Блок. Он писал о том, что «за зримыми очертаниями пейзажа, орудий или машин, за самими, казалось бы, сухими документами и институтами, совершенно отчужденными от тех, кто их учредил, историк хочет увидеть людей» [1, с. 18].

Среди различных видов деятельности музеи, занимаются также и научно-исследовательской работой. Научные исследования в любом музее являются обязательным условием его функционирования, поскольку их результаты определяют уровень научно-фондовой, экспозиционной, просветительной и образовательной деятельности этого учреждения [10, с. 68].

Результатом исследовательской деятельности сотрудников авдарминского Музея являются печатные издания: Авдарма: история села, 1811-2011 [7]; Авдарма: 450 лет истории, 1563-2013 [6]; Краткая история Свято-Михайловской церкви села Авдарма, 1919-2019 [3];

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Трандафилов Петр Федосеевич [5]; Музей истории села Авдарма: 10 лет истории [4]; Сборник научных исследовательских работ «Сap acisi» (Боль души) [12]; Авдарма в веках: Музей и культурно-исторические памятники [2]; Протоиерей Григорий Бабченко: жизнь, служение, просветительская деятельность [8]. Представленные книги и брошюры посвящены истории села и культурно-историческим объектам, а также жизни и деятельности выдающихся личностей, внесших вклад в историю села.

В настоящее время в Музее трудятся: Карамит Елена – директор, музеографы – Танасович Иванна и Трандафилова Ольга. Сотрудники Музея являются профессиональными историками и педагогами. Ими для детской музейной аудитории проводятся тематические экскурсии, музейные уроки, лекции, викторины, исторические батлы и квесты. Музеем истории села Авдарма организуются исследовательские конкурсы с участием подрастающего поколения, проводятся мероприятия, приуроченные к Международному женскому дню и Дню музеев, ко Дням памяти жертв репрессий и памяти жертв голода.

Тематические экскурсии проводились в рамках празднования Международного женского дня 8 марта [14]. Целью этих экскурсий являлось приобщение учащихся к истории жизни женщин, оставивших след в истории села. Девятиклассникам в ходе экскурсии представлены были судьбы: матерей-героинь; женщины, защитившей от поругания и осквернения Свято-Михайловский храм в годы атеизма; сестер Гюмюшлю, ставших заслуженными учителями; женщин-мастеров спорта. Истории, которые заинтересовали и впечатлили подростков, легли в основу их творческих работ в виде эссе. Авторы лучших работ были отмечены призами на школьной линейке.

Кроме экскурсий в Музее истории села Авдарма практикуется проведение уроков как педагогами лица, так и музейными сотрудниками. Уроки проводятся для учащихся начального, среднего и старшего звена по следующим предметам: истории, английского и немецкого языков, по дисциплине «История, культура и традиции гагаузского народа».

Музей истории села является также и площадкой для проведения научных конференций. Так, в феврале 2019 года была организована исследовательская конференция на тему «Познай себя сам, чтобы мир узнал о тебе», которая была посвящена изучению 455-летия истории села [16]. Лицеистами были представлены результаты их трудов. Они рассказали присутствующим гостям о судьбах людей и достопримечательностях родного села. Как отмечается в материалах местного медиа-ресурса [avdarma1563.md](http://avdarma1563.md), по словам руководителя конференции Зинаиды Манастырлы, такие мероприятия способствует углубленному изучению истории села лицеистами [16].

Следует отметить, что кроме экскурсий и уроков в авдарминском музее, проводятся выездные лекции для студентов Комратского государственного университета. Так, для студентов юридического факультета и факультета национальной культуры I цикла (лицеиат) были проведены лекции по дисциплинам «Этнология», «Вспомогательные исторические дисциплины» [22], «История и культура гагаузского народа». Для историков II цикла (магистратура) было проведено занятие в рамках освоения на практике методов полевого исследования [23]. В ходе последнего мероприятия в стенах Музея состоялась дискуссия по актуальным проблемам методологии полевого исследования. Согласно материалам информации, особое внимание было уделено вопросам участия магистрантов, будущих преподавателей лицейских курсов, в исследовательских работах по изучению истории населенных пунктов Буджака.

---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

Важно отметить, что кроме традиционных методов работы Музея, практикуются также и методы с использованием современных технологий. Применение нетрадиционных форм общения Музея с ее аудиторией позволяет использовать игровые методы. Впервые такой метод был применен в 2022 году при работе с учащимися Авдарминского лицея. Не случайно еще ученый и преподаватель Л. М. Шляхтина отмечала: «Игровой метод призван способствовать освоению музейной информации в процессе игры с переживанием удовольствия от самой деятельности» [10, с. 138]. Так, весеннюю «Ночь музеев» было решено провести в форме интеллектуальной исторической игры с применением интерактивных методов. Учащиеся 9-го и 10-го класса авдарминского лицея стали участниками исторического батла «Знатоки истории села». Члены двух команд поочередно выбирали номера вопросов, представленных на панно. Подсчет правильных ответов на предложенные вопросы позволил определить победителя. Финалом интеллектуальной игры стала фотосессия участников на фоне ночного Музея истории села Авдарма.

Продолжением игры для команд исторического батла стал квест «В поисках ногайских сокровищ», который проводился на урочище Йозакай, являющийся географическим и историческим началом селения Авдарма. Участники команд, правильно ответившие на заданные вопросы и выполнившие предложенные задания, передвигались от одной точки к другой по заданному маршруту: «озеро Йозакай – ногайский родник «Tatar çöşmesi». Спрятанные «ногайские сокровища» стали для искателей в финале игры приятной неожиданностью.

Аналогичные игры были проведены и в 2023 году, но уже для преподавателей и воспитателей учебных учреждений села. С большим интересом и азартом участвовали члены команд в исторических играх. Также, как и юные искатели, они отвечали на вопросы и искали «сокровища ногайцев». Подобные игры стали в Музее истории села традиционными.

Следует подчеркнуть, что фундаментальное и общественное назначение музеев – это сохранение, презентация и транслирование из прошлого в будущее главных ценностей и достижений, соответствующих аксиологическим представлениям своего времени [9, с. 4]. Еще одним направлением деятельности Музея истории села является организация и проведение различных мероприятий, которые устраиваются в честь авдарминцев, ставших жертвами трагических исторических событий. Так, ежегодно, 9 мая, проводится митинг в честь погибших авдарминцев во время Второй Мировой войны [19]. Ежегодно, 12-13 июня, на Мемориале памяти организовываются мероприятия в честь памяти жертв репрессий [17, 18, 25]. Начиная с 2018 года, 19 октября, авдарминцы поминают жертв голода 1946–1947 годов [21, 24, 26].

Однако, Музей истории села Авдарма это не только хранитель исторической памяти, он также является и местом, где происходит диалог между прошлым и будущим. В особенной музейной атмосфере проходят презентации книг, в которых отражается история родного края.

Презентация одной из таких книг под названием «Сап асісі» прошла в декабре прошлого года. В ее основу легли воспоминания очевидцев голода 1946-1947 годов. Книга была издана в результате одноименного организованного конкурса «Сап асісі» в 2017 году. На презентации книги присутствовали пожилые люди и авторы исследовательских работ, депутаты Народного Собрания Гагаузии, примары некоторых населенных пунктов, священнослужители, общественные деятели и жители села [11].

Музей села Авдарма, стал площадкой для презентации и другой книги под названием «Ауа Мариуа» [13]. В книге повествуется история авдарминской женщины – Марии Капсамун,

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

защитившей от поругания и осквернения сельскую церковь и сумевшей сохранить церковный архив и церковную утварь в течение 44 лет [13].

Из вышеизложенного, мы приходим к выводу, что Музей истории села Авдарма, как один из «молодых» музеев Республики Молдова, является не только местом сохранения и изучения прошлого, но и центром культурной и научной жизни местного населения. Отличительной особенностью авдарминского Музея является то, что в нем история села представлена через судьбы конкретных людей. Кроме того, здесь проводятся экскурсии для взрослой и детской аудитории, организуются конференции и конкурсы, интеллектуальные игры и викторины, в его стенах проходит презентация книг. Музейные материалы позволяют проводить исследовательские работы, результатом которых становятся изданные книги и брошюры. Вся историко-просветительская деятельность музея истории села Авдарма направлена на то, чтобы сохранить, презентовать и транслировать историю прошлого будущим поколениям.

**Библиография:**

1. Блок М. Апология истории или ремесло историка. Изд-во «Наука» Москва: Наука, 1973. 232 с.
2. Авдарма в веках: Музей и культурно-исторические памятники». Кишинев: Balacron SRL, 2023. 31 с.
3. Краткая история Свято-Михайловской церкви села Авдарма, 1919-2019. Тирасполь: ЗАО «Типар», 2019. 19 с.
4. Музей истории села Авдарма. 10 лет истории». Комрат, 2021. 25 с.
5. Трандафилов Петр Федосеевич. Тирасполь: ЗАО «Типар», 2019. 21 с.
6. Казмалы И. М. Авдарма: 450 лет истории, 1563-2013: Прошлое. Настоящее. Будущее. Кишинев: Б. и., 2015. 464 с.
7. Казмалы И. М., Мариноглу Ф. И. Авдарма: история села, 1811-2011: люди, события, документы. Кишинев, 2011. 344 с.
8. Карамит Е., Танасович И., Трандафилова О. Протоиерей Григорий Бабченко: жизнь, служение, просветительская деятельность. Кишинев, 2023. 50 с.
9. Третьякова Т. Н. Музееведение: Учебное пособие. Челябинск: Урал ГУФК 2011.304 с.
10. Шляхтина Л. М. Основы музейного дела: теория и практика. Учеб. пособие. Москва: Высш. шк., 2005. 183 с.
11. Akseniyā Ivanovna Kırma: „Duşmanın duşmanı da açlık görmesin!” // Ana sözü, Kişinev, 2022, 23 dekabrı.
12. «San acısı». Сборник ученических исследовательских работ. Автор-составитель Е. Карамит. Кишинев, 2022. 283 с.
13. Dragneva T. Aya Mariya dünneyä çok büyük işlar için yollanmıştı // Ana sözü, Kişinev, 2022, 26 noyabrı.

**Интернет-ресурсы:**

14. Авдарминские женщины. Удивительные истории жизни. В Музее истории села Авдарма проходят тематические экскурсии 2021, март // <https://avdarma1563.md/?p=22790> (дата обращения – 21.11.2023).
15. Анонс: Памяти погибших во Второй мировой войне. 2016, май // <https://avdarma1563.md/?p=10643> (дата обращения – 21.11.2023).
16. В Авдарме проведена ученическая исследовательская конференция. 2019, февраль // <https://avdarma1563.md/?p=3603> (дата обращения – 21.11.2023).

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

17. В Авдарме прошел митинг памяти жертв репрессий 1941-1949 годов. 2017, июнь // <https://avdarma1563.md/?p=8607> (дата обращения – 21.11.2023).
18. В Авдарме почтили память односельчанам, депортированным в июне 1941 года. 2015, июнь // <https://avdarma1563.md/?p=5801> (дата обращения – 21.11.2023).
19. Возложение цветов к Мемориалу памяти села Авдарма. 2015, май. <https://avdarma1563.md/?p=12214>;
20. Возложение цветов на Мемориале памяти в Авдарме. 2017, май // <https://avdarma1563.md/?p=3849> (дата обращения – 21.11.2023).
21. Жители Авдармы помянули жертв голода 1946 – 1947 годов. 2020, октябрь // <https://avdarma1563.md/?p=18268> (дата обращения – 21.11.2023).
22. Закрытие выставки уникальных монет в Музее села Авдарма. Подарки музею от Петра Костина и диплом коллекционеру от руководства села. 2019, ноябрь // <https://avdarma1563.md/?p=13350> (дата обращения – 21.11.2023).
23. Магистранты-историки посетили Музей села Авдарма. 2023, март // <https://kdu.md/ru/struktura-universiteta/fakultety/fakultet-natsionalnoj-kultury/kafedra-gagauzskoj-filologii-i-istorii/novosti-kafedry/item/3493-magistranty-istoriki-posetili-muzej-sela-avdarma> (дата обращения – 21.11.2023).
24. Освящение и открытие часовни памяти жертв тифа и голода прошло в Авдарме. 2019, октябрь // <https://avdarma1563.md/?p=9963> (дата обращения – 21.11.2023).
25. Памяти депортированных 13 июня 1941 года, 2016, июнь // <https://avdarma1563.md/?p=4464> (дата обращения – 21.11.2023).
26. Avdarmada andılar 1946-1947 yılların açlık kurbannarını. 2018, октябрь // <https://avdarma1563.md/?p=5272> (дата обращения – 21.11.2023).

УДК 378.6(478.9)

<https://orcid.org/0009-0005-0584-7088>

**МЕСТО КОМРАТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА В СИСТЕМЕ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА**

**Чобанова Наталья**, магистрантка,  
Факультет национальной культуры, КГУ  
мун. Комрат, РМ  
e-mail: [uzunocka@gmail.com](mailto:uzunocka@gmail.com)  
Научный руководитель: **Думиника Иван**  
доктор хабилитат, КГУ

**Annotation:** This article is devoted to the role of the Comrat State University in the higher education system of the Republic of Moldova. The authors analyze the history of the university, its structure and main functions in the context of the national education system. Special attention is paid to the university's contribution to the development of the educational process, the training of qualified specialists and research activities. The results obtained are important for the formation of a full-fledged and effective higher education system in Moldova.

**Keywords:** Comrat State University, higher education educational process, education system, university history, training of specialists, regional influence, educational programs, cooperation.



---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

Высшее образование является одним из ключевых элементов общественного развития, оказывая значительное влияние на формирование интеллектуального потенциала страны и подготовку квалифицированных специалистов. В современных реалиях, когда знания и информация имеют все большее значение в социально-экономическом развитии, роль университетов кардинально важна. Они по факту, одновременно выступают центрами генерации новых и трансляции существующих знаний.

В системе высшего образования Республики Молдова немаловажное место занимает Комратский государственный университет. Следует отметить, что своим происхождением, структурой и функциональными обязанностями университет предстает важным звеном формирования образовательного пространства юга нашей страны.

Будучи правопреемником Гагаузского национального университета, Комратский государственный университет был открыт 11 февраля 1991 года и был официально утвержден постановлением Правительства Республики Молдова № 408 от 1 августа 1991 года [5].

За время функционирования Комратского государственного университета ректорами были выдающиеся личности, чьи руководящие принципы и стратегические решения оставили неизгладимый след в истории университета. Первым ректором, стоявшим у истоков создания и развития университета, был И. П. Кристиогло (1990–1991).[7] Его преданность образованию и энтузиазм стали отправной точкой для формирования университетского сообщества и создания уникальной образовательной среды.

Впоследствии, в разные периоды времени, Комратским государственным университетом руководили видные личности в области образования, науки и управления. Имена ректоров, таких как Г. Н. Топузлу (1991–1994), Д. Н. Танасоглу (1994–1995), С. А. Варбан (1995–2005), М. Ф. Кара (2005–2007), М. И. Дарадур (2007–2009), С. К. Захария (2009–2010), З. Н. Арикова (2010–2016), отмечены как символы профессионализма и энергии, направленной на достижение высших стандартов в образовании. [7, с. 33] В настоящее время (с 2017 г.), Комратским государственным университетом руководит – д-р, конференциар Сергей Константинович Захария. В результате такого руководства университет стал не только образовательным центром, но и интегрированным сообществом, где инновации и качество обучения играют ключевую роль.

Комратский Государственный Университет (КГУ) – будучи многопрофильным высшим учебным заведением, осуществляет свою деятельность в соответствии с Кодексом об образовании Республики Молдова [9] и координируется Министерством образования и исследований. Обучение осуществляется на румынском, гагаузском, русском, немецком, турецком и английском языках.

КГУ по праву можно назвать «высшей школой» АТО Гагаузия, призванной стать центром науки, образования и культуры [1, с. 1]. Основная миссия университета заключается в постоянном создании, сохранении и распространении знаний на самом высоком уровне посредством передовых научных исследований и образовательных программ [2, с. 20].

Следует отметить, что одной из важных функций университета является подготовка квалифицированных специалистов, компетенция коих соответствует современным реалиям [4, с. 2].

На протяжении своей истории Комратский государственный университет стал не только центром образования, но и символом разнообразия академических направлений. На сегодняшний день в университете функционируют несколько ключевых факультетов, каждый из которых направлен на формирование компетентных и творческих профессионалов.

---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

Экономический, юридический, факультет национальной культуры и аграрно-технологический факультеты составляют уникальную структуру образовательного процесса в КГУ. Студенты не только получают теоретические знания, но и приобретают практические навыки, которые готовят их к успешной карьере в различных областях.

В настоящее время выпускники КГУ работают в сферах публичного управления, образования, юриспруденции, экономики, сельскохозяйственного производства и др. Следует отметить, что выпускниками КГУ являются многие публичные лица Автономии, такие как: Влах И. Ф. – Башкан Гагаузии (2015–2023), депутат парламента РМ (2005–2015), Кысса, В. М. – председатель Народного собрания Гагаузии (2016–2020), Семенова М. С. – начальник Главного управления культуры АТО Гагаузия, Кюркчу В. И. – начальник Главного управления развития торговли, сферы услуг и внешних экономических связей Гагаузии (2007–2011) и др. Закончили и продолжают свою профессиональную деятельность в стенах родного ВУЗа, доктор права Янак И. В., Татар О. В., Арсени И. В., Георгиева С. В, Кара С. В., Левицкая А. П., Карабет М. А., Тодорич Л. П., Миронова С. А. и другие. Доктор права, конференциар Султ Г. Г. в настоящее время, является проректором КГУ по учебной работе [2, с. 21].

Как высшее учебное заведение обмен интеллектуальными ресурсами производится не только на национальном, но и на международном уровне, что занимает приоритетное место в деятельности университета [6].

КГУ устанавливает и поддерживает партнерские отношения, представляющие взаимный интерес, с престижными университетами Румынии, Турции, России, Болгарии, Украины, Греции и др. [12] Знакомясь с зарубежными моделями образования и исследований и, в то же время, объединяя устоявшиеся традиции с зарубежным опытом, Комратский университет становится не только конкурентоспособным, но и уважаемым центром знаний и науки [6, с. 14].

Кроме всего прочего, Комратский университет служит платформой для проведения научных конференций, семинаров, дискуссий, симпозиумов, круглых столов с участием профессорско-преподавательского состава различных университетов, как на республиканском, так и международном уровне. Доброй традицией стало проведение Международной научно-практической конференции «Наука. Образование. Культура», ежегодно (с 2017 года) проводимой в стенах Комратского университета. Результатом этого научного мероприятия является электронный сборник исследовательских работ участников. Расширяя научно-образовательный потенциал университет объединяет исследователей и ученых для обсуждения важнейших современных перспектив и поиска новых путей решения по различным направлениям исследований [3, с. 20].

В Комратском Государственном университете функционируют различные центры, ориентированные на разнообразные аспекты образования, науки и культуры. Их деятельность направлена на обогащение учебного процесса, научных исследований и активного взаимодействия университета с обществом. Рассмотрим несколько из них:

Центр изучения Азербайджана был открыт в 2008 г. при содействии Посольства Азербайджана в Республике Молдова с целью ознакомления с историей, культурой, языком, литературой и этнографией Азербайджанского народа [14].

Центр непрерывного образования дидактических кадров, функционирует при КГУ для подготовки дидактических кадров с 2006 г. В настоящее время курсы повышения квалификации реализуются по 23-м специальностям [15].

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Концепция центра – ИнноЦентр направлена на создание объекта инновационной инфраструктуры – с целью повышения конкурентоспособности региона через развитие высокотехнологичных МСП, коммерциализацию и трансфер наукоемких технологий [16].

Центр профессионального ориентирования и карьерного роста (ЦПОКР) осуществляет свою деятельность с 2015 г. Основная цель заключается в информационном и консультационном сопровождении студентов и выпускников университета, предоставлении профориентационных и профконсультационных услуг, в том числе предоставление информации о спросе и предложениях на рынке труда [17].

Немецкий культурный центр был основан в 2001 г. Задача данного центра заключается в оказании помощи школьникам, студентам и преподавателям немецкого языка с возможностью поездки в Германию: участие в специализированной стажировке (программа «LOGO»), участие в языковых курсах и возможность продолжить обучение в Германии (программа «DAAD»), проведение летних каникул в Германии (программа «EUROCAMP») а также работа в Германии во время летних каникул (программа «ЗАВ») и т. д. [18]

Американский Ресурсный Центр был основан в 2005 г. У студентов и учащихся школ и лицеев региона есть уникальная возможность использования литературы центра с целью написания рефератов, курсовых работ, а также лицензионных и мастерских проектов. Помимо прочего, здесь проводятся различные мероприятия: семинары-тренинги и мастер-классы с привлечением профессоров и преподавателей из США [19].

Важным событием в жизни университета было открытие центра Tekwill, состоявшегося 17 мая 2022 г. Деятельность центра направлена на оказание образовательных услуг как студентам, желающим получить вторую специальность, так и тем, кто заинтересован в обучении специальностям в области информационных технологий [9].

Следует особо подчеркнуть, что каждый из вышеперечисленных центров, в соответствии с своей специализацией, вносит свой вклад в формирование университетского опыта, расширение границ научных исследований и взаимодействие с различными аспектами современного образования и общества.

Следует отметить, что роль КГУ в системе высшего образования Республики Молдова выражается также в его уникальности и значимости для образовательной системы страны. Расположенный в регионе с особыми этно- и социокультурными характеристиками, университет служит не только центром образования, но и мостом для доступа к получению высшего образования для студентов из различных районов юга Республики Молдова. Следует с уверенностью констатировать, что сегодня Комратский государственный университет занимает передовые позиции и имеет достойный рейтинг среди университетов страны, а накопленный потенциал и огромный интеллектуальный, организационный и культурный опыт позволяет обеспечить его дальнейшее динамичное развитие в активно меняющемся мире.

**Библиография:**

1. Булгар С. Политика в сфере культуры, образования и науки. История и культура гагаузов. Комрат, 2018, с. 32.
2. Захария С. Обращение ректора // <https://kdu.md/en/about-csu/history-of-comrat-state-university> (дата последнего обращения – 21.11.2023).
3. Захария, С. Папцова А. Роль Комратского государственного университета в укреплении АТО Гагауз Ери и развитии гагаузской культуры // Bilgilär: Научно практ. журнал / НИЦ Гагаузии им. М.В. Маруневич. Комрат, 2017, №1, с. 158-165.
4. Кириллова Н., Папцова А. Комратский государственный университет как центр культуры и искусства//IV научно-практическая конференция «Роль образования в

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

подготовке конкурентоспособных специалистов», 27 апреля 2017 г. Комрат, 2017, с. 20-21.

5. Кирилова Н., Папцова А. Изучение истории Комратского университета: проблемы и перспективы // Международная студенческая научно-практическая конференция 10 февраля, 2017 г. Комрат, 2017, с. 20-21.
6. Mutaf G. Gagauz fiolojisi bölümün kuruluşu ve gelişme perspektifi // Habbullah Suphi ve gagauzlar. Ankara, 2016, s. 447-503.
7. Сулак С. Биографический очерк о жизни и деятельности И.П.Кристиогло // Комрат, 2021, с. 32-33
8. Komrat devlet universiteti 1991–2001. Буклет. Комрат, 2001.
9. <https://nokta.md/foto-v-komrate-otkrylsya-obrazovatelnyj-tsentr-tekwill/>.
10. Кодекс Республики Молдова об Образовании // [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=130514&lang=ru](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=130514&lang=ru) (дата последнего обращения – 21.11.2023).
11. Strategia de dezvoltare instituțională a universității de stat din Comrat pentru perioada 2022–2027 // <https://kdu.md/images/Files/strategia-de-dezvoltarea-usc-pentru-perioada-2022-2027.pdf> (дата последнего обращения – 21.11.2023).
12. Обращение ректора // <https://kdu.md/ru/o-kgu/ob-universitate> (дата последнего обращения – 21.11.2023).
13. Международные отношения и управления проектами // <https://kdu.md/ru/nauka-i-mezhdunarodne-svyazi/ofis-mezhdunarodnykh-otnoshenij/ofmo-sotr> (дата последнего обращения – 21.11.2023).
14. Центр изучения Азербайджана // <https://kdu.md/ru/struktura-universiteta/tsentry/azerbajdzhanskij-tsentr> (дата последнего обращения – 21.11.2023).
15. Стратегия развития Центра непрерывного образования Комратского государственного университета // [https://compass-project.md/images/strategy/KDU\\_STRATEGY.pdf](https://compass-project.md/images/strategy/KDU_STRATEGY.pdf) (дата последнего обращения – 21.11.2023).
16. Инновационный инкубатор – ИнноЦентр // <https://kdu.md/ru/struktura-universiteta/tsentry/innotsentr> (дата последнего обращения – 21.11.2023).
17. Центр профессионального ориентирования и карьерного роста (ЦПОКР) // <https://kdu.md/ru/struktura-universiteta/tsentry/tsentr-professionalnogo-orientirovaniya-i-karernogo-rosta> (дата последнего обращения – 21.11.2023).
18. Немецкий культурный Центр // <https://kdu.md/ru/struktura-universiteta/tsentry/nemetskij-kulturnyj-tsentr> (дата последнего обращения – 21.11.2023).



УДК: 1751

[https://orcid.org/0009 0008 6655 3966](https://orcid.org/0009_0008_6655_3966)

### ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЛЬСКОЙ ПРОЗЫ КОНЦА XX ВЕКА

**Аббасова Халида Аббас гызы**

Доктор философии по филологии, доцент

Бакинский славянский университет

Кафедра Теории литературы и мировой литературы

г. Баку, Азербайджан

[abbasova\\_xalida@mail.ru](mailto:abbasova_xalida@mail.ru)

**Annotation:** The main object of this article is Polish prose of the late twentieth century, in particular the 80-90s of the last century. In this article the Polish prose of the end of XX century is analysed. The author's investigation is based in main part on works by Y. Ivashkevich, St.Lem, Y.Stavinski, H.Auderskaya. In general, Polish literature of the end of XX century is marked by its manused approach to problems. Boots lyrical stories and psychological novels, phantastik stories and novels connected with World War II. In the article author presents hermenevtic analyses several works of Polish literature, created at the end of XX century. The article shows the diversity of Polish literature of this period.

**Key words:** Polish, literature, novel, features, character.

В польской прозе 80-90-х годов XX века прослеживаются продолжение и обогащение тематических и стилевых линий, прочерченных в 60-70-е годы. Импульсами развития прозы, как и литературы в целом, послужили события октября 1956 года и марта 1968 года. Расширяются контакты писателей с мировой литературой XX века, постепенно размываются искусственные границы между литературой в стране и эмиграции.

Важнейшие художественные достижения в польской прозе 1960-2000-х годов связан с парабеллетристическими жанрами-эссе, автобиография, дневник и т.д., границы между которыми очень зыбки и трудноуловимы. Таковы произведения, например: Ежи Анджеевского «Изо дня в день. Литературный дневник 1972-1979» (1988), Мирона Бялошевского «Рассып» (1980), Марии Кунцевич «Диапозитивы» (1985), Славомира Мрожека «Моя автобиография» (1988), Ежи Пильх «Бесповоротно утраченная леворукость» (1998), Станислава Лема «Что останется?» (1996).

Одним из главных достоинств этих произведений является стремление к интеллектуальному раскрепощению человека, который испытывает давление политических мифов и коллективных эмоций, к пробуждению собственного «я» в частице толпы, лишенной индивидуального существования.

Особо следует сказать о Ярославе Ивашкевиче, польском писателе, получившем мировую известность. Именно с этим писателем связана целая эпоха в развитии польской литературы. Он оставил неизгладимый след во всех областях литературы – в прозе, поэзии, драматургии, эссеистике. В последних книгах стихов «Итальянский песенник» (1974), «Карта



покою» (1977), «Вечерняя музыка» (1981) Я. Ивашкевич достиг, по словам польского исследователя Я.Рогозиньского (с которым нельзя не согласиться), «такой степени совершенной простоты, которую можно сравнить только с простотой самых ярких лириков – Гете или Мицкевич» [1, 280].

В новеллистике Я.Ивашкевича этих лет вновь поражает присущая Ивашкевичу глубина психологизма, внимание к трудноуловимым состояниям и движениям души человека.

Рассказы сборника «Сады» («Сны», «Сады», «Serenite») глубоко философичны. В рассказе-воспоминании о днях юности «Сны» (в русском переводе название рассказа «Сон-трава») [2], внешне все очень просто. Героиня рассказа Лиза прощается с родным домом накануне отъезда в имение своего мужа. Этот, казалось бы, обыденный факт приобретает в рассказе множество значений, он вызывает драматическую напряженность в отношениях Лизы и ее друзей. Этот отъезд вызывает в сердцах друзей грусть расставания и предчувствие непоправимой утраты. Совершается неосознанное, неясное еще самим героям их грустное расставание с полудетской влюбленностью, расставание Лизы с привычной жизнью, расставание больного Стася – с самой жизнью, расставание всех героев – с уходящей юностью.

В той же манере написан и рассказ «Сады». По словам самого писателя в кратком предисловии к рассказу – «Это род композиции, ландшафтов, людей, разговоров, событий – подлинных или возникших в моем воображении... Они весьма далеки от точности и значительно больше содержится в них *Dichtung*, нежели *Wahrheit*» [3, 379]. (*Dichtung und Wahrheit* – перевод с немецкого поэзия и правда, название автобиографической книги Гете – примеч. А.Х.).

Символично и название рассказа «Serenite». «Оно означает, – объясняет писатель, – ясность и просветленность в природе и в душе, тишину, успокоение, да пожалуй, слово «успокоение» подходит больше всего ...» [3, 421]. Герой этого рассказа, восьмидесятилетний поэт, который прослужил солдатом в двух мировых войнах. Теперь он гостит у своего друга, французского физика. В парке на берегу озера он пишет письма, воскрешающие его прошлую жизнь – частицу истории своего поколения и, конечно же, всего польского народа. Адресует он эти письма последней оставшейся в живых из своих сверстников пани Агате. Герой рассказа когда-то любил эту женщину, но так и не признался ей в этом. Это своего рода лирико-философское видение мира и тончайший психологизм, отличающий прозу Я.Ивашкевича.

В польской прозе 80-90-х годов XX века также прослеживается творческая деятельность всемирно известного писателя-фантаста Станислава Лема. Главной проблемой научной фантастики Лема – столкновение человеческой ограниченности с бесконечным миром космоса и времени. Нередко остросюжетный роман имитирует детектив, где расследуется таинственное преступление. Автор дает несколько ложных следов, перебираются все возможные причины преступления и, наконец, в конце решение загадки оказывается не столько детективной, сколько научной. Таков, например, роман «Насморк» (1972).

В романе «Фиаско» (1987) вновь появляется герой прежних произведений [4]. Это легендарный пилот Пиркс, которого мы знаем из рассказов «Патруль» («Patrol») (1959), Альбатрос («Albatros») (1959), «Терминус» («Terminus») (1961), «Несчастный случай» («Wyradek») (1965), «Дознание» («Rozprawa») (1968). Все эти рассказы были напечатаны в одном сборнике под названием «Рассказы о пилоте Пирксе» («Opowiesci o pilocie Pixie») (4). В этом романе Лемом развита одна из излюбленных тем романов-предостережений, то есть

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

тема космического контакта. В романе земляне, во что бы то ни стало, заставляют вступить в контакт жителей планеты Квинта. Благородное, казалось бы, намерение пришельцев-землян устранить распри враждующих между собой жителей Квинты порождает трагические недоразумения. И естественно, «железная» человеческая логика, то есть логика борьбы, приводит к тому, что пришельцы уничтожают планету Квинта и сами тоже погибают.

Для большинства романов, повествующих о недавнем прошлом, характерен широкий тематический и хронологический охват. Но вместе с тем, центральное место в этих произведениях занимают события Второй мировой войны, борьба польского народа с немецким фашизмом. Именно эти события послужили важнейшим фактором, предопределившим послевоенное развитие страны и повлиявшие на формирование общественного сознания. Именно к этой теме – теме войны обращается Ежи Стефан Ставинский (1921-2010) [6, 156-157] «Записки молодого варшавянина в день своего рождения» («Młodego warszawiaka zapiski z urodzin») (1977) [7], который принес ему огромный успех.

«Записки молодого варшавянина» – роман, стилизованный под дневник. Повествование в романе разбито на четыре неравные главы, в каждой из которых герой вспоминает о дне своего рождения, о 24 сентября 1938, 1939, 1943 и 1944 годов. Даты эти выбраны не случайно, эти даты совпадают с важными событиями в жизни польского народа (канун мюнхенской сделки западных держав с Гитлером, 1938 год, сдача Варшавы 1939 год, гитлеровский террор в 1943 году, агония Варшавского восстания в 1944 году). После ряда книг сатирической и даже сюрреалистической направленности на тему современного быта (романы «Не заходя в порты», 1970; «Дневник путешествия по трем морям и одному океану», 1973) писатель вернулся к герою своих прежних произведений, представителю поколения, встретившего войну в свои неполные двадцать лет. Таковы, например, повести «В погоне за Адамом» («Poqon za Adamem») (1964) [8], «Пингвин» («Pinqwin») (1965) [9], «Час пик» («Godzina szczytu») (1968) [10].

Несмотря на все поражения и неудачи, выпавшие на свою долю, главный герой романа Юрек Беляцкий, сохраняет человеческое достоинство. «Записки молодого варшавянина», представляют собой оригинальный и правдивый набросок к портрету польского поколения, которое несколько долгих и мрачных лет прожило одной только родиной. И эта жизнь, замечает герой рассказчик «Записок...», «была величайшим самопожертвованием, ибо питалась не сиюминутным настроением, не мимолетной страстью, иллюзией или борьбой за лучший быт, а внушенным понятием и некоей неуловимой нематериальной потребностью, иррациональной верой во что-то, чего нельзя сосчитать, взвесить, измерить тоннами и метрами, обменять на наличные деньги, что не повысит жизненный уровень и вообще не принесет никакой конкретной выгоды» [7, 91].

В 1980 году Халина Аудерская издала двухтомный роман «Меч Сирены», посвященный героизму жителей Варшавы в годы войны и в дни Варшавского восстания 1944 года, а в 1983 году – исторический роман «Дракон в гербе: Королева Бона» – о правлении польских королей Зыгмунта Старого и Зыгмунта Августа в XVI веке. Роман посвящен одной из интереснейших личностей польской истории королеве Боне (1494-1557), которая была второй женой Сигизмунда I Старого. Героиня произведения отличается своей красотой, умом, образованностью. Властолюбивая королева Бона активно занималась политической деятельностью, добилась укрепления королевской власти, умело хозяйствовала на дарованных ей огромных поместьях. По словам Б.Стахеевой «Время, описанное Галиной

Аудерской, было в польской истории временем ярким и важным для последующих судеб народа и государства. Героиня повествования представлена как характер незаурядный и сильный, на том историческом фоне выделявшаяся умом, решимостью, властностью, разнообразны были ее интересы и замыслы. Но она была трагической личностью» [11,506].

В литературе 80-90-х годов ведущие позиции продолжали занимать писатели старшего и отчасти среднего поколений. В целом же и в 80-е, и в 90-е годы появилось много выдающихся произведений, обогативших польскую и мировую культуру. Доказательством высочайшего уровня поэзии являются литературные Нобелевские премии Чеслава Милоша и Виславы Шимборской. Новые замечательные произведения были созданы в польской прозе этих лет Я.Ивашкевичем, Т.Ружевичем, С.Мрожеком, С.Лемом, Т.Конвицким, Зб.Хербертом, давно получившим и мировую известность, а также целым рядом других прозаиков, поэтов и драматургов.

**Библиография:**

1. Рогозинский Я. Ярослав Ивашкевич // Творческая интеллигенция и мировой литературный процесс. М., 1987, с 280.
2. Ивашкевич Я. Сон-трава. Рассказы. М., 1980.
3. Ивашкевич Я. Собрание сочинений в восьми томах. М., 1978, т.4, с.379.
4. Лем Ст. Фиаско (роман, перевод В.Кулагиной-Ярцевой, И.Левшина) // Лем Ст. Мир на земле. Фиаско. М. Прогресс, 1991, 528 с.
5. Лем Ст. Рассказы о пилоте Пирксе. М. АСТ, 2009, 448с
6. Literatura polska XX wieku. Przewodnik encyklopedyczny. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa. 2003. 592 s.
7. Ставинский Е.Ст. Записки молодого варшавянина // Иностранная литература 1979, № 6, 7-125 с.
8. Ставинский Е.Ст. В погоне за Адамом // Иностранная литература 1964, № 4, 79-160 с.
9. Ставинский Е.Ст. Пингвин // Иностранная литература 1965, № 12, 8-50 с.
10. Ставинский Е.Ст. Час пик // Иностранная литература 1968, № 4, 37-117 с.
11. Стахеев Б. Роман-хроника о королеве Боне // Аудерская Г. Дракон в гербе: Королева Бона: Исторический роман-хроника. Пер. с польск. – М.: Радуга, 1989. 512 с.

**УДК 371.321.5**

<https://orcid.org/0000-0002-6045-1853>

**МЕТОДИ И ТЕХНИКИ ЗА РАЗВИТИЕТО НА КРИТИЧЕСКОТО МИСЛЕНЕ В  
ЧАСОВЕТЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА**

**Бойкова Лариса Василевна,**  
доктор по филология, доцент  
Комратски държавен университет,  
Република Молдова

**Abstract.** In the modern educational process, critical thinking is becoming a key component of the formation of sustainable knowledge and skills of students. In Russian language and literature lessons, the development of critical thinking is of particular importance, since it contributes to a deep understanding of the text, the formation of analytical skills and a critical view of literary works. The importance of critical thinking in Bulgarian language and literature lessons is manifested in the fact

that it helps students develop skills in analyzing and interpreting texts, as well as evaluating the reliability of information.

**Key words:** Russian language and literature, critical thinking, modern education, competence.

Съвременното общество поставя нови изисквания към училището, към образователната среда като цяло. Днес остро стои въпросът за формирането на универсални образователни действия сред учениците, които генерират образа на вета и определят способността на индивида да учи, познава, сътрудничи, развива и трансформира света около себе си, тоест възпитанието на компетентна личност, способна да действа ефективно в нестандартна ситуация, въз основа на цялостно възприемане на света.

Новите социални изисквания определят целите на образованието като общо културно, личностно и когнитивно развитие на учениците, осигурявайки такава ключова компетентност на образованието като «умение на учене».

Следователно училището е изправено пред задачата да формира метаумения:

- Теоретично мислене (обобщение, систематизиране, дефиниране на понятия, класификация, доказателство и др.);

- Умения за обработка на информация (анализ, синтез, интерпретация, екстраполация, оценка, аргументация и др.);

- Критично мислене (способността да се разграничат фактите от мненията, да се определи съответствието на изявлението с фактите, надеждността на източника, да се види неяснотата на твърдението, неизказани позиции, пристрастия, логически несъответствия и т. н.);

- Творческо мислене (виждане на нова функция, виждане на проблем в стандартна ситуация, виждане на структурата на обекта, алтернативно решение, комбиниране на известни методи на дейност с нови)

- Качества на мислене (гъвкавост, антиконформизъм (отхвърляне на общоприетия ред, норми, ценности, традиции или закони), диалектичност, способност за широко пренасяне и др.)

Ядрото на развитието на интелектуалните умения е критическото мислене.

Организацията на образователния процес в нова информационна и образователна среда се основава на съвременни педагогически технологии и учителят е свободен да ги избира. В тази връзка следните педагогически технологии стават най-подходящи:

- технология на проектното обучение,

- технологии за развитие на критическото мислене,

- проблемно обучение,

- логико-семантични технологии за моделиране и други.

Образователната технология е процес на система от съвместни дейности на ученици и учители по проектиране (планиране), организиране, ориентиране и коригиране на образователния процес, за да се постигне конкретен резултат, като същевременно се осигурят комфортни условия за участниците. В технологичния подход първоначално има ориентация към управляемостта на образователния процес, което предполага ясна цел и начини за тяхното постигане.

Признаци на образователната технология:

- технологията е разработена за конкретна педагогическа идея, тя се основава на определена методологическа, философска позиция на автора;

---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

- технологичната верига от действия, операции, комуникации е изградена стриктно в съответствие с целите, които имат формата на конкретен очакван резултат;

- функционирането на технологията предвижда взаимосвързана дейност на учителя и учениците на договорна основа, като се вземат предвид принципите на индивидуализация и диференциация, оптимална реализация на човешките и техническите възможности;

- поетапното планиране и последователното изпълнение на елементите на педагогическата технология трябва, от една страна, да бъдат възпроизведени от всеки учител и, от друга страна, да гарантират постигането на планираните резултати от всички ученици;

- органичната част на технологията са диагностични процедури, съдържащи критерии, показатели и инструменти за измерване на резултатите от дейността.

Ще се спра по-подробно на технологията за развитие на критическото мислене.

Използването на методи за критическо мислене в уроците по български език позволява на учениците да формират такава междудисциплинна компетентност като комуникативна, благодарение на която бъдещият випускник ще бъде социално мобилен, адаптиран към изискванията на съвременното общество.

Формирането на комуникативна компетентност трябва да се извършва в активна форма, в която се засилва практическата ориентация на обучението. Следователно е необходимо да се предвиди такава организация на учебния материал и образователния процес, която позволява гъвкаво въвеждане на нови елементи от съдържанието на образованието в учебния процес и интегриране на елементи от съдържанието на образованието и курсовете за обучение. Оттук и необходимостта от използване на иновативни технологии в преподаването.

Важно е уроците по български език и литература да се провеждат в комуникативно-активна форма, като се използват активни методи на преподаване, а целият процес на разработване трябва да се извършва въз основа на конкретен, житейски, практически материал. На първо място, технологията за критично мислене ще помогне за това.

По този начин технологията за развитие на критическото мислене допринася за развитието на: комуникативност; рефлексивност (разбиране на собствените действия); креативност; мобилност; толерантност; отговорност за собствения избор и резултатите от тяхната дейност.

Учителите имат възможност да избират методите и технологиите на преподаване, които според тях са най-оптимални за изграждане и конструиране на учебния процес. Същността на използването на елементи от технологията на критическото мислене е да се създадат условия за творческа самореализация на учениците.

Каква е иновативността на методите за критическо мислене?

Тази технология представлява опит в практическото прилагане на подход, ориентиран към личността в обучението. Характеристика на тази педагогическа технология е, че ученикът в процеса на обучение сам конструира този процес въз основа на реални и конкретни цели, сам проследява посоките на своето развитие, сам определя крайния резултат.

От друга страна, използването на тази стратегия е насочено към развиване на умения за внимателна работа с информация, с текст. За развитието на критическото мислене е необходимо създаването и прилагането на специални методически инструменти.

Методологията на критическото мислене се основава на тристепенен модел:

1.Етап на повикване; 2.Осмисляне; 3.Рефлексия.

Какво принципно ново носи технологията за критическо мислене?



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Елементите на новото, в допълнение към философските идеи, се съдържат в методическите техники, които се фокусират върху създаването на условия за свободното развитие на всеки човек.

*Метод «Какво знам»*

- 1) озвучаване на темата;
- 2) в рамките на 3 минути запишете отговорите на въпроса на лист хартия:  
Какво знам по темата на урока или мисля, че знам?;
- 3) дискусия с партньор или с група за техните знания;
- 4) всички идеи се записват от учителя на дъската или лист хартия;
- 5) обсъждат се всички разногласия, възникнали по време на дискусията.

*Метод «Свободно писане»*

- 1) озвучаване на темата;
- 2) в рамките на 3 минути запишете на лист хартия всичко, което ви хрумне по тази тема под каквато и да е форма (съгласуван текст, поддържащи фрази, рисунки);
- 3) обсъждане с партньор или с група за 2-3 минути, фиксиране на идеи и подчертаване на предположения, за които не сте напълно сигурни;
- 4) всички идеи се записват от учителя на дъска или лист хартия;
- 5) обсъждат се всички разногласия, възникнали по време на дискусията.

*Метод «Асоциация»*

- 1) озвучаване на темата;
- 2) Отговори на въпроси:
  - За какво може да говорим на урока?
  - Каква асоциация имате, когато чуете фразата: "---"?
- 3) учителят записва всички асоциации на дъска или лист хартия.

*Метод «Объркани логически вериги»*

- 1) на дъската или картички са написани термини (последователност от термини) и някои от тях с грешки;
- 2) групите се насърчават да коригират грешки или да възстановят реда на запис.

По темата «Прилагателно като част от речта» е дадена следната объркана логическа верига: Част на речта - в изречение се случва – означава – независима – дефиниция - променя се – какво? - чий? – признак на предмета – отговаря – род – число – има.

Технологията за развитие на критическото мислене чрез четене и писане дава възможност за личностно израстване на ученика, запознава детето с духовния опит на човечеството, развива неговия ум, индивидуалност. Технологията е отворена за решаване на широк спектър от проблеми в образователната област. Това е набор от специални техники и стратегии, използването на които позволява да се изгради образователния процес по такъв начин, че да се осигури независима и съзнателна дейност на учениците за постигане на поставените образователни цели. Технологията за развитие на критическото мислене помага на учителя да замени пасивното слушане и преразказ с активното участие на учениците в образователния процес и по този начин да повиши ефективността на часовете.

По този начин използването на елементи от технологията на критическото мислене създава условия за творческа самореализация на индивида, развитие на познавателните способности и комуникативните умения на учениците, техния морален потенциал.

**Библиография:**

1. Василев, В. Рефлексията в познанието, самопознанието и практиката. Пловдив, 2006.
2. Клустер Д. Что такое критическое мышление? //М.: Русский язык, 2002, №29. С.3

УДК 392

<https://orcid.org/0009-0002-1965-1738>

**КУЛТУРЕН ЕТНИЧЕСКИ ИМУНИТЕТ НА БЪЛГАРСКАТА ДИАСПОРА В  
МОЛДОВА И УКРАИНА**

**Кирнева Лилия**  
учителъ българского языка  
и литературы,  
I дидактическа степенъ  
Гимназия г. Тараклия  
[kirneva1976@mail.ru](mailto:kirneva1976@mail.ru)

**Annotation:** The oral memory of Bulgarians in Bessarabia, both during the weekday and during the holiday, preserves the Bulgarian. Living on the territory of Bessarabia, the Bessarabian Bulgarian identifies himself as a Bulgarian, passing on from generation to generation the distinctive features of the ethnicity: the language, the calendar ritual, the song tradition and the way of life.

**Keywords:** Motherland, Bessarabia, Budjak, cultural life, Bessarabian Bulgarians, way of life, traditions.

На територията на Бесарабия (част от днешна Молдова и Украйна) през последните години на XX век и началото на XXI век се правят ред промени както в областта на икономиката, така и в културната сфера. Тук живее многонационална общност. В Бесарабия намират покрив молдовани, украинци, немци, евреи, гагаузи и българи. Общността от гагаузи, българи, албанци, която се е сформирала тук, като резултат от масовите преселвания в края на XVIII и началото на XIX в., е подобна на балканската. Тя е определена от Е. Сорочану като “микробалканска ситуация” [8, с. 93]

Уникалният характер на историята на бесарабските българи е подчертан от П.Е.Митев в книгата “Бесарабските българи за себе си”: “В продължение на малко повече от 150 години нашите сънародници последователно са поданици на турския султан, на руския цар, на румънския крал, а след това на съветския генерален секретар, след това пак на румънския крал, след това пак на съветския генсек и на неговите наследници” [2, с. 17] Съдба, която не е за завиждане!

Преди всичко е необходимо да се изясни значението на топонимите Бесарабия и Буджак.

Самото географско положение на *Бесарабия* е уникално – територията се намира на “ветровито” място. В продължение на няколко века думата “*Бесарабия*” многократно променя своето съдържание. Терминът “*Бесарабия*” е свързан с името на княжеския род Басараб [10, с. 5-6], който притежава южната част на Пруто-Днестърското междуречие от XIV до XVIII в. В някои записки на руските пътешественици към края на XVIII в. за пръв път е било използвано името Бесарабия за означаване на цялата територия между Прут и Днестър. През 1812 г. в руските официални документи цялата територия на Днестровско-Прутското междуречие, присъединена към Русия, е наречена “Бесарабска област”.

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Думата *Буджак* включва най-южната част на Бесарабия. Тя образува своего рода ъгъл, разположен между реките Днестър, Дунав и Черно море. Произходът на самата дума е занимавал много учени както в миналото, така и сега. Но съществуват две основни хипотези: първата – че думата е татарски вариант на фонетично променената славянска дума ъгъл – Онгъл; втората – че названието Буджак произхожда от името на татаро-монголския пълководец Буджек [7, с.25-27]. В продължение на няколко столетия територията се населява от различни народи. Това пряко или косвено се отразява върху духовния живот на българите-преселници. В живота им навлизат някои елементи от културата на съседните народи: руснаци, молдовани, украинци.

За да разберем как протичат съвременните културни процеси в Бесарабия, трябва да проследим как те се развиват в двете държави – Молдова и Украйна. Сложността като цяло е в това, че териториалната компактност на бесарабското българско население, установена в момента на преселването, е била разрушена, и понастоящем голяма част от българските села влизат в независима Украйна, а по-малка – в Молдова. До неотдавна границите между тези държави бяха формални и това не затрудняваше общуването на българите помежду им, както и целостта в развитието на културния им живот. Въвеждането на официалните граници “несъмнено има негативен характер, тъй като поради раздробяването обективно отслабна етническият имунитет на българската диаспора в Молдова и Украйна.

В Молдова, например, се създават възможности за развитието на българската култура – активно се развива творчеството на съвременните писатели и поети. В Украйна пък излизат повече периодични издания [2]. Причина за това е и икономическото състояние на държавите, и водещата се в тях политика по отношение на малцинствата. Но все пак, като цяло, не можем да разглеждаме културата на българите от Украйна и Молдова поотделно, тъй като съвременните културни процеси се развиват синхронно и в двете държави. А някои носители на духовната култура са родени в Украйна, а се реализират в Молдова, и обратно. Съхранението на българската идентичност и развитието на културата на българската диаспора в Молдова и Украйна на съвременния етап е в пряка зависимост от географското разселване на българите.

Бесарабският българин пренася в новото си етнично землище не само езика си, но и предмети на бита, традиции, облекло – всичко, което пази спомен за Родината. Преселват се цели села, които пренасят и географските названия на родните места, дори неразделна с тях е и топографията на България – названията на местностите, махалите, кладенците и т.н.

Тук трябва да отбележим, че не през целия исторически етап бесарабските българи са били откъснати от историческата си Родина. Първите години на преселническия им живот са свързани с идеята за освобождението на България от Османско робство. Всичко възможно се е правило в името на свободата: издаване на учебници, периодични издания, откриване на училища. През този период българите в Бесарабия не са се чувствали изолирани от Родината. За тях това е временен престой с надежда, че след Освобождението на България ще се върнат обратно. Обаче нещата се обръщат в неочаквана посока – след 1878 г. България “бе разкъсана като етнично землище и като културна общност. Така бе поставено началото на *българския национален въпрос...*” [3, с. 115]. А бесарабските българи губят надеждата си да се върнат назад. Възниква необходимост от създаването на *своя* историческа и културна памет. За да оцелеят като етнос, бесарабските българи търсят форми за утвърждаването си като общество. Една от формите са селата и градовете. Това виждаме и в селата със смесен тип от българо-молдовско, българо-гагаузко, българо-украинско население. Селата се делят наполовина на

---

**III Международная научно-практическая конференция**  
**«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы**  
**повышения качества образования»**

махали: молдовски и български, гагаузски и български и т. н. Това е една от причините да се запази българската общност в Бесарабия – осъзнавайки себе си като едно цяло, като семейство. Другата – че тя държи на традицията, на публичното мнение, също така и на езика.

Традициите и обичаите, които формират и възпитават българина, основно се запазват в селата. Най-значимите празници в Бесарабия са: Коледа, Бабин ден, Трифон Зарезан, Тодоровден, Лазаровден, Великден и др. Българската общност в Бесарабия се осъзнава като *различна* от другите етнически общности, населяващи Буджака. Празниците се празнуват и предават така, както са ги запомнили от прадедите. Проследявайки живота на българина в Бесарабия през целия период, виждаме, че той помни своя произход, идентифицира се като българин, живеещ далеч от своята историческа Родина.

Започвайки процеса на възраждане след разпадането на СССР (към края на 80-те години на XX в.) до сега, бесарабските българи както в Украйна, така и в Молдова, са направили много за развитието на българската култура и за съхраняването на етническата памет: въвеждат обучение на роден език в училищата, във висшите учебни заведения се открива специалност – българска филология, функционират българските народни театри в Украйна и Молдова, народни танцови ансамбли, музикални училища, където се обучават децата да свирят на български народни инструменти, излизат редовно радио и телевизионни предавания на български език... Това става и благодарение на участието на България, която помага с професионални кадри в образованието и с учебна, методическа и художествена литература. Всичко това дава тласък за развитието на българската творческа интелигенция, която е носител на културната памет на народа. Културната памет на един народ, според

Я.Асман, може да се раздели на устна и писмена. *Устната* памет изпълнява три функции: съхраняване, извикване, съобщаване. Когато говорим за устната памет на бесарабските българи, имаме предвид обичаите, песните, танците, храната, облеклото, предметите на бита, с една дума – словесната и материалната фолклорната традиция. Тази традиция, разбира се, се извява най-вече по време на празниците в ритуално инсцениране и достига до нас с помощта на хората, с колективното им участие по време на събирането им на празниците. Ярък пример за запазената традиция в Бесарабия е коледуването, макар че празнуването му е преместено с две седмици по-късно от празнуването му в България. Но същността на празника е същата: коледарите ходят от къща на къща, пеейки коледни песни с пожелание за здраве и добра реколта. Тези коледни песни се изпълняват в някои места и на молдовски, и на украински в съпровод от коледни звезди – една пръчка, върху която се крепи украсена звезда (заемка от молдовската традиция). Също така се пече баница (милиня) с късмети. Само че тя се прави на “Стара Нова година” (13 януари). На другия ден се ходи да се сурвака. “При влизане сурвакарите ръсят пашой (царевича) и жито (украинско и молдовско влияние) и благославят: “Сеем веєм посеваем, С Новым годом поздравляем! (руско влияние). Но българското пожелание за добра година е задължително...” [9, с.364]. Сурвачките се правят не от дрян, както в България, а от всякакво плодно дърво или върба. Вечерта на 13 януари младежите се събират да ходят из дворовете “с коза” – маскирани в различни дрехи, един от тях изпълнява ролята на “болната коза” (в различни райони това е молдовско или украинско влияние). Както виждаме в този празник, както и при другите, се вплитат и някои елементи от календарно-обредната традиция на руснаците, украинците и молдованите.

Един от най-големите християнски празници е Великден. Този празник е известен с месенето на обредни хлябове – наричани тук паска (пасха), (козунак) и боядисването на яйца. Характерното е, че те се правят на Велики четвъртък, т. е. в последния четвъртък преди

---

**III Международная научно-практическая конференция**  
**«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы**  
**повышения качества образования»**

Великден. В събота вечер се ходи с храната и хлябовете на църква, за да се осветят. Службата в църквата трае до сутринта, след което семейството сяда за празнична трапеза. Тогава се отговява. Преди да започне храненето, членовете на семейството се кръстят, вземат по едно яйце и целувайки ръка на по-възрастните, си разменят яйца и се поздравяват с “Христос възкресе!”. В първия празничен ден на Великденските празници се ходи при кръстниците. Задължително се носят голям кравай, козунак, варена кокошка с ракия или вино, а също така боядисани яйца, бисквити и бонбони за децата или внуците на кръстниците. Следващите два дни младите посещават родителите си, ако живеят отделно от тях, като задължително носят горепосочените неща. Всичко това се прави в знак на уважение и почит към родителите и близките.

Друг много важен празник за бесарабските българи е Мъртъв Великден, Мрътвия Великден, Софинден (Суфинден), Проводы (укр.), Родителский день (рус.). В книгата си “Българите в Бесарабия” (1903) Й. Титоров прави описание на празника, което в своята същност е идентично с празнуването му и сега. В понеделник след Томина неделя “още от сутринта всички граждани, богати и сиромаси, заедно със семействата си, отиват кои с кола, кои пеша, на гробищата. Там занасят разни ястия, коливо (кутя, сладко варено жито), червени яйца, печено агне, пасха (руски козунаци), ориз с мляко, пържени сладки... и др. Носят и пълни стъкла с вино. Всеки ще постели черги до гробовете на своите умрели, а над чергите – бели покривки за маси и ще сложи върху тях всичкото ястие и питие, което е донесъл. По хлебовете ще запали восъчни свещи. Свещеникът, ще дойде да спомене имената на умрелите и ще се помоли за прощаването на греховете им. След това се почва разнасянето на коливо и други ястия между роднини и познати за “Бог да прости”. Традицията да се раздава за “Бог да прости” се спазва и досега, само че малко е осъвременена: освен раздаване на ястия се добавя раздаване на различни съдове: чинии, чаши, кофи. Смята се, че е най-добре да се подаде на деца и бедни хора. Вярва се още, че на умрелия “ще му се види всичко на онзи свят”.

Освен календарните празници в традиционната култура на българите особено място заемат семейно-битовите празници. Селото е една Вселена за българина. А Центърът на Вселената е домашното огнище, семейството. За него семейството е сакрално, а семейните и роднински отношения са от огромно значение. До голяма степен се е запазила терминологията, отразяваща роднинските връзки: кум, кума, свекър, свекърва, девер, зълва, етърва, булка, а също и: леля, бате, кака, чина, чинка, стрина, свако, калеко, вуйчо вуйна (уйна), баджанак, балдъза и т.н. Най-вече се тачат брачните обреди. Характерно за бесарабската сватба, че е запазила ритуала на българската с размяна на даровете, включващо в миналото платове, покъщнина, направени собственоръчно, а сега в сватбената традиция имат място още и “модерни” дарове от фабрично производство, мебели, техника, килими... Всичко това се демонстрира чрез празнично шествие през цялото село, съпроводено с танци и музика. По количеството и съдържанието на даровете се съди за състоятелността на годениците (младите). Сватбената церемония започва още от традиционното калесване с вино (обикновено в четвъртък). Стопанинът, когото канят на сватбата, изпива чашата с вино, пожелавайки на младите любов и щастие. В събота вечер започва основното тържество с музика, танци и празнична маса от различни ястия. Сватбата продължава цяла нощ. Към края на сватбената вечер булката се разбулва, сваля се булчинската украса от главата, слага ѝ се забрадка и се препасва с престилка – знак, че булката вече е станала домакиня.

Както виждаме, в някои празници се вплитат и незначителни елементи от календарно-обредната традиция на руснаци, украинци и молдовани, но това не пречи като цяло да



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

доминируют българските традиции, предадени от дедите. Това са най-важните празници за съхранението на културната идентичност на българина в Бесарабия. От приведените примери на празниците стигаме до най-важното - всички празници се основават върху религията и българските традиции. Религията е обединяващ фактор на българите с живеещите тук народи, затова някои елементи от празника им се обогатяват с другите култури.

Нито един празник не е празник без музика и песни. Сред съхранилите се типично български музикални инструменти, известни на бесарабските българи, са: гъдулка, гайда, кавал, тъпан. Популярни са и кларинетът, акордеонът и руската гармошка.

Една от ценностите на бесарабските българи са традиционните народни приказки и песни от Бесарабия, пренесени заедно с покъщнината, са свято пазени като свиден спомен за Прародината. Те представят най-точно душевността на българина, Сред песните, които са стигнали до нас, най-много ще чуем песни, изпълнявани на седенки, които са били част от битието на българите в Буджака до към 60-те години на XX век.

В българската традиция важно място заемат и танците: право и криво хоро, ръченица, изпълнявана от двойки и тройки. Те по-рано са били и незаменима част от сватбената традиция и част от неделните събирания на младежите. Сега се играят основно на сватбите, на фолклорните фестивали заедно с някои молдовски и украински танци: гопак, пеленица, молдавеняска и други.

Добре запазена в Бесарабия е и българската национална кухня. Сред всекидневните и празничните ястия са: сармите с булгур, чорба, мамалига (качамак), пълнени чушки с ориз, яхния (манджа) от пилешко или друго месо, кебап, баница (милиана), тиквеник, кравай, катми, бахур (кървавица), наденица, пача (холодец), задушени различни зеленчуци, туршия (армия), кисело зеле с месо и ориз и т. н. В менюто на бесарабския българин задължително има млечни продукти: сирене, извара, кисело мляко и каймак (сметана). Съвременната българска домакиня има в своето меню и молдовски, украински и руски ястия: “украински галушки, руски пелмени, гулаш” [6 с. 78], руска салата, пирожки и др. Трябва да се отбележи, че някои домакини побългаряват ястията, слагайки към тях типично български подправки – чубрица и гьозум (джоджен).

От всичко казано дотук можем да направим следващите изводи: устната памет на българина в Бесарабия като в делника, така и в празника, съхранява Българското. Живеейки на територията на Бесарабия, бесарабският българин се идентифицира като българин, предавайки от поколение на поколение отличителните особености на етноса: езика, календарната обредност, песенната традиция и бита.

**Библиография:**

1. Грек, И. Современные этнонациональные проблемы болгар Молдовы и Украины // Българите в Северното Причерноморие, т. 7, Велико Търново, 2000, 623-630.
2. Грек И., Червенков Н.: Българите от Украйна и Молдова. Минало и настояще, 1993
3. Живков Т. И. Етничният синдром. С., 1994
4. Зеленчук В. С. Население Молдавии. Кишинев, 1973.
5. Митев П.Е. Бесарабските българи за себе си, 1996.
6. Маркова Л. В. Эволюция этнической традиции болгарского населения Молдовы и Украины. // Страницы истории и этнографии болгар Молдовы и Украины, Кишинев, 1995, 72-84.
7. Неделчев Н. Бесарабските българи в Тараклия. В. Търново, 1998.

8. Сорочяну Е. С. Зимняя календарная обрядность болгар юга Молдовы и Одесской области середины XX в. // Страницы истории и этнографии болгар Молдовы и Украины, Кишинев, 1995, 92-106.
9. Стрезева Н. Празнично-обредната система на населението от с. Главан, Бесарабско. // Българите в Северното Причерноморие. т. 4, В. Търново, 1995, 363-375.
10. Титоров Й. Българите в Бесарабия, С.1903.

УДК 75(=512.165):39

<https://orcid.org/0000-0002-3158-960X>

## **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Кузнецова Валентина**

преподаватель изобразительного искусства

ПУ Гимназии с. Буджак, магистр

м. Комрат, РМ

e-mail: [valentina.kuznetsova1970@mail.ru](mailto:valentina.kuznetsova1970@mail.ru)

**Annotation.** The modernization of education continues to make changes in the life of society, and literary works remain an important tool for understanding this process. This article discusses the possibility of using the method of comparative analysis in classes on Russian and world literature, the interrelationships and patterns of the literary process. In Russian language and literature lessons, the teacher approaches the study of a work of art in the context of the writer's work, the literature of the era. This aesthetically develops schoolchildren, teaches them to see the interrelationships and patterns of the literary process, the cultural life of the epoch. Each work that students study in literature lessons should become for teenagers the subject of deep thought, their understanding is not of lonely figures, but of the system of relationships of the characters against the background of their surrounding being.

**Keywords:** comparative analysis, Russian literature, world literature, methodology, Curriculum, comparative studi

Литература как учебная дисциплина в системе реализации образовательных программ способствует формированию нравственных, гражданских и патриотических идеалов будущего поколения.

«На практических занятиях по литературе педагоги встречают самые разнообразные трудности», - пишет Белотелова Н.В. [1]. Для того, чтобы изучение литературы было более эффективным, можно применить приём (метод) сопоставительного (сравнительно-исторического) анализа. В основе изучения литературы, используя метод сравнительно-исторического анализа, лежит рассмотрение двух и более художественных текстов.

Сравнительное литературоведение находит свои корни в глубине истории человечества. Изначально подобные сравнительные анализы были направлены на сопоставление произведений, воплощающих мифологии и эпосы различных народов. С течением времени дисциплина развивалась, приспособляясь к изменяющемуся литературному и культурному контексту. В современном мире сравнительное

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

литературоведение стало неременной частью академической сферы, поставив перед собой задачу не только анализа и сравнения текстов, но и изучения влияния культурных, исторических и социальных контекстов на формирование литературных традиций.

Современное образование находится под влиянием постоянных изменений и модернизации. По словам Кулевой Т., «Современное общество переживает очень непростое, но в то же время очень интересное и противоречивое время. Если раньше можно было проводить аналогию и сравнение процессов большинства сфер деятельности человека и проследить развитие в течение веков, десятилетий, то сегодня можно констатировать, что в мире произошли кардинальные изменения буквально за последние год, два» [1].

С конца XX века в Молдове происходили преобразования, которые отразились и на школьных программах. В программы русского языка и литературы стали включать произведения мировой литературы. Впоследствии, понимание литературного процесса стало выражать понимание литературного процесса как отражения единого культурно-поступательного развития всей человеческой цивилизации. Помимо базового компонента (литературное наследие русских писателей) в школьную программу внесены всемирно известные произведения всемирной классики. В основу преподавания русской/мировой литературы в Куррикулум по русской и всемирной литературе были положены принципы историзма, компаративизма и диалогизма. Они позволяют дать представление о ценностях мировой культуры, расширить литературный и культурный кругозор учащихся, развить творческое воображение лицеистов, обогатить их художественное восприятие [2,3].

Яниогло М.А. в своей статье пишет: «Глобальные изменения, происходящие в социально-культурной, экономической и духовной жизни современного общества способствуют тому, что подготовка педагогов претерпевает в настоящее время существенные изменения. Значительная часть этих изменений связана с процессом преподавания-учения будущих, молодых и опытных специалистов на разных этапах непрерывного педагогического образования» [4].

Такие ученые, как К.Д. Ушинский, А.К. Киселёв, А. Галич, И. Дзюба, Е. Доманская, И. Лимборский, Н.А. Соболев и т.д. занимаются изучением глобализационных процессов в литературе. Один из способов понять и оценить эти изменения - проследить, как они отражены в литературных произведениях. Литература, будучи зеркалом общества, отражает его ценности, проблемы и трансформации. Литературные произведения становятся своеобразным хроником времени, фиксируя изменения в образовательной среде. Они могут рассказывать о том, как образование влияет на личное развитие, социальные отношения и формирование личности. Через призму литературы мы можем понять, какие идеи и дилеммы сталкиваются обучающиеся и педагоги в условиях постоянного обновления методик и технологий.

В сфере образования постоянно происходят изменения. В настоящее время от учителя-словесника требуется высокий уровень общекультурной и методологической культуры.

Сравнительное и сопоставительное изучение литератур – важнейшие направления современной филологии, которое складывалось на протяжении XIX века. Сравнительный анализ в литературе как термин впервые встречается ещё в античности в литературно-критических трудах. Например, в «Поэтике» Аристотеля в XXVI подразделе узнаём о различиях от эпоса.

М. Дашкевич, профессор Киевского университета, в своём труде «Постепенное развитие науки истории литературы» писал, что такие писатели, как В. Шекспир, Данте

Алигьери, Д. Боккаччо, И.В. Гёте, Мольер (Жан-Батист Поклен) и другие заимствовали фабулы из литературных произведений, а не из народного творчества. Т. Шевченко и И. Котляревский тоже применяли уже известные фабулы, но по-новому их разрабатывали. М Дашкевич считал, что в литературном произведении важны не оригинальность фабулы, а её обработка, духовный смысл. Профессор настаивал на необходимости сравнительно-типологических исследований, помогающих рассмотреть своеобразие и мастерство авторов национальных произведений.

Исследование того, как существуют и функционируют аналогичные явления в различных литературах и культурах - сравнительное изучение литератур. Традиционно компаративистика - изучение разных национальных литератур, однако есть точка зрения, что компаративное изучение возможно и в рамках одной культуры. Сравнительное изучение необходимо для понимания целостной картины мировой культуры и протекающих в ней процессов, и в то же время специфики отдельных ее составляющих.

Компаративистика — методологическое направление, распространённое в гуманитарной среде, выделяющееся сравнительным подходом в исследовании. Сравнительное литературоведение изучает литературные сходства, аналогии и связи разных национальных литератур, выраженные через литературные влияния. Предметом компаративистики могут быть жанры, стили, направления, литературные произведения, равно как и особенности творчества отдельно взятых писателей. Бывает, что изучаются не только единовременные явления, но и явления принадлежащие разным эпохам, однако это требует серьёзной аргументации и, как правило, в таком случае берут сквозные сюжеты, подбирают прямо наследующих друг другу авторов и т.п. Компаративистика в любой области, в том числе и в литературе, предполагает глубокий культурологический и исторический анализ, а также, если взяты произведения разных национальных литератур, знание иностранных языков.

На уроках русского языка и литературы учитель подходит к изучению художественного произведения в контексте творчества писателя, литературы эпохи. Это эстетически развивает школьников, приучает видеть взаимосвязи и закономерности литературного процесса, культурной жизни эпохи [5]. «Каждое произведение, которое учащиеся изучают на уроках литературы, должно стать для подростков предметом глубоких раздумий, осмысления ими не одиноких фигур, а системы взаимоотношений героев на фоне окружающего их бытия» - пишут авторы главы «Формирование идейно-нравственной позиции подростков средствами литературы» [6].

Задача, которая стоит перед преподавателями русской и зарубежной литератур, - это приобщение учащихся и студентов к сокровищнице мировой культуры в значительной мере «определяется необходимостью понимания ими и системы общественных отношений, и знакомства с историческим «фоном» событий, и осознанием реалий жизни, и представлением о социально-психологических типах эпохи [7]. Только систематическая работа по взаимосвязанному изучению русской и всемирной литературы даст положительный эффект.

По словам Топор Г.Г., на уроках русской и всемирной литературы преподавателю необходимо «формировать понимание единства всемирно-исторического процесса развития человеческого общества и неотделимой от него истории всемирной литературы [8]».

В учебных заведениях Республики Молдова одним из средств повышения эффективности уроков и занятий литературы является взаимосвязанное изучение литератур, которое направлено на формирование духовно богатой, гармонически развитой личности. Личности с высокими нравственными идеалами и эстетическими потребностями.

**Библиография:**

1. Белотелова Н.В., Сравнительный анализ художественных текстов Л.Н. Толстого и И.А. Гончарова на занятиях по литературе в колледже. // ст. ORCID: 0000-0002-5148-6376, С.7-8.
2. Кулева Т., Цифровые образовательные ресурсы EDUCATIONONLINE, как средство обеспечения качества современного образования. // Сборник материалов международного педагогического форума «Актуальные вопросы и современные аспекты в системе образования: вызовы и пути их реализации» 27-28 октября, 2022.- Комрат, 2022. С.300-304.
3. Всемирная литература: Куррикулум для 10-12 классов. Ch.: I.E.P. Stiinta, 2010.
4. Русский язык и литература: Куррикулум для 10-12 классов. Ch.: I.E.P. Stiinta, 2010. С. 5-6.
5. Яниогло М.А., Тенденции в профессиональной подготовке дидактических кадров в контексте модернизации образования. // Сборник материалов международного педагогического форума «Актуальные вопросы и современные аспекты в системе образования: вызовы и пути их реализации» 27-28 октября, 2022.- Комрат, 2022, С. 201-205.
6. Громцева С.Н., Главное направление поиска. // Поиск новых путей. Библиотека учителя русского языка и литературы, - Москва «Просвещение», С.13.
7. Мещерякова Н.Я., Гришина Л.Я., Формирование идейно-нравственной позиции подростков средствами литературы. // Совершенствование преподавания литературы в школе, Москва «Просвещение» 1986, С. 11-17.
8. Нартов К.М., Лекомцева Н.В. Взаимосвязи отечественной и зарубежной литератур в школьном курсе. // Книга для учителя.3-е изд. М.: Флинта: Наука, 2004.
9. Топор Г.Г., Использование сравнительно-типологического подхода при изучении произведений русской и всемирной литератур в школе и в вузе: из опыта преподавания. // CZU: 37.016:821.161.1+821(100), С. 298.

**УДК 372.881.1**

<https://orcid.org/0009-0005-4776-0552X>

**ИЗПОЛЗВАНЕ НА ДИГИТАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ РЕСУРСИ  
ПРИ ФОРМИРАНЕТО НА КОМУНИКАТИВНИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ НА  
УЧЕНИЦИТЕ ПРИ ИЗУЧАВАНЕ НА БЪЛГАРСКИ ЕЗИК**

**Паслар Татьяна Дмитриевна,**  
1 дидактическа степен,  
ПУ ТЛ «Гаврил Гайдаржи», мун. Комрат,  
АТО Гагаузия, Република Молдова,  
[paslaritadiana23@gmail.com](mailto:paslaritadiana23@gmail.com)

**Abstract.** This article examines the issue of the use of digital educational resources as a means of developing communicative competences in the educational process. The purpose of the research is to investigate how the implementation of modern technologies in education can improve the development of students in the field of communication.

**Key words:** communicative competences, digital educational resources, digital library, Interactive platforms



С появата на Интернет, който сега не само обединява почти всички страни по света, но и е неизчерпаем източник на информация, ситуацията в системата на образованието в Република Молдова се промени коренно. В ерата на информационните технологии информационната поддръжка на образователната система вече не може да бъде ограничена само с такива източници като учител, учебник, образователни или справочни ръководства. В този случай най-мощният източник на информация става Интернетът.

Цифровата ера променя начина, по който образованието се предоставя. С появата на дигиталните образователни ресурси учителите и учениците имат уникалната възможност да използват съвременните технологии за обогатяване на образователния процес. В този контекст, изследването се фокусира върху ролята на дигиталните ресурси при формирането на комуникативните компетенции на учениците.

Всекидневната ни реалност се преплита с технологии, които изискват нови умения за ефективна комуникация. Постоянните промени в обществото изискват от учениците не само основни, но и напреднали комуникативни умения. Дигиталните образователни ресурси предлагат иновативен подход за развитие на тези умения, предоставяйки широк спектър от възможности за учебния процес, ориентиран към реалния свят.

Комуникативните компетенции играят ключова роля във всяко образователно учреждение и се смятат за важен елемент от общото развитие на учениците. С течение на времето технологичните иновации са променили начина, по който хората комуникират, и това влияние несъмнено се отразява и в образованието. Използването на дигитални образователни ресурси представлява интегриран и ефективен метод за развиване на комуникативни умения у учениците.

В съвременния свят уменията за комуникация са широко разпознати като ключов фактор за успешна социална и професионална адаптация. Дигиталните технологии предоставят уникални възможности за обогатяване на този аспект на образованието. Интерактивните платформи, социалните медии, онлайн приложенията и други дигитални ресурси предоставят средства за учениците да упражняват и подобряват своите умения за ефективно представяне, слушане и писане.

Сред основните цели на обучението по български език според Националния курикулум (2019) са формирането на лингвистични понятия и изграждането на лингвистична компетентност като основен елемент на комуникативната компетентност. Кирил Димчев в своята статия споделя, че предназначението на обучението по роден език «трябва да отговаря на обществената потребност от езикова подготовка чрез създаване на условия: да се изгражда и усъвършенства комуникативноречевата компетентност на учениците; да се овладяват умения за лингвистичен анализ. Функционалното обучение по роден език е обучение по култура. То е процес, при който езикът се изучава така, както се използва – не самоцелно, а като инструмент за придобиване на лингвистична, комуникативноречева и обща култура». [Димчев, 1998].

Към дигиталните ресурси се отнасят визуални материали, които включват видеоуроци, анимации, презентации и дигитални изображения. Към тях се отнася българският образователен сайт [www.ucha.se](http://www.ucha.se), който включва онлайн видео уроци и тестове за всички класове. Този ресурс предоставя визуален контекст и помага на учениците за по-добро разбиране на информацията както по българския език и литература, така и други учебни

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

програми (Родинознание, Човек и общество, История и др.). Учителите от Молдова активно използват този сайт в часовете по български език и литература.

Друга интересна платформа е молдовската дигитална библиотека [www.educatieonline.md](http://www.educatieonline.md), която съдържа повече от 3500 видео уроци за ученици от 1. до 12. клас по всички училищни дисциплини, като се вземе предвид реалният и хуманитарният профил в класовете на лицей. Библиотеката включва различни видео уроци по училищните предмети: румънски, руски, английски, френски, украински и други. Следва да се отбележи фактът, че в момента няма нито една видео разработка на български език, което, за огромно съжаление, е липса за учителите българи в Молдова. Вероятно сега е моментът да се включат и учителите по български език с инициативата за интерактивни уроци. Това е прекрасна възможност да споделят опита и знанията си в областта на граматиката и литературата.

Активно се развива и поредната молдовска платформа [www.educatieinteractiva.md](http://www.educatieinteractiva.md). Тази дигитална платформа дава възможност на учителя да превърне процеса на преподаване – учене – оценка в интерактивно, творческо и ориентирано към ученика преживяване за развиване на критичното мислене и развитие на комуникативните компетенции. Всеки ученик може да провери знанията си, да практикува със собствено темпо и да научи преподавания материал по интерактивен и забавен начин. Този дигитален ресурс включва не само интерактивни дейности за преглед, практика или затвърждаване, но и творчески тестове за формиращо и обобщаващо оценяване, забавни игри, които ще ангажират учениците в началото или в края на урока. Интерактивните упражнения могат да се използват както в класната стая, по време на присъствени, индивидуални или групови уроци, така и у дома от ученици и родители за упражняване на материала, научен в училище.

През последните години съвременните училища активно използват част от цифровите образователни ресурси:

- [www.learningApps.org](http://www.learningApps.org): сайтът е предназначен да поддържа образователния процес, като предлага различни интерактивни упражнения за развитие на комуникативните компетенции;

- [www.wordwall.net](http://www.wordwall.net): сайтът може да се използва за създаване както на интерактивни, така и на печатни материали. Интерактивните игри могат да се играят на всяко устройство с уеб интерфейс, например на компютър, таблет, телефон или интерактивна дъска. Те могат да се играят от самите ученици или от ученици под ръководството на учителя, като се редуват пред класа.

Всеки от тези типове ресурси има важна роля в учебния процес, подпомагайки развитието на комуникативните умения на учениците в различни аспекти на обучението. Използването на дигиталните ресурси в обучението е едно от съвременните педагогически и методически решения за модернизация и повишаване качеството на знанията. Голяма част от ресурсите оказват позитивна и стимулираща среда, в която детето, без да се притеснява, свободно изказва мислите си и изразява идеите си, развивайки комуникативните си компетенции.

В условията на съвременната дигитализация на учебния процес образователните материали във видео формат са ефективен източник за предаване на образователното съдържание за ученици. Новите информационни технологии се базират на мултимедиен подход, чрез комбиниране на различни технологии: компютър, видео интерфейс, мрежови интерфейси, видео проектор, интерактивна бяла дъска и др. Дигиталните ресурси са достъпни чрез голям брой платформи и приложения. Персонализираният достъп до образователни

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

ресурси и упражнения може значително да подпомогне този процес и да осигури по-ефективно развитие на комуникативните компетенции.

Цифровите образователни ресурси се превръщат в необходим компонент на урока по българския език, а съвременният учител стана високо професионален учител, който вече знае/умее и използва информационните технологии в работата си. Урокът с използване на дигитални ресурси е визуален, цветен, информативен, интерактивен, спестява време на учителя и ученика. Новите техники позволяват на ученика да работи със собствено темпо, а учителят има възможност да работи с ученика по диференциран и индивидуален начин.

Дигиталните образователни ресурси предоставят широка гама от инструменти и материали, които обогатяват учебния процес и допринасят за развитието на комуникативните умения. Те позволяват на учениците не само да получат нови знания, но и да развият комуникативните си компетенции. Използването на дигиталните ресурси в часовете по български език допринасят за установяването на емоционални контакти между учениците, учат ги да работят както в екип, така и самостоятелно, облекчават нервното натоварване на учениците, помагат да изпитат чувство на сигурност и взаимно разбиране. Учениците много харесват уроците, с използване на мултимедийни възможности, тъй като те стимулират интереса им към изучаването на българския език.

В сравнение с традиционното преподаване, използването на дигиталните ресурси променя характера на взаимодействието между учител и ученици. Дейността на учителя отстъпва място на активността на ученика, а задачата на учителя става създаването на условия за инициатива на учениците.

Безспорно възможностите за развитие на комуникативни умения, предоставени от дигиталните образователни ресурси, подчертават важността на интегрирането им в образователния процес, с цел подготовка на учениците за успешно участие в съвременното общество.

**Библиография:**

1. Димчев К., Обучението по български език като система, София, 1998.
2. Димчев К., Същност на комуникативноречевия принцип и ролята му за обновяване на обучението по роден език, София, 1985.
3. Иванов, Ив. Интерактивни методи на обучение, Шумен, 2005.
4. Кирова Л., Изисквания за компетентност в съвременната езикова комуникация, София, 2004.
5. Петров А. Овладяване на дискурсни техники чрез обучението по български език, София, 2022.

**Източници в Интернет:**

6. Иванов, И., Интерактивни методи на обучение//Режим достъпа:  
<https://angelsto.files.wordpress.com/2015/07/1.pdf>
7. Консулова, Сн., Атанасова, Г., Интерактивните методи на обучение като иновация в Съвременното образователно пространство //Режим достъпа:  
[http://e-university.tu-sofia.bg/e-publ/files/4306\\_doklad\\_G\\_Atanasova\\_5-converted.pdf](http://e-university.tu-sofia.bg/e-publ/files/4306_doklad_G_Atanasova_5-converted.pdf)

**ВКЛАД И. Н. ИНЗОВА В РАЗВИТИЕ ЗАДУНАЙСКИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ**

**Романова С.Я.,**

ПУ Колледж им. Михаила Чакира,  
НИЦ Гагаузии им. Марии Маруневич,  
м. Комрат, РМ  
[romanova62@list.ru](mailto:romanova62@list.ru)

**Annotation:** The chief trustee and chairman of the Trustee Committee for foreign settlers of the southern region of Russia, Ivan Nikitich Inzov, oversaw the implementation of the “Decree on the arrangement of Transdanubian settlers” so that Bulgarian and Gagauz refugees would feel comfortable in Budzhak. Thanks to his efforts, the Transdanubian settlers received the status of colonists on an equal basis with German settlers and received a new homeland.

**Keywords:** Transdanubian settlers, colonists, I.N. Inzov, trustee.

Весной 1816 года граф П.Д. Кисилёв совершил объезд Бессарабии, а затем встретился с императором. Он выразил глубокое возмущение действиями чиновников всех рангов в отношении переселенцев и попросил направить туда генерала И. Н. Инзова, чтобы использовать его особую популярность среди переселенцев. Результатом беседы с государём явилось то, что правительство потребовало выполнения своего распоряжения от 31 декабря 1815 года, разрешающего болгарам и гагаузам переселяться с помещичьих земель на казённые. Министерство внутренних дел 12 мая 1816 года постановило: создать должность попечителя для задунайских переселенцев в Буджаке.

На эту должность был назначен А. Бахметьев. Таким образом, к положению дел в Бессарабии был проявлен особый интерес, и государь показал готовность ограничить произвол местной знати. Бахметьев писал: - «Эта область по желанию государя должна в глазах жителей соседних стран казаться местом отдохновения и благополучия» [5].

В марте 1819 г. И.Н. Инзов представил Александру I «Рапорт его императорскому Величеству Главного Попечителя колонистов Южного края России генерал-лейтенанта Инзова» этот обширный документ по сути решил переселенцев с Болгарии в Бессарабию – в России они обретали свою новую Родину. Посвятив значительную часть документа притязаниям помещиков на закабаление переселенцев пришедших сюда ещё во времена Османской империи, главный попечитель решительно их отметал. Инзов обращал внимание на свободолюбивый нрав переселенцев: «Свойственно ли народу сему покорить себя добровольно зависимости помещичьей власти, каковой они во владении самой Порты в сих же местах, где их и теперь в сих же местах, где и теперь жительствоуют, над собой не видали». [7] Затем следовало перечисление льгот и привилегий, которые, как считал генерал должны быть предоставлены задунайцам в Бессарабской области по подобию льгот, установленных ещё Екатериной 2 манифестом от 22 июня 1763 г. для иностранных колонистов. 29 декабря 1819 г. царский указ и последовавший за ним акт министерства внутренних дел Кочубея даровали права и преимущества задунайским переселенцам как иностранным колонистам, по желанию болгар главное их селение Табак переименовалось в Болград. Новоприбывшие

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

колонисты освобождались от уплаты налогов в течение семи лет, а те, кто прибыл раньше на три года, на каждого человека выделялось по 60 десятин земли бесплатно [6].

Обещалась беспоплиная продажа вина, табака, освобождение от военной службы, свобода вероисповедания. Таким образом, переселенцы с Болгарии в Бессарабию наконец-то после долгих страданий получили возможность свободно жить и развиваться. Благодаря указу 1819 года, после удачной для России Русско-турецкой войны 1828-1829г.г. в Бессарабию переехали 25 тыс. болгар и гагаузов.

Это переселение стало самым многочисленным во всей истории их заселения новых российских земель.

Указ правительствующего Сената от 29 декабря 1819 г. имел большое значение в устройстве выходцев из-за Дуная в Буджаке:

- во-первых, он определял их социально-правовое положение – на них распространялись права и привилегии иностранных колонистов в России;

- во-вторых, определял и аграрные отношения между "задунайскими переселенцами" и российским феодальным государством, закладывал основы особой налоговой политики царизма в отношении новых своих подданных;

- в-третьих, предусматривал особое административное управление для них.[5]

Кроме этого статья 12 Указа предусматривала образовать 4 округа на казенных землях, на которых поселились "задунайские переселенцы". А в "Ведомости", приложенной к Указу, даны названия этих округов (Прутский, Кагульский, Измаильский, Буджакский) и указаны селения, входившие в каждый из них. Статья 14 ставила "задунайских переселенцев" в подчинение Бессарабской конторе иностранных поселенцев, образованной в 1816 г. в составе Попечительского комитета об иностранных поселенцах южного края России. В следующей, 15-й статье, предусматривалось иметь в Бессарабской конторе одного "чиновника в звании товарища старшего члена, обязанность коего состоять будет: под руководством конторы иметь ближайший над поселенцами надзор и должное о них попечение". Как видим, в Указе ничего не сказано о Попечителе, вероятно, его функции должны были перейти к товарищу старшего члена Бессарабской конторы. Однако фактически должность Попечителя сохранилась еще некоторое время. [5]

Велика и неопределимая заслуга в этом благородном деле главного попечителя иностранных колонистов Новороссийского края генерал – лейтенанта Ивана Никитовича Инзова. В этом, на наш взгляд, немалая заслуга Председателя Попечительного Комитета об иностранных поселенцах южного края России И.Н. Инзова. 1820 г. Председатель Попечительного комитета И.Н. Инзов составил "Инструкцию об обязанностях сельских приказов с пояснением порядка, как должны управляться и, наблюдая за поселянами своей деревни, чего от них требовать; с ним вместе изложены для жителей правила, как вести себя и чего придерживаться для достижения благоустройства и покойной жизни"[1, с.57].В "Инструкции..." И.Н. Инзова предусматривалось избрание сельских выборных или старшин, определялся штат сельского приказа"[1, с.60], его права и обязанности. Так, сельскому приказу предоставлялось право рассматривать жалобы переселенцев, выдавать им временные билеты (паспорта) при их отъезде из колоний, арестовывать провинившихся колонистов и использовать их на общественных работах "без всякого вознаграждения", следить, чтобы в колониях не проживали лица "без письменных видов", а также "толкователи в противную сторону постановлений, правил, узаконений, а равно и подговорщики к учинению каких-либо незаконных поступков или вредных предприятий", чтобы колонисты не отлучались от своих



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

поселений без разрешения. Сельский приказ должен давать сведения в окружной приказ о наемных работниках в колониях, их поведении и отношении к работе. Его руководители обязаны "иметь надсмотр за поведением молодых людей, дабы они не устраивали буйственных и других порочных поступков". Если же узнают "о зловерных замыслах кого-либо, то должны за таковыми бдительно и тайным образом надсматривать ...доносить о них начальству как о людях вредных в обществе честных поселян"[1, с.61]. Из сказанного видно, что сельский приказ наделялся большими правами административного, полицейского и даже судебного характера. Итак, наряду с процессом заселения пустующих земель Буджака "задунайскими переселенцами" происходило и формирование органов управления ими.

Все три составляющие этого управления (сельский приказ, окружной приказ, институт попечительства и взамен его – Управление задунайскими переселенцами) составляли замкнутую административную систему, подчиненную не органам управления Новороссийского края и Бессарабской области, а специально созданному в 1818 г. в рамках Министерства внутренних дел, а с конца 30-х гг. XIX в. – Министерства государственных имуществ Попечительному комитету об иностранных поселенцах южного края России. Это свидетельствует о своеобразии административно-территориального устройства этого населения Буджака, обладавшего определенными автономными функциями самоуправляемой территории. Такое особое устройство было обусловлено политикой России в Бессарабской области, сориентированной также на расширение ее влияния на Балканский регион и в частности на болгарские земли, откуда пришло большинство "задунайских переселенцев". Законодательное закрепление эта политика получила в Указе Правительствующего сената от 29 декабря 1819 г. и "Уставе о колониях иностранцев в Империи" 1832, 1842 и 1857 гг. издания.

В 30-40-е гг. XIX в. административный аппарат в органах управления "задунайскими переселенцами" состоял как из выходцев из переселенческой среды (на уровне сельских приказов и частично окружных приказов), так и на уровне других сословий Российской империи (военных, дворян, мещан). Из числа последних комплектовались кадры Управления задунайскими переселенцами и частично окружных приказов.[1]

О роли И.Н. Инзова в судьбах задунайских переселенцев говорится в стихотворении «Инзову»: [5]

Инзов прост, хоть и загадка:  
Иной зов - откуда шёл?  
Генерал – храбрец, как matka,  
Что собрала вокруг пчёл.  
Пчёлки те, переселенцы:  
Гагаузы и болгары  
Народ смелый и без ленцы,  
Выдержал судьбы удары.  
Жить в единстве помышляет,  
Словно зёрна в кукурузе.  
Буджака степь заселяют,  
Часть болгар и гагаузы.  
Гагаузов часть с болгарами,  
Строят город Табак, сами,  
Обрастая, как кораллами  
Виноградником с садами.

Инзов росший сиротою,  
Как отец переселенцам  
И Мать – Родину с любовью,  
Он находит им от сердца.  
Только в жизни всё меняется:  
Зной пройдёт, придут морозы.  
Слёзы счастья появляются,  
А за ними скорби слёзы.  
Вот, как гром средь неба ясного,  
Инзова постигла смерть,  
Но нельзя и силой властною  
В сердце дух любви стереть.  
У любви нет кривотолков,  
Коль во имя человечества,  
Инзов жив в сердцах потомков,  
*В благодарность за Отечество.*

#### Библиография:

1. [Агбунов М.В.](#) Генерал-попечитель: Жизнь и деятельность И.Н. Инзова / М.В. Агбунов. - [Арциз](#): Арцизськамиська типографія, 2009. - 200 с.
2. Байбакова Екатерина Место отдохновения и благополучия. Тула, 2010.
3. Большая биографическая Энциклопедия //Иван Никитич Инзов. М., 2004.
4. Булгар Степан. Автономное Управление на юге Бессарабии в XIX веке в Российской империи. Кишинев, 2006.
5. Валерий Кириогло. Задунайские переселенцы // Режим доступа: <https://proza.ru/2012/11/23/673>
6. Бессарабия. Люди, История. Природа. // Режим доступа: <https://m.ok.ru/bessarabiy/topic/66901144177643>
7. Если бы не русский Иван...// Режим доступа: <https://landeshe.livejournal.com/1195638.html>

УДК 342.725.3

<https://orcid.org/0009-0007-4704-1378>

#### ДИАЛОГЪТ НА КУЛТУРИТЕ КАТО СРЕДСТВО ЗА РАЗВИТИЕ НА СОЦИОКУЛТУРНА КОМПЕТЕНТНОСТ В МУЛТИКУЛТУРНА СРЕДА В Р МОЛДОВА

Стоева Альона,

докторант

ВТУ „Свети Свети Кирил и Методий”

гр.Велико Търново, РБългария

e-mail: [astoeva@mail.ru](mailto:astoeva@mail.ru)

**Abstract:** The article justifies the need to include the dialogue of cultures in language education in order to strengthen inter-ethnic ties, foster a tolerant attitude towards the representatives of other cultures. The tasks that are proposed in the article are aimed at developing the sociocultural

competence of students, at getting to know oneself and otherness through the analysis of folklore texts and texts of fiction that reflect the cultural component.

**Keywords:** dialogue of cultures, sociocultural competence, tolerance

След провъзгласяването на независимостта през 1991 г., Република Молдова се обявява за многонационална държава. В желанието си да предотврати създаването на етнически конфликти Република Молдова отделя сериозно внимание по въпроса за създаване на условия за развитие на националните малцинства, в това число и на българите. Най-важни за българската диаспора обаче са приетите в началото на 90-те години два специални документа на висшите органи на властта, отнасящи се изключително и единствено към българското население, живеещо на територията на Република Молдова. Тези документи обективно създават условия за решаване на културно-националните въпроси на българите в републиката. От една страна се разширяват вече създадените институции, а от друга – се формират нови. Първият документ е Указът № 79 на Президента на Република Молдова със заглавие „Някои мерки за развитието на българската национална култура” от 30 март 1992 г. [4, с. 374-375]. Той предвижда „създаване на условия за развитието на националната култура на българите – граждани на републиката.” Правителството на Република Молдова трябва да вземе необходимите мерки за образование на български език. Така се подготви Постановлението на Правителството на Република Молдова „За развитието на националната култура на българското население на Република Молдова” от 23.06.1992 г. [4, с. 377-380]. В този правителствен документ бе поставена конкретна задача: „да се създадат условия за замяна на езика на обучение с български от 1993/1994 г. в училища

На земята има повече от 200 държави със собствено уникално културно разнообразие, съвременният свят е устроен така, че между тях има връзки и отношения. Взаимодействието на един народ с друг предполага контакт на културите, тоест културен диалог.

Всяка култура изисква взаимодействие, която води до преодоляване на монотонността и дава тласък за по-нататъшно развитие и обновление на всяка народност. Диалогът на културите е част от межкултурно взаимодействие, при което има активен обмен на съдържанието на културите, като същевременно се запазва тяхната оригиналност. В хода на такъв диалог се случват взаимни промени в ценностните системи, типове на мироглед, начин на живот, модели на ежедневното поведение, които не засягат основните структури на взаимодействащите култури.

Формиране на межкултурни компетенции е възможно само чрез доброволна комуникация, която е изградена въз основа на равенство и взаимно уважение, желанието на страните за взаимно разбирателство. Това развива положително отношение към друга култура, разбиране на нейната идентичност и независимост. Формирайки межкултурния код, постигаме свобода на културата и обществото, признаваме ценността на единството на културите. Според Амбарова интеграцията, т.е. идентификацията както със собствения, така и с чуждия език и култура, започва с процеса на дифузия - културен контакт, в резултат на който възникват съзнателни и несъзнателни заимствания, обмен на различни елементи на културата (знания, методи на дейност, ценности и др.)” [1, с. 54].

Висококачествено межкултурно взаимодействие е възможно само ако лицето е подготвено за такава комуникация, т.е. ще има формирана социокултурна компетентност, която Държавният образователен стандарт определя като стратегия за изучаване на езика през призмата на националната култура. Образователния стандарт в Молдова, Курикулум 2019

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

година, сред изискванията за резултатите от усвояването на основната образователна програма за основно общо образование излага определена концептуална рамка по единиците на компетенции, които интегрират ученика в полиетничното общество в Молдова и в света.

Основните компоненти в развитието на социокултурната компетентност са познаването на езика, личното отношение към фактите на езика и факти от межкултурната комуникация, разбирането на приликите и разликите между различните култури и познаването на традициите. В часовете по българския език успоредно с развитието на комуникативната компетентност имаме възможност да се разглежда езикът в диахронен аспект, чрез анализ на подобни явления, позволяващи на учениците да разберат някои от особеностите на езика, да видят тенденциите в неговото развитие. Така, например, когато се обобщава темата „Сложно изречение“, се предлага да се използват поговорките от различни народи, за да се повтори и обобщи наученото за видовете изречения да се преговори на правописните и пунктуационни умения, да се запознаят със съдържанието и синтактичната структура на поговорките на народите от различни държави, възпитание на моралните качества на учениците. Например, започваме от сръбска пословица «Новият език е нов живот». Този вид работа показва на учениците, че народната мъдрост на различните култури еднакво отразява въпросите за лоялността, приятелството, устното слово, че етичните концепции са универсални.

Социокултурният компонент разширява границите на предмета, стимулира интереса на учениците, повишава мотивацията за усвояване на знания, развива способността да се разглежда богатството не само на своята нация. В часовете по литература чрез съпоставителен анализ се разглежда историческото минало («Немили-недраги» и «Арменци») и актуалността им в 21 век.

По правилото в диалога на културите (ДК) участват няколко участници, което е свързано с етническата и културна хетерогенност на всяко съвременно общество. Възможността за контакти и взаимодействия между културите се дължи на наличието на общи допирни точки, които могат да бъдат митология, език, религия, изкуство, наука. В логиката на ДК уроците се изграждат върху примери от фолклорни текстове и образци от художествена литература, които отразяват социокултурния компонент. Обучаемите се запознават с поведенчески тактики, характерни за различните народи. Нека дадем примери за няколко задачи, с помощта на които се осъществява културният диалог в урока; тяхната цел е да формират толерантно отношение към представители на други култури чрез разбиране на учениците за характеристиките на националните традиции.

*Упражнение «Провокация»*

Ако няма да има \_\_\_\_\_ националност, какво ще изгуби света?

Без традиции и обичаи на _____, _____ народи може да се живее?		
ДА	НЕ	Защо?

*Упражнение «Събери носия»*

В играта участват от 1 до 5 деца. Учителят кани учениците да сглобят национален костюм. Играещите събират елементите от костюми от няколко националности. Победителят е този, който най-бързо и правилно намери всички необходими елементи. Играта продължава, докато не бъдат събрани всички костюми. Обръща се вниманието на цветовете гама, везбата, фасона др. Прави се извод, че не сме толкова различни и при всички народности има допирни точки.

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

В уроците по литература и ИКТБН (история, култура и традиции на българския народ-отделен час, който е включен в молдовската образователна програма за регионите с българско население), с цел да се разшири читателският и житейският опит на учениците, да се включат в съвременния свят на кинематографичното изкуство и съпоставката му със съвременността, използва се диалог от два текста: художествен и кинематографичен. Целта на уроците, посветени на гледане и анализиране на филма, е да се научи да вижда разликите между текстовете от различно естество, да анализира работата на режисьора и екипа му по отношение на прехвърлянето / непрехвърлянето на идеята на автора, да анализира и аргументира разлика между художествена метафора и филма. Като най-атраکتивен пример е работата с Елин-Пелиновите произведения в киноборника, където са представени разказите «Сиромашка радост», «Ветрена мелница», «Кумови гости», «На ония свят» и др.

При съпоставителния анализ всеки интерпретира текста по свой начин, но тълкувайки смисъла на отделни изрази, изречения или реплики правят се сравнение, съотнасят се идеите от текста и филма. Следващият етап е обясняване на постъпките на героите, като се търсят доказателства, аргументи в подкрепа на едно или друго твърдение. Обучаемият конструира смисъла на текста и филма, като интегрира информацията със своите лични познания за света. В дадения диалог чрез характеризиране на събития, персонажи се тълкуват изразните средства и тяхната роля, по този начин е възможно признаването на тяхната стойност в контекста на културния диалог в рамките на езиковото и литературно образование.

*Упражнение «Моята дума е последна»*

Възможни са два варианта.

Първият вариант е по цитата от текст, който коментират. Например, разказът «Иде ли?» на Иван Вазов

Цитат: «Та тия ли са сърбите? Та те добри хора... Клетите им майки»

Коментар:

- Сърбите са също хора като българите.
- Разкрива се човечността и благородството на майчиното сърце.
- Майката намира в сърцето си състрадание за «враговете».

Вторият вариант е измисляне нов край на произведението.

Как щеше да постъпи баба Илийца, ако щеше да е срещнала турски ранен войник?

Ученикът изразява личното си отношение към информацията втекста, като преразказва произведението. Следващият етап е появата на нови идеи във връзка с прочетеното, ученикът продължава да развива сюжетната линия, доизгражда образите, възможно е добавяне на нов герой от друга националност, прибавя допълнителна случка в развитието на действието.

Съдържанието и резултатите от разнообразните межкултурни контакти до голяма степен зависят от способността на участниците в тях да се разбират и да постигат съгласие. Едно от решаващите значения за развитие на социокултурна компетентност е етническата култура на взаимодействащите страни, преобладаващите ценности и психологията на народите. Наличието на междуетническо напрежение и конфликти в обществото затруднява диалог между културите (ДМК), в такъв случай взаимодействието е ограничено. Диалогът е в състояние да премахне това напрежение, да предотврати възникването на конфликт, да помири страните, да създаде атмосфера на доверие и взаимно уважение.

*Упражнение «Часовник»*

Обучаващият раздава предварително подготвени часовници на всеки екип (формат А-4). Той предлага върху всеки час да се запиши (държава, националност, главни литературни



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

герои и др.), като помежду всеки час от членовете на групата се записват качества на записаната държава, националност или др. Всеки член на екипа може да се изкаже гледната точка и да запише идеята си. След представянето на часовника учителят обеднява с една линия всичките държави и казва: „Кажете ми какво те свързва с тази страна? Какво общо има между всичките назовани от теб държави? Важното е, че ние сме хора и трябва да сме едно цяло и всеки от нас е важен и значим в това цяло“.

ДК със себе си или с друга култура, представяща различни епохи (в произведения на литературата, изкуството) развиват вътрешния, духовен свят на човека. Развитието на межкултурните ценности и социокултурна компетентност в мултикултурна среда се осъществяват чрез взаимодействието на индивидуалните светогледи. Взаимното разбирателство и взаимното обогатяване са важни условия за осъществяването на ДМК. Тогава всяка от културите ще се развива хармонично и в същото време ще запази своята индивидуалност, за да се избегне културната асимилация.

*Упражнение «Мое дърво»*

Целта е да се разкрие многообразието и единството на човека. Насърчаване към приятелски, мирни отношения между децата. На отделни листчета се пишат човешките качества, с които сме различни от останалите и листата се слагат на дървото, където качествата могат да бъдат и положителни, и отрицателни. Стеблото това са качества, които са общи за всичките. Коренът е мястото, където се пише изводът.

В часовете с помощта на различни видове упражнения диалогът на местната култура със света я определя като основна част от общочовешкото наследство, поглед към себе си отвън. Взаимодействието на обучаемите, като част от субкултурите, които формират тази култура, формират светски и религиозни, артистични и научни, масови и елитарни, професионални и народни взаимодействия. Всичките култури могат да се развиват само в диалог, но в същото време те не трябва да се сливат, всяка култура трябва да се запази чрез традиции, обичаи и различни културни елементи. Но комуникацията и взаимодействието са необходими, защото само така се придобиват нови комуникативни умения, формира се нова езикова и културна компетентност, иначе развитието на всяка от културите е невъзможно.

*Упражнение «Бай Ганьо»*

Ученикът се противопоставя на екипа от няколко ученици и чрез диалог със съучениците си разкрива нежеланието си да се запознава с особеностите на дадената култура, учениците в екипа са представители от различни държави, които имат за цел да разкрият най-интересните забележителности и особеностите на дадената държава и култура. Диалогът трябва да съдържа видео-пътешествие за всяка от представените страни, с културни, исторически, писмени, архитектурни паметници. Социокултурната адаптация на главния герой е важното условие.

Културната дифузия е целенасочен и многостранен процес, е ключов елемент за затриване на човешката ограниченост и необходимо да е съзнателно контролиран процес. Резултатът от културното разпространение е културната интеграция. Социокултурната компетентност интегрира не само социокултурни знания и умения, но и сетивно-формиращи компоненти, тя е интегративна характеристика на обекта, която предполага не само наличието на знания за различни социални и културни сфери, но и способност да взаимодейства с други хора. Развитието на комуникативната и социокултурната компетентност се разкрива чрез диахронен и синхронен процес.

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

За да се осъществи ДК, са необходими откритост и равенство. Само с уважение към друга, чужда култура може да се осъществи комуникация. Всеки обучаем трябва да достигне, че без общуване няма развитие. В часовете всеки взема нещо от друг, нещо, което няма, попълва своите културни ценности. Знаенето на родния език и литература приближава личността до хуманитарното познание, което от своя страна прави възможни срещи с различни култури, а ученикът става духовно устойчива личност в своята етноидентификация. В нашата многонационална, мултикултурна и поликонфесионална държава Молдова не може да има доминираща култура, тъй като всички те са обединени от една държава.

**Библиография:**

1. Амбарова Ю.А. Межкультурные коммуникации: история. Теория. Методология. — Екатеринбург, УГТУ-УПИ, 2007.
2. Вольнец А.Г. Школа диалога культур: вокруг оснований [Электронный ресурс]. URL. <http://www.culturedialogue.org> (дата обращения 22.09.2013).
3. Воробьев Г.А. Развитие социокультурной компетентности будущих учителей иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2003, № 2. – С. 30–35.
4. Грек, Червенков 1993: Грек И., Н. Червенков. Българите от Украина и Молдова. Минало и настояще. София.
5. Курикулум Български език и литература. Кишинев, 2019.
6. Преподаване на български език в Република Молдова: опит и перспективи. Кшинев, 2017.



СЕКЦИЯ 6.  
ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ,  
ЛИНГВОДИДАКТИКИ И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

---

UDC 37.01:004

<https://orcid.org/0000-0001-6038-2539>

DIGITALIZING EDUCATION: A VEHICLE TO PROMOTING THE LEARNERS'  
AUTONOMY

Asma Nesba,  
Ph.D., Associate Professor  
University of El Oued, Algeria  
[nesba-asma@univ-eloued.dz](mailto:nesba-asma@univ-eloued.dz)

**Abstract:** This study aims at highlighting the impact of introducing the digitalized education to promote the EFL learners' autonomy. The dependency on traditional language teaching methods is insufficient to cope with modern educational strategies. A structured interview with ten EFL teachers was conducted to elicit their perception about the digitalization of EFL education. Results revealed the participants' support of digitalizing education because of its positive influence on maintaining the learners' self-learning and autonomy.

**Keywords:** Education Digitalization, Learners' autonomy, Language Teaching Methods.

### 1. Introduction

Language teaching methods are constantly evolving to keep pace with focused education that meets the needs of the learners and takes into account all parameters surrounding their educational process. Hence, introducing a digitalized education is inevitable in a world whose people depend on digitalization in several fields. Therefore, the current study aims at finding answers to the following questions:

- How can the digitalized education promote the EFL learners' autonomy?
- In what way can the digitalization of education serve the modern language teaching methods?
- What motives urge the EFL teachers to opt for digitalization in education?

### 2. Literature Review

This section aims at providing the theoretical background of the current study. Therefore, definitions of the key terms related the study are provided.

#### 2.1 The Digitalization of Education

Digitalizing education is an inevitable choice in our modern era. However, the introduction of digital tools in education should be as a supplement to the traditional methods of teaching. Their use should be also justified when teachers measure its utility, feasibility, advantages sand outcomes. Digital tools in education is not only useful for distance learning, blended learning and remote education, it is also very helpful in supporting the face –to- face teaching.

There are basically two types of digital tools that are usually used in education. The first type is the offline digital tools that do not require internet connection. They are widely used in schools

because of their availability. They can be ICTs of all sorts mainly the technological devices used to illustrate the teaching content. The second type is the online digital tools which require internet connection to function. They can include applications, websites, technologies etc. This type is mainly used by teachers to ensure interactivity, to provide additional teaching content and to evaluate and assess the educational activities.

### **2.2. Language Teaching Methods**

The traditional language teaching methods focused on the teacher as the only provider and the only source of knowledge. The modern teaching methods advocate the learner-centred approach. Therefore, the learners are involved in their learning and they are active participants in the teaching/learning process as a whole. This is why modern approaches attempt to make the educational stance more communicative, more interactive and ceaseless rather than being restrictive by time and place constraints. Waters argues that “In recent years, the importance of adopting a learner-centred approach to ELT classroom management has become axiomatic” [6,p.11]. This idea emphasizes the teachers’ resort to introducing more digital tools in the language classes to provide more autonomy to learners.

### **2.3 The Learners’ Autonomy**

The learners’ autonomy reinforces the educational process and provides an educational freedom to the learners. Despite the fact that this autonomy is defined by Holec as the “ability to take charge of one’s own learning” [2, p. 3], it is a guided type of autonomy where the teacher’ role in directing and orienting the learners is compulsory. Learning “without the involvement of a teacher” Dickinson, [3, p. 11] is therefore something difficult to achieve especially in foreign languages classes where the complete ‘detachment’ (Little, 1991) from the teacher will confuse the learners.

Different models were proposed by different scholars to achieve the learners’ autonomy. Nunan (1997) model is widely common in EFL classes. It is composed of five levels: awareness, involvement, intervention, creation and transcendence. The learner independency and autonomy according to this model can be maintained in a gradual way.

## **3. Methodology**

This section illustrates the methodology adopted in the current study. Details about the participants and the research tools are presented. A qualitative study using a structured interview was conducted.

### **3.1 Participants**

The participants of this study are ten EFL teachers working in two different universities in Algeria. A purposive sampling was utilized due to the researcher’s prior knowledge of the participants. Moreover, the purposive sampling is adequate because it permits quick accessibility and time saving. All the participants are general English language teachers with a teaching experience exceeding fifteen years.

### **3.2 Investigation Tool**

A structured interview comprising seven questions was conducted. The participants were interviewed face-to-face. The data gathered was recorded so as to be easily accessed at different times. The interview questions mainly aimed at eliciting information about the teachers’ experiences and attitudes towards the digitalization of education and how the introduction of digital tools in the educational process can serve the teaching of foreign languages.

## **4. Results and Discussion**

The results of this study revealed that all the participants are in favor of the digitalization of education especially within the foreign language teaching context. They confirmed that the use of

digital tools of all types is inevitable in our modern educational world because relying merely on traditional methods of teaching will not cope with the modern learners who are widely opened and familiar with the use of new technologies. The participants argued that having EFL teachers with highly technical qualifications and familiarity with using digital tools is mandatory in the modern teaching learning contexts.

When asking the participants about their preferences concerning the utilization of offline or online digital tools, they answered that both of them are necessary and each type of them is effective to fulfill precise and pre- indicated tasks. They clarified that the offline digital tools can work without internet connection, this is why they better fit the face –to- face teaching since all of their classes are not equipped with the internet. They usually use ICTs like computers, mobile phones, datashow projectors and tablets to present a digitized teaching content using PPT, videos, and animation.

As for the online digital tools, the participants signaled that they use them from their homes as they need internet connection. They added that they mainly use the platforms of Google Classroom and Moodle to deliver extra- curricular content as a reinforcing content. The participants also consider that the video conferencing tools are so important online tools to guarantee the virtual education. They stated that they mainly utilize Zoom and Google Meet.

The participants consider digitals tools in education as too important because of their flexibility and interactivity. They added that these tools enable the maintaining of distance education and provides opportunities for teachers and learners to deliver and practise more activities related to the language. Furthermore, they argue that these tools are so efficient is the assessment and evaluation procedures.

The participants believe that the students' engagement is maintained through the digitalization of education which contributes in promoting the learners' self-learning and autonomy. They consider that Nunan (1997) model can be very useful and applicable to EFL classes. It is a model composing of five levels: awareness, involvement, intervention, creation and transcendence. Therefore, the learners' autonomy can be achieved in a gradual shift of control from teacher to learner. At the very beginning the leaners are made aware of the pedagogical goals of the digital materials used for their leaning. Then, they will be involved in selecting, modifying and creating their own goals and also deciding about their teaching content. This intervention will enable them to go beyond the class and to link the teaching content to the real world. The participants see that the students can intervene in choosing with their teachers the right digital tools to be used by both of them especially for the online digital tools.

Concerning the frequency of the use of digital tools, the participants emphasized the importance of the wise usage of technology. They see that this use must be balanced and logical to be sufficiently enough to ensure reaching the educational goals without exaggeration or negligence. Therefore any occasional or excessive introduction of digital tools should be justified.

According to the participants, many qualifications should exist among teachers so as to succeed in delivering digitally beneficial educational content. The good mastery of using the different apps and platforms is required. They should also have the ability to take the right decision about the use of technologies in the teaching process and how to make a balance between traditional and modern methods of teaching. The participants expressed their desire to have classes connected to the internet and equipped with interactive whiteboards so as to present the digital content in the right way since the internet exists only in the university language laboratories.

## **5. Conclusion**

The current study was conducted to mainly highlight the positive impact of introducing the



digital tools in the English language teaching and how this can contribute in maintaining and promoting the EFL learners' autonomy. The focus of modern teaching on the learner as the centre of the educational process led to a shift from depending only on old traditional teaching methods to the adoption of the modern methods of teaching that ensure the accessibility, the interactivity and the flexibility in providing the teaching content.

Digital tools whether offline or online can be very supportive and effective. The results of the structured face-to-face interview with the EFL teachers provided clear answers to the research questions. The digitalized education promotes the EFL learners' autonomy by giving them an occasion to intervene and decide about their learning by making the content more communicative and interactive. Therefore, it is concluded that the digitalization of education can serve the modern language teaching methods by increasing the students' engagement and self-learning.

The results also showed that the teachers are motivated and optimistic to introduce digital tools of all sorts because this enables them to better provide their teaching content, to better follow up the learners and to engage in more interactive assessment activities. Digitalization of education also enables the learners to link the educational content with the real and external world through a shift to extra and cross-curricular activities easily.

#### **References:**

1. Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. New York: Cambridge University Press.
2. Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
3. Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues, and problems*. Dublin: Authentik.
4. Littlewood, W. (1996). "Autonomy": An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427-435.
5. Nunan, D. (1997). *Designing and adapting materials to encourage learner autonomy*. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 192 - 203). Harlow: Longman.
6. Watters, A. (1998). *Managing monkeys in the ELT classroom*. *ELT Journal*. 52 (1), 11-18.

#### **Appendix**

##### **The teachers' Interview**

- 1- Do you opt for using digital tools in your classes?
- 2- Which types of offline digital tools do you use in your classes?
- 3- Which types of online digital tools do you use in your classes?
- 4- In your opinion, how can the introduction of the digital tools serve the educational process?
- 5- Which model of learners' autonomy can better fit a digital class?
- 6- What is the frequency of adopting digitalization in your classes?
- 7- What teachers' qualifications are required for a better exploitation of digital tools in teaching?

UDC 373.3:811.111

<https://orcid.org/0009-0003-3677-6185>

<https://orcid.org/0000-0003-2325-548X>

## GAMES AS AN EFFECTIVE WAY OF TEACHING ENGLISH IN ELEMENTARY SCHOOL

**Angheli Irina,**

Master student, MGYA-22

Comrat State University

Comrat, Republic of Moldova

e-mail: [angeliirina1998@gmail.com](mailto:angeliirina1998@gmail.com)

**Sulac Sofia,**

PhD, Associate Professor,

Comrat State University

Comrat, Republic of Moldova

e-mail: [sulac\\_sofia@mail.ru](mailto:sulac_sofia@mail.ru)

**Abstract:** In this article, it is spoken about a skillful combination of games of different types which makes the English lesson interesting, allow students to be active throughout the class, so that the motivation to study the subject does not fade and students achieve high results in learning.

**Key words:** games, educational, create, difficulties, interest, develop, activity, lesson

### Introduction

Every person needs to know a foreign language. English is the language of international communication. The language acts as a means of learning about the world's pictures, familiarizing with the values created by other peoples. At the same time, language is the key to discovering the uniqueness and originality of one's own national identity and the historical achievements of representatives of other cultures. Teaching a foreign language at the initial stage meets many difficulties since in most cases children are not yet familiar with the studied realities in their native language. Therefore, the task of a teacher in such a situation is to interest children in learning a foreign language and make the training session the most "easily digestible" for the child. The most optimal form of organizing educational activities for children of primary school age is the game, since, at this stage of development, the game is the main activity of the child.

Games can be an extremely effective way of teaching English in elementary school for several reasons. First and foremost, games make learning fun and engaging. When children are excited and motivated, they are more likely to actively participate and retain the information being taught.

They offer a more interactive and engaging way for kids to learn while having fun. Here are some reasons why games work well:

**Engagement:** Games captivate children's attention and enthusiasm. They immerse students in the learning process, making language acquisition more enjoyable.

**Active Learning:** Games encourage active participation, promoting speaking, listening, and even writing skills, depending on the game's nature.

**Reinforcement:** Through repetition and practice within a game setting, students reinforce vocabulary, grammar, and language structures in a less intimidating environment.

**Motivation:** The competitive or cooperative aspects of games motivate students to learn and perform better, fostering a positive attitude towards language learning.

**Social Interaction:** Many language games involve teamwork, communication, and collaboration, enhancing students' social skills and confidence in using English.

Games also provide a context for language use, allowing students to practice their English skills in a meaningful way. This can include practicing vocabulary, grammar, pronunciation, and even non-verbal communication. Through games, students can develop and reinforce their language skills in a relaxed and interactive environment.

### **Methodology**

Many teachers believe that at the early stage of mastering a foreign language, it is the game that is the most effective form of learning. With the help of the game, students develop an interest in foreign language communication, carry out international, aesthetic education, create a foreign-language information base (dictionary, speech cliches, phrases), form speech mechanisms. Game methods and techniques perform two main functions in a foreign language lesson. The first function is to improve and consolidate knowledge. At the same time, the child does not just reproduce knowledge in the form in which they were learned, but transforms, transforms them, learns to operate them regardless of the game situation. The essence of the second function is that children learn simultaneously knowledge and skills of different content.

Games created by adults and used during classes for the purpose of teaching and upbringing are called educational or didactic. Didactic games are games that arise on the initiative of an adult. There are several classifications of didactic games. The authors of the first of them are Friedrich Froebel and Maria Montessori.

Here are some game ideas for teaching English in elementary school:

**Word Bingo:** Create bingo cards with English words instead of numbers. Call out words, and students mark them on their cards. This helps reinforce vocabulary.

**Charades or Pictionary:** Encourage students to act out or draw words or phrases, respectively, for their classmates to guess in English.

**Memory or Matching Games:** Create pairs of cards with words and corresponding pictures. Students take turns flipping cards to find matching pairs, saying the words as they do.

**Scrabble or Word Building:** Adapted versions of these games can be used to reinforce spelling and vocabulary.

**Story Building:** Start a story and have students take turns adding sentences. This encourages creativity, vocabulary use, and grammar structure.

**Simon Says:** Practice imperative verbs and vocabulary by playing Simon Says in English.

**Role-Playing Games:** Allow students to take on roles and act out scenarios, promoting conversational skills and language use in context.

In primary classes, you can organize English language learning. Games with objects (toys, natural materials, etc.) are most accessible to children, since they are based on direct perception, correspond to the child's desire to act with things and thus get acquainted with them. For example, when studying the topic "Acquaintance", students practice language material ("What's your name?", "How are you?", "Where are you from?", etc.) using dolls and toys. Students are endowed with the roles of the different entities (the characters) speak to the studied phrase. Various dolls and animals are used in the study of flowers, clothing, and human body parts. Children learn to build the simplest sentences in English:

- Hello, I'm a bear. My name is Tom. I've got a jacket. It's yellow. I've got jeans. They are blue.

- Hello, I'm a mouse. My name is Mary. I'm grey. I've got two eyes, a small nose, and two big ears. I've got a long tail.

Another example. The teacher instructs the class to name everything in the study room, grouping nouns by type: parts of the room, furniture, and study supplies. This type of games in the classroom contributes to the development of communication skills.

Board-printed games, as well as games with objects, are based on the principle of visibility, but in these games, children are given not the object itself, but its image. Like a didactic toy, a Board-printed game is only good if it requires the independent mental activity of students. Games-instructions. They are based on actions with objects, toys, and verbal instructions (to put together all objects of the same colour, arrange objects by size and shape). The game is a warm-up on the repetition of verbs. The teacher gives commands: "Students, let's run! (jump, swim, hop, fly, dance, etc.)".

Additionally, games promote social interaction and collaboration among students. They encourage teamwork, communication, and problem-solving, which are essential skills both in academic and real-life situations. Students learn to negotiate, share ideas, and work together towards a common goal, all while using English as a means of communication. Furthermore, games can cater to different learning styles and abilities, allowing each student to participate and learn at their own pace. They provide opportunities for visual, auditory, and kinesthetic learners to engage with the material in a way that suits their individual needs.

### **Discussions**

Children perform movements corresponding to verbs until the next command from the teacher. Students stand in a line. The teacher stands in front of them and names the parts of the face and body. Children should cover or show only those parts of the body that the teacher names. Games-assumptions. "What would.....?" or "What would I do..?" etc. The didactic content of the game is that children are given a task and create a situation that requires an understanding of the subsequent action. These games require the ability to relate knowledge to circumstances and establish causal relationships.

Puzzle games are used to test knowledge and resourcefulness. The main feature of riddles is a logical problem. The methods of constructing logical tasks are different, but they all activate the child's mental activity. Children like puzzle games. The need to compare, remember, think, guess is the joy of mental labour. Solving riddles develops the ability to analyze, generalize, form the ability to reason, draw conclusions, and make conclusions. The origin of riddles goes back to the distant past. Riddles were created by the people themselves and reflect the wisdom of the people. Riddles were included in rites, rituals, and holidays. They were used to test knowledge and resourcefulness. This is the obvious pedagogical orientation and popularity of riddles as smart entertainment.

One face, two hands, it goes, yet stands (a clock).

Two brothers, but they don't see each other (eyes).

It doesn't have legs, but it jumps (a ball).

Clean, but not water, white, but not snow, sweet, but not ice-cream (sugar).

What is white when it's dirty and black when it's clean? (blackboard)

What has four legs but cannot walk? (a table)

The child, playing, always tends to go forward, not back. In games, children seem to do everything together: their subconscious, their mind, their imagination work synchronously. The most intensive development of many functions occurs before the age of 7-9 years of a child's life, and

therefore the need for play at this age is especially strong, and play becomes an activity that controls development. It forms the personal qualities of the child, his attitude to reality, to people.

Game-exercise "Making up a word". Description: the teacher tells students a word in Uzbek, they translate it into English and emphasize the letter that the teacher points to, and then from the underlined letters a new word is obtained, which is usually well remembered. Purpose: checking the assimilation of the passed vocabulary and familiarization with a new word. Reflection: it is best to use this type of work when moving from one topic to another because such a test of knowledge is much more interesting and effective than an ordinary dictation or test work.

Game-exercise "Guess the word". Description: students are divided into teams. The teacher reads out the characteristic of the word, the task of students is to guess which word is in question and pronounce it correctly. Purpose: repetition of lexical units, familiarization with their synonyms. Reflection: this exercise is extremely necessary when learning a new vocabulary because it makes it possible to understand the meanings of words and their synonyms.

Game methods were selected in accordance with the stages of learning the vocabulary of a foreign language, each of which can be used certain game techniques. The value of the didactic game as an educational tool is that by influencing the collective of children playing, the teacher through the collective influences each of them. Organizing the life of students in the game, the teacher forms not only game relationships, but also real ones, fixing useful habits in the norms of behaviour of students in different conditions and outside the game - thus, with the right guidance of students, the didactic game becomes a school of education. Game methods are one of the most effective methods of teaching a foreign language since their psychological and pedagogical basis is a game activity, which makes a great contribution to the mental development of the individual. The game activates thought processes and increases motivation to learn a foreign language. Game material: cards. (A game for learning lexical material) The teacher describes the situation, and the students depict it on paper, for example, «Description of the picture».

Moreover, games provide immediate feedback, allowing students to assess their own progress and make adjustments accordingly. Feedback can come from peers, teachers, or even the game itself. This immediate feedback helps students gain a better understanding of their strengths and weaknesses, enabling them to focus on areas that require improvement.

### **Result**

There is the sun in the sky. There are three red flowers. There are seven yellow butterflies" When the children finish their drawings, the teacher checks whether they match the description. Game material: coloured pencils, paper.

Game for learning the construction of There is/There are)

The teacher asks students to look around the classroom and gives the task to list the items in it as follows: the first player names the largest item in the room, the second names the smaller item, the next-even smaller, and so on. So, on command, the players take turns saying sentences with words that correspond to an ever-narrowing circle of attention. For example:

Pupil 1: There is a window in the classroom.

Pupil 2: There is a table in the classroom.

Pupil 3: There is a picture in the classroom.

Pupil 4: There is a vase on the table... Students who make mistakes and do not name a smaller subject compared to the previous one are out of the game.

Overall, using games as a teaching tool in elementary English classrooms can be highly effective. They incorporate language learning into a fun and engaging experience, catering to different



learning styles, promoting social interaction, and providing immediate feedback. Through games, students can develop their language skills while enjoying the process, setting a strong foundation for their English language journey.

### **Conclusions**

Thus, the game can be considered as a situational-variable exercise, where it is possible to repeatedly repeat the speech pattern in conditions that are as close as possible to real speech communication with its inherent characteristics - emotionality, spontaneity, purposefulness, and speech influence. The essence of the didactic game is that children solve mental problems proposed to them in an entertaining way, find solutions themselves while overcoming certain difficulties. The child perceives the mental task as a practical, playful one; this increases his mental activity.

In summary, games offer an effective and enjoyable way to teach English in elementary school. They make learning engaging, provide a meaningful context for language use, foster social interaction, cater to different learning styles, offer immediate feedback, and boost students' confidence in using English. By incorporating games into the curriculum, teachers can create a positive and effective learning environment that promotes language acquisition and overall student engagement.

Remember, games should align with learning objectives and be age-appropriate. Incorporating games into lessons not only facilitates learning but also creates a positive classroom atmosphere.

### **Bibliography:**

1. Carrier, M., & the Centre for British Teachers. (1985). Take 5. Games and activities for the language learners. GB: Nelson and Sons Ltd;
2. Hadfield, J. (1998). Elementary vocabulary games. Harlow: Pearson Education Limited;
3. Hong, L. (2002). Using games in teaching English to young learners. The Internet TESL Journal, 8(8). Retrieved September 11, 2013, from <http://iteslj.org/Lessons/Lin-UsingGames.html>;
4. Shaykhislamov, N. (2020). The Role of Lingvoculturology in Speech Culture, 136-140;
5. Шайхисламов, Н. (2020). Трудности синтаксического анализа: Загадки инфинитива. Academic research in educational sciences, (3).

**UDC 81'243'373**

<https://orcid.org/0000-0001-9974-6555>

## **TEACHING ENGLISH VOCABULARY TO SMALL CHILDREN**

**Anghelova Alexandra,**  
MA, University Assistant  
Comrat State University  
Comrat, Republic of Moldova  
e-mail: [alexandra.iabanji@mail.ru](mailto:alexandra.iabanji@mail.ru)

**Abstract:** Vocabulary is the main component of the language, without which it is impossible to learn a language. Without knowledge of vocabulary, we will not be able to communicate in a foreign language. It is not enough to read new words, it is important to learn and remember them so that you can use them at any right moment.

**Key words:** foreign language, dictionary, words, vocabulary, skill, speech, memorization.

A lexical component should be understood as a word, an idiom, or a stable expression. It is important to choose vocabulary according to the age characteristics of students, and the selection of vocabulary is determined by the speech situations that are present in a particular topic.

The methodological component of vocabulary teaching includes memos, instructions, explanations of the material. They are also dictionaries that students learn to fill out on their own. Usually, for learning a foreign language, the dictionary is divided into three columns: word, transcription, translation. This is done so that the student can independently disassemble and study the word or, if necessary, can refer to his dictionary. The teacher must teach the child to systematically scroll through the dictionary and repeat words, otherwise this component of education will be meaningless. For example, you can ask students to make mini-stories with ten or twenty words from the dictionary. Whose story will be more interesting, he won and received an excellent mark. Or it is possible to suggest a noun from the dictionary and ask students to name as many adjectives to it from their dictionaries as possible.

Under the psychological component, the problem of lexical skills and lexical skills is considered.

Words do not exist in our memory separately from each other, but are included in a certain system of lexical-semantic relations, which introduces two types of structural relations at the level of a lexical unit – paradigmatic and syntagmatic.

To use a word correctly is not an easy task, especially for a person who is not familiar with this language. It is necessary to study the meaning and what is behind the meaning of this word before using it in speech.

Lexical skills are divided into receptive and productive. The list of receptive ones includes listening and reading skills. These aspects are important for mastering foreign speech and it is worth paying special attention to them from the junior stage of training. The list of productive skills includes speaking and writing skills. Given the availability of these skills and their constant training, do not forget that by studying vocabulary, we study the culture, customs and traditions of another country.

Speaking about effective memorization and working with vocabulary in general, it is worth starting with how to introduce vocabulary in a foreign language lesson.

There are two ways to introduce vocabulary in a foreign language lesson. The first method is translational, where the teacher translates the word into the native language, the second is untranslated. One option of a wireless way of semanticizing vocabulary is visibility. It can be mimicry or gestures of the teacher, objects or pictures. The method of visibility is suitable only for a specific vocabulary (thematic). The second way of untranslated introduction of vocabulary is definition. This method is well applicable to the middle and senior level. Another wireless way to semanticize vocabulary is language guessing. This means that the student is already able to understand the meaning of an unfamiliar word through the text and through the context.

If at the junior stage of training it is most often carried out in a playful way, then at the senior stage of training, communicative and role-playing games are added to the exercises.

At the senior stage of training, the first exercises are for working out with vocabulary, these are usually exercises for translating or substituting words. During the initial fixation of the material, it is important to use all the mechanisms: visual, auditory and graph-motor, so that the word remains in the memory of the student. Also, for the best effect, emotional reinforcement is used. For example: a word in the context of an interesting story, or a doll naming a new word at the junior stage of training.

An important aspect in a foreign language lesson is lexical warm-up. It promotes the development and consolidation of lexical skills. Lexical exercises are carried out in various forms: a frontal survey (to choose a synonym or an antonym for a word), working with cards, making sentences with words. This type of work in the classroom allows the teacher to understand the level of lexical skill formation in the student and makes it possible to fill in the gaps in the students.

The main task of teaching the lexical side of the language remains the mastery of word usage. This means not only knowing the words individually, but also being able to use them in the course of utterance in everyday speech.

The main principles of teaching foreign language vocabulary are:

1) The principle of rational restriction of the vocabulary minimum of students. It includes the most commonly used words and speech cliches.

2) The principle of the directed presentation of lexical units in the educational process. All lexical units studied must be introduced, explained and worked out.

3) The principle of taking into account the linguistic properties of a lexical unit. These are semantics, compatibility and structure

Vocabulary memorization techniques and methods are an effective way to work with vocabulary when learning a foreign language. They can be used both in a foreign language lesson and independently at home.

Let's consider the most effective and unusual methods in our opinion: The Buzen method (memory card) The Leitner card method, The method of synonyms, The "Accordion" method, The Atkins Association Method, Stickers, Rhyming, Audio recordings, movies, podcasts.

The Tony Buzen method. The author of the methodology is Tony Buzen, a British psychologist, author and coauthor of more than a hundred books. His method of memorizing words is called Mind map or memory cards, mental maps, mind maps. Memory cards are a technique by which all information is collected on one sheet. Such maps are used to systematize knowledge in a comprehensive form.

The main idea of memory cards is that our brain does not think straight. We have a lot of thoughts in our head at the same time, which sometimes intersect, then branch out.

To create maps, you need a sheet, pencils and markers.

The main idea is placed in the center. It can be a word or a picture. Branches are drawn from the central idea, which should be curved, all branches must be of different colors. A word is written above each branch or line. The overgrown lines must be included in the contour so that they do not come into contact with neighboring branches.

Basic properties of memory cards:

1) Visibility

2) Memorability

3) The ability to revise and repeat the vocabulary at any time

The method of cards (simplified version and according to the Leitner system)

The card method is one of the most effective methods of memorizing and repeating vocabulary.

The first step is to cut out square cards of the same size. On one side, children write down an English word, in difficult words with transcription, on the reverse side – the translation of the word. Thus, the student can independently learn the words and independently check himself.

On the Internet, you can find various applications in free access, created for memorizing and learning foreign words based on the Leitner methodology. For example: Quizlet, StudyBlue, StudyStack, etc.

Rhymes and poems. They are used to memorize the correct articulation of English sounds and memorize words. Rhymes are learned by children most quickly and easily, has such features as brevity, rhythmicity, sound repeatability. Rhyming, like a learned block, creates a sense of self-confidence in the child, and choral work contributes to the consolidation of other children. They develop breathing, diction, hearing, tempo, and voice power regulation. Expressive and emotional speech is formed, sound repetition in rhyming contributes to the development of the correct pronunciation of individual sounds, words.

For learning English words and structures, short poems with lines in their native language are very effective, especially at the initial stage, along with English poems. This form of memorization is very convenient for memorizing both individual words and entire structures. Short poems also make it easier to memorize the rules of reading, which are very difficult due to the mismatch of writing letters and words with reading.

It can be concluded that memory works differently at different age stages. If in childhood it is involuntary, then at the senior stage of learning memory becomes voluntary, the student studies the material more meaningfully, thoughtfully. Through repetition, the material will move from short-term memory to long-term memory. The methods we have chosen are suitable for middle and senior level students.

#### **Bibliography:**

1. Afanasyeva O.V., Mikheeva I.V. Textbook on English 11th grade Student's Book. M. "Enlightenment", 2008, 250 p.
2. Codifier of content elements and requirements for the level of training of graduates of educational organizations for the unified state exam in ENGLISH: prepared by the Federal State Budgetary Scientific Institution "FEDERAL INSTITUTE OF PEDAGOGICAL MEASUREMENTS". URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!tab/151883967-11>
3. Example of the work program for the Educational Methodical Complex of O.V. Afanasyeva, I.V. Mikheeva "English" grades 10-11, Educational Methodical Complex of Afanasyeva O.V., Mikheeva I.V., – M.: Enlightenment, 2016, 224 p.

**UDC 81-13**

<https://orcid.org/0000-0002-1373-2716>

#### **PERSONALIZATION OF LEARNING ACTIVITIES**

**Apachița Svetlana,**  
magistru, asistent universitar  
Academia de Studii Economice  
Chișinău, Republica Moldova  
e-mail: [tibuleac.svetlana@gmail.com](mailto:tibuleac.svetlana@gmail.com)

**Abstract:** Personalized learning model emphasizes the formation of the partnership between teacher student and the educational unit. Being also a theory of 21st century education, which, through its flexible, differentiated and optional program, recognizes skills, passions and requirements of each student, as well as the barriers and challenges of learning. These requirements reveal the need

of the involvement of students in the didactic activity, the creation of a smaller student groups, the implementation of active-participative methods, respect for different learning styles, different learning environments, free access to information technologies, the possibility of choosing/adjusting the curriculum.

**Key words:** personalized learning, competence, linguistic competence, teaching strategies, meta cognitive potential.

JEL Classification: A 20, A 29

### **1. Introduction**

In modern teaching, the educational vectors change their functionality; the student becomes the subject and partner of education, because the student together with the teacher forms an educational community. Educators are finding traditional classroom structures—where the same lessons are presented to a class of students and equal time and resources are allotted to all students for learning the material—nonviable. Students in the same grade have different knowledge base levels and learn at different rates. They are more likely to succeed academically, emotionally when they are supported as individuals.

In contrast, with personalized learning structures made increasingly available through technology and online opportunities, teachers and students are empowered to take charge of their education experiences. The customized one-to-one computing approach transforms learning environments, turning them into dynamic communities of connected learners taking advantage of digital tools. In student-centred classrooms, students meet core standards as they use various methods and work at different paces, based on their educational needs and interests. In this way, students learn how to learn on their own unique terms.

Teaching English through personalized learning means encouraging students to actively participate in the educational process, it refers to the student-centred instructional process, harmonized with learning needs, adjusted to the learning preferences and specific interests of students, with the emphasis on the formation of skills and exploring meta-cognitive potential. Metacognition draws the student's attention to the awareness of the learning process, the formation of consciousness, "by calling for self-control, self-appreciation and self-improvement of one's own cognition" [1, p. 176].

E. Joita points out that it is natural for the personalization of cognition and meta-cognition, it addresses to the awareness of one's own ways of processing information, to the individual particularities of their processing, organization, application [3, p. 190]. Applying the principles of personalization and pedagogical constructivism, the teacher must design his didactic strategy so that every student benefits from his formative involvement, and learning becomes a constructive process.

Making English language teaching more efficient through personalized learning also focuses on leveraging meta-cognition, which consists in training or modelling meta-cognitive activities. Meta-cognition is multifunctional being related to cognition, monitoring, regulating and controlling cognitive processes, motivation, emotions, behaviour [5, pp. 113-125].

The customization of education represents an important advance because it recognizes that students come from different backgrounds and have varied interests and ability levels. Thus students can get additional time and attention as technology tools afford them unprecedented access to resources.



Collaborative learning represents another virtue of the personalized online world. In addition to one-on-one learning, technology enables students to collaborate with one another and work with a range of interactive, instructional resources. The resources can include teachers, parents, peer tutors, volunteers, and other interested individuals. Students become engaged participants, spurred on by regular feedback and challenging assignments.

## **2. Personalization and its core standards**

One-to-one personalized learning is not simply a formal way of the education system. It is a new way of expanding and enhancing learning for all students, regardless of their individual abilities and circumstances. Personalized learning is not the digitization of traditional learning. It is the individualization of learning through use and mastery of modern digital tools and collaborative strategies among teachers, students, and peers who utilize the unique possibilities of the digital environment. Technology is the tool that makes personalized learning easier and more efficient.

A successful personalized learning initiative has the following characteristics:

- Students' interests and abilities are engaged in authentic, real-world activities to advance the learning of content area standards.
- Teachers take on the roles of facilitators and coaches in the classroom rather than the dispensers of knowledge.
- Students take control over the learning paths as they undertake to achieve established goals, building self-efficacy, critical thinking, and creativity skills.
- Technology enables students' choices related to what they learn, how they learn, and how they prove their learning.
- Formative assessment throughout the learning cycle, supported by digital tools, helps teachers and students address weaknesses and build on strengths.
- Progress through subject area content is measured by the demonstration of proficiency in identified skills and understanding.
- Technology is integrated throughout teachers' and students' experiences to support learning.

Personalized learning is not a replacement for teachers. Moreover, it provides the data and strategies educators need to make better pedagogical decisions to allow students to learn in their own ways, at their own paces. Neither is personalized learning a replacement for the traditional classroom experience. Instead, it is meant to serve as a dynamic enhancement to the classroom, offering more freedom to teachers to spend more time interacting with students. One-to-one learning also allows teachers to mediate learning rather than behave as gatekeepers, transforming the classroom into a hub of self-directed learning with teachers enabling and empowering each student's unique learning path.

Personalized learning does, however, require both a radical change in the design of schooling and a better leveraging of modern technologies, so that in the course of daily teaching and learning activities, teachers may use formative assessment methods to track learning needs. These resources and strategies must be appropriate for each student's learning style, abilities, and interests in order for each one to succeed.

Technology tools, especially mobile devices, allow students to assert control over the methods by which they learn, thus personalizing their educational experiences. Students can learn anywhere, any time when they are connected to the subject content by these mobile devices. Yet, simply providing technology to learners doesn't necessarily make their learning personalized. To achieve the satisfaction of being connected with content in meaningful ways, the learner must be the focus of their experience. The formula for personalized learning is an adjustable, individualized pace combined with an adjustable, differentiated learning approach (with and without mobile devices) that

allows students to apply their interests and choices into the overall experience. Schools today are under more and more pressure to meet rigorous standards for all students. Administrators cannot afford to expend valuable resources on initiatives and programs that do not produce results.

Technology-based learning and assessment systems will be core factors in improving student learning and generating data that can be used to continuously improve the education system at all levels. To achieve this goal—the full use of technology needs to be engaged, enriched in order to empower learner. The education system must create relevant learning experiences that reflect the realities of students' daily lives beyond the classroom while preparing them for the challenges of the future. It involves teaching in which students need to learn to accomplish core requirements—paced to individuals' needs, tailored to their learning styles, while allowing them to pursue their specific interests.

In contrast with traditional classroom instruction, the personalized approach puts students in the focus of the education process. It supports individual and collaborative collection, analysis, and response to student performance data by allowing all students access to appropriate levels of support and instruction, aligned with their current levels of individual development. All students' daily activities are based on what they need to learn, utilizing the approaches that best fit their individual paces and learning styles to deliver the best results for them. Students can receive instruction one-on-one or in small groups, with instruction speeding up or slowing down, depending on the needs of the particular learner or group of students. The following are the reasons why to implement personalized learning:

2. Technology-transformed intervention improves learning.
3. Online collaboration increases learning productivity and student engagement.
4. Daily use of technology delivers the best return on investment.

From these findings, it is recommended:

1. Learning for all students should be personalized through frequent, appropriate use of technology integrated with curriculum and instruction in all classrooms and other learning places.

2. Professional learning and effective use of technology should be high priorities for administrators and teachers. To truly transform learning, educators must be able to confidently integrate technologies into their teaching, learning, and assessments.

3. Technologies such as social media, games, and simulations should be used to engage students and encourage collaboration. Leveraging the extraordinary power of technology attracts students and excites them about learning while empowering them to succeed.

4. Online assessments stimulate student learning and help tailor instruction for personalized learning experiences.

One-to-one personalized learning makes education more adaptive and timely from the students' standpoint and increases the odds of student engagement and mastery of important concepts. It frees teachers from routine tasks and gives them more time to serve as instructional coaches and mentors for students. Personalized learning also supports collective involvement to include parents, principals, and specialists as needed.

Regarding allocation of time, personalized learning is flexible and gives students access to learning around the clock. Together with teachers' guidance, students undertake lessons based on their preferred learning approach. As they master key concepts, they advance to enhance their skill domains.

Forms of personalized work:

1. Individual projects in small groups;
2. ICT;
3. Power-Point-Presentations

4. Reports; 4. Homework; 5. Work in small teams; 6. Consultations  
7. The essay; 8. Exercises; 9. Case studies; 10. Portfolio.

It was found that grading and evaluation have an important role. IPersonalized work requires more involvement on the part of the student, namely the fact that he reads, reflects, practices the material and learns without the direct presence of the teacher. For these reasons, the teacher must encourage the student to take responsibility for his own professional training process. The teacher must accept the personalized learning methods proposed by the student, develop a personalized activity program and practical application exercises of the material studied. The teacher is responsible for providing regular feedback and information on the progress achieved, for establishing new personalized criteria in order to cover the gaps and to involve the student in the evaluation of his own progress.

**Conclusions:** The concept of higher education focuses on the active involvement of the student in his own professional training. The main task of the universities is that in the future each graduate will be an active member of society, to be able to use in practice the skills formed during the studies. The purpose of the teacher is to create optimal possibilities for each individual student, to activate his potential to the maximum, to form his personalized work skills. The personalization of the educational process must be based on the learning styles of each student. Achieving the objectives regarding the use of personalized work during study hours allows the efficiency of the entire training process.

#### **References:**

1. Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare, ed.: Tipografia Centrală, Chișinău, 2003, 203p. ISBN: 9975-78-259-0
2. Kurubacak G., Yuzer T. Volkan. Handbook of Research on Transformative On-line Education and Liberation: Models for Social Equality. IGI Global. 2011. 594 p. ISBN13:9781609600464
3. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching (Second Edition). Cambridge: CUP, 2001. ISBN-13 978-0-521-00843-3
4. Veenman M. V. J. Learning to Self-monitor and Self-regulate. In Mayer R.E., Alexander P.A.(eds.). Handbook of Research on Learning and Instruction, New York: Routledge, 2011. 218p. ISBN: 9780203839089

UDC 373.3.016:81'243

<https://orcid.org/0009-0003-2630-6358>

<https://orcid.org/0000-0002-0417-7626>

## INCREASING MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE AMONG JUNIOR SCHOOLCHILDREN THROUGH PROJECT ACTIVITIES

**Borgan Inna,**

Master student, MGYA-22  
Comrat State University  
Comrat, Republic of Moldova

**Alexei Chirdeachin,**

Ph.D. in Philology, Associate Professor,  
Comrat State University  
Comrat, Republic of Moldova  
e-mail: [chirdeachin@yahoo.com](mailto:chirdeachin@yahoo.com)

**Abstract:** This article depicts increasing students' motivation to learn foreign languages. The main purpose of this article is to explore and find out the most effective methods of increasing the motivation of children to learn English through comprehensive analysis and illustrative examples. The study aims to identify the most effective methods of increasing the motivation of schoolchildren to learn English.

**Keywords:** motivation, cognitive, learning, english language

Formation of learning motivation at school age without exaggeration can be called one of the central and fundamental issues of the modern school, as well as a issue of both domestic and foreign psychology. Its significance is associated with the analysis of the sources of human activity, the motivating forces of his activity, behavior.

For many years, the issue of motivation has been the subject of research by educators and scientists. Currently, this issue is very relevant for rural schools. In connection with the aggravation of social issues in rural areas, the low level of pedagogical literacy of parents, the poor preschool preparation of children, the issue of the low level of formation of motivation for educational activities in children is acute. Meeting the needs of younger students affects their desire to learn, which, in turn, affects the success of educational activities.

Of particular importance is the question of motivation in the early stage of education, as the foundation for children to be able and willing to learn is laid at school age. It is the reason that is the source of activity and performs the function of motivation and formation of the senses [5].

Motivation is an internal process. Whether we define it as a drive or a need, motivation is a condition inside us that desires a change, either in the self or the environment. When we tap into this well of energy, motivation endows the person with the drive and direction needed to engage with the environment in an adaptive, open-ended, and issue-solving sort of way [1].

There are five more types of motivation:

1. Target motivation - what is needed for this activity is well assimilated, what it is aimed at and with the help of which it is carried out.

2. Motivation for success - if the subject succeeds, then it is studied with double interest. Motivation in learning foreign languages increases significantly if the prospects of using knowledge are realized not only in the classroom, but also in extracurricular activities.

3. Country-specific motivation - the language reacts quickly to all social changes in the life of a country. It reflects the customs and customs of the country. All this is of great value for understanding the social nature of language.

4. Aesthetic motivation helps to make learning a language a pleasure.

5. Instrumental motivation takes into account the temperament of students and gives each student the opportunity to express themselves in their favorite type of work [43].

In all spheres of public life, the issue of motivation in learning foreign languages is becoming extremely relevant. The role of personal contacts is increasing, therefore, verbal communication, including interethnic communication, requires knowledge of a foreign language.

Now knowledge of two or more languages is an undoubted attribute of every modern highly educated person. New political and socio-economic changes in Moldova in recent decades, its desire to actively and fruitfully cooperate with Western countries have had a significant impact on the expansion of the function of a foreign language as a subject and have led to a rethinking of the purpose, goals and content of foreign language teaching [48].

The new political situation, the expansion of international cooperation and international contacts require a deeper knowledge of a foreign language today. All of the above significantly increases the prestige of the subject "foreign language" as an educational discipline of the university. And here the concept of motivation comes to the fore. Of course, the issue of motivation in learning arises in every subject, but it is especially acute in learning a foreign language. It's all about the special specifics of the subject, which requires the student to have a certain base and communicative abilities.

Therefore, considering motivation as the main driving force in learning a foreign language, we note that motives relate to the subjective world of a person, are determined by his inner motives. Hence all the difficulties of calling motivation from the outside. A person will be able to learn a foreign language, if only he himself feels the need for it [4].

A foreign language communicative competence is formed, which is a complex integrative education, including linguistic, speech, socio-cultural, compensatory, educational and cognitive components. This is the specificity of a foreign language lesson aimed at teaching foreign language communication, the formation of language and speech skills in various types of speech activity: listening, speaking, reading, writing. According to E.N. Solovova, the main characteristics of a foreign language lesson are speech orientation, individualization, novelty, situativeness and functionality [3].

The structure of a modern foreign language lesson is very diverse and is determined by many factors, for example, the place of the lesson in a series of lessons. At the same time, it presents variable and invariant components, one of which is reflection. When designing a lesson, it is important that the teacher clearly knows the program requirements for the results of each level of training, and understands the methodological concept laid down by the authors of the educational and methodological complex used.

Other important requirements are the use of modern educational technologies (design, modular, critical thinking, distance, health-saving, information and communication, etc.) and electronic educational resources, the ability to design various types of lessons, taking into account their specifics, the use of authentic materials in the educational process that reflect the socio-cultural specifics of the country of the language being studied.



There are different approaches to classifying lessons depending on the chosen criterion. In one of the modern typologies, there are four types of lessons, namely, the "discovery" of new knowledge, general methodological orientation, reflection, developmental control. For example, the lesson of "discovery" of new knowledge includes the stages of motivation, actualization and trial educational action, identification of the place and causes of difficulty, development of a project to get out of difficulty, primary consolidation with pronouncing in external speech, independent work with self-examination by the standard, inclusion in the knowledge system and repetition, reflection of educational activities in the lesson.

As practice shows, when teaching foreign languages, non-traditional lessons are methodically highly effective. They have a deep emotional impact on students, contribute to the formation of stable motivation to learn a foreign language and the development of creative abilities. Non-traditional foreign language lessons are usually conducted as final lessons after studying some big topic. Non-traditional foreign language lessons can take the form of competitions (relay race, competition, crossword puzzle, quiz), games (business, role-playing), creative events (fairy tale, concert, excursion, performance, holiday, musical), public forms of communication (discussion, press conference, debate).

The modern education system cannot be imagined without the use of information and communication technologies, and foreign language lessons are no exception in this sense. One of the advantages of their use is the possibility of attracting authentic materials necessary for students to assimilate the totality of knowledge about the country of the language being studied, the national and cultural characteristics of the social and speech behavior of native speakers, etiquette norms, stereotypes of speech and non-speech behavior of representatives of a certain socio-cultural community [2].

The use of Power Point presentations is widespread, allowing to implement the principle of visibility, acting simultaneously on various channels of perception and types of memory. Their use allows you to activate the attention of students, create vivid images, which contributes to the memorization of information. Power Point presentations can be used at the stage of vocabulary sematization, allowing you to directly associate a word in a foreign language with the subject, quality and action. The topics of the presentations are very different and vary from vocabulary and grammar to country-specific topics.

Another innovation of the foreign language lesson was the use of Internet resources, because they not only have enormous information capabilities, but also allows you to create an authentic language environment. The inclusion of Internet resources in the content of the lesson is carried out in various directions: for independent search of information within the framework of working on a project or completing a task; for searching for words from electronic dictionaries, and especially their interpretations; improving listening skills by listening to authentic texts; replenishment of the lexical stock, especially in the context of mastering modern vocabulary; to demonstrate the cultural objects of the country of the language being studied; to form reading skills and abilities. In addition, the Internet provides an opportunity to prepare for the exams, students' participation in testing, quizzes, contests, Olympiads, as well as correspondence and participation in chats in a foreign language.

The appearance of an interactive whiteboard allowed us to provide a qualitatively new level of information perception by combining text, sound, video and graphic images, animation, which prolongs the period of active perception of visual information. Methodological potential is provided by the ability to create and transform objects of various kinds; the presence of a large selection of illustrations, slide types and templates of interactive tasks; highlighting important points and focusing

attention on them; recording and adding information, questions, images; sorting material by various criteria.

The principle of the dialogue of cultures is implemented in the lessons-excursions involving the use of cultural materials about the native land, city, street, sights, forms the ability to represent their culture in a foreign language, tell about its identity, develops communicative abilities, broadens the horizons of students, develops the ability of educational cooperation when performing group work.

An interesting form of conducting foreign language lessons is a holiday lesson. Lessons of this type have a strong emotional impact, provide an opportunity for creativity and self-expression, liberate students, help them immerse themselves in the culture of the language being studied, broaden their horizons, foster a tolerant attitude to traditions and customs, develop creativity and cognitive interest. They are often held on a regional theme, for example, the celebration of Easter, Christmas, Valentine's Day, Halloween, which allows you to activate linguistic and cultural material [2].

#### **References:**

1. Reeve, J. Understanding motivation and emotion (6th ed.). – Hoboken, NJ: Wiley, 2015.
2. Левченко, О. Ю. Некоторые особенности современного урока иностранного языка / О. Ю. Левченко // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. - № 3(34). – 2019.
3. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс / Е. Н. Соловова. - М.: АСТ: Астрель, 2008.
4. Обучение иностранным языкам. Материалы для специалиста образовательного учреждения. - М., 2003.
5. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения: Книга для учителя / А. К. Маркова. - М.: Просвещение, 1990.
6. Косинская, Е.В. Роль мотивации в изучении иностранного языка / Е. В. Косинская // Территория науки. - 2015. - № 5.

**UDC 81' 374.221**

<https://orcid.org/0009-0005-3929-9219>

### **ON THE ROLE OF SYNONYMS IN VOCABULARY DEVELOPMENT**

**Călăraș Angela,**  
University Assistant,  
“Alec Russo” Bălți State University  
Bălți, Republic of Moldova  
e-mail: [angelacalaras@mail.ru](mailto:angelacalaras@mail.ru)

**Abstract:** Synonymy has always been treated one of the most important aspects of lexicology, because linguists have different opinions on this problem. The specialized literature offers various definitions of synonyms and synonymy seen from several perspectives. Analyzing in depth the most modern definitions, we consider important the characteristics of synonyms, defining them as words with approximately identical meaning, differentiated by certain nuances of meaning and semantic features, of connotation, valence and idiomatic use.

The given article is an attempt to identify the basic role of synonyms as a semiotic source that contributes to enriching the vocabulary by giving speakers the opportunity to express themselves

plastically, variedly, using a colorful stylistic and explicit language, and to highlight their functions in language and speech.

**Key Words:** role, main functions, connotation, synonymic series, various associations, emotional nuances, synonymy, language level, speech level.

Dwelling on lexical classes and words belonging to them, a Romanian scholar H. Hulban, considers that intellectually and affectively, man conceives the world as consisting of things and ideas that are either similar or contrasting. Language records these associations and words which denote things and ideas considered similar fall into the class of synonyms. In the scholar's opinion the search for synonymy betrays an intellectual satisfaction in *discovering order in language*, that is not different from the search of *order in environment* and in the social relations reflected by words. Similarly, synonyms are words that clearly point out differences between or among terms, the existence of shades of meaning reflected in the presence of some ideas of minor importance in the word meaning or stressed by the presence of various associations or emotional nuances, of vital differences among words from the viewpoint of their synchronic or diachronic power of circulation [4, p. 199].

There are many debates on the existence of words traditionally called synonyms; the nature and essence of the relationships of these words is treated in different ways by the representatives of different linguistic schools because English boasts with a great number of synonyms. To prove this idea it is worth mentioning B. Bryson's thoughts who considers that "For almost every word we have a multiplicity of synonyms. Something is not just **big**, it is **large, immense, vast, capacious, bulky, massive, whopping**. No other language has so many words all saying the same thing. It is estimated that English is unique in possessing a synonym for each level of our culture: popular, literary, and scholarly- so that we can, according to our background and cerebral attainments, **rise, mount, or ascend** a stairway, **shrink in fear, terror, or trepidation**, and **think, ponder, or cogitate upon a problem**. This abundance of terms is often cited as a virtue. And, yet, a critic could equally argue that English is an untidy language, cluttered with a plethora of needless words. After all, do we really need **fictile** as a synonym for **mouldable, glabrous** for **hairless, sternutation** for **sneezing**? ( from Bryson B. Mother Tongue. The English Language. [6, p.150]

Accordingly, we can affirm that synonyms are words *having the same or almost the same general sense, and differentiated by shades of meanings and semantic features, connotations, valency and idiomatic uses not shared by others, and interchangeable at least in some contexts.*

It is evident that synonyms perform certain functions in language and speech. Cristinel Munteanu states that the functions of synonyms depend on the way we conceive or treat synonymy. He considers that in order to understand it, we must first distinguish synonymy in language and synonymy in speech. Famous linguists explain that when treated on **the language level**, synonyms are terms which have a meaning that can be decomposed into denotational features, in which the basic features coincide. It means that, when treated on the language level, *denotational components* are decisive in associating two or more words in a *synonymic series*. When synonyms are treated as **facts of speech**, some other components are added to the denotational components. For example, *some words are neutral, others are poetic; some words are formal, and others are colloquial; some words are technical, others are childish; some slangy and others are dialectical*. It is certain that each word is appropriate in certain contexts and rejected in others. Thus, to emphasize the great role of synonyms in language Dr. Johnson once remarked that "*words are seldom synonymous.*" In order to support this view point, Thomas Barbellion Macaulay said that if we *change the structure of a*

*sentence; substitute one synonym for another; the whole effect of the message is destroyed"* [ 6, p. 151].

Considering synonymy in the language, R. A. Budagov states that the main function of synonyms can be called **the function of differentiation, of specification**. The Russian linguist affirms that it must be recognized as *essential* for all groups of synonyms with the exception of absolute synonyms [5, p. 293].

Examining synonymy in speech, Romanian linguists say that sometimes synonyms are repeated to create a gradation that becomes the source of connotation: *diligent and demanding, (sîrguincios și silitor), stingy and carny, ( zgîrcit și cărpănos )*etc.", stating that through this process some expressions acquire "*maximum intensity values*".

Scholars consider that emotive associations play an important part in differentiating synonyms, no matter how close synonyms seem to be from a semantic point of view. And denotational equivalence relationships have little significance if the connotations of the synonyms are regarded.

In this respect Louis Salomon suggests considering, for example, the supply of simple adjectives at our disposal for indicating that a person's figure is noticeably below the natural norm in weight. If it is someone whose feelings we particularly want to spare (ourselves, for instance), we might use *slender*; if we want to sound patronizing, even a trifle acid, we might say *thin* or *lanky*; if we really want to leave a sting we might try *skinny* or *scrawny*-leaving still, for intermediate shades, *slim, spare, delicate, underweight, lean, emaciated*. For the opposite weight pattern, we could make your selection among *plump, well-rounded, portly, fleshy, overweight, stout, pudgy, chubby, FAT, corpulent, OBESE, and bloated* [4, p. 204].

Reflecting about the competition of synonyms in the language, St. Ullmann points out the stylistic effects arising from the combinations of synonyms. He considers that "*the primary function is variation*", that is to avoid repeating the word when the idea is repeated. In his opinion the accumulation of synonyms can have stylistic functions similar to those of repetition, so he remarks that "*on a rational level, juxtapositions of synonyms give off an effect of insistence and meticulous clarity*" while, in poetry, they correspond to the ascending line of emotions. Other times, some writers seek to increase precision by pursuing the idea "from every new angles."

In conclusion, S.Ullmann identifies that synonyms have [4 p. 295]:

**1) to vary (or diversify) the way of expression; 2) to intensify (or accentuate) an idea; 3) to specify an idea.**

Analysing linguistic literature in detail we can state that these functions are also present in Marin Bucă's work, who considers, in addition, that "sometimes the precision and specification of certain ideas is obtained by contrasting synonyms", giving as an example a quote from C. Noica [2, p. 134]: "*Anything can be done, but not everything can be made, just as not everything can be done*". I. Evseev thinks that the functions of synonyms result from "the nature of the relationships between these categories of words", but he wants to specify that when we talk about the functions of synonyms in communication, we should not refer to the selection process of "the right word", an operation preceding the act of communication, but to "the relationships between synonyms and their functions, when they are used in the same context". Thus, he identifies the following four functions [2, p.136]

**1) The function of diversifying speech, by avoiding the repetition of a word in the context of the same phrase or some adjacent phrases** (specific, above all, to absolute synonyms, but also to relative ones);

**2) The function of emphasizing and highlighting an idea by repeating it with the help of juxtaposed synonyms;**

3) *The function of specifying an idea, by introducing a synonym that limits and makes concrete the scope of the notion;*

4) *The function of differentiating or opposing certain notions, which, from the point of view of common usage, can be confusing, and the author wants to emphasize precisely the difference between them.*

Reflecting on scholars' opinions related to the functions of synonyms, C. Munteanu makes some observations in this regard. He considers it is clear that *the main function of synonyms in the language is that of differentiation*, because, on the whole, the language does not allow itself the luxury of retaining semantically identical words for a long time. It has become commonplace to say that absolute synonymy does not exist. Sharing the same idea Al. Graur emphasizes that [5, p.296]:

a) Even technical terms can be colored by their preferred use in one institution or another.

b) Instead, in speech, things are different. In the concrete linguistic act, the differences between synonyms (considered in the language) can be presented as such or they can be blurred or deepened, depending on the communicative intention of the speaker. Also, some words, which were never considered synonyms, become synonyms in certain contexts. Based on previous knowledge about synonymy and synonyms, the researcher recognizes certain words as synonyms (of the language) and finds that they have become something else in a specific context. Likewise, he recognizes some words as semantically different, but finds that they have become synonymous due to the pressure of the context - this would be synonymy as a result.

c) Scholars say that the function of synonyms in speech is viewed as the role that a synonym has in a verbal context in relation to another synonym previously present in communication.

Thus, C. Munteanu states upon re-evaluation, the functions of the synonyms are as follows [5, p.297]:

1) *The function of diversifying the speech* (or varying the expression), to avoid repeating the same word in a wider or narrower context, the synonymy being in this case more or less distant:

2) *The function of intensifying (or emphasizing) an idea, which appears in juxtaposed synonymy due to the accumulation of synonyms aimed at the gradation effect:* "They argue, they always talk, / They swear, shout, yell and roar." (A. Pann); "Youth, how you deceive the hopes, how you dry up the powers, *how you stifle and calm the gusts.*" (E. Gârleanu);

3) *The function of specification* (of an idea or a term) also arises in the case of juxtaposed or contact synonymy. Most of the time, it seems to correspond to the metalinguistic function (in the Jakobsonian sense) when a word is explained, through another more accessible term. Sometimes it is not the term that needs to be clarified, but a notion that needs additional clarifications, additions, an operation possible with the help of a less general synonym(s) than the first in the series:

4) *The function of differentiating terms* (and not notions, as Evseev affirms), which can go as far as opposing them, arises from the necessity of adapting the word to reality, rejecting proximity to other words: "*I am ruined! More than ruined, I am bankrupt!*" (V. Alexander); "*That's a long story. So the word comes because it's a story. Yes, it was not a story. It was true history.*" (I. Agârbiceanu).

It should be remarked that the famous Romanian linguist Cristinel Munteanu states that the above four listed functions are functions of synonyms and not of synonymy.

Summarizing the observations made by different scholars, it is worth citing I. Arnold's opinion who affirms that "the general effect of synonyms when used in prose or in every day speech is to render the idea precisely and create an elevated tone." [1, p.195]

E. Coşeriu, a remarkable scholar, considers that all these are called evocative functions "we can say that around the representation there is a bundle of evocative functions, we are dealing[...]with



that rich ambiguity of the word that can precisely denote something, without ignoring or making less distinct, at the same time, other denotations" [3, p. 149].

In conclusion, we can say that in linguists' opinions the notion of function of synonyms depends on the approach from which we treat synonymy. In language, the function of differentiating synonyms is given by the simultaneous and permanent relationship (as an interrelation) between synonyms; while in speech, the functions are triggered by the appearance in the context of the second or third/ forth synonym.

#### **References:**

1. Arnold I. The English Word. Moscow, M. High School, 1986.
2. Bucă M., Evseev I. Probleme de semasiologie, Editura Facla, Timișoara, 1976.
3. Coșeriu E. Prelegeri și conferințe (1992-1993), supliment al publicației „Anuar de lingvistică și istorie literară”, t. XXXIII, 1992-1993, seria A. Lingvistică, Iași, 1994, p. 148.
4. Hulban H. Syntheses in English Lexicology and Semantics. București, Universitatea “Al. I. Cuza”, 2001.
5. Munteanu C. Analele științifice ale Universității “Alexandru Ioan Cuza» din Iași” (serie nouă), secțiunea III e, Lingvistică, tomul LI, 2005, p.291-298.
6. Кульгавова Л. Лексикология английского языка. Учебно-практические материалы. Москва: М, 2008.

**UDC 373.1.016:811.111**

<https://orcid.org/0009-0002-5235-0718>

<https://orcid.org/0000-0003-2325-548X>

### **VIDEO AS A MEANS OF DEVELOPING COMMUNICATIVE SKILLS IN ENGLISH AT THE GYMNASIUM LEVEL**

**Croitor Liudmila,**  
Master student, MGYA-22  
Comrat State University  
Comrat, Republic of Moldova  
e-mail: [liudmila.croitor99@mail.ru](mailto:liudmila.croitor99@mail.ru)

**Sulac Sofia,**  
PhD, Associate Professor,  
Comrat State University  
Comrat, Republic of Moldova  
e-mail: [sulac\\_sofia@mail.ru](mailto:sulac_sofia@mail.ru)

**Abstract:** This scientific article explores the effectiveness of incorporating video-based learning strategies to enhance communicative skills in the English language at the gymnasium level. As technology continues to play an important role in education, integrating video content offers a dynamic and engaging approach to language acquisition. The study investigates the impact of video-based activities on students' listening, speaking, and overall communicative proficiency. The findings suggest that leveraging video materials in the English language classroom can contribute significantly to the development of communicative skills among gymnasium-level students.

**Key words:** video-based learning, multimedia tools, skills, acquisition, language.

### **Introduction**

Effective communication in English is a crucial skill for academic and professional success. At the gymnasium level, students are at a stage of language development where exposure to diverse linguistic contexts becomes imperative. This study aims to explore the role of video as an instructional tool to foster communicative competence among gymnasium students learning English.

As societies become increasingly interconnected, proficiency in English goes beyond mere linguistic aptitude; it extends to the ability to comprehend, articulate, and interact effectively in real-world situations. Recognizing the evolving landscape of language education, this study delves into the innovative realm of video-based instruction to ascertain its impact on the communicative skills of gymnasium-level students learning English.

A foreign language has a beneficial effect on the general level of people's culture, promotes the development of communication skills. In accordance with the new educational standards, the issues and tasks of communicative teaching of a foreign language acquire special importance. It's especially relevant today. Communicative competence determines the content and methodology of foreign language teaching. Oral communication, the role of which has now become especially significant, is impossible without a well-developed speaking ability. For competent foreign language communication it is necessary to know grammatical rules, constantly enrich your vocabulary, to have knowledge of phonetic features of the language, to have an idea of traditions and culture of the language being studied and, of course, to develop speaking skills. The main goal of foreign language teaching at school according to the state standards is the formation of foreign language communicative competence, i.e. the ability and readiness to carry out foreign language interpersonal and intercultural communication with native speakers [7, p.39].

It is well known that learning a foreign language traditionally takes the form of knowledge about the language itself, i.e. knowledge of the vocabulary and grammar of the language being studied. However, being able to use a language is much more important than just learning it. The notion of "communicative competence", which implies not just knowledge of language, but mastery of it, was proposed by D. Hymes. He claims that a person can construct absolutely correctly grammatically formulated sentences, while being completely inappropriate for a specific communication situation. Thus, in the concept of "communicative competence" he includes not only knowledge of individual lexical units and the ability to correctly formulate sentences, but also the ability to use them at the right moment to achieve a specific communicative goal. Thus, in the early 70s, the concept of communicative competence appeared, the main idea of which is the ability to use a foreign language adequately to the communication situation [2, p.51-53].

When teaching a foreign language, the main task of the teacher is the development of communicative skills and abilities. In modern conditions, the solution of this problem requires the introduction of new teaching methods aimed at the development of all four types of speech activity, the formation of linguistic, sociolinguistic and pragmatic competencies, as well as the development of new educational materials and the introduction of innovative pedagogical technologies, taking into account the positive aspects of traditional teaching methods and technologies.

The integration of multimedia resources, particularly video content, into language curricula has garnered attention for its potential to provide authentic language input, foster engagement, and create dynamic learning environments. This study seeks to explore how video materials can serve as a catalyst for communicative skills development, offering students a bridge between theoretical language instruction and practical, real-life language used.

By investigating the implications of incorporating video-based activities in the gymnasium-level English curriculum, this research aims to contribute valuable insights to educators, curriculum designers, and researchers alike. As we navigate the intersection of language education and technological advancement, understanding the role of video in shaping communicative competence becomes essential for cultivating a generation of English language learners equipped for the multifaceted challenges of global communication.

### **Literature review**

Previous research has highlighted the central role of multimedia tools in shaping language teaching paradigms, with an increasing focus on the transformative potential of video-based learning. Video, as a dynamic and multifaceted medium, has unique characteristics that make it an invaluable resource for language learners at the secondary level.

The literature shows that exposure to authentic language situations through video facilitates improved listening comprehension. Video materials provide a real-world context that allows learners to engage with different accents, intonations and registers. This exposure is crucial for high school students who are trying to navigate the complexities of English communication beyond the confines of the classroom.

In addition, studies highlight the positive correlation between video-based learning and improved speaking skills. By presenting language patterns in authentic contexts, videos provide learners with models for effective communication, promoting fluency, pronunciation accuracy and the ability to express ideas with cultural nuance. The visual and auditory stimuli inherent in video content also serve to enhance the retention and application of vocabulary and grammatical structures.

Also, to its impact on listening and speaking skills, video-based instruction has been praised for its motivational and engagement factors. Incorporating multimedia, including video, into the language curriculum has been shown to increase student interest, participation and intrinsic motivation. The dynamic nature of video content captures attention and promotes an immersive learning experience that goes beyond traditional pedagogical approaches[5, p.54].

While recognizing the benefits of video-based learning, it is imperative to consider the importance of thoughtful selection and integration of video materials. Studies caution against the indiscriminate use of videos without clear alignment with learning objectives and cultural sensitivities. The literature review thus underscores the need for a nuanced approach, wherein video materials are harnessed as strategic tools to enhance specific communicative competencies at the gymnasium level.

As technology continues to evolve, the literature on video-based language instruction provides a foundation for understanding its potential as a catalyst for communicative skills development. This study builds upon this foundation, aiming to contribute empirical evidence and nuanced insights into the effectiveness of video-based activities in the context of English language education at the gymnasium level.

### **Methodology**

Over the past decade, a lot has been said about changing the concept of education, the development of innovative teaching methods, the use of new technologies in the learning process. Currently, teachers have ample opportunities for teaching theoretical and practical disciplines using various technical means.

At the same time, the methodology of using a modern fleet of technical means, apparently, cannot be considered fully developed. Often, working in a video class is reduced to watching a video and discussing the problems raised in it. However, the possibilities of using video clips are much

wider. In other words, it is necessary to develop a methodology for using various technical means, including video materials, in the teaching process.

There are various methodological recommendations for using video materials in English lessons in order to develop speaking skills:

1. The use of video materials in the English lesson should be appropriate to the topic of the lesson for better memorization by students of the topics provided by the program.

2. There should not be more than three video lessons per topic of the calendar plan, since if the teacher use videos frequently, the teacher can fall far behind the calendar-thematic planning.

3. For high-quality use of video material, the teacher need to take care of the presentation of the material itself, about the method of showing videos that is convenient for students [4, p.22].

It can be focused on the possibilities of using feature films, various video clips, including advertising trailers, as well as video recordings.

Let's consider possible options for using various types of video materials in foreign language classes. Video materials can be divided into the following groups:

- staged training videos;
- music and promotional videos;
- full-length feature films and TV series ;
- additional materials accompanying feature
- films on DVD, including promotional trailers;
- video recordings of various performances
- video programs for learning certain aspects of the language.

Watching videos while learning foreign languages has been actively used at the gymnasium level for several decades. Video equipment has undergone a number of improvements in recent years and has become widespread. On the one hand, this opens up great prospects and opportunities for using video in practical classes. On the other hand, wide access to the above—mentioned technical means and limited classroom time will present new tasks to teachers. It is necessary to develop a methodology for using fragments of feature films and additional materials [3, p.523].

### **Discussion**

Video-based learning can be a valuable tool for enhancing communicative skills in English at the gymnasium level. The authentic language input provided by videos contributes to the development of listening and speaking abilities. Additionally, the visual and auditory stimuli engage students, making the learning process more enjoyable and effective. Integrating videos also offers opportunities for cultural exploration and the development of intercultural communicative competence.

Improving conversational skills:

The study also demonstrates a marked improvement in students' conversational skills. By providing language models in authentic contexts, video materials serve as models of effective communication. The inclusion of interactive activities, such as after-viewing discussions and collaborative projects, encourages students to apply newly acquired vocabulary and language structures. This interactive dimension, facilitated by video-based learning, plays a key role in the development of fluency of speech, pronunciation accuracy and the ability to express ideas taking into account cultural nuances.

Motivational and Engagement Factors:

Qualitative data allows us to obtain valuable information about the motivation and engagement factors associated with the integration of video-based classes. Students invariably show

increased interest, more active participation and a sense of pleasure from the learning process. The dynamic nature of the video content, combined with its visual and auditory stimuli, attracts the attention of students and supports their involvement throughout the training session. This positive emotional dimension is crucial for creating a supportive learning environment, especially in the context of language acquisition.

**Cultural and Intercultural Competence:**

In addition to directly improving the level of language proficiency, the study examines the cultural and intercultural aspects of video-based learning. Selected videos, selected taking into account cultural characteristics and global perspectives, allow students to look into various cultural contexts. This acquaintance not only expands their understanding of cultural nuances, but also contributes to the development of intercultural communicative competence. Thus, the integration of video materials becomes a holistic approach that takes into account both linguistic and socio-cultural aspects of communicative competence [6, p.228].

**Conclusion**

This study contributes to the growing body of literature on effective language teaching methodology by highlighting the positive impact of video-based learning on communicative skills development at the gymnasium level. The integration of videos into the English language curriculum proved to be a promising approach, providing students with authentic language experiences and fostering a more interactive and engaging learning environment. As technology continues to evolve, educators should explore innovative ways to harness multimedia resources for language education, ensuring that students are well-equipped for effective communication in English.

**Bibliography:**

1. Бим, И.Л. Обучение иностранному языку. Поиск новых путей / И.Л. Бим. Иностранные языки в школе. - 2010. - №1. - с. 31
2. Верзилин, Н.М., Лордкинанидзе, Д.О., Огородников, И.Т. Классификации методов обучения. - М.: Высшая школа, 2010. - 51-53 с.
3. Бондарева А.В. Использование видеоматериалов на уроках английского языка с целью активизации грамматических навыков // Молодой ученый. – 2016. – № 14. – С. 521-524.
4. Гузеев, В. Содержание образования и профильное обучение в старшей школе/ В. Гузеев. Народное образование. - 2008. - №9. - с. 22-23.
5. Кравченя Э.М. Технические средства обучения и методика их применения, Минск: Изд-во БНТУ, 2011. 54 с.
6. Практический курс методики преподавания иностранных языков / Андреасян И.М. и др. Минск: ТетраСистемс, 2009. 288 с.
7. Стандарты эффективности обучения - Министерство просвещения Республики Молдова.



## CURRENT TRENDS IN BUSINESS ENGLISH TEACHING

**Mămăligă Alla,**  
University assistant  
ASEM, Chişinău, Republic of Moldova  
e-mail: [mamaliga.alla.ion@ase.md](mailto:mamaliga.alla.ion@ase.md)

**Abstract:** It is commonly known that English has become the lingua franca of the business world. Nowadays gaining language skills in the special area of Business English is vitally important for future managers, entrepreneurs and anyone who is about to enter the world of business. The paper describes the key trends in teaching-learning business English and the means used for this purpose in the modern world. It focuses on communication as a key aspect of today's teaching Business English as well as cultural awareness. It also discusses the role of Business English teachers and the materials used in teaching.

**Keywords:** blended learning, e-learning, face-to-face learning, communication, case studies.

Business English is an essential skill in today's globalized world. As the business landscape continues to evolve rapidly, so does the way we teach and learn this vital language. In this article, we will explore some current trends in Business English teaching, examine new methods, provide examples, and share interesting facts. Therefore, here you can learn about several basic teaching trends such as: Blended Learning and Technology Integration, Authentic Materials, Case Studies and Cross-Cultural Competence.

One significant trend in Business English teaching is the adoption of blended learning approaches. It is an educational approach that combines traditional face-to-face instruction with online and digital learning activities. When applied to teaching the English language, it can be a highly effective way to engage students and enhance their language skills. For instance, platforms like Duolingo, Babbel, and Coursera offer specialized Business English courses. Blended learning allows students to access learning materials at their convenience, making it a flexible and effective way to acquire language skills. Here are some examples of blended learning strategies for teaching English:

**Flipped Classroom:** In a flipped classroom model, students watch English language instructional videos or read materials online before coming to class. Classroom time is then used for interactive activities such as discussions, group projects, or language practice exercises. This approach allows teachers to focus on reinforcing concepts, addressing questions, and providing individualized support. The main goal of flipped learning method is to promote active learning using various student-centered activities such as group work, debates, peer-review, self-review and case studies [3, p. 530].

**Online Grammar and Vocabulary Exercises:** Teachers can use various language learning platforms and websites to assign grammar and vocabulary exercises to students. These platforms often provide instant feedback, which helps students self-assess and improve their language skills. Teachers can review the results and offer targeted support as needed.

**Virtual Language Labs or Interactive Language Apps:** They enable students to practice their listening, speaking, and pronunciation skills through online modules like Duolingo, Babbel and many

others. They can record themselves speaking in English, compare their pronunciation to native speakers, and receive feedback. Not to mention, this language lab room has become even more social, because students are having real-time chats and discussions in the virtual world, as opposed to sitting isolated with a headset on. Utilize language learning apps and platforms that offer interactive exercises, quizzes, and games. Apps like Memrise, or Quizlet can be assigned as homework or supplementary materials to reinforce vocabulary and grammar [2].

**Discussion Forums and Blogs:** Teachers can set up online discussion forums or class blogs where students can post written assignments, engage in discussions, and provide peer feedback, for example, on Moodle. This encourages students to express themselves in written English and fosters communication skills.

**Multimedia Resources:** These incorporate multimedia resources like TED Talks, podcasts, and news articles into the curriculum. Students can listen to and watch content in English, and then discuss and analyse it in class. This helps improve listening comprehension, speaking skills, and critical thinking.

**Online Assessments:** Teachers can conduct quizzes, tests, and assessments online using learning management systems (LMS) or assessment tools from Moodle. These digital assessments can be automatically graded, saving time for teachers, and providing instant feedback to students.

**Virtual Reality (VR) and Augmented Reality (AR):** Teachers can explore immersive technologies like VR and AR to create virtual language environments. Students can practice real-world English scenarios, such as ordering food in a restaurant or navigating a foreign city, in a safe and controlled digital setting.

**Synchronous Online Classes:** This means holding live online English language classes through video conferencing tools like Zoom or Microsoft Teams. These sessions can mimic traditional classroom interactions and allow for real-time communication and feedback.

Therefore, the ability of students to conduct their research and engage in self-discovery with the assistance of technological tools is one of the characteristics of blended learning models that can vary significantly depending on the model used. One more characteristic of blended learning models that can contribute to increased student achievement is improving the communication between teachers and their respective classes. In addition, they are less expensive, simpler to implement, and superior for educational purposes. [1]

Technology Integration as well as Blended Learning plays a pivotal role in modern Business English teaching. Interactive apps, video conferencing tools like Zoom, and AI-driven language learning software provide personalized learning experiences. Virtual reality (VR) is also making inroads into language teaching. For example, students can practice business negotiations with virtual partners from around the world, creating a more immersive learning environment.

Another trend is incorporating **authentic materials and case studies** into lessons. This includes using real-world documents, such as business reports, contracts, and emails, to teach language in context. Case studies are an effective way to engage students. By analysing real business situations, students can apply their language skills to practical scenarios. Authentic materials are resources that were not originally created for language learning but are used as teaching tools. They offer learners the opportunity to engage with real, unmodified language used by native speakers in various contexts. Common types of authentic materials include:

- **Newspapers and magazines:** Teachers can use articles, advertisements, and editorials from newspapers and magazines to teach vocabulary, reading comprehension, and critical thinking skills.

- Videos and movies: Authentic videos and films provide learners with exposure to natural speech, accents, and cultural aspects of the language. They can be used for listening comprehension, discussion, and vocabulary enrichment.
- Podcasts and Radio Programs: These materials are excellent for improving listening skills and can cover a wide range of topics, from news and storytelling to interviews and debates.
- Realia: Real-life objects like brochures, menus, product packaging, and tickets can be used to teach practical vocabulary and language related to specific situations.
- Websites and Online Content: Authentic websites, blogs, and social media posts offer current and relevant language input, making them suitable for teaching digital literacy and reading skills.

Another tool is **case studies** which are in-depth investigations of real-life situations or scenarios. They are often used in ELT to promote critical thinking, problem-solving skills, and language acquisition. Here is how case studies can be integrated into English language teaching:

- Business English: In a business English class, case studies related to real companies and situations can help learners apply their language skills to authentic business contexts. For instance, analysing a case study about a company's marketing strategy can improve business vocabulary and communication skills.
- Legal English: In legal English courses, case studies involving legal disputes or court proceedings can assist learners in understanding legal terminology, writing legal documents, and participating in legal discussions.
- Problem-Solving and Critical Thinking: Case studies can be used in general language classes to encourage students to analyse and discuss complex issues. Learners can work in groups to discuss and present solutions to real-world problems, improving their language proficiency and critical thinking abilities.
- Cultural Awareness: Case studies involving cultural differences and misunderstandings can help learners develop cultural competence and intercultural communication skills.

Incorporating authentic materials and case studies into English language teaching can make the learning process more engaging and relevant for students. They provide opportunities for meaningful language use and can bridge the gap between classroom learning and real-life communication. One more characteristic of blended learning models that can contribute to increased student achievement is improving the communication between teachers and their respective classes. [1].

One more trend in the global business arena is teaching the **cross-cultural competence**, which is crucial for doing business internationally. Business English courses, as the ones taught at ASEM, increasingly focus on intercultural communication, etiquette and understanding cultural nuances. This helps learners navigate the complexities of international business relationships and negotiations. Teaching cross-cultural competence in English classes is a valuable endeavour, as it not only helps students improve their language skills but also fosters a deeper understanding of different cultures. Here are some strategies to effectively teach cross-cultural competence in English classes:

- Cultural Awareness and Sensitivity: Start by introducing the concept of cross-cultural competence and the importance of cultural sensitivity. Encourage an open and non-judgmental classroom environment where students feel comfortable discussing cultural differences.
- Diverse Reading Material: Include a wide range of reading materials such as books, articles, and news from different cultures and perspectives. Discuss cultural themes and nuances present in the texts, and encourage students to reflect on the cultural context.

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

- **Multicultural Literature:** Read and discuss literature from various cultures. This helps students gain insight into different worldviews, experiences, and values. Explore the historical and social context of these literary works.

- **Guest Speakers and Cultural Ambassadors:** Invite guest speakers from different cultural backgrounds to share their experiences and insights. Consider using cultural ambassadors, such as students from other countries, to share their culture with the class.

- **Cultural Projects and Presentations:** Assign cultural projects that require students to research and present on a specific culture or cultural aspect. Encourage students to share their findings and experiences with their peers.

- **Interactive Activities:** Engage in cross-cultural dialogues, role-plays, and simulations that help students navigate real-life cross-cultural situations. Use case studies and scenarios to facilitate discussions and decision-making in cross-cultural contexts.

- **Language and Communication:** Teach language nuances, including idioms, gestures, and non-verbal communication specific to different cultures. Discuss effective communication in cross-cultural situations, emphasizing active listening and empathy.

- **Cultural Comparisons:** Encourage students to compare and contrast cultural practices, values, and traditions. Highlight similarities and differences to foster understanding and respect.

- **Cultural Etiquette:** Explore the cultural etiquette of different countries, including greetings, table manners, and gift-giving. Discuss how understanding these customs can improve cross-cultural interactions.

- **Reflective Journals:** Have students maintain reflective journals where they document their thoughts and feelings about cross-cultural experiences and encounters. Encourage students to regularly reflect on their own cultural biases and personal growth.

- **Group Discussions and Debates:** Organize group discussions and debates on controversial cross-cultural topics, encouraging students to consider multiple viewpoints. Emphasize respectful and constructive dialogue.

- **Field Trips and Cultural Events:** Whenever possible, take students to cultural events, museums, or places that showcase different cultures. Field trips can provide hands-on experiences and a better understanding of cultural diversity.

- **Assessment and Feedback:** Include cross-cultural competence as part of your assessment criteria. Provide constructive feedback to help students improve their cultural understanding and communication skills.

Teaching cross-cultural competence in English classes is an ongoing process that requires patience, open-mindedness, and a commitment to creating an inclusive and culturally rich learning environment. With these culturally responsive teaching strategies in mind, it is important to remind ourselves why diversity and cultural awareness are so crucial in the classroom and the benefits they can have on students now and in the long-term [4].

### **Conclusion**

As the business world continues to globalize and evolve, Business English teaching must keep pace. Blended learning, technology integration, authentic materials, cross-cultural competence are some of the key trends shaping the field. By staying informed and adopting these trends, both teachers and learners can better equip themselves for success in the international business arena.

### **References:**

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

1. Duong H. T., Bui F. U., Lu K. N. The effectiveness of blended learning on students' academic achievement, self-study skills and learning attitudes: A quasi-experiment study in teaching the conventions for coordinates in the plane, 2022, URL: Available <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844022039457>
2. Tan S. The 9 Best Online Language Labs in 2023, URL: <https://www.fluentu.com/blog/online-language-lab/>
3. Tuna T., Tuhin D., Subhlok J. Video Supported Flipped Classroom, October 2018, [Journal of Educational Multimedia and Hypermedia](#).
4. URL: [https://www.researchgate.net/publication/332708832\\_Video\\_supported\\_flipped\\_classrom](https://www.researchgate.net/publication/332708832_Video_supported_flipped_classrom)
5. Drexel University School of Education. The Importance of Diversity & Multicultural Awareness in Education. URL: <https://drexel.edu/soe/resources/student-teaching/advice/importance-of-cultural-diversity-in-classroom/>

**UDC 0000-0003-1308-2124**

<https://orcid.org/0000-0003-1308-2124>

<https://orcid.org/0000-0003-2325-548X>

**DIFFERENT METHODS FOR EXPANDING ENGLISH VOCABULARY IN A CLASS  
FOR ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE**

**Murzacoi Marina,**  
Master student, MGYA-22  
Comrat State University  
Comrat, Republic of Moldova  
e-mail: [m.murzacoi719981998@mail.ru](mailto:m.murzacoi719981998@mail.ru)

**Sulac Sofia,**  
PhD, Associate Professor,  
Comrat State University  
Comrat, Republic of Moldova  
e-mail: [sulac\\_sofia@mail.ru](mailto:sulac_sofia@mail.ru)

**Abstract:** This article discusses the fact that teaching vocabulary is an integral part of the process of teaching a foreign language. This issue requires new and more effective approaches to the learning process. The search for new methodological approaches to teaching is a key task of modern linguists and teachers of foreign languages. The subject of the article is the process of learning to enrich foreign language vocabulary.

**Key words:** vocabulary, skills, communication, context, phrases, wordformation.

Vocabulary teaching requires vocabulary teaching, which is to be understood in terms of the following:

Reading vocabulary - Words are essential for understanding the context and content when reading materials from brochures, books to school textbooks.

Verbal/Conversational Vocabulary - Kids from preschool to middle school have an accumulated vocabulary of words used in general conversation and more targeted communication.



Vocabulary Writing - Students learn from the basics of writing sentences to the complexity of creating research papers and reports.

Listening Vocabulary - In early grades, students develop active listening skills to expand their vocabulary with new words. As students move from one class to the next, the vocabulary acquired through active communication increases or decreases depending on the student's intention to learn and use new words and the teacher's ability to facilitate exploration of a new world [4, p.117].

Teachers can use certain lexical purposes when teaching elementary and middle school students to read. Learning strategies can range from simple activities to more complex collaborative projects for students. Pre-read vocabulary List - Teachers create pre-read vocabulary lists when introducing new materials to lessons or during the specified reading time during classes Spelling tests - Assign weekly or daily vocabulary lists for assessment, as well as increase students' vocabulary. But there is also the ability to spell words correctly. Understanding the Word Wall - Teachers assign each student a word of the day, find each student a definition of the word, and post that word and its meaning on a special word wall. Building understanding improves students' ability to understand what they are reading [4, p.117].

Multiple contexts of words - When students can see words used in different contexts, it improves the ability to remember the word and use them in different reading processes. Vocabulary building is great when students write one word a day in their journal, but when they use that word in an active writing assignment, it is even better to remember using the word. When students are taught a new word, they should understand the following basic principles: The meaning of the word - what is its definition. Context - how can this word be used in real life. You can use it in any situation and what facts can surround that word, phrase or sentence.

Spelling - Make sure they spell the word correctly by taking a spelling test and saying the word out loud. Do not confuse them with homonyms, namely: carry and carry, look at the sea, sell it with a cage, etc. [3, p.278].

Pronunciation - How are words pronounced? They are sounds that are properly accented and produced in compliance with language standards.

Grammar - What place does this word occupy in the sentence structure. What role does it play in parts of speech, such as verbs, nouns, adjectives, and adverbs?

Stress - is a word that is correctly divided into syllables when pronounced. neperda-dat, dreamer, water, smile and so on.

Accent - The end of the word is soft or hard. Is the pitch, tone, and length of the spoken language correct?

Purpose - What is the purpose of this word in the context in which it is used. Is it used at formal events such as weddings, in more casual settings with friends, or is it used as a slang term?

A phrase is 2 or more words that are often used together by native English speakers. Does the order of words in a sentence matter? Examples: restful sleep, contentment, severe stress, heavy smoker, heavy drinker, etc [2, p.412].

The key is to find a personal way for teachers to teach vocabulary. You need to find one that works for you and your students. Wherever you look, you can see people, places, objects, and ideas. Everything means something and has a name.

Words are the lifeblood of speaking, reading, writing and listening, and are the 4 essential skills of any language. Communication in any form requires the understanding and use of words. Without knowledge and understanding of vocabulary, we cannot function [10, p.208]. Without understanding the language, students wander without concentration, overwhelmed and lost in

English. Four basic abilities are the road map of life. You should be able to use the dictionary in all practical situations:

Language - at work, at school, at home, while traveling, everyday conversation, shop, phone, games, discussions, when reading aloud, etc.

Reading - books, magazines, newspapers, magazines, Internet literature, everyday situations, maps, road signs, instructions, etc.

Writing - stories, notes, essays, letters, applications, medical forms, lists, emails, text messages, work, school, home, travel, etc.

Listening - speech, events, radio, TV, songs, announcements, games, movies, trips, destinations, conversations, etc.

Scientific research on vocabulary learning shows that most vocabulary is acquired by chance through indirect contact with words. Students can acquire vocabulary on the spot by engaging in rich spoken language at home and school, listening to books they read, and reading themselves widely. Reading volume is very important in terms of long-term vocabulary development. Kamil and Hiebert argue that intensive reading gives students repeated or repeated exposure to words and is also one of the means for students to see vocabulary in a rich context.<sup>1</sup> Cunningham not only has structured reading and discussion sessions to stimulate students' vocabulary growth, but also has independent reading outside school hours.

Here, it should be noted that vocabulary is taught mainly through translation: either a list of translated words at the beginning of the lesson, or a translation of content with a new word or glossary at the end. This is the wrong practice because it leads to a state of confusion among students. "While the teacher himself is not involved in the actual selection of vocabulary in the textbook, it is important that he/she (the teacher) must know the principles underlying the selection of vocabulary, since almost every book we use is based on a limited vocabulary [4, p.113].

Thus, this means that language teachers must be innovative and competent in applying methods related to vocabulary education in classroom situations. The growth of vocabulary reflects not only the general progress of mankind, but also the peculiarities of the way of life of the linguistic community, where new words appear, the development of its science and culture. The idiosyncratic development of the American way of life finds expression in such vocabulary as, for example, a taxi dancer: a girl hired in a dance hall, cafe, or cabaret paid; looking for work - looking for hard work; political life in the United States today included a kind of witch-hunt: the detection of political opponents and the subsequent Prosecutions; Ghostwriters: prominent people who are engaged in speeches and writing articles; Brinkmanship: political course to keep the world on the brink of war; sitting- remain seated in available places in cafes, without provisions, to protest against groups of people in public places to disrupt traffic with protests and demonstrations; nuclear: conventional Equipping the armed forces with nuclear weapons; denuclearization; nuclear doctrine: Emphasis is placed on nuclear weapons as a deterrent to war or as a means to achieve political and social objectives.

All these examples show word formation, which is one of the modes of language development.<sup>1</sup>

In word formatting, IV Arnold refers to the process of creating a new word from resources in that particular language, a system of derivative word types, and the process of creating a new word from materials available in the source language. According to certain structural and semantic formulas and models using loans, the formation of words ensures the expansion and enrichment of the vocabulary of the language [9, p.145].

Structurally new lexical items represent 2 types of lexical units: words and sentences, mainly phraseological units.

Words can contain different structure types:

Part 1 - Simple words,

2nd derivative,

3rd - connection.

Word groups are an important part of vocabulary expansion.

IV Ginzburg states that the new vocabulary of modern English concerns only nouns, verbs and adjectives [7, p.269].

1, one of the features of word formation is the productivity side. All types of word formation can be divided into productive and unproductive. Productive means are most often used to form new words. Composition and attachment, for example, have been a productive way of forming words since the days of old English [5, p.115].

Scientific research on vocabulary teaching shows that most vocabulary is acquired incidentally through indirect contact with words. Students can build vocabulary on the go by engaging in rich oral language experiences at home and school, listening to books read to them, and reading extensively. Reading volume is very important in terms of long-term vocabulary development [1, p.320].

Kamil and Hiebert argue that deep reading exposes students to words repeatedly or multiple times and is also one of the ways students see vocabulary in rich contexts. Cunningham recommends offering structured reading and discussion sessions and expanding independent reading experiences outside of school hours to encourage students' vocabulary growth [8, p. 160].

During the given course paper writing we have investigated different matters, related to the problem of teaching vocabulary. Special attention has been drawn to the problem of the vocabulary introduction and to the effective methodologies of teaching vocabulary in the English language. We have thoroughly investigated the key strategies of teaching vocabulary and suggested the most efficient ways of determining the vocabulary comprehension and remembering.

Thus, we have come to the following conclusions. An efficient language teacher can use selected vocabulary activities or can use integrated activities. All this depends upon ability and level of understanding and interest of the learners. There is no sure fire remedy or method to enhance vocabulary in a day or two. A student's vocabulary bank can be enriched on a gradual basis and one should always show keen interest and enthusiasm in finding, learning and understanding new words. We have concluded, teaching students vocabulary skills can encompass strategies that use the different types of vocabulary instruction in creating word context, content, meaning and application that will prove beneficial and powerful as the student grows to understand the importance and application of words. Having a large vocabulary and understanding a huge selection of words makes communication a lot easier to navigate. Through using the four main skills of speaking, reading, writing and listening, vocabulary expands and strengthens. Teaching vocabulary takes times and patience. The results of the given course paper can be used for the further development of key strategies in teaching vocabulary. So, coming to the end of the given course paper writing we may say that we have fulfilled all the tasks stated at the beginning of the paper.

#### **References:**

1. Anderson R. C.& Pearson P. Research methodology on the use of verbal reports in reading research. New York: Longman, 1984, p. 300-327.
2. Brown H. D. Principles of Language Learning and Teaching. Pearson Education, 2006, p.412.

3. Cameron L. Teaching languages to young learners. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 278.
4. Blachowicz, C. & Frisby. Building vocabulary in remedial settings: Focus on word relatedness. The International Dyslexia Association, 2004, p. 117.
5. Dale E. & O'Rourke J. Vocabulary building. Columbus, OH: Zaner-Bloser, 1986, p. 107-125
6. Robert Lado (1955), "Patterns of difficulty in vocabulary" International Journal Language Learning, 6, p. 23-41
7. Ginzburg R.S. et al. A Course in Modern English Lexicology. M.: High school, 1979, 269 c.
8. E.H. Hiebert and M.L. Kamil, Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London (2005) p. 155-178.
9. Arnold I.V. The English Word M. High School 1986 pp. 143-149.
10. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии. Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1963, 208 с.

**UDC 811.111'367.625:811.112.2'367.625**

<https://orcid.org/0009-0002-5976-5502>

<https://orcid.org/0000-0001-8035-1473>

### **THE COMPARATIVE ANALYSIS OF NON-FINITE FORMS OF THE VERB IN ENGLISH AND GERMAN**

**Nicolaeva Olga,**

Master student, MGYA-22

Comrat State University

Comrat, Republic of Moldova

e-mail: [nikolaevaolga67840@gmail.com](mailto:nikolaevaolga67840@gmail.com)

**Sandu Tatiana,**

PhD, Associate Professor,

Comrat State University

Comrat, Republic of Moldova

e-mail: [s.sandu9@gmail.com](mailto:s.sandu9@gmail.com)

**Abstract:** This article embarks on an exploration and comparative analysis of non-finite forms of the verb in two prominent Indo-European languages: English and German. The objective is to shed light on the distinct characteristics and usage patterns of non-finite forms in both languages. By delving into the grammatical intricacies and functional variations of infinitives, gerunds, and participles, the article is aimed to provide a comprehensive understanding of these forms in their respective linguistic contexts.

**Keywords:** non-finite forms of the verb, verbals, infinitive, gerund, participle, English, German

Language, as a complex system of communication, is shaped by a multitude of elements, among which verbs hold a central position. Verbs, being fundamental components of sentences, convey essential information regarding actions, states, and occurrences. Within the realm of verbs, non-finite forms play a crucial role in sentence structure and meaning. Non-finite forms of the verb, encompassing infinitives, gerunds, and participles, are versatile in their usage and significantly impact the overall linguistic expression.

Non-finite forms of the verb, or so called verbals, are verb forms that function as different parts of speech including nouns, adjectives, or adverbs, while retaining some characteristics of verbs. They are formed using verbs but function as other parts of speech within a sentence. Non-finite forms of the verb are essential for adding variety and complexity to sentence structures. There are three main types of verbals in English: gerunds, participles, and infinitives [1, p.161]. As for German, there are just infinitive (Infinitiv), which plays role of both infinitive and gerund, and participle (Partizip).

### **Infinitive**

The English infinitive is typically formed with the base form of the verb preceded by the word "to," as in "to walk" or "to sing." This structure is a distinctive feature of English grammar, emphasizing the non-finite nature of the infinitive. German, on the other hand, does not use a separate word like "to" before the infinitive. Instead, the infinitive is a single word, often recognizable by its ending, such as

"-en" for regular verbs, as in "stehen" (to stand) or "-ieren" for many loanwords, as in "studieren" (to study).

Despite the formal differences, both English and German infinitives share common functions. They lack tense and person markers, making them non-finite forms that transcend specific temporal contexts. This non-finiteness allows infinitives to serve various roles in sentences, such as subjects, objects, or complements, contributing to the flexibility of sentence construction [2, p. 104].

In terms of syntax, both languages utilize infinitive phrases to convey additional information or purpose within a sentence. English often employs the infinitive phrase following certain verbs or expressions, as in "I want to learn" or "She decided to travel." In German, infinitive phrases are similarly used, although their placement within the sentence may vary. For instance, "Ich plane, zu reisen" (I plan to travel) places the infinitive phrase at the end of the sentence, showcasing a distinction in word order.

Furthermore, infinitives in both languages can be modified by adverbs or other elements to convey nuances of meaning. In English, adverbs are commonly placed before the infinitive, as in "to quickly finish." In German, adverbs can appear before the infinitive or be integrated into the infinitive phrase, offering flexibility in expressing the intended emphasis or mood.

The comparative analysis also extends to the use of modal verbs with infinitives. English frequently employs modal verbs like "can," "must," or "should" before the base form of the verb to indicate ability, obligation, or advice, as in "You must study." German follows a similar pattern, with modal verbs such as "können," "müssen," or "sollen" combined with the infinitive, as in "Du musst studieren." [5, p. 84] This parallelism in modal constructions enhances the structural and functional similarities between the two languages.

### **Gerund**

In English, a gerund is formed by adding the suffix "-ing" to the base form of the verb. For example, "read" becomes "reading," and "sing" transforms into "singing." Gerunds in English serve various functions, such as functioning as nouns or participating in complex verb constructions. They are often used to convey ongoing actions or actions that occur simultaneously with another event [3, p. 203].

In contrast, the German language employs a different approach to express similar concepts. German utilizes infinitive clauses introduced by the conjunction "zu" to convey actions or activities. Unlike English gerunds, German infinitive clauses are not attached to a subject, and the infinitive marker "zu" precedes the base form of the verb. For instance, the English gerund phrase "I enjoy



reading books" would be translated into German as "Ich genieße es, Bücher zu lesen," where "zu lesen" functions as the infinitive clause [7, p. 251].

Another significant difference lies in the syntactic functions of gerunds in sentences. In English, gerunds often serve as subjects, objects, or complements within a sentence. For instance, "Running is good exercise" and "I enjoy reading books" illustrate the gerund functioning as the subject and object of the respective sentences. German, on the other hand, relies on infinitive clauses to convey similar meanings, with the verb placed at the end of the clause. For instance, "Laufen ist eine gute Übung" and "Ich genieße es, Bücher zu lesen" demonstrate how German accomplishes the same functions using infinitive clauses [4, p.122].

Additionally, the aspect of verbal nouns in English and German merits consideration. While English gerunds seamlessly function as nouns, allowing for their use as subjects and objects, German tends to favor nominalization through the addition of suffixes such as "-ung" or "-en" to the base form of the verb. For example, the English gerund "cooking" would be equivalent to the German nominalized form "Kochen".

### **Participle**

To begin with, it is essential to understand the nature of participles. In both English and German, participles are non-finite verb forms, which means they are not constrained by tense and person. Instead, they function as verb modifiers, often indicating actions or states that are associated with the main verb in a sentence.

In English, there are two primary participles: the present participle and the past participle. The present participle is formed by adding the suffix "-ing" to the base form of the verb, while the past participle is typically formed by adding "-ed" or an irregular form to the base verb. These participles are frequently used in conjunction with auxiliary verbs to create various tenses, such as the present continuous or the past perfect.

German, on the other hand, boasts a more intricate system of participles. It features a present participle and two past participles, known as Partizip I and Partizip II. Partizip I is formed by adding "-end" or "-d" to the base verb, akin to the English present participle. Partizip II, however, is often irregular and is crucial in constructing the perfect tenses in German [7, p. 256].

Despite these divergent formations, both languages share common ground in terms of participial constructions within sentences. Participles in English and German can be employed to create participial phrases, which function as adjectives, providing additional information about a noun. For instance, in English, one might say, "The book, written by the author, became a bestseller." Similarly, in German, "Das Buch, vom Autor geschrieben, wurde ein Bestseller." [6, p.254]

Moreover, participles in both languages can be used to form passive constructions. In English, the past participle is combined with a form of the auxiliary verb "to be," while in German, the appropriate form of "werden" is paired with the past participle. This shared feature underscores the syntactic parallelism between the two languages.

However, nuances emerge when considering the placement of participles within sentences. In English, participles are often fronted, placed at the beginning of a sentence or clause for emphasis. In German, the participle usually follows the auxiliary verb or "werden" in passive constructions, contributing to a distinctive word order.

Beyond these specific examples, a deeper examination of non-finite forms in English and German reveals nuanced differences in their syntactic roles, semantic implications, and stylistic

preferences. These divergences arise from the unique linguistic evolution each language has undergone and the distinct grammatical frameworks they operate within.

In conclusion, the comparative analysis of non-finite verb forms in English and German unveils both shared characteristics and distinct features. While both languages utilize infinitives, participles, and gerunds, the manner in which these forms are constructed and employed showcases the intricate variations that contribute to the linguistic richness of each. Exploring these non-finite verb forms enhances our understanding of the structural nuances that distinguish English and German within the broader context of Germanic languages.

#### **References:**

1. Brinton, L., & Brinton, D. M. "The Linguistic Structure of Modern English", John Benjamin's Publishing Company, 2010.
2. Huddleston, R., & Pullum, G. K. "The Cambridge Grammar of the English Language", Cambridge University Press, 2002.
3. Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. "A Comprehensive Grammar of the English Language", 1985.
4. Gabriele Forst, Stefanie Dengler "Grammatik – ganz klar!", 2016.
5. Harald Weinrich "Praktische Grammatik der deutschen Sprache", Berlin: Langenscheidt, 1988
6. Jan Ritschel "Deutsch Grammatik - einfach, kompakt und übersichtlich", 2008.
7. Martin Durrell, Katrin Kohl, Claudia Kaiser "Hammer's German Grammar and Usage", Taylor & Francis Group, 2017.

**UDC 811.111'373.7**

<https://orcid.org/0000-0003-3654-4678>

### **ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS AS A MEANS OF EXPRESSING THE EMOTIONAL STATE OF A PERSON**

**Prascovia Nicolaeva,**  
Master in Germanic Philology,  
University Assistant  
Comrat State University  
Comrat, Republic of Moldova

**Abstract:** The article describes six basic emotional states that include happiness, sadness, fear, disgust, anger, and surprise. It points out to the fact that English phraseological units are an excellent means of expressing the emotional state of a person, either positive or negative. Phraseological units expressing emotions have been selected and analyzed semantically in the present paper. People experience different emotions in the process of their activity that could not but be reflected in the language. Due to this fact, there were gradually formed many phraseological units denoting emotional states.

**Key words:** emotional state, phraseological unit, express, means, linguistics of emotion.

It is well-known that language helps people to express their thoughts, and not only. It is an exceptional means of expressing the emotional state of a person, too. Description of the fund of linguistic means of expressing emotions is one of the major tasks nowadays. Studying the language

in close connection to the speaker of it is quite appealing today when the emotional state of the person is of paramount importance. A great interest of linguists to the ways of emotion manifestation in the language has led to growth of such subfield of language knowledge as linguistics of emotions. It is aimed to study the emotive sphere of the language whose constituent part is emotions. Emotions play a huge role in life as they show the inner world of a person and form his emotional state.

Through the entirety of a person's life, he is always accompanied by emotions. The concept of "emotion" usually means "a special type of mental processes or human states that manifest themselves in the experience of any significant situations (joy, fear, pleasure), phenomena and events" [3].

The emotional state of a person can be expressed through "a wide range of emotions. Some make us feel on the top of the world, while others leave us feeling down in the dumps. They shape how we interact with others, the decisions we make, and ultimately, our overall well-being" [4]. But what is the emotional state?

"The emotional state is the condition of a person's emotions at a particular time. For instance, when we receive good news, we feel joy. And when we feel threatened, we experience fear. However, the person's emotional state is crucial to his emotional balance and ability to manage suppressed emotions" [5].

"In the 1970s, psychologist Paul Eckman described six basic emotions. These universal emotions may include happiness, sadness, fear, disgust, anger, and surprise" [5].

Nowadays researchers are paying a special attention to the study of emotions that constitute human communicative behavior. The key to understanding human emotions is the language, which nominates, describes, classifies and structures them. It is the language that forms the emotional state of a person of one or another linguistic culture [2; p. 254].

The relevance of this study is due to the increased interest of many linguists to the study of a person's emotional state. This can be confirmed by the active development of emotiology, which considers the role of emotions in human communicative behavior.

In this regard, it is relevant to consider phraseological units that implement such categories as expressiveness, emotivity, subjectivity. The aim of this study is to identify English phraseological units that characterize emotional state of the person in English with their translation into Russian, to classify the selected phraseological units in accordance with their meaning.

The following research methods were used in the work: continuous sampling method, the method of analysis, descriptive and comparative methods. The dictionary by Ambrajeychik A. was used as a reference material.

Having analyzed the data from the phraseological dictionary mentioned above, we have classified and divided phraseological units into groups in accordance with their meaning. All considered units have been divided into two main groups: phraseological units characterizing positive emotional state, and phraseological units characterizing negative emotional state. The first group includes phraseological units describing joy, happiness, calm, relief, interest and surprise. The second group consists of PUs, characterizing anger, irritation, fear, embarrassment, shame, sadness, despair and anxiety.

### **1. Phraseological units characterizing positive emotional state.**

*1.1. Joy and happiness.* The best human emotion people strive for is happiness. This type of emotion is characterized by feelings of contentment, joy, and satisfaction [5]. This emotion is described by the following phraseological units: *to be all smiles* – иметь довольный вид [1], *to be on cloud nine* – быть счастливым [1], *be over the moon* – быть радостным [1].

1.2. *Surprise*. Surprise is a physiological startle response that occurs when something happens unexpectedly. Yelling, screaming, raising the brows, and opening the mouth are the expressions that may occur when you experience surprise [5]. The following phraseological units can express this emotion: *to be a nut on something* – помешаться на чём-либо [1], *to be all eyes* – глядеть во все глаза [1].

1.3. *Calm and relief*. These emotions differ from others in that they are always immediately preceded by some other emotion. All phraseological units expressing these emotions emphasize getting rid of anxiety, worry and negative experience. These PUs characterize rapid transition from a negative emotional state to a positive one. These are: *call it a day* – на сегодня довольно; *Bully for you!* – Молодец!; *a bright spot* – радостное событие; *be one's man again* – быть в норме; *to be a load off somebody's mind* – гора с плеч [1].

1.4. *Interest*. This emotion is considered an intellectual one associated with the need to know something. Phraseological units describing this emotion emphasize the attention that is paid to a certain object or action: *to be at one's best* – быть в ударе; *to attract somebody like a magnet* – притягивать как магнитом [1].

## **2. Phraseological units characterizing negative emotional state.**

2.1. *Anger*. Anger is another one of basic types of human emotions that is represented by feelings of hostility, agitation, frustration, and antagonism towards others. It can express through frowning, turning red, hitting, or throwing objects [4]. This emotion can be expressed by the following phraseological units: *to be on one's hind legs* – встать на дыбы; *to be on the rampage* – быть вне себя [1].

2.2. *Fear*. Fear is a powerful emotional response to an immediate threat. It can be demonstrated by widening the eyes, rapid breathing or heartbeat, and pulling back the chin. It is strongly associated with fight. The following phraseological units can express this emotion: *to avoid somebody like a plague* – бежать как от чумы; *to be afraid of one's shadow* – бояться собственной тени [1].

2.3. *Sadness*. Sadness is defined as a transient emotional state characterized by feelings of disappointment, hopelessness, disinterest, and grief. People may show this emotion in several ways, like crying, lethargy, and quietness [4]. The following phraseological units can be a means of expressing this emotion: *to be on somebody's black books* – быть в немилости; *to be sick at heart* – тяжело на душе; *broken heart* – разбитое сердце [1].

2.4. *Disgust*. Disgust is a typical response that originates from several ways, such as unpleasant taste, sight, or smell. It can be shown by vomiting, retching, wrinkling the nose, and moving away from the object of disgust. The following phraseological units can express this emotion: *to be at the end of one's tether* – дойти до точки (до предела); *to be fed up with* – быть сытым по горло [1].

Concluding, it is worth mentioning that emotions play a vital role in a person's life. Understanding different emotions can help us recognize how they are expressed. They can be expressed by emotive phraseological units. Thus, we come to the following conclusions. Phraseological unit in English can be a means for expressing emotional state of a person. Both Russian and English phraseological units can characterize the whole spectrum of emotional states, both positive and negative.

Based on the analysis of language material, a classification of phraseological units under consideration was made according to their meaning. In both Russian and English there are phraseological units that describe positive emotional states such as joy, happiness, calm, relief and

interest. In both languages, there is a noticeable predominance of phraseological units characterizing negative emotions which include anger, sadness, fear, disgust and some others.

**References:**

1. Амбражейчик, А. 2000 русских и 2000 английских идиом, фразеологизмов и устойчивых сочетаний. Мн.: «Попурри», 2007. 304 с.
2. Шаховский В. И. Эмотиология о коммуникации человека в эмоциональном пространстве языка // Эмоциональная сфера человека в языке и коммуникации: синхрония и диахрония: мат. междунар. конф. М., 2019
3. Глоссарий. Психологический словарь / – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.psychologies.ru/glossary/27/emotsii/>
4. <https://mindfulartstherapy.com.au/the-six-basic-emotions-happiness-sadness-disgust-fear-surprise-and-anger/>
5. <https://emotions.market/emotional-state>

**UDC 159.923.35**

<https://orcid.org/0000-0003-2351-1287>

**HUMAN EVOLUTION INTELLIGENCE. TYPES OF INTELLIGENCE**

**Ruga Ecaterina,**

PhD of Philology

IMI-NOVA,

International Business Institute

Chişinău, Republic of Moldova

e-mail: [e.ruga@yahoo.com](mailto:e.ruga@yahoo.com)

**Hioară Natalia,**

University lecturer,

Master in Philology

Academy of Economic Studies,

Chişinău, Republic of Moldova

e-mail: [natasa712000@yahoo.com](mailto:natasa712000@yahoo.com)

**Abstract:** Human Intelligence deals with: 1. intellectual capability of human beings marked by complex cognitive feats ; 2. high levels of motivation and 3.self-awareness.

Heads are down throughout the land when young and adults when they are well and truly into the year's exam season (exams like Ebacc, "A" Levels, SAT and further afield. Everybody knows that exams are unquestionably, categorically and periodically important for different professions and works of life, academic intelligence is not the only intelligence out there.

**Keywords:** evolution, intelligence, language intelligence, types of intelligence, cognition or intelligence quotient

Gardner was the first theorist who proposed seven (at least) types of intelligence in total alluding that it is very rare indeed for one person to hold equal levels of intelligence in all areas (seven, eight, nine or even more). Analogous all reliable theories, there have been additions and slight amendments, like EQ "**Emotional Intelligence**" coined in the 1990s by Daniel Goleman's book popularized by his book "Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ." He refers to 5 main components:

1. Self-awareness (where someone identifies his strength and see his own limitations);



2. Self-regulation (when someone controls his impulses and consider the consequences);
3. Motivation (when someone is inspired to accomplish goals, helping to grow as a person);
4. Empathy (someone can “walk a mile in their shoes”);
5. Social skills (when someone is an adept at working in team, and knows how to develop a rapport with others).

We usually opine or think of the academic intelligence as a high level of ability in the logical mathematical realm and the verbal-linguistic. On the other hand the majority consider that the determined argument of academic intelligence is just IQ. It was Howard Gardner who proposed his theory of multiple intelligences in 1983. He remarks and maintains that one of intelligences is **bodily-kinesthetic**, i.e. sports, people, architects, designers are high in this, while those who are driving for a living might (also) be high in visual-spacial skills.

People who are particularly well with nature could be said to have strong naturalistic tendencies (intelligences).

The aim of the article is:

1. to demonstrate that other (than seven) types of intelligences that represent many areas of life are just as valuable
2. should the content of lessons of English (or other languages) be proposed and cover different intelligences to account for a broader range of human potential in children, students and adults;
3. should the higher educator invite English as foreign language (EFL) teachers to use MI (Multiple Intelligence) in their classrooms;
4. should the first English teaching (ELT) teacher educators be encouraged to include the theory (MI) Multiple Intelligence into their programs;
5. Another aim is to enreach the range of human potential of MI that can become part of ELT teacher education by raising some issues which should be considered in the process of ELT preparing diplomats, journalists, teachers etc. The Multiple Intelligence approach advocates the presence of various additions and slight amendments of intelligence like moral intelligence. The 21st programs' of education need to invite foreign language teachers to use MI in their classrooms – teacher educators should be encouraged to include this theory (issue) into their (semestrial or yearly) programs.

Most of us have absorbed the classical view of intelligence either explicitly from classes on psychology or implicitly (from random educational courses) from the culture we live in.

The author of MI, Gardner in 1983 openly refused to acquire and go along with the monolitical and stable conception of intelligence, and contradict to the idea of identifying and ascertaining (ranking) of intelligence through tests . According to his proposal humans are better defined by voicing that they possess a number ( a chain) of relatively independent or individualistic intelligences than by enunciating they have just a single intelligence defined by **IQ (Intelligence Quotient)**.

Moreover, the theorist of MI advocated that the human organism had at least seven distinct units of intellectual functioning and labelled them, intelligences maintaining both observable and measurable abilities. Intelligence can be explained as a bio-psychological potential for information processing that can be diversified and put into practice in a cultural environment: 1) to solve problems or 2) model products that are accepted as value in a culture.

This is a new look about intelligence. It differs a lot from the traditional point of view considering only 2 intelligences: 1) lingvistical – verbal and 2) mathematical, which is widely practiced under the term of IQ.

#### **Rule I**

**In short:** Intelligence can not be seen,

Intelligence can not be toughed,

Intelligence can not be count, but rather neural potential that may be activated, or not depending on the values of a particular culture or the decisions made by a separate (each) individual, their parents, their economic status, their best friends, their teachers, etc.

**Rule II**

A child's cognitive development (according to Piaget shows: at any one time (the cognitive ability) may be at a very different stages or levels: a) in number and volume of development; b) in aggregate development of special maturation; c) in total development of mathematical or verbal maturation.

Gardner's main idea refers to knowledge at any particular development stage, as he intelligently undercut (eroded) accommodate and adapt (concur) with a structured whole .

**The Experiment:**

I wondered if:

1) my students (ASEM, 1st Year students, MKL 235) accept the idea of MI (multiple intelligences) dimension to their training;

2) should a sensitivity to different intelligences or learning styles become a new attitude, approach to reach, to improve each others knowledge level.

The students were given familiarized with original seven types of intelligences:

**I Linguistic Intelligence:**

I. The abilities	II. Sample Skills	III. People with high linguistic intelligence
1. to learn languages;	1. understanding order and meaning of words;	1. Lawyers
2. the capacity to use languages to accomplish goals	2. convincing someone of a course of action	2. Speakers
3. to possess the sensibility to spoken and written language	3. Explaining	3. Writers
	4. Teaching	4. Poets
	5. Learning humor, memory and recall	

**II Mathematical / Logical Intelligence:**

The ability to	Sample skills include:	People who exploit logical-mathematical intelligence:
1. to investigate issues scientifically;	1. inductive/deductive reasoning	1. Mathematicians
2. to analyse the problems logically	2. scientific reasoning	2. Logicians
3. to carry out math operations	3. discerning relationships and connections	3. scientists with high logical-mathematical intelligence
4. to explain mathematical theories and put them in practice	4. carry out math operations	
	5. abstract pattern recognition	

**III Naturalist Intelligence**

<b>The ability to naturalistic</b>	<b>Sample skills of naturalistic intelligence:</b>	<b>People with high intelligence:</b>
1.demonstrate expertise in the recognition of the numerous species; role	1.the individual with high naturalist intelligence is “able to recognise flora and fauna”	1.individuals that can combine a description of the core ability with a characterization of a
2.to describe the classification of the numerous species of flora and fauna	2.is able to make consequential distinctions in the natural world	that many culture value
3.the knowledge of the extinct and newly discovered species of flora and fauna (ocean floor species, unknown flora and fauna)	3. is able to use his ability productively (in hunting, farming, in “biological science”)	2.individuals that care about the environment and make notes, observations of climate change

#### IV Musical Intelligence

<b>intelligence</b>	<b>Sample of Skills</b>	<b>People with high musical</b>
1.this type of intelligence entails skills in the performance, composition and appreciation of musical patterns	1.he retains sensitivity to rhythm, pitch,and melody 2.sample of skills include the ability to recognise the structure of music 3.the ability of sensing qualities of a tone, etc	1.Singers 2.Song-writers 3.individuals that handle different musical instruments 4.the theorists in music, etc.

Besides, there are other types of Mutiple Intelligence like **Inter-** and **-Intrapersonal Intelligence, Spiritual Intelligence, Existential Intelligence, Visual/Spacial Intelligence, Moral Intelligence**, etc.

According to the experiment within the students’ group 90% of individuals possess the highest intelligence of skills in **Linguistic, Interpersonal, Bodily/Kinesthetic Intelligence**. The medium intelligence is maintained by Intra - Intelligence skills-40%. The lowest knowledge in knowing intelligence skills is popular among **Moral, Existential Intelligence** – 20%. Students are eager to exploit different MI in English teaching classes in order to equalize the differences among peers and not only.

#### References:

1. Armstrong T. Multiple Intelligences in the Classroom, 2017, 3rd Edition, Alexandria:ASCD
2. Bearne E. and Reedy D. Teaching Primary English Subject Knowledge and Classroom Practice. Second Edition, 2023, New York: Routledge
3. Brualdi A. Multiple Intelligences: Gardner’s Theory, 1996
4. Dolati L. and Tahriri A. EFL Teachers’ Multiple Intelligences and Their Classroom Practice, 2017, <https://doi.org/10.1177/2158244017722582>
5. Gardner A. Multiple Intelligence after Twenty Years, American Educational Research Association, Chicago, Illionois, 2003

6. Gardner A. Multiple Intelligences, New horizons, New York 2006
7. Scrivener J. Teaching Grammar- Oxford Basics. Oxford University Press, 2013
8. Ullman E. How to plan effective lessons. Education Update magazine Vol.53, No.10, 2011

УДК 37.026

<https://orcid.org/200000-0002-6073-0748>

## УСТОЙЧИВЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ И СУЕВЕРНЫЕ ТРАДИЦИИ РУССКОГО НАРОДА: ВЗАИМОСВЯЗЬ И ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ В ОБУЧЕНИИ РКИ

**Боброва Юлиана,**  
ассистент КГПУ им. Иона Крянгэ  
г. Кишинёв, Республика Молдова  
e-mail: [bobrovaiuliana@gmail.com](mailto:bobrovaiuliana@gmail.com)

**Abstract:** This article explores the role of idiomatic expressions derived from the superstitious practices of the Russian people in teaching Russian as a foreign language (RFL). It analyzes the speech structures and linguistic behavior of members of the linguacultural community in communicative acts to reveal unique cultural insights that contribute to the development of cultural awareness among foreign students and a more meaningful study of Russian as a foreign language.

**Key words:** ethno-oriented teaching, idiomatic expressions, Russian as a foreign language, Russian culture, language.

В современном мире обучение иностранным языкам – это не только усвоение слов и грамматики, но и погружение в глубину культурных кодов и традиций определенного сообщества. Это связано с тем, что у всех народов на протяжении веков сформировались свои этнопсихологические особенности, национальные обычаи, общественные нормы поведения и установки, которые определяют взаимоотношения членов этнического коллектива с миром людей и миром окружающей их действительности. Только через призму языка и культуры мы сегодня можем выработать в сознании иностранных обучающихся полное представление о языковой личности другого народа и, вместе с этим, создать целостный образ чужой страны.

Важность этноориентированного обучения в рамках РКИ становится очевидной, поэтому *цель данной статьи* – рассмотреть область суеверий и примет как предмет исследования, использовать устойчивые выражения, извлеченные из их контекста, в качестве учебной единицы и эффективного инструмента в обучении РКИ, способствующего улучшению восприятия языка и пониманию культурных особенностей для полноценного взаимодействия учащихся с носителями языка.

Изучение кода нации возможно через анализ культурного продукта цивилизации. По утверждению Э. Платоновой: «*Культура как общечеловеческий феномен всегда реализуется прежде всего в национально-этнических формах*» [4, с.19].

Выступая одной из форм этнической культуры русского народа, суеверия и приметы могут многое рассказать о его мировоззрении, истории, обычаях, ментальных характеристиках, социальном поведении и т.д. На протяжении долгих летони создавались самим народом и, формируясь внутри этноса, обогащаясь новыми смыслами и оттенками, волей или неволей сопровождали членов речевого коллектива столетиями. Это подчеркивает

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

устойчивость и живучесть феномена русской культуры и указывает на целесообразность его использования в образовательной среде при обучении русского языка как иностранного.

Согласно определению, *приметы и суеверия* – это поверья и обряды, связанные с верой в то, что определенные события, явления или предметы могут оказывать влияние на жизнь человека.

Сопряженные с природой, временами года, праздниками, работой и другими аспектами повседневного бытия, суеверные убеждения прочно вошли в жизнь русского народа и в форме устойчивых выражений, идиом, метафор, символов других речевых маркеров находят свое применение в реальной русской речи.

Одной из приоритетных задач в практике РКИ является способность и готовность инофонов находить взаимопонимание с носителями языка с учетом культурных и этнопсихологических особенностей их речевого поведения.

Примером трудностей, с которыми могут столкнуться люди разных цивилизаций при общении с русскоязычным собеседником, являются выражения, типа: «Встал не с той ноги» или «Быстро постучи по дереву».

«*Встать не с той ноги*» – это устойчивая фраза, которая используется в русском языке для обозначения плохого настроения или неудачного начала дня, события. Она прочно связана с исторической памятью народа и отражает его представление о бинарности мира, где силы добра связаны с правой его стороной, темные силы или силы зла представлены левой стороной соответственно.

Фраза «*Постучи по дереву*» связана с суеверием о том, что таким образом можно предотвратить негативные последствия или уберечься от сглаза.

Если проследить происхождение этого выражения, то можно обнаружить связь его с древними суевериями и верованиями в духовную силу деревьев. Древние народы, в том числе славяне, часто придавали особое значение деревьям, рассматривая их как священные объекты, обладающие защитными свойствами.

Верование в силу деревьев как защитников от злых сил и бедствий было распространено в различных культурах. Люди стучали по деревьям, веря, что это действие призывает духов деревьев защищать их от несчастья. Такое суеверие могло иметь практическую цель в сохранении психологического комфорта и чувства безопасности.

В современном контексте фраза «*Постучи по дереву*» часто используется как выражение надежды на избежание негативных последствий после высказанного утверждения или пожелания. Постукивание по дереву при этом скорее символизирует игровой или ритуальный момент, чем реальное верование в магическую силу деревьев.

Стало быть, язык накапливает в себе исторический и культурный опыт народа. Многие традиции, такие как суеверные верования, становятся частью общественной жизни и оказывают влияние на привычки и ритуалы людей.

Однако, стоит отметить, что сами русские могут различно относиться к суевериям, частью которых являются устойчивые выражения. Некоторые воспринимают их с уважением, следуя вере в их влияние на повседневную жизнь, в то время как другие отрицают или скептически к ним относятся. При этом доказано наукой, что и те, и другие используют культурно-маркированные сигналы в своем речевом поведении.

Такой парадокс объясняется тем, что наше подсознание обращено главным образом к прецедентным словам и выражениям. По мнению Ю.А. Сорокина, прецедент – знак ментальности [1, с.38].



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Ментальная сфера обуславливает глубинный пласт человеческого разума. Она влияет на способы нашего восприятия мира, но при этом – остается недоступной для прямого наблюдения. Ее нельзя освоить по определенному алгоритму как буквы, звуки и другие разделы русского языка. Поэтому, когда мы говорим о теории и практики русского языка как иностранного на материалах устойчивых выражений из суеверных традиций русского народа, мы выходим за пределы лингвистики.

Ярким примером того, как культурные особенности могут влиять на вербальное и невербальное общение коммуникантов, может стать отношение русских к понедельнику. Мнительные люди считают его «неудачным» или не подходящим днем для совершения финансовых сделок. Некоторые люди стараются избегать любых денежных операций в этот день, полагая, что это повлечёт за собой финансовые трудности в течение всей недели.

Если иностранец не знаком с данной особенностью русской культуры, то выражение *«Только не в понедельник»* на его просьбу рассчитаться за деловые услуги может вызвать недопонимание и даже культурный шок, поскольку в родной культуре человека нет отдельного благоприятного времени для финансовых транзакций.

В действительности, суеверные верования стали причиной возникновения поведенческих моделей во всех культурах и, несмотря на то, что не все люди осознают их влияние на свое поведение, более глубокое изучение культурных аспектов этнической группы приведет к раскрытию деталей, подтверждающих этот факт. В русской традиции они определенно оказывают всестороннее воздействие на жизнь людей, продолжая разговор о начале недели, но обязательно стоит отметить, что среди местного населения существуют и другие убеждения относительно понедельника.

Многие рассматривают его как первый рабочий день или как отправную точку для достижения поставленных целей. В этом контексте мы часто слышим диаметрально противоположную фразу – *«Начну с понедельника»*, что подразумевает намерения человека начать что-то новое: будь то занятие спортом, начало нового проекта, здорового образа жизни и т.д.

Таким образом, коннотативные свойства устойчивых выражений позволяют нам получить дополнительную информацию о национально-культурных предпочтениях носителей языка и помогают иностранному студенту составить правильное представление о том, как и почему у членов речевого коллектива складывается определенное отношение к определенным действиям, явлениям, событиям или дням недели.

Успешность такого обучения объясняется еще одним фактором. Основой коммуникативной компетенции, как известно, являются лингвистические знания. Вход в речевую практику без определенного объема лексики исключен. Вместе с этим, в работе с незнакомой лексикой в многонациональной аудитории бывают свои сложности. Так, не всегда номинативная или фразеологическая единица языка, в особенности единица речи паремиологического фонда, без специального толкования может быть понятна студенту-иностранцу. Это можно объяснить отсутствием соответствующего термина в лексике конкретной нации, невозможностью точного перевода слов на другой язык, а также рядом других причин, связанных с ментальными категориями, вопросами соотносительности языковых значений и культуры.

Использование устойчивых выражений на уроках РКИ требует от нас изучения не только лексических особенностей языка, но и исследования речевого поведения членов этнической группы. Такой кропотливый процесс работы с лексикой этнокультурного

содержания провоцирует учащихся к исследованию национальных особенностей и мировоззрения этноса, соответственно, способствует более глубокому пониманию русской культуры.

С точки зрения методики формирования фоновых знаний учащихся подобный процесс должен включать работу не только с отдельными единицами языка, но и с функционированием их в речи в рамках отдельных высказываний, включением в различного рода тексты, коммуникативные ситуации по определенной тематике [8].

Позволить реализовать вышеперечисленные образовательные действия одновременно предоставить уникальную площадку для активного применения устойчивых выражений нам поможет традиционный тематический урок, посвященный теме «Дом в русской культуре».

Известно, что дом в жизни русского человека имеет большое значение. Это не просто постройка или место для временного проживания, а часть мира, религия, быт, обряды, история, отражающие бесконечные связи взаимодействия русских людей. Существует много примет и суеверий, связанных с домом и семейными традициями. Это отражает важность семьи и близких для русского народа.

В коллективной монографии «Лингвокультурология в теории и методике обучения РКИ» Теремовой Р.М., Гавриловой В.Л. Игошиной О.А. и др. очень подробно проанализирована работа с сюжетом русской сказки, которая раскрывает разные стороны историко-бытовой жизни русского народа. Здесь же приведены тематические группы лексики по реалиям русской культуры и быта: основные занятия, дом, домашняя утварь, одежда, пища, обычаи и традиции (*сани, топить баньку, деревня, дом, изба, печь, крылечко, подпол, кувшин, каша, блины, пироги, тарелка, шуба, кафтан и т.д.*) [6, с.128].

Национальная специфика прослеживается в лексическом составе каждой строки. При этом расширить границы такого урока и вызвать к теме особый интерес возможно введением преподавателем дополнительной лексической единицы русского языка – слова «порог».

Исследование языковой единицы, начиная с ее материального воплощения как элемента постройки до перехода к элементу концептуального значения русской культуры, может произойти через детальное изучение устойчивых выражений с использованием заданного слова: «*Перешагни через порог*», «*Не мети от порога*», «*Не передавай вещи через порог*», «*Не здоровайся через порог*», «*Через порог не прощаются*», «*Вот тебе Бог, а вот порог*», «*На пороге нового года*», «*Стоять на пороге новых событий*», «*За порог ни ногой!*». Такой подход открывает перед учащимися богатый мир ассоциаций и образов, который создаст условия для адекватного понимания ими специфики русского языка наряду с усвоением этнопсихологических особенностей поведения этногруппы.

Диапазон выражений может расширяться в зависимости от уровня подготовки учащихся и дидактических целей урока до тех пор, пока буквальное значение слов, связанные с действиями у входа дома, в сознании учащихся не достигнут уровня полного понимания всех смыслов и контекстов.

Количество связей и значений в русском языке неисчерпаемо, поэтому при изучении темы «Дом в русской культуре» («Дом и семья» или «Русский дом») под другим углом, мы сможем рассмотреть большое множество выражений, связанных с этой темой:

«*Моя хата с краю*» – фраза, которая подчеркивает независимость и желание русского человека не вмешиваться во что-либо. Может использоваться при обсуждении личного пространства и границ.

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

«Чувствуй себя как дома»или «Будь как дома» – выражение, которое отражает такую особенность русской культуры, как гостеприимство, подчеркивая теплоту и открытость русских в общении с другими.

«Не свисти в доме» – выражение, являющееся средством предостережения от безденежья.

«Мы как одна семья» – отражает идею единства и сплоченности русского народа, является призывом к объединению членов одного большого коллектива для взаимной поддержки.

Как видим, устойчивые выражения могут быть весьма полезными при изучении русского языка как иностранного. Включение их в учебный процесс предоставляет студентам возможность не только улучшить свои языковые навыки, но и глубже понять смыслы и контексты русской культуры, сформировать общее представление о русской идентичности, национальном характере, своеобразии поведенческих ориентаций народа.

С точки зрения методики РКИ подобная практика способствует успешной лингвокультурной и социальной адаптации иностранных учащихся. Она помогает студенту лучше воспринимать и взаимодействовать с русскоязычным окружением и в целом способствует полноценной интеграции инофонов в русское сообщество.

**Библиография:**

1. Вершинина Т.С., Гузикова М.О., Кочева О.Л. Этнолингвокультурология: учебное пособие /М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал, федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 2014. – 80 с.
2. Воскобойников А.Э. Мир, в котором мы живем: Универсальная эволюция и проблема человека: монография / А. Э. Воскобойников. – М.: МосГУ, 2022. – 320 с.
3. Милюк Н.М. Язык и культура: От теории к практике: учебное пособие / Н. М. Милюк, Г. И. Немец. – 2-е изд., стер. – Москва: ФЛИНТА, 2017. – 150 с.
4. Платонова Э.Е. Культурология: учебное пособие / Э. Е. Платонова. – М.: Академический Проект, 2020. – 784 с.
5. Пугачёв И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного: монография / И. А. Пугачёв. М.: РУДН, 2011. 284 с.
6. Теремова Р. М, Гаврилова В. Л., Игошина О.А. и др. Лингвокультурология в теории и методике обучения РКИ. – Спб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. – 256с.
7. Южин В. Как избавиться от порчи и сглаза. Приметы, обереги, заговоры, обряды, молитвы. М: РИПОЛ классик, 2009, 256 с. /книга электр./ [https://books.google.md/books?id=Xu8emafY60QC&printsec=frontcover&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.md/books?id=Xu8emafY60QC&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)(дата обращения: 12.11.23)
8. Коннотативная лексика /Дипломный проект, 2016, №5 [http://contrlst.ucoz.ru/index/konnotativnaja\\_leksika/0-1241](http://contrlst.ucoz.ru/index/konnotativnaja_leksika/0-1241)(дата обращения: 17.11.23)

## РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Гасанова Илаха Энвер гызы,

доктор философии по педагогическим наукам, доц.

Бакинский славянский университет

г. Баку, Азербайджанская Республика

e-mail: [ailaxa@list.ru](mailto:ailaxa@list.ru)

**Abstract:** The article examines the role and importance of intercultural communication in the process of learning a foreign language in the Azerbaijani audience.

In modern society, intercultural foreign language communication is considered as an integral element of life, learning and is characterized by an intensive exchange of information, values, experience, the creation and maintenance of contacts, the development of cooperation. Intercultural dialogue allows students to expand their knowledge of cultural peculiarities, traditions, etiquette, customs of people living in different countries; to understand and accept the linguistic and cultural diversity of communication partners; to improve their skills and abilities, to use language and speech means, to choose strategies and tactics of behavior and communication acceptable to achieve mutual understanding and set goals. Goals in accordance with the communicative task and the communicative situation.

**Key combination of words:** intercultural communication, communicative competence, linguo-socio-cultural method, speech activity, linguistic realities.

Активизация и качественное изменение характера международных контактов придают владению специалистами иностранным языком профессионально значимый статус. Современная система обучения иностранному языку должна не только ориентироваться на наиболее перспективные подходы и методы обучения иностранному языку, но и органично интегрировать наиболее продуктивные положения разных подходов и методов на основе общей системы обучения в рамках единого учебного процесса с учетом конкретных условий обучения.

Межкультурная компетенция представляет собой общение, осуществляемое в условиях значительных культурно обусловленных различий в коммуникативной компетенции его участников, при которых эти различия существенно влияют на результаты акта общения. Под коммуникативной компетенцией при этом понимается знание используемых при коммуникации символических систем и правил их функционирования, а также принципов коммуникативного взаимодействия. Межкультурная коммуникация характеризуется тем, что ее участники при прямом контакте используют специальные языковые варианты и дискурсивные стратегии, отличные от тех, которыми они пользуются при общении внутри одной и той же культуры. Следует отметить, что используемый термин «кросс-культурная коммуникация» обычно относится к изучению некоторого конкретного феномена в двух или более культурах и имеет дополнительное значение сравнения коммуникативной компетенции общающихся представителей различных культур [6].

---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

Способность к развитию коммуникативной компетентности общеизвестна, однако её конкретная реализация культурно обусловлена уникальным индивидуальным опытом каждого человека, из чего следует, что при коммуникации, являющейся процессом обмена сообщениями, постоянно происходит воссоздание смыслов, так как они не совпадают даже у людей, говорящих на одном и том же языке и выросших в условиях одной и той же культуры. Само собою разумеется, что при наличии разных культур и разных языков коммуникация осложняется настолько, что о полном понимании можно говорить лишь с известной долей предположения.

Язык представляет собой неоднозначную систему, и его реализации в коммуникативных событиях обычно приводят к взаимному соглашению коммуникантов о трактовке языковых значений. Этому способствует культурно обусловленная коммуникативная компетентность – несколько видов общих знаний, разделяемых коммуникантами. Во-первых, это знания собственно символической системы, в терминах которой происходит коммуникация, и, во-вторых, знания об устройстве внешнего мира, которые состоят из личного опыта индивидуума, базовых, фундаментальных знаний о мире, имеющихся у всех людей, и всех остальных знаний, которыми они обладают вследствие принадлежности к различным национальным, этническим, социальным, религиозным, профессиональным и другим группам [3].

Общность базовых знаний о мире объясняет принципиальную переводимость сообщений с одного языка на другой и возможность понимания между членами одного языкового коллектива, пользующихся одной символической системой. Различия в индивидуальном опыте лежат в основе утверждения об уникальности каждого коммуникативного события, а также о принципиальной неоднозначности языка, возникающей при порождении и интерпретации сообщений в коммуникативном акте.

Основоположники лингвострановедения Е.М.Верещагин и В.Г.Костомаров в конце XX века четко сформулировали важнейший принцип в преподавании иностранных языков следующими образом: две национальные культуры никогда полностью не совпадают, так как состоят из национальных и интернациональных элементов. Поэтому в процессе обучения иностранными языками приходится добиваться усвоения обучающимися понятия о новых предметах и явлениях, не имеющих аналогов в их родном языке, ни в родной культуре, что будет способствовать успешному овладению иноязычной речевой деятельностью [2].

Таким образом, важным условием успешного овладения речью на втором языке является преодоление не только языкового, но и культурного барьера.

На современном этапе обучения русскому языку в условиях азербайджанско-русского двуязычия важную роль призваны сыграть новые вербально-коммуникативные технологии, представляющие собой рациональное сочетание традиционных и новых методов обучения, в частности таких, как билингвальный и лингвосоциокультурный (лингвосоциокультурологический), предполагающий компонентную апелляцию к важным компонентам учебного процесса – социальной и культурной среде страны – носителя изучаемого языка. Данный метод включает в себя два основных аспекта общения – языковой и социокультурный, т.е. знание биокультуры, условий современной действительности, что позволяет обучающемуся ориентироваться в национальных особенностях, истории, культуре народа страны изучаемого языка. При таком подходе изучаемый язык можно сравнить с зеркалом, в котором, реально отражаются культура, условия жизни, трагедии, быт, повседневное поведение и многое другое страны носителей данного языка. Поэтому приоритетная задача преподавателя состоит в том,



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

чтобы обучать второму языку в контакте двух лингвокультур, сообщая обучающимся комплекс соответствующих знаний.

Понятие межкультурной коммуникации такие области, как теория перевода, обучение иностранным языкам, сравнительная культурология, контрастивная грамматика, научные исследования в области межкультурной коммуникации фокусируются на коммуникативном поведении людей, сталкивающихся с культурно обусловленными различиями в языковой деятельности и последствиями этих различий [7].

Расширение экономических, политических и культурных контактов, а также совершенствование системы образования на современном этапе требуют нового подхода к преподаванию иностранных языков. В связи с этим возникает потребность в обеспечении такой организации учебного процесса, которая бы способствовала развитию личности обучающегося. Необходимость решения нестандартных задач как в процессе учебы, так и в будущей профессиональной деятельности требует развития эвристичности (от греч. «отыскиваю», «открываю») мышления, креативности (творческой силы), оперативности, целеустремленности, инициативности в решении поставленных учебно-речевых задач.

Приоритетное использование коммуникативно ориентированных методов при изучении второго, иностранного языка неоспоримо, так как межчеловеческое понимание строится на диалоге.

Важным условием обучения межкультурному диалогу является определение педагогических требований к развитию языковой личности на основе реализации аксиологического содержания лингвострановедческого аспекта в процессе изучения иностранных языков с учетом когнитивного, эмотивного и деятельностного подходов [4].

Обучение межкультурному диалогу целесообразно проводить, учитывая следующие требования: 1) реализация структурирования понятий «лингвострановедение» и «межкультурный диалог» с точки зрения целей обучения; 2) учет специфики коммуникативно-диалоговой модели процесса формирования межкультурной компетенции и межкультурной толерантности как интегративного качества специалиста; 3) осуществление аксиологизации лингвострановедческой учебной информации; 4) последовательный учет своеобразия национальной культуры обучающихся; 5) интенсификация учебного процесса за счет расширения межпредметных связей, проведения интегрированных занятий; 6) моделирование в учебном процессе речевых ситуаций, имитирующих типичные обстоятельства межкультурного общения; 7) обеспечение учебного процесса новейшими технологиями обучения, включающими в себя комплекс информационно-технических, лингвокультурологических и собственно методических средств для обучения межкультурному диалогу.

Главной задачей преподавателя является подготовка обучающихся к восприятию знакомству, к переживанию и сопереживанию. Личностно ориентированное обучение иностранному языку способно оказывать косвенное, отдаленное во времени, но целенаправленное влияние на развитие личности, мышление всегда находится в коле, пролагаемой языком.

Межкультурное обучение использует иностранный язык для осмысленного развития эмпатии, критической толерантности и способности к преодолению конфликтов. Развитию у обучающихся умения находить путь в жизненный мир другой, чужой культуры, опираясь на собственный жизненный опыт.

В методической литературе адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным культурам, называют межкультурной

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

коммуникацией. В этой связи проблема межкультурной коммуникации стала одной из значимых и современных в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ).

В условиях актуализации межкультурной коммуникации становится особо значимой и проблема межкультурного обучения. Основная цель межкультурного обучения способствовать развитию межкультурной компетенции. Можно выделить следующие составные понятия «межкультурное обучение»: 1) предметная компетенция (знания о культуре и стране, языковые знания); 2) личностная компетенция (знания о собственное культуре, самоопределение в межкультурном контексте); 3) социальная компетенция (способность к межкультурной коммуникации).

Заметим, что личностная компетентность является важной составной частью межкультурной компетенции. При контакте с представителями других культур важно не только знание об иной культуре, но и знание ценностей собственной культуры, знание своих традиций, собственной истории. А ведь лишь тот, кто сознает себя представителем своей культуры, может быть успешным в общении с представителями других культур. Межкультурное обучение предполагает умение распознавать свое в чужом и наоборот, поэтому крупнейший американский специалист по межкультурному обучению Э.Холл утверждает, что культура – это коммуникация, а коммуникация – это культура.

Межкультурная компетентность – это знание жизненных привычек, нравов, обычаев, установок данного социума, формирующих индивидуальные и групповые установки; индивидуальных мотиваций, форм поведения, невербальных компонентов (жесты, мимика), национально-культурные традиции, система культурных ценностей.

Как и другие виды компетенции, межкультурная компетенция должна постоянно совершенствоваться, так как этого требуют изменение культурной среды, а также изменение и развитие речевых потребностей обучаемых. МКК, являясь ядром коммуникативной компетенции, может различаться как единство *социально-культурной компетенции* (СКК), с одной стороны, и *социально-лингвистической компетенцией* (СЛК), – с другой. СКК предполагает наличие культурных знаний в широком смысле, соотносенных с ситуацией общения, в то время как СЛК связана со знанием правил речевого поведения и взаимодействия в разных сферах общения (повседневной, деловой, научной и др.). Предметная плоскость должна включать, наряду с узкоспециальными знаниями, знания общекультурного плана, включая знания национальной культуры. Пытаясь очертить примерный инвентарь таких знаний, в первую очередь, можно утверждать, что социально-культурная, или страноведческая информация должна отражать основные сущностные характеристики страны и включать следующие элементы: а) информацию энциклопедического характера (история, география, государственный строй и др.); знаковые исторические даты, представляющие важнейшие исторические события, факты современной реальности (система образования, экономика, средства массовой информации); б) названия памятников культуры, имена выдающихся личностей, основные события современной культурной и общественной жизни, имена известных людей современности (писатели, актеры, журналисты и т.д.); в) названия видов досуга, основных ценностей и черт общественной психологии, стереотипных представлений о нации и стране.

Поскольку обучение межкультурной компетенции предполагает сравнение обучающимися двух культур – своей и чужой, обучаемый должен уметь представлять на иностранном языке знания о своей и чужой стране. Что касается *социально-лингвистической компетенции*, то владение ею означает знание речевых актов с их соотношенностью со

---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

стилистическими регистрами языка, которые актуализируются в разных сферах общения (повседневное, деловое, научное и т.д.), а также знание лексических единиц, имеющих стилистическую, коннотативную окраску.

Сравнение правил речевого поведения носителей иностранного и родного языков здесь играет второстепенную роль и представляется целесообразным в случае нарушения параллелизма, например, связанного с отсутствием аналогичных для общения слов. Среди фактов, отражающих языковые реалии, следует выделять и те, которые включали бы национальную экзотику. Следует отметить, что понятие «экзотика» расширилось за последние два десятка лет, о чем свидетельствуют определение толковых словарей. Если раньше экзотическим считалось все то, что не принадлежало западным цивилизациям и происходило из далеких стран, то в наши дни экзотикой является то, что принадлежит чужой стране или происходит из нее. К экзотике повседневной жизни, как правило, относят названия национальных блюд, напитков, игрушек, музыкальных инструментов и др. При отборе для обучения страноведческой информации следует учитывать, с одной стороны, фактор ее изменчивости, предполагающий необходимость обновления устаревающих данных, и фактор постоянства, с другой стороны, относящийся к знаковым фактам и символам.

В результате анализа информационной ценности коммуникативной, лингвистической и социокультурной целесообразности, предлагаемой эффективности их использования учебные материалы классифицируются по цели обучения, по уровню обучения (начальной, средней, продвинутой), по тематическому содержанию. При отборе текстов следует также руководствоваться принципом *доступности* или способности текста быть понятным, в том числе в социокультурном плане. Обучающей функцией обладают именно тексты, содержащие трудности социокультурного характера, некоторые из которых традиционно относят к категории лексических (имена собственные, аббревиатуры, безэквивалентная лексика), хотя, как уже выше, эти слова передают социокультурную информацию.

Для овладения МКК может использоваться также методика проекта, к примеру, создание обучаемыми словаря-справочника лексических единиц – носителей социокультурной информации.

Проблема обучения *социолингвистической компетенции* является также актуальной, поскольку учебники почти не содержат заданий, целью которых было бы обратить внимание на выбор стилистически адекватных мест выражения. Концепцию таких упражнений разработать можно, базируясь на особенностях восприятия речи: правильная речь воспринимается по смыслу, а неправильная обращает на себя внимание формой. Поскольку овладение СЛК осуществляется в речевой деятельности (говорение, письмо), то необходима такая система упражнений, которая носила бы практический характер, т.е. приближала бы обучаемых к реальной речевой деятельности.

Наш взгляд, полезны упражнения, составленные на основе результатов анализа типичных ошибок и предлагающие обучаемым найти и исправить свои ошибки.

Таким образом, обучение МКК выступает как важная педагогическая проблема, решение которой возможно только тогда, когда преподаватель вступает с обучаемыми в отношении партнерства, необходимость создания которых имеет следующие основания: а) межличностная коммуникация всегда имеет преграды для преодоления в виде разных типов личности, разного культурного уровня, поэтому в ходе коммуникации могут возникнуть проблемы, которые преподаватель должен умело помогать разрешать, контролируя общую ситуацию; б) преподаватель может обнаружить свое незнание каких-либо вопросов и путем

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

решения проблемы, что часто становится возможным только совместно с обучаемыми, которые также являются носителями определенных знаний и обладают практикой общения на родном языке; в) коммуникация всегда будет являться источником проблемных вопросов в профессиональном плане, преподавателю нужно давать исчерпывающие, убедительные и однозначные ответы.

**Библиография:**

1. Веденина Л.Г. Теория межкультурной коммуникации и значение слова. ИЯШ, 2000, №5.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. Москва, 1980.
3. Грушевицкая Т.Г. и др. Основы межкультурной коммуникации. Москва. 2002.
4. Гуревич П.С. Культурология, Москва. 2008.
5. Ермишина Н.Д. Культурология. М., 2006, 430с.
6. Садохин А.П. Введение в межкультурную коммуникацию. Москва. 2009.
7. Тен Ю. Культурология и межкультурная коммуникация. Ростов-на-Дону. 2007.

**УДК: 811.111**

<https://orcid.org/0009-0005-8820-0385>

**КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО ПОВЫШЕНИЯ В  
СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Орлиогло Лидия,**  
учитель английского языка,  
II дидактическая степень,  
ПУ ТЛ им. Семёна Барановского,  
с. Копчак, Республика Молдова  
e-mail: [orlioglolidiapetrovna@gmail.com](mailto:orlioglolidiapetrovna@gmail.com)

**Annotation:** In a modern school, continuous improvement in the quality of education is very important. By improving the quality of education, the following goals are realized: to increase students' readiness to continue their education, to improve elementary communication skills in four types of speech activity (speaking, listening, reading, writing). An important task in ensuring the quality of education is the teacher's mastery of various educational technologies. In my lessons I use the following websites: <https://learningapps.org/> and <https://simpleshow.com/>

**Keywords:** Educational technologies, improvement, development of forms and methods, achievements, Brainstorming, syncwine, Venn diagram, verbal method, visual method, game method, research method, learningapps, simpleshow video maker.

Педагог Марк Поташник определяет: качество образования - это соотношение цели и результата, мера достижения цели [2].

**Основные показатели эффективной деятельности лица:**

1. Уровень обученности учащихся
2. Готовность их к продолжению образования
3. Уровень воспитанности учащихся
4. Состояние здоровья детей
5. Уровень социальной адаптации выпускников к жизни в обществе

Качественным можно считать образование, если определённые достижения имеют не только ученики, но и преподаватели.

---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

Качество образование складывается из:

- a. высокого уровня профессионализма педагогов
- b. создания комфортности в обучении школьников
- c. прочности знаний учащихся
- d. Материально-технического обеспечения школы

Важная задача по обеспечению качества образования это освоение учителем различных образовательных технологий.

Учителя-предметники должны:

- Изучить образовательные технологии
- Применять их максимально на своих уроках

На своих уроках я применяю веб-сайты: <https://learningapps.org/> и <https://simpleshow.com/>

Рис. №1, преимущества использования веб-сайтов.



Образование может быть качественным, если есть:

1. Психологический настрой на урок, на процесс обучения
2. Критерии оценивания
3. Разработка форм и методов проведения урока
4. Контроль за качеством знаний

Наиболее эффективные формы и методы обучения на уроках английского языка, которые приводят к повышению качества знаний учащихся:

1. Интерактивный метод, который развивает критическое мышление учащихся (Brainstorming-мозговой штурм, синквейн, диаграмма Венна, согласен или не согласен с утверждением)
2. Словесный метод (рассказы, беседы, объяснения)
3. Наглядный метод (иллюстрационный, демонстрационный)
4. Игровой метод (сюжетно-ролевые, тренинги, путешествия)
5. Исследовательский метод (проектные работы)

Например, по теме “Великобритания“ мы используем:

- **Наглядный метод**

Рис. №2, Great Britain, [1, с.65]



**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**



• **Интерактивный метод**

Рис. №3, Venn diagram and Cynqvein

**The game «Venn diagram»**

London  
Edinburgh  
Red Rose  
Thistle  
London Eye  
Big Ben  
Lighthouse of  
Alexandria  
Edinburgh Castle  
Stirling Castle  
Great Britain

**Cynqvein**

It's a short poem which consists of 5 lines.  
**1**line-1 word(a noun)  
**2**line-2 adjectives  
**3**line-3 words(verbs)  
**4**line-a phrase showing your attitude to the theme(4 words)  
**5** line-1 word

• **Игровой метод**

Рис. №4, game “Across Britain” and crossword.

**The game across Britain**

<https://learningapps.org/watch?v=p255k4z0a21>

*Use clues and find 9 words.*

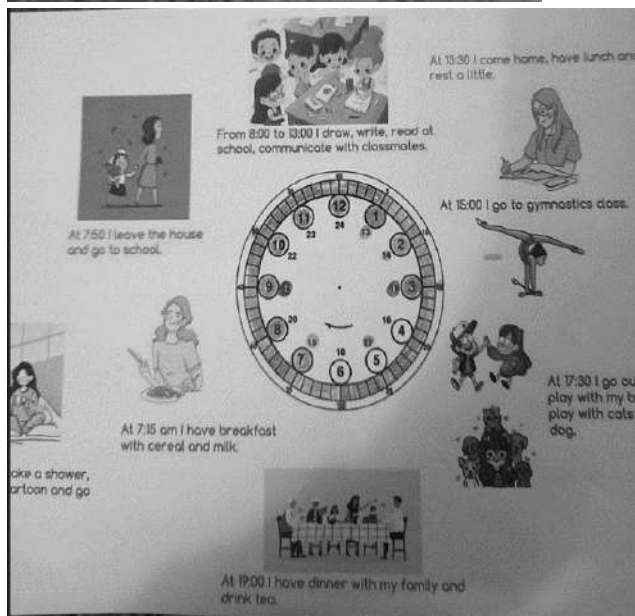
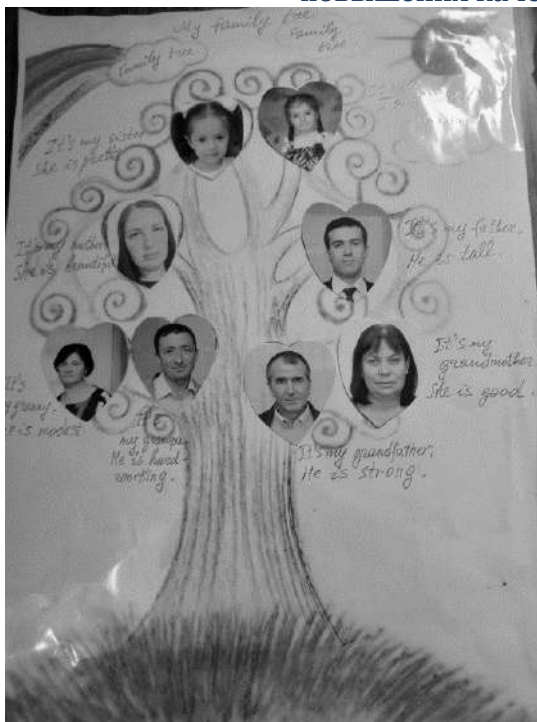
t	E	r	a	i	n	S	E
u	n	b	n	m	e	e	n
b	g	c	W	o	r	o	g
e	l	a	a	r	i	t	l
t	a	b	l	o	e	l	i
e	n	u	e	s	x	a	s
a	d	s	s	e	y	n	h
L	o	n	d	o	n	d	x

**Clues:**  
 England - Англия  
 Scotland - Шотландия  
 Wales - Уэльс  
 London - Лондон  
 English - Английский  
 tube - название метро в центре Лондона  
 tea - чай  
 rose - роза  
 rain - дождь

• **Исследовательский метод (проектная работа)**

Рис. №5, Family tree [1, с.33] and My daily schedule [1, с.21]

III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»



Повышение качества образования зависит от правильного оценивания учащихся. Например, в начальных классах учащиеся оцениваются по продуктам.  
Рис. №6, Evaluation criteria



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Как завоевать успех у учеников и тем самым повысить качество знаний учащихся:[3]

- Говорите понятно, воздействуйте на чувства, дайте детям веру в самих себя.
- Не выступайте без широкого набора технических средств обучения. Не объясняйте «на пальцах». Учащимся нужно показать хотя бы слайды, схемы, и обязательно яркие.
  - Речь учителя должна быть максимально выразительной. Юмор, шутки, смешные истории – обязательны.
  - Покажите причины неудач и пути исправления ошибок. Демонстрируйте смелость мышления, принципиальность в оценках.
  - Не критикуйте обучающихся голословно, доказывайте и переубеждайте. Лучше быть солидарными с идеями и предложениями, с разумными идеями. Но неразумные идеи детей критикуйте деликатно.
  - Будьте предельно откровенны.
  - Ваша помощь в решении проблем детей, поддержка их инициатив и начинаний будет принята. Но благодарности не ждите!
  - Замечайте и поддерживайте успехи учащихся в познании окружающей жизни.

**Повышение качества образования в старших классах.**

В старших классах на уроках английского языка практикуем аудирование с извлечением конкретной информации и дальнейшие обсуждения с выводами, что очень помогает потом при написании эссе. Изучая определённую тему, составляем презентации, где даются точные факты по данной теме. Используя эту информацию, ребята составляют свои статьи. Это является постоянной подготовкой к экзаменам.

Часто включаем работу с текстом в свои контрольные работы, где составляем всевозможные задания на:

1. Знание и понимание
2. Применение
3. Интегрирование

Еще Киплинг писал: “Образование – величайшее из земных благ, если оно наивысшего качества. В противном случае оно совершенно бесполезно” Качество образования “задает” качество жизни человека и общества. И наша с вами задача – и совместно, и каждому - искать пути повышения качества образования, ведь качество образования это – итог деятельности школы, то есть нашей с вами работы.

**Библиография:**

1. English pupil's book, Ignatiuc I., Aladin L., Muntean A., Foca L., Pulu D., Editura Arc, Chisinau, 2019.
2. Поташник, М.М. Качество образования: проблемы и технологии управления / М.М. Поташник. - М.: Педагогическое общество России, 2002. - 352 с.
3. Качество образования и возможности его повышения в условиях модернизации современной школы//Режим доступа: <https://infourok.ru/kachestvo-obrazovaniya-i-vozmozhnosti-ego-povysheniya-v-usloviyah-modernizacii-sovremennoj-shkoly-4217479.html>

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНФИГУРАТИВНОГО МЕТОДА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ (ПЛАН ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ЗАНЯТИЯ)

**Рахманова Сараханым Мирза гызы**

доктор философии по педагогике, доцент

Бакинский славянский университет

г. Баку, Азербайджанская Республика

e-mail: [rahmanova.sara@mail.ru](mailto:rahmanova.sara@mail.ru)

**Abstract:** The configurative method is an approach to teaching that focuses on individualizing students, taking into account their level of knowledge, interests, and learning styles. This method is designed to create a flexible, customizable learning environment for maximum effective learning. The use of the configurative method makes it possible to make the educational process more flexible, adapted to the needs of students, which contributes to more effective learning of the material and the development of personal and professional skills. The article discusses the implementation of the configurative method in the educational process. The author notes that the introduction of the configurative method into the educational process is one of the most important areas for improving student training in a modern university.

**Keywords:** configurative method; methodology; educational technologies; design; communicative approach; intercultural communication; Russian language.

Коренные изменения в современном азербайджанском обществе, создавшие реальные предпосылки для обновления всей системы образования, находят своё отражение в разработке и введении элементов нового содержания, новых образовательных технологий. Внедрение конфигуративного метода в учебный процесс – одно из важнейших направлений оптимизации подготовки студентов в современном вузе. Этот метод был внедрен в учебный процесс профессором Алиевой И.М.[1].

К сожалению, в Азербайджане до сих пор практически не разработана научно обоснованная дидактическая концепция рационального использования этого метода при обучении русскому языку как иностранному в вузе. В то же время современные требования к преподаванию русского языка как иностранного в условиях вуза побуждают исследователей и преподавателей – практиков обращать особое внимание на развитие таких видов речевой деятельности, как чтение и письмо, которые особенно важны для получения профессионально ориентированной информации.

Нам представляется, что использование данного метода при работе над учебными текстами позволит студентам правильно понять прочитанное, ясно и чётко выразить свою мысль, расширить сведения о языке, развить лингвистическое мышление, что является важным условием для дальнейшего успешного обучения неродному (русскому) языку азербайджанских студентов гуманитарных (филологических и педагогических) факультетов. Наша задача – ознакомить будущих учителей русского языка с проблемами межкультурного общения и способами решения этих проблем в процессе преподавания путем внедрения в учебный процесс конфигуративного метода, а также сформировать систему знаний и практических умений и навыков, направленных на повышение эффективности учебно-воспитательного процесса на уроках русского языка. Целью исследования является

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

внедрение в учебный процесс этого метода как основы формирования необходимых навыков и умений во всех видах речевой деятельности, т.е. чтении, говорении и письме.

План экспериментального занятия, проведенного путем внедрения в учебный процесс конфигуративного метода. Суть данного метода заключается в том, что в ходе выполнения языковых (фонетических и лексических) упражнений студентами активизируются слова и словосочетания в их речи. Создавая определенный речевой фон, преподаватель подводит студентов к восприятию текста в виде грамматической информации. На занятиях использованы тексты с речевым и грамматическим материалом, слова с переводом и ударением, направленные на коррекцию произношения и письма, подобраны синонимы и антонимы к некоторым словам, дано толкование отдельных слов. Использование на занятиях языковых навыков: говорения, аудирования, чтения и письма способствует развитию беглости и уверенности в понимании и употреблении русского языка.

**Занятие I**

**Задание 1.** Прочитайте бегло (20 сек.). Запомните перевод.

**КАчественные прилагАтельные**

1	прилагАтельные	1	sifətlər
2	кАчественные прилагАтельные	2	keyfiyyət bildirən sifətlər
3	имЕют	3	var, olmaq
4	стЕпень сравнЕния	4	müqayisə dərəcəsi
5	дОбрый	5	mərhəmətli
6	сАмый дОбрый	6	ən mərhəmətli

**Задание 2.** Прочитайте бегло.

**КАчественные прилагАтельные**

1	прилагАтельные	1	sifətlər
2	кАчественные прилагАтельные	2	keyfiyyət bildirən sifətlər
3	имЕют	3	var, olmaq
4	müqayisə dərəcəsi	4	стЕпень сравнЕния
5	mərhəmətli	5	дОбрый
6	ən mərhəmətli	6	сАмый дОбрый

**Задание 3.** К данным словам подберите синонимы из второго столбика. Запишите. (Дается по 2 слова). Во втором столбике даются слова в количестве 8 слов: 4 из которых являются синонимами к данным словам, а остальные 4 – это синонимичные пары из общей таблицы синонимов.

<b>Красный</b>	Алый, багровый, яркий, лазурный, маковый, багряный, пунцовый Сопоставление, соотношение, понятие, склонение, уравнениеуподобление, соотнесение, аналогия
<b>Сравнение</b>	

**Задание 4.** К данным словам подберите антонимы из второго столбика. Запишите.(Дается по 2 слова). Во втором столбике даются 8 слов: 4 из них являются антонимами к данным словам, а остальные 4 – это антонимичные пары из общей таблицы антонимов.

<b>Добрый</b>	Злой, сердитый, плохой, хороший, милый Полный, дополнительный, длинный
<b>Краткий</b>	

**Задание 5.** Выберите и перепишите толкование к данному слову. Запишите.



**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

(Дается одно слово). К нему дается два толкования: одно к данному слову, другое взятое из другого текста.

<b>Степень</b>	1. В грамматике: материальное выражение грамматического значения.
	2. Мера, сравнительная величина чего-либо.

**Домашнее задание.** Выучить перевод слов, данных в таблице (задание 1). Бегло читать слова, данные в таблице (перевод) с азербайджанского на русский язык. Переписать 5 раз слова и словосочетания на русском языке из таблицы № 1. Задания № 3, 4, 5 записать в тетради.

**Занятие II**

**Задание 1.** Прочитайте бегло (15 сек.)

Имя прилагательное в начальной форме

1	кАчественный	keyfiyyətli
2	дОбрый	mərhəmətli
3	хорОший	yaqşı
4	молодОй	cavan
5	недОбрый	sərt, pis
6	злой	acıqlı

**Задание 2.** Прочитайте бегло (15 сек.)

Глагол

1	имЕть	olmaq, malik olmaq
2	мОгут	bacarırlar
3	сочетАться	uyğunlaşmaq
4	мОгут сочетАться	uyğunlaşa bilərlər
5	образУют	əmələ gətirirlər, düzəldirlər
6	подобрАть	seçmək
7	мОжно подобрАть	seçmək olar
8	согласовАться	uzlaşmaq
9	вЫучить	öyrənmək
10	переписАть	köçürmək

**Задание 3.** Прочитайте бегло (20 сек.)

Имя существительное

1	прилагАтельное	sifət
2	стЕпень	dərəcə
3	сравнЕние	müqayisə
4	фОрма	forma
5	нарЕчие	zərf
6	пристАвка	söz önü

**Задание 4.** Прочитайте бегло (35 сек.)

Имя существительное

№	мужской род		средний род		женский род	
	синоним	sinonim	прилагательное	sifət	степень	dərəcə
1	антоним	antonim	сравнение	müqayisə	приставка	söz önü
2	род	cins	наречие	zərf	форма	forma
3	падеж	hal	существительное	isim	принадлежность	mənsubiyyət
4	флаг	bağraq	число	tarix	осень	payız
5	цветок	gül	сопоставление	müqayisə	аудитория	dərs otağı

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

7	цвет	rəng	качество	keyfiyyət	литература	ədəbiyyat
8	вопрос	sual	животное	heyvan	бумага	kağız
9	ответ	cavab	упражнение	tapşırıq	семья	ailə
10	звонок	zəng	предложение	cümlə	сестра	bacı

**Задание 5.** Прочитайте бегло (15 сек.).

КАчественные прилагАтельные имЕют стЕпени сравнЕния (добрЕе– сАмый дОбрый). ИмЕют краткую фОрму: дОбр, хорОш. ОнИ мОгут сочетАться с нарЕчиями слИшком, Очень, необыкновенно(20 слов).

**Задание 6.**

а) Прочитайте бегло (15 сек.).

КАчественные **sifətlər** имЕют стЕпени сравнЕния: добрЕе, сАмый дОбрый. ИмЕют **qısa** фОрму: добр, хорош. МОгут сочетАться **szərflərlə: həddindən artıq, çox, yetərinсə.**(20–5=16)

б) Прочитайте бегло (15 сек.).

**Keyfiyyət bildirən sifətlər** имЕют дәрғәсәләр сравнЕния: добрЕе, сАмый дОбрый. ИмЕют **qısa** фОрму: добр, хорош. МОгут сочетАться с **zərflərlə: həddindən artıq, çox, yetərinсə.** МОгут образОвывать **sifətlər sözünü ilə - не (xeyirxah – sərt).**(20–11=9)

в) Прочитайте бегло (15 сек.).

**Keyfiyyət bildirən sifətlər** имЕют müqayisə dərғәсәləri: daha **mərhəmətli**, сАмый дОбрый. ИмЕют **qısa forması**: добр, хорош. **Uzlaşa bilərzərflərlə: həddindən artıq, çox, yetərinсə.** МОгут образовЫвать **sifətlər с sözünü не: xeyirxah– sərt.**(20–17=3)

**Задание 7.** Прочитайте бегло, выучите наизусть. Запишите по памяти.

КАчественные прилагАтельные имЕют стЕпени сравнЕния (добрЕе– сАмый дОбрый). ИмЕют краткую фОрму: дОбр, хорОш. ОнИ мОгут сочетАться с нарЕчиями слИшком, Очень, необыкновенно.

**Задание № 8.** Прочитайте текст по слогам бегло (40 сек.)

КА-чес-твен-ны-е при-ла-га-тель-ны-е и-ме-ют стЕ-пе-ни срав-не-ни-я (доб-ре-е– сА-мый дОб-рый). И-ме-ют крат-ку-ю фОр-му: дОбр, хо-рош. О-ни мО-гут со-че-та-ть-ся с на-ре-чи-я-ми слИш-ком, О-чень, не-обык-но-вен-но.

**Домашнее задание**

**Задание 9.** Прочитайте бегло текст «КАчественные прилагательные», выучите наизусть. Запишите по памяти.

**Занятие III**

**Задание 1.** Прочитайте текст.

КАчественные прилагАтельные имЕют стЕпени сравнЕния (добрЕе– сАмый дОбрый). ИмЕют краткую фОрму: дОбр, хорОш. ОнИ мОгут сочетАться с нарЕчиями слИшком, Очень, необыкновенно. ОбразУют прилагАтельные с пристАвкой не (дОбрый– недОбрый). К ним мОжно подобрАть синОнимы и антОнимы: (красный – Алый, дОбрый – злой). (34 слова)

**Задание 2.** Прочитайте вопросы к тексту бегло (10 сек). Ответы запишите.

1. Какие прилагательные имеют степени сравнения? Приведите пример.
2. Имеют ли они краткую форму?
3. С чем могут они сочетаться?
4. С какой приставкой они образуют прилагательные?
5. Что можно подобрать к ним? Приведите примеры.

**Задание 3.** Прочитайте бегло (20 сек.). Запомните перевод.

Использование конфигуративного метода на занятиях РКИ имеет большие преимущества. Во время занятия студентам интересно действовать, активно участвовать, ошибаться и искать причины ошибок, формулировать вопросы, а не только на них отвечать, т.е. им хочется на уроке занимать активную коммуникативную позицию. Задача преподавателя – помочь студенту увидеть его роль на занятии, перевести учебную деятельность в творческую плоскость. Применение конфигуративного метода на разных этапах занятия, помогает сделать его эффективным, результативным, а процесс получения знаний для обучающихся – интересным и продуктивным.

Учебный процесс становится для обучающихся интересным, развивает навыки самостоятельно получать знания в процессе взаимодействия и поиска. Повышается качество и прочность полученных знаний. Развиваются исследовательские навыки и умения, формируются аналитические способности обучающихся.

#### **Библиография:**

1. Алиева И.М. Принципы обучения русскому языку вне языковой среды на основе конфигуративной методики: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Баку: Бакинский славянский университет. – 2010. – 84 с.
2. Веденина Л.Г. Теория межкультурной коммуникации и значение слова. Иностранные языки в школе.–2000. № 5. –С. 72–76.
3. Зверева Е.Н. Основы культуры речи. Теоретический курс. М.– 2008.–219 с.
4. Голуб И.Б. Русский язык и культура речи: Учебное пособие. М.: Логос. – 2010. –432 с.
5. Актуальные проблемы культуры речи. М.: Наука. – 1970. – 403 с.
6. Царева Н.Ю., Будильцева М.Б., Пугачев И.А, Румянцева Н.М. Русский язык как иностранный: Сертификационный уровень. М.: Астрель: Олимп. – 2010. – 253 с.

**УДК 378.147:81'243**

<https://orcid.org/0009-0002-3555-2297>

### **О СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**Тагиева Офелия Аллахвердигызы**  
доктор философии по филологии, доцент  
Бакинский славянский университет  
г. Баку, Азербайджанская Республика  
e-mail: [ofeliya.salimova@yandex.ru](mailto:ofeliya.salimova@yandex.ru)

**Abstract:** There are many modern methods of learning foreign languages that take into account the latest scientific and pedagogical achievements. Modern methods of teaching foreign languages are focused on effective and interactive language learning. They also integrate technologies such as artificial intelligence, virtual reality, and learning apps to make learning more accessible and engaging. Modern linguodidactics must take into account the factor of changes in the linguistic environment, and in the context of globalization, it must play a leading role. The cultural studies factor eliminates many problems associated with language and culture.

It is important to note that the effectiveness of methods depends on individual preferences, learning styles and student goals. Combining several approaches is often the most effective.

**Keywords:** effective learning, artificial intelligence, interactivity, globalization, student motivation, language environment.

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Вызвать интерес к учебному предмету и поддержать мотивацию у студентов может быть сложной задачей. Однако существует несколько методов и стратегий, которые могут помочь сделать занятия более интересными и эффективными. Вызвать интерес и поддержать мотивацию студентов – это ключевая задача преподавателя. Важно помнить, что каждый студент уникален, и не все методы будут работать одинаково для всех. И хотя это может быть сложной задачей, существует множество педагогических приемов, которые могут помочь в достижении этой цели [6, с.102]. Нужно попробовать разные подходы и адаптироваться к потребностям своей группы. Приведем в примеры несколько из них:

*Практическое применение:* Нужно демонстрировать, как пройденный материал может быть использован на практике. Показать студентам, как они могут применять русский язык в реальных ситуациях, будь то путешествия, общение с носителями языка или работа.

*Интерактивность:* Интерактивные методы, такие как дискуссии, ролевые игры, групповые проекты и взаимодействие с интерактивными учебными материалами, делают занятия более интересными и активизируют участие студентов.

*Истории успеха:* Рассказывать истории успеха своих студентов, которые достигли заметных результатов благодаря изучению русского языка. Это может мотивировать остальных студентов.

*Игры и конкурсы:* Включение игровых элементов и соревнований может сделать уроки более увлекательными и мотивирующими.

*Вариативность:* Предоставить студентам выбор в том, как они будут изучать материал. Это может включать выбор тем для исследования, задач для выполнения или форматов заданий.

*Визуализация:* Использовать визуальные материалы, графику, анимации и видео, чтобы визуализировать сложные концепции или сделать материал более наглядным.

*Связь с реальной жизнью:* Показать, как изучение русского языка может быть полезным и применимым в повседневной жизни студентов.

*Гибкость и адаптация:* Адаптировать занятия к интересам и потребностям студентов. Слушайте их мнения и предложения.

*Использование разнообразных ресурсов:* Воспользоваться разнообразными источниками – текстами, аудио, видео, мультимедийными приложениями – чтобы сделать обучение более разнообразным и интересным.

*Эмоциональная связь:* Создать поддерживающую и дружелюбную атмосферу в аудитории. Создание поддерживающей и дружелюбной атмосферы в аудитории – важный аспект обучения, который может существенно повысить мотивацию и эффективность учебного процесса. Это требует времени и усилий, но может существенно улучшить мотивацию и результаты обучения студентов.

Использование комбинации этих и других педагогических приемов поможет сделать занятия более привлекательными, интересными и эффективными для учеников, способствуя их активному участию и достижению успехов в изучении русского языка. Существует множество разнообразных педагогических приемов, которые могут помочь привлечь интерес студентов к учебному материалу и сделать занятия более интересными и эффективными. Современные методы преподавания русского языка, как и любого другого языка, постоянно эволюционируют с развитием педагогической науки и технологий. Они обычно комбинируют различные подходы и стремятся сделать обучение более интересным, эффективным и

адаптированным к потребностям учащихся [1]. Рассмотрим один из таких методов – интерактивное обучение.

*Интерактивные методы:* Использование интерактивных технологий, онлайн-платформ и приложений способствует более захватывающему и эффективному обучению. Это могут быть вебинары, обучающие игры, видеоуроки, онлайн-тесты и т.д.

Для становления более интересным и эффективным процесса обучения данному языку нужно учесть эти принципы и аспекты в разработке и реализации интерактивных методов. Эти основы помогают преподавателям разработать более эффективные программы и стратегии обучения, которые стимулируют интерес студентов и успешно их обучать. При этом нужно подчеркивать важность активного взаимодействия, коммуникативности и контекстуального обучения. Эти принципы способствуют более эффективному освоению языка, так как они отражают естественные способы изучения и использования языка в реальных ситуациях [8].

Активное взаимодействие позволяет студентам не просто пассивно усваивать грамматику и лексику, но активно использовать язык в различных учебных ситуациях, что способствует более глубокому пониманию и запоминанию материала.

Коммуникативный подход ставит в центр обучения способность студентов общаться на русском языке, что делает изучение более практичным и ориентированным на реальные коммуникативные задачи.

Контекстуальное обучение позволяет студентам видеть, как язык используется в реальных ситуациях, что делает изучение более наглядным и значимым.

Эти принципы следует использовать в сочетании, так это больше поможет студентам хорошо осваивать язык, глубже понимать и правильно применять полученные навыки в реальных жизненных случаях. Использование современными интерактивными методами, соответствующими современным образовательным стандартам обучения, совершенствует процесс обучения языку. Это указывает на необходимость внедрения таких методов обучения, чтобы обеспечить соответствие современным стандартам и ожиданиям студентов. Эти методы позволяют более успешно вовлечь студентов в учебный процесс, делая его более интересным, мотивирующим и эффективным [2, с.12]. Приведем несколько причин, почему интерактивные методы становятся все более важными:

*Активное участие:* Интерактивные методы подразумевают активное взаимодействие студентов с языком и средой обучения. Это позволяет им не только пассивно усваивать материал, но и активно использовать его в разнообразных коммуникационных ситуациях.

*Мотивация:* Интерактивные методы способствуют повышению мотивации студентов к изучению языка. Взаимодействие с разнообразными материалами, играми, заданиями и партнерами по обучению делает процесс более интересным и вовлекающим.

*Практическое применение:* Интерактивные методы обучения подготавливают студентов к реальной коммуникации на русском языке в различных ситуациях, будь то повседневные диалоги, бизнес-коммуникация или чтение аутентичных текстов.

*Индивидуализация:* Многие интерактивные методы позволяют адаптировать обучение к индивидуальным потребностям и темпу каждого студента, что способствует более эффективному усвоению материала.

*Обратная связь:* Множество интерактивных заданий и платформ предоставляют мгновенную обратную связь, что помогает студентам понимать свои ошибки и сразу же корректировать свой подход.



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

*Сотрудничество:* Интерактивные методы часто включают элементы сотрудничества и обмена между студентами. Это помогает развивать коммуникативные навыки и способности работы в команде.

С учетом быстрого развития информационных и коммуникационных технологий, современные образовательные стандарты подразумевают внедрение интерактивных методов как один из ключевых компонентов успешного обучения иностранному языку, включая русский.

Оптимизация процесса обучения русскому языку является многомерной и многоплановой задачей, которая привлекает внимание специалистов из разных областей. Психологи, лингвисты и методисты вносят свой вклад в разработку эффективных методов и подходов к обучению [6, с.125].

Использование интерактивных форм обучения способствует сплочению коллектива и созданию атмосферы сотрудничества в группе. Взаимодействие между студентами и совместное решение задач содействуют формированию позитивной обучающей среды, где каждый участник чувствует себя важным и вносит свой вклад [8, с. 163]. Интерактивные методы обучения способствуют развитию такого желания у обучающихся. Когда студенты видят, что их усилия и вклад вносят в общий результат или проект, это может значительно повысить их мотивацию и интерес к учебному процессу. Возможность работать совместно и вносить свой вклад в групповые задания или проекты создает более глубокий и смысловой опыт обучения, т.е. обучающиеся не только демонстрируют свои знания, но и направляют их на общий результат процесса.

Использование интерактивных методов обучения может способствовать более эффективному усвоению учебного материала, особенно в сравнении с традиционными методами преподавания. Однако стоит учитывать, что эффективность интерактивных методов также зависит от их правильной реализации и адаптации к конкретной группе студентов. Комбинация разнообразных методов, включая как интерактивные, так и традиционные, может создать более сбалансированный и эффективный образовательный опыт. Использование интерактивных методов обучения также способствует более эффективному формированию речевых навыков у студентов, обеспечивая достаточный уровень коммуникативной компетенции для общения в различных ситуациях.

В целом, использование интерактивных технологий в преподавании иностранных языков обогащает образовательный процесс, делая его более современным, интересным и эффективным, а также способствует развитию широкого спектра языковых навыков у студентов.

Важно отметить, что успешное использование интерактивных приемов требует грамотного планирования и подготовки со стороны преподавателя.

Адекватное объяснение задач, ясные инструкции, а также оценка и обратная связь играют фундаментальную роль в эффективном применении данных методов.

Комбинированный подход может обогатить учебный опыт студентов и способствовать их более глубокому и продуктивному изучению языка. Гибкость и творчество преподавателей позволяют создавать более динамичные, интересные и эффективные образовательные среды, что способствует более успешному обучению русскому языку как иностранному и удовлетворению потребностей разных студентов. В результате такой многогранный подход к обучению русскому языку как иностранному позволяет студентам развивать более глубокое и комплексное понимание языка и культуры, что, в свою очередь, способствует более

успешному овладению русским языком и его использованию в реальных ситуациях [2, с. 1069].

Правильное внедрение интерактивных методов в обучении иностранному языку действительно способно оказать положительное воздействие на учебный процесс и развитие разнообразных навыков у студентов.

Использование сочетания различных педагогических методов и приемов может сделать обучение более интересным, разнообразным и эффективным, что в итоге поможет стимулировать интерес и мотивацию студентов к изучению иностранного языка.

**Библиография:**

1. Белькова А.Е. Интерактивный метод обучения на уроках русского языка как способ повышения познавательной активности учеников [Электронный ресурс /А.Е.Белькова, Л.П.Лесниченко // Молодой ученый. – 2015. – №23 (103). – С. 1068–1071.
2. Гончаренко Н.В. Интерактивные формы работы с текстом по специальности при обучении русскому языку иностранных студентов-медиков [Текст] / Н.В.Гончаренко // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2013. – № 42. – С. 194-197.
3. Интерактивные методы// Русский язык и литература в Азербайджане, Б. – 2007, № 3.
4. Ковалёва А.В. Интерактивные педагогические технологии при обучении иностранных учащихся лексике русского языка 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный) [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М. – 2015.
5. Коновалова М.В. Интерактивное обучение на уроках русского языка и литературы [Текст]/М.В.Коновалова // Русский язык и литература. Всё для учителя. – 2016, №2 (62) февраль. – С. 2–12.
6. Лебединский С.И., Гербик Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / С.И.Лебединский, Л.Ф.Гербик. – Минск. – 2011. – 309 с.
2. Оковитая Ю.Ф. Мультимедийные технологии в практике преподавания русского языка как иностранного [Текст]/Ю.Ф.Оковитая// Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер. Гуманитарные науки. – 2016, №3. – С. 162–164.
3. Шукин А.Н. Современные методы обучения русскому языку для иностранцев. М., Высшая школа, 2003.



SEKCIJA 7. OBRAZOVANJE U SFERE KULTURE I UMETNOSTI:  
PROBLEMI I PERSPEKTIVE

УДК 37.036:786

<https://orcid.org/0009-0008-5653-290X>

DEZVOLTAREA RECEPTIVITĂȚII EMOȚIONALE LA ELEVII CLASELOR MICI ÎN  
PROCESUL DE INTERPRETARE LA PIAN

Caminschi Lilia

Master în Științe ale Educației  
profesor de pian,

grad didactic doi,

Școala de Muzică „Maria Cebotari” din mun.Cahul,

e-mail: [lilia.caminschi83@gmail.com](mailto:lilia.caminschi83@gmail.com)

**Abstract:** The emotional receptivity development study for students from primary school is very necessary and a current topic. A developed emotional area regulates the activity of a person, determines the relationship with others and optimises the process of him/her entering in a new reality. The perception of the expressive meaning in the musical language, getting to the essence of the musical creation, especially, in it's affective meaning, is possible just if the capacity of answering emotionally to the musical content exists. The education of children in loving the musical art, the capacity of empathising with the figurative-emotional meaning it contains, constitutes the main objective of the music classes for children taught in school. The necessity of developing the emotional receptivity of a child that studies music at piano classes at a music school for children has determined the relevance of this article.

**Keywords:** emotional receptivity; perception; pedagogical criteria; didactic situation; experimental activity.

Un loc aparte în ridicarea nivelului culturii morale și estetice a tinerei generații îi revine muzicii, care, influențând activ conștiința unei persoane și sfera sa emoțională, este cel mai important, uneori indispensabil mijloc de dezvoltare spirituală a individului. Educația muzicală este, în primul rând, dezvoltarea sferei emoționale a copiilor.

Muzicianul trebuie să aibă o înțelegere adecvată a muzicii interpretate, să înțeleagă semnificația ei psihologică interioară, trebuie să dezvăluie și să transmită ascultătorilor caracterul ei și propria sa atitudine față de ea. Din nefericire, cerințele ridicate privind îmbunătățirea abilităților tehnice îndreaptă atenția multor profesori de pian în special către o performanță tehnică impecabilă, motiv pentru care predarea muzicii la o clasă instrumentală capătă adesea un caracter tehnologic în detrimentul dezvoltării artistice a copilului.

Studiul dezvoltării receptivității emoționale la elevii de vârstă școlară primară este foarte necesar și actual. Asimilarea cunoștințelor bazată pe rolul conducător al profesorului, pe acceptarea cunoștințelor în formă finită, repetare mecanică și „întărire”, utilizarea unor moduri reproductive de gândire - toate acestea reprezintă cea mai banală metodă de studiu. Elevii nu conștientizează rolul artei muzicale în viață în general și în viața fiecărei persoane. O sferă emoțională dezvoltată reglează

activitatea unei persoane, determină amploarea și natura relațiilor cu ceilalți și optimizează procesul de intrare a acesteia într-o nouă realitate.

Percepția semnificației expresive a limbajului muzical, pătrunderea în conținutul creației muzicale, în special, în sensul său afectiv, este posibilă numai dacă există capacitatea de a răspunde emoțiv la conținutul exprimat de muzică, prin urmare, educarea copiilor în dragostea pentru arta muzicală, capacitatea de a empatiza cu semnificația figurativ-emoțională conținută în ea, constituie obiectivul principal al lecțiilor din școala de muzică pentru copii.

O necesitate urgentă de îmbunătățire a metodelor de educație emoțională a tinerilor muzicieni se resimte și în domeniul educației muzicale speciale (în special, în procesul de învățare la ora de pian). Există contradicții între:

- nevoia de a dezvolta receptivitatea emoțională la elevii claselor mici la ora de pian și pregătirea profesională insuficientă a profesorilor pentru a putea forma și dezvolta această competență la discipoli.

- importanța dezvoltării sferei emoționale a elevilor de vârstă școlară primară și prevalarea sarcinilor tehnice în procesul de învățare la ora de pian.

Aceste contradicții au făcut posibilă determinarea problemei de cercetare: care sunt condițiile pedagogice pentru dezvoltarea receptivității emoționale la elevii claselor mici în procesul de lucru individual la ora de pian.

O serie de factori au o influență determinantă asupra dezvoltării receptivității emoționale la elevii de vârstă școlară primară. Pentru cercetare, cel mai mare interes îl prezintă impactul artei asupra dezvoltării receptivității emoționale - în toată diversitatea ei de tipuri și moduri de acțiune. Muzicologul Ion Gagim consideră că una din legitățile specifice ale pedagogiei artistice este „întâetatea factorului emoțional, în raport cu cel rațional, în procesul de însușire a muzicii” [1, p. 11].

Dorința de a-și exprima gândurile și sentimentele nu poate apărea la elevii claselor mici dacă nu există interes pentru lecție și pentru muzică în general. Profesorul trebuie să creeze o atmosferă de încredere, bunăvoință - conversațiile și discuțiile la inițiativa copiilor înșiși apar în clasă atunci când în ei se deșteaptă dorința de a vorbi, când simt nevoia să comunice despre experiențele emoționale care au apărut în procesul de audiție a muzicii.

Atmosfera lecțiilor de muzică este sinceritatea comunicării, este descoperirea de sine, înțelegerea vieții, imersiunea în profunzimile semantice ale sunetelor muzicale.

Sarcina profesorului este de a crea un microclimat pozitiv și condiții adecvate pentru dezvoltarea receptivității emoționale a elevilor la muzică. Forma expresivă, emoțională de prezentare a problemei permite profesorului să activeze manifestările creative, îi face pe elevii de vârstă școlară primară complici întreprinzători în crearea unui produs creativ. Încurajarea și evaluarea pozitivă ajută la crearea unei atmosfere de relaxare, ușurință, care este necesară pentru dezvoltarea receptivității emoționale.

În prezent se acordă din ce în ce mai multă atenție dezvoltării problemelor educației și educației muzicale în special. Experiența bogată acumulată din trecut și realizările moderne sunt studiate și generalizate. Sunt publicate un număr mare de lucrări diversificate, care dezvoltă principiile generale, formele specifice și metodele de educație muzicală a copiilor în procesul de învățare a acestora să cânte la instrumente. Printre aceste publicații, un loc semnificativ îl revine cercetărilor, materialelor didactice, articolelor despre problemele dezvoltării muzicale și interpretative ale copiilor care învață să cânte la pian.

Din păcate, în ciuda căutării unor noi modalități de educare a pianistilor, încă mai există procedee și metode de predare învechite, care împiedică dezvoltarea muzicală a copiilor. Orientarea

majorității profesorilor către educația unui interpret profesionist împiedică dezvoltarea muzicală largă a copiilor, reduce interesul pentru muzică al majorității elevilor.

Una dintre sarcinile centrale ale pedagogiei moderne a pianului este căutarea mijloacelor și metodelor de intensificare a dezvoltării muzicale, auditive și creative a pianistilor începători și pătrunderea acestora în diverse procese de învățare. Din ce în ce mai mult, se confirmă cele mai importante prevederi despre nevoia primordială de dezvoltare a abilităților muzicale și auditive ca bază pentru formarea ulterioară a abilităților interpretative. Un loc special este acordat dezvoltării gândirii muzicale a elevului, care se realizează prin îmbunătățirea sistematică a abilităților de a face muzică. Întrebările de educație auditivă și creativă a unui pianist sunt puse în prim plan.

Cercetarea psihopedagogică a fost realizată la Școala de Muzică „Maria Cebotari” din mun. Cahul. În activitatea experimentală au fost implicați 5 copii, elevi din clasa 1 de la specializarea Pian. Acest studiu conține în sine următoarele etape:

Etapa 1 - Experimentul de constatare – diagnosticarea primară a nivelului de dezvoltare a receptivității emoționale a elevilor claselor mici (obținerea datelor primare);

Etapa 2 – Experimentul formativ - punerea în aplicare a condițiilor de dezvoltare a receptivității emoționale (desfășurarea unei serii de activități cu copiii);

Etapa 3 - Experimentul de control - re-diagnosticarea nivelului de dezvoltare a receptivității emoționale la elevii de vârstă școlară primară, analiza rezultatele obținute (obținerea datelor experimentale privind dezvoltarea receptivității emoționale; redarea dinamicii creșterii receptivității emoționale a elevilor claselor mici și compararea ulterioară a acestor date)

La prima etapă sarcina înaintată a fost de a studia și diagnostica nivelul de dezvoltare a receptivității emoționale la copiii de 6-7 ani. Următoarea etapă a fost dedicată lucrărilor practice (bazate pe setul dezvoltat de sarcini și metode) pentru dezvoltarea receptivității emoționale la copiii din grupul experimental. La a treia etapă au fost efectuate diagnostice repetate pentru a identifica dinamica dezvoltării receptivității emoționale la copii și a fost determinată eficacitatea muncii efectuate

Scopul experimentului de constatare este de a dezvălui nivelul primar de receptivitate emoțională a copiilor de 6-7 ani la stadiul inițial de învățare a executării la pian. Etapa de diagnosticare a avut ca obiectiv identificarea componentelor, criteriilor, indicatorilor, nivelurilor de dezvoltare a receptivității emoționale la elevii claselor mici.

Pentru a determina dinamica dezvoltării sferei emoționale a elevilor, am folosit metoda „Paleta muzicală”. Scopul testului „Paleta muzicală” a fost acela de a studia capacitatea de reacție emoțională la muzică, adică o experiență congruentă și o reflectare semantică a conținutului muzicii. În timpul testării, am oferit fiecărui copil să asculte o înregistrare audio a cinci fragmente muzicale diferite, necunoscute pentru el.

Apoi i-am propus elevului să realizeze următorul joc muzical: ascultați cu atenție lucrarea muzicală și încercați să determinați ce stare de spirit evocă, ce imagini sunt prezente în creația pe care o audiați. Ulterior i-am înaintat următoarele sarcini:

1. Sarcina verbală

-Alege cuvintele potrivite pentru redarea emoțiilor pe care le-ai avut audiind piesa dată.

2. Sarcina non-verbală-artistică:

- Ce ți-ai imaginat în timp ce ai ascultat această creație? Desenează, te rog.

3. Sarcina non-verbală-motorie:

- Execută niște mișcări muzical-ritmice prin care ai putea să reda-i conținutul melodiei audiate.



În cazul în care nivelul verbal de reflectare a stărilor emoționale a fost dificil pentru copil, am sugerat alegerea unui „emoticon” în dicționarul grafic al emoțiilor, a cărui expresie facială corespunde stării de spirit din muzica ascultată. Am evaluat reacția motorică a elevilor ținând cont de impactul muzical al timpilor (binari sau ternari) în fragmente de marș, polcă, vals sau menuet. Pentru determinarea nivelului de dezvoltare a receptivității emoționale la muzică am cercetat următoarele tipuri de reflecții ale elevilor: reflecția verbală, reflecția non-verbală-grafică, reflecția non-verbală-motorică.

În rezultatul activităților desfășurate în cadrul etapei de constatare a experimentului, prin intermediul metodei „Paleta muzicală”, s-a observat că 20 % din toți subiecții au un nivel scăzut de dezvoltare a reflecției verbale. Acești copii cu mare dificultate descriu verbal emoțiile pe care le-au avut auzind creațiile propuse.

Deasemenea 20 % din elevii respectivi au un nivel scăzut de dezvoltare a reflecției non-verbale-grafice. Acestor subiecți le este greu să aleagă un „emoticon” a cărei expresie facială corespunde stării de spirit din muzica ascultată. Un nivel scăzut de dezvoltare a reflecției non-verbale-motorice a fost depistat la 40 % din elevii din cadrul experimentului. Subiecții dați au demonstrat incapacitatea de a se mișca conform măsurii și caracterului lucrărilor cu caracter de dans (mars, polcă, vals). Un nivel mediu de dezvoltare a reflecției verbale și reflecției non-verbale-grafice s-a observat la 80 % din elevi. Pe când la reflecția non-verbală-grafică nivel mediu de dezvoltare a fost depistat la 60 % din subiecți. Din păcate, nivelul înalt de dezvoltare ale acestor 3 tipuri de reflecții nu a fost atins de nici un elev din grupul experimental la etapa de constatare.

La etapa a doua a cercetării psihopedagogice pentru a dezvolta reacția emoțională la operele muzicale la elevii din clasa de pian am întreprins câți-va pași:

- Am elaborat un program de dezvoltare a receptivității emoționale la lucrările muzicale la copiii de vârstă școlară primară la orele de pian;
- Pentru a dezvolta receptivitatea emoțională la operele de artă muzicală la elevii din clasele mici m-am axat pe activitatea lor muzicală și vizuală;
- În sala de clasă am folosit jocuri muzicale și didactice, improvizație și studii psihologice pentru exprimarea emoțiilor (bucurie, furie, surpriză, tristețe, frică, interes etc.), audiția lucrărilor muzicale cu o culoare emoțională diferită.

Lucrările destinate elevilor din clasa 1 de pian, pe care le-am inclus în repertoriul lor de ascultare și interpretare, reflectă o gamă variată de emoții, sentimente și dispoziții. Introducerea copiilor de șapte ani în arta muzicii se realizează prin creșterea capacității de a răspunde emoțional la muzică, la dezvoltarea urechii muzicale.

Principala condiție pentru o comunicare fructuoasă cu arta este trezirea înclinației lor de a empatiza cu acele sentimente, gânduri care sunt exprimate în muzică. Astfel, elevilor ce au fost incluși în grupul experimental li s-a propus spre audiție piesa „Vals” de N.Toropova. Inițial, am orientat elevii să asculte muzica cu atenție, ca după audiere să poată reda toate emoțiile pe care le-au avut ascultând această creație. 3 elevi au determinat caracterul lucrării drept sentimental, pasional; au apreciat că este un vals melodios.

Pe când 2 subiecți au putut menționa doar că este un dans. La întrebarea dacă ar dori să execute la pian această lucrare toți elevii au dat un răspuns afirmativ. Pe parcursul experimentului formativ am studiat individual cu fiecare elev această piesă, iar după o lună am organizat o audiție unde fiecare elev din grupul experimental a interpretat acest vals. Astfel, am observat că elevii care au determinat la audiția inițială caracterul lucrării au executat piesa emotiv, muzical. Pe când cei care au apreciat doar genul lucrării (dans) au executat doar textul, fără redarea caracterului creației.

La lecțiile de pian cu elevii clasei 1 am utilizat jocul „Regizorul”, datorită căruia copiii s-au învățat să îmbine mai multe piese muzicale într-o singură intrigă. Aceste lucrări au fost interpretate de ei, iar apoi au fost prezentate ca o poveste muzicală, expusă în fața colegilor din clasa de pian. Astfel au creat o compoziție muzicală independentă, ce a contribuit la dezvoltarea nivelului receptivității emoționale atât propriu, cât și al colegilor.

Rezultatele obținute la experimentul de control arată o dinamică pozitivă în dezvoltarea receptivității emoționale. Numărul subiecților cu un nivel scăzut de dezvoltare a receptivității emoționale a scăzut cu 20 %, tot odată numărul subiecților cu un nivel mediu de dezvoltare a receptivității emoționale s-a mărit cu 20 %, iar nivelul înalt nu a fost depistat în ambele etape. În general, aceasta demonstrează, că conținutul și metodele etapei formative a experimentului au fost alese corect și s-au dovedit a fi eficiente în creșterea nivelului de dezvoltare a receptivității emoționale la subiecți.

Astfel, studiul realizat ne-a demonstrat, că introducerea copiilor în arta muzicii trebuie realizată prin dezvoltarea competenței de a percepe emoțional muzica. Mijloacele de dezvoltare a receptivității emoționale a elevilor de vârstă școlară primară pot fi audierea muzicii și activitatea muzicală-vizuală a copiilor la orele de pian, precum și folosirea elementelor de improvizație și a jocurilor muzicale-didactice. Experimentul realizat denotă faptul, că prin desen poți controla percepția emoțională și semantică a copilului, iar conversațiile au menirea să dezvolte competența elevului de a putea reda prin cuvinte diferite emoții și sentimente.

#### **Bibliografie:**

1. Gagim I. Știința și arta educației muzicale, ed.a 3-a, Chișinău:Arc, 2007
2. Gagim I. Dimensiunea psihologică a muzicii, Iași: Timpul, 2003
3. Granețcaia L. Pedagogia pianului: teorie și metodologie Bălți, 2015
4. Vacarciuc M. Didactica educației muzicale, Chișinău, 2015
5. Андреева И. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И. Андреева // Вопросы психологии. - 2010. - №5. - С. 57-65.
6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 2000.

**CZU 37.015.3**

<https://orcid.org/0000-0003-2711-1731>

### **MODELUL PSIHOPEDAGOGIC ORIENTAT SPRE FORMAREA AUTO-EXPRIMĂRII LA ADOELSCENȚI**

**Elena GRIGORIU**  
doctorandă

Universitatea Pedagogică de Stat  
„Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova  
e-mail: [grigoriu.elena@gmail.com](mailto:grigoriu.elena@gmail.com)

**Abstract:** The article is dedicated to the specific problem of the content of education oriented towards the formation of self-expression in adolescents, which consists in the development of the concept of a viable psycho-pedagogical model, of the conceptual apparatus; in studying the essence of perception, its laws, mechanisms, factors and developmental stages.

**Keywords:** art education, arts education, educational competencies, spiritual intelligence, artistic domains, creative expression.

Tendințele moderne în știință se disting printr-o atenție sporită acordată problemelor omului și culturii. Astăzi, este destul de clar înțeles că în afara culturii, este imposibil de a construi măcar relații armonioase între om și lumea naturală și cu propriul sine și că aspectul cultural al considerației este cel care necesită soluții și noi obiective, valori și perspective de dezvoltare a societății umane.

Educația joacă un rol important în introducerea unei persoane în cultură. Are menirea să promoveze formarea și dezvoltarea tinerei generații ca subiecți ai culturii, capabili să perceapă, să păstreze și să valorifice acea cultură prin activități cultural-transformatoare în relație cu lumea și cu ei înșiși.

Scopul educației orientate cultural este de a oferi tinerilor posibilitatea de a „intra” într-o cultură, de a acumula experiență de existență culturală și de a dezvolta o gamă largă de calități adecvate din punct de vedere cultural care conferă acțiunilor subiecților un sens spiritual, cu adevărat uman.

Soluția acestei probleme este cu atât mai importantă cu cât consecințele auto-exprimării insuficiente și imorale a subiecților intelectualizați, la nivelul actual de dezvoltare a civilizației, devin din ce în ce mai periculoase și pot reprezenta o amenințare reală la adresa existenței societății umane.

Una dintre modalitățile posibile de a îmbogăți experiența de autoexprimare a elevilor cu conținut cultural este de a-i familiariza cu „frumosul” prin intermediul activităților artistice și creative. La urma urmei, individualitatea umană este cea mai solicitată în artă și creativitate artistică; aici se manifestă cel mai clar capacitatea unei persoane de a se exprima. Deținând un potențial cultural și transformator enorm, arta are o influență puternică asupra dezvoltării personale a elevilor, contribuie la spiritualizarea lumii lor interioare, la formarea capacităților fundamentale umane și a formelor culturale de manifestare a individualității lor creative. În același timp, o atenție deosebită merită însăși arta, care recrează viața în integritatea ei, acționează ca „garant al unei percepții holistice a lumii”, „gardianul integrității individului, al integrității culturii” și experiența seculară a omenirii” [1, p. 106].

Astfel, arta contribuie la formarea culturii de autoexprimare a elevilor ca formare personală holistică. Aceasta determină locul deosebit al disciplinelor în domeniul educațional „Artă” printre multe alte discipline academice în rezolvarea acestei probleme.

Ce îi împiedică pe elevi să dezvolte cu succes experiența culturală de auto-exprimare la orele de artă de astăzi? De ce conținutul actualizat al educației artistice este încă slab în rezolvarea acestei probleme? O analiză a conținutului educației artistice implementate în diverse tipuri de instituții de învățământ a arătat că acesta nu ține cont de necesitatea formării unei culturi a auto-exprimării pentru elevi ca educație personală integrală. Acest obiectiv nu este implementat în conținutul programelor educaționale și, prin urmare, nu devine subiectul unei activități comune intenționate între profesor și elev. Din această cauză, practica educației prin arte se dovedește a fi inefficientă în ceea ce privește dezvoltarea la elevi a unei experiențe adecvate cultural de manifestare a subiectivității.

În situația actuală, ținând cont de semnificația socială a sarcinii și de valoarea specială a artei ca sursă de dezvoltare a unei experiențe culturale importante de autoexprimare la copii, există o necesitate evidentă de a îmbunătăți conținutul educației prin arte, astfel încât devine eficient în rezolvarea acestei probleme. Semnificația problemei conținutului educației în rezolvarea cu succes a problemelor pedagogice nu poate fi supraestimată. La urma urmei, conținutul educației în pedagogie i se dă o poziție sistematizatoare între întreaga varietate de oportunități pedagogice de transmitere a experienței socioculturale a umanității către generația tânără.

A ajunge la o idee sistematică a conținutului educației, în logica conceptului cultural al conținutului învățământului secundar general [4], este determinată de cinci nivele de formare a

acestuaia. Primele trei sunt nivele de proiectare (nivel de reprezentare teoretică, nivelul subiectului educațional și nivelul materialului educațional).

Aceste nivele constituie conținutul învățământului secundar general ca model pedagogic al experienței sociale. Celelalte două nivele (nivelul de învățare și nivelul structurii personalității) sunt nivele de implementare a conținutului educației ținând cont de faptul că formarea fiecărui nivel ulterior este condiționată de implementarea celui precedent, și este necesar să se înțeleagă secvențial conținutul educației, trecând de la o idee generală a acestuia la una mai specifică. Astfel, construcția unui model al conținutului educației, menit să rezolve intenționat problema formării unei culturi de autoexprimare a elevilor, ar trebui să înceapă de la nivelul unui concept teoretic general; de la stabilirea în termeni generali a ceea ce în lumina sarcinii în cauză, este necesar și posibil de implementat în dezvoltarea unei idei generale asupra compoziției, structurii și funcțiilor experienței culturale transmise concret prin artă.

Experiența culturală, concentrată în artă, este cunoscută a fi duală.

Pe de o parte, este o experiență îngustă, specială, artistică și profesională, care introduce o persoană în artă ca profesie. Pe de altă parte, există o experiență emoțional-morală, artistic-socială, trans-profesională a artei, introducând o persoană în funcțiile și conexiunile vitale ale artei, în experiența sentimentelor și relațiilor umane [2, p. 73-75]. Această experiență este caracterizată de cercetători ca fiind „universală” și „absolut universală”.

Dualitatea experienței culturale concentrate în artă, în opinia noastră, determină și dualitatea experienței de autoexprimare formată în rândul elevilor în activități artistice și creative. Din acest punct de vedere, pe baza primei laturi profesionale a artei, care dezvăluie persoanei mijloace și modalități speciale de manifestare a subiectivității sale, se deschide posibilitatea dezvoltării unei componente artistice și profesionale a experienței de autoexprimare, asigurarea conformității culturale a manifestării subiectivității elevilor la un nivel de înaltă specializare, performanță, și la nivelul activității obiective.

A doua latură, universală, a artei, care deschide calea subiectului de a se familiariza cu experiența socială, morală a umanității și cu conținutul uman real al artei, îl ajută pe copil să descopere această umanitate în sine, să-și îmbogățească spiritual lumea interioară. Cu această latură a artei, asociem posibilitatea formării unei componente universale a experienței de autoexprimare a elevilor, oferindu-le acestora posibilitatea de a manifesta adecvat cultural a subiectivității lor în diverse sfere ale activității umane, la nivelul vieții.

În scopul fundamentării teoretice și metodologice a valorificării condițiilor psihopedagogice și strategiilor educative, care ar asigura formarea competenței de exprimare prin arte a elevilor am identificat următoarele criterii ale Modelului psihopedagogic de formare a capacităților de auto-exprimare prin arte la adolescenți. În continuare vom enumera câteva aspecte ale acestora:

- Adolescența poate fi considerată sensibilă pentru formarea competenței de auto-exprimare (ceea ce se explică prin predominanța caracteristicilor psihologice și pedagogice care au o semnificație pozitivă pentru formarea auto-exprimării prin arte la adolescent).
- În adolescență devine foarte important să se formeze cel mai înalt nivel posibil al auto-exprimării - vectorul dezvoltării sale artistice și culturale ulterioare.
- Succesul formării capacității de auto-exprimare prin arte la adolescenți depinde de prezența unor relații semnificative din punct de vedere social între tânăr și profesor.
- Pentru formarea competenței de auto-exprimare la adolescenți, este foarte important să se creeze un mediu saturat de artă și evenimente artistice autentice.

Vom include condițiile identificate în Modelul psihopedagogic de formare a competenței de auto-exprimare la adolescenți prin activități artistice și vizuale.

Pentru a dezvolta un model de formare a competențelor de receptare/percepere artistică ca premisă a formării exprimării și auto-exprimării prin arte, a unei viziuni estetice asupra lumii la adolescenți prin activități artistice și vizuale, am studiat abordările modelelor existente în știința modernă.

Pe baza concluziilor acestor cercetători, prezentăm modelul ca o reflectare generalizată a fenomenului studiat, incluzând cunoștințe teoretice și empirice, idei despre obiect, vom evidenția anumite „puncte de sprijin” și reguli care este necesar de a fi urmate la construirea modelului:

1. în model este necesară combinarea cunoștințelor teoretice și practice: nu este suficient să avem doar o idee despre structura capacității de auto-exprimare pentru formarea sa la un adolescent; pentru aceasta este necesar să selectăm condiții pedagogice optime. De asemenea, sistemul de condiții pedagogice creat pentru organizarea activităților artistice în scopul dezvoltării capacității de auto-exprimare la elevi este insuficient, este necesar să existe o bază științifică solidă, o înțelegere clară a capacității care se formează, astfel încât mijloacele practice utilizate să acopere toate componente ale capacității de auto-exprimare a adolescentului, iar formarea acestuia are loc într-o manieră complet armonioasă;

2. este necesar să se evidențieze mai multe componente în model și să se arate relația lor, și posibilitatea de îmbunătățire a organizării, managementului și calității procesului educațional

3. modelul trebuie: să reflecte integritatea procesului (aceasta se manifestă în unitatea internă a modelului, interconexiunea elementelor) ; modelul de proces trebuie să conțină o descriere a condițiilor de apariție a acestuia; să fie construite într-o manieră structurală adecvată (se identifică componentele procesului și se determină relația lor) [11].

Modelul dezvoltat al formării capacității de auto-exprimare la adolescenți prin activitate artistică și vizuală, în conformitate cu tipologia modelelor savanților în domeniu, este definit ca structural-funcțional. Modelul va fi format din trei blocuri interconectate:

- 1) teoretic,
- 2) bazat pe activitate,
- 3) eficient-evaluator.

La construirea blocului de activitate al modelului, ne vom baza pe algoritmele propuse de Борытко Н.М. [8, pp. 184-185], în urma căruia: mai întâi vom descrie nivelurile de formare a capacității de auto-exprimare la adolescenți prin activitate artistică și vizuală, starea lor calitativă; vom descrie starea procesului în „punctele de criză”, trecerea de la o stare calitativă la alta; și vom identifica logica naturală a procesului, precum și condițiile externe și interne pentru implementarea acestuia, condiții care transferă procesul la nivelul unui sistem de auto-dezvoltare.

Blocul de activitate al modelului va reflecta o anumită succesiune de faze în formarea unei viziuni estetice asupra lumii la adolescenți prin activitate artistică și vizuală, a cărei esență este o schimbare treptată a stării calitative a componentelor viziunii estetice asupra lumii, începând cu o reflecție emoțional-figurativă, apoi o acceptare rațional-logică, apoi o relație motivațional-valorose. Deoarece viziunea estetică asupra lumii este o integritate, o schimbare a uneia dintre componente provoacă schimbări în celelalte două. În conformitate cu logica prezentată a formării viziunii estetice asupra lumii la adolescenți, natura activității artistice și vizuale în fiecare fază este diferită: în prima fază – euristică, predomină activitatea din postura unui artist-creator, rezolvarea emoțională și figurativă. În a doua fază – activitate din postura de artist-cercetător, rezolvarea problemelor



tehnologice; în a treia fază – armonizare, activitate din postura de artist-coautor, rezolvarea problemelor „de sens”.

În conformitate cu cele expuse anterior, se vor crea condiții speciale:

Faza I – crearea situațiilor de „descoperire emoțional-senzorială”, „generatoare de imagini”, improvizații, succes;

Etapa a II-a – crearea situațiilor de problemă, căutare, experiment, succes-eșec, situații de joc;

Etapa a III-a – crearea situațiilor de „căutare a sensului”; inclusiv condiții pedagogice obligatorii comune tuturor celor trei faze: relații semnificative din punct de vedere social între adolescent și profesor; un spațiu bogat în artă și evenimente artistice semnificative pentru adolescenți; utilizarea gadgeturilor moderne, a programelor de calculator, a editorilor grafici, a animației 3D, a tehnicilor artistice inovatoare, a instrumentelor și a materialelor ca instrumente pentru activități artistice și vizuale.

#### **Bibliografie:**

1. Argintescu - Amza Nicolae, Expresivitate, valoare și mesaj plastic. București: Meridiane, 1973-258 p.
2. Breazu Marcel, Cunoașterea artistică. București: Academia Română, 1960. 314 p.
3. și interculturale. Iași: Polirom, 2000. 283 p.
4. Dandara Otilia, Interdisciplinaritatea în context curricular: constatări și sugestii. In: Didactica Pro, 2002, nr 3-4(13-14), p. 47-49.
5. Manolescu Marin, Pedagogia competențelor – o viziune integratoare asupra educației. In: Pedagogie, în Revista. de Pedagogie nr.58 (3), București 2010, p. 55-65.
6. Pâslaru Vlad, Competența educațională – valoare, obiectiv și finalitate. În: rev. Didactica Pro, 2011, nr.2, p.4-8; Red.: Mariana Vatamanu-Ciocanu . – Chișinău[sn], [sa] , 56 p.
7. Архангельский С.И. Теоретические основы научной организации педагогических исследований [Текст] / С.И. Архангельский. – М.: Знание, 1976. – 27 с.
8. Борытко Н.М. Пространство воспитания: образ бытия: монография [Текст] / науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2000. – 225 с.
9. Зинченко В.П. Психологические аспекты влияния искусства на человека [Текст] / В.П. Зинченко // Культурно-историческая психология. – М.: МГППУ, 2006. – № 4. – С. 3-21.
10. Изобразительное искусство. Рабочие программы. Предметная линия учеб. под ред. Б.М. Неменского. 5-8 классы: учеб. пособие для общеобразовательных организаций [Текст] / Б.М. Неменский, Л.А. Неменская, Н.А. Горяева, А.С. Питерских. – Изд. 5-е, перераб. – М.: Просвещение, 2016. – 148 с.
11. Мелик-Пашаев А.А. Психологические основы художественного развития [Текст] / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, А.А. Адаскина, Г.Н. Кудина, Н.Ф. Чубук. – М.: МГППУ, 2005. – 160 с.

## СИСТЕМА МЕР ПО ПОДДЕРЖКЕ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ В МУНИЦИПАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ахматгалиева Альфина Альфировна  
Федеральный государственный бюджетно-образовательный  
Уфимский университет науки и технологий  
Нефтекамского филиала  
экономико-математического факультета  
кафедры экономики и управления  
группы ГМУ-513  
e-mail: [ahmatgalieva1993@gmail.com](mailto:ahmatgalieva1993@gmail.com)

**Abstract:** In modern society, the role of culture is becoming crucial for the development of Russia and the creation of its positive image in the environment of other states. After all, the sphere of culture is the most important form of human and social development, the pervasive nature of which is justified by its influence on all spheres of society - economy, politics, information sphere, national security.

**Keywords:** sphere of culture, cultural management, municipal management.

Для управления сферой культуры в России важное значение имеет не только федеральное и региональное законодательство, но и муниципальное. Муниципальная политика, прежде всего, направлена на обеспечение условий для комфортного проживания граждан на муниципальной территории и развития духовной и экономической сферы общества.

Одним из её главных направлений является – управление сферой культуры, направленное на регулирование в области сохранения и популяризации культурных ценностей, а также на обеспечение прав каждого человека пользоваться учреждениями культуры [1].

Управленческая деятельность в сфере культуры осуществляется на муниципальном уровне отраслевыми органами: комитетами, управлениями, отделами. Основная их роль заключается в том, чтобы сформировать систему взаимодействия органов власти и управления различных уровней, а также условий саморазвития и партнерства общественными организациями и структурами социального сектора в осуществлении культурной политики [6, с. 15].

Положения об отделах культуры, где определены компетенция и полномочия, а также структура подведомственной сети, как правило, утверждаются постановлением (распоряжением) администрации муниципального округа [4, с. 25].

Постановлением главы Администрации муниципального района Янаульский район Республики Башкортостан с 2011 года Районный Дворец культуры Янаульского района переименован в муниципальное автономное учреждение культуры «Районный Дворец культуры и искусства» муниципального района Янаульский район Республики Башкортостан[2].

Дворец стал настоящим очагом культуры для населения района. На янаульской земле проходит республиканский фестиваль «Монга бай гармун байрамы» - праздник гармонии, который собирает исполнителей на этом красивом музыкальном инструменте со многих

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

городов, районов нашей республики и соседних регионов.

В Межпоселенческом культурно-досуговом центре действует 13 народных коллективов и 2 образцовых коллектива:

- Народный хор ветеранов.
- Заслуженный театр Республики Башкортостан, Народный татарский народный театр «Хаят».
- Народный оркестр народных инструментов.
- Народный удмуртский фольклорный ансамбль «Югдон».
- Народный марийский фольклорный ансамбль «Ош пеледыш».
- Народный мужской квартет «Байрам».
- Народный ансамбль танца «Мирас».
- Народный татарский фольклорный ансамбль «Чулпан».
- Народный женский вокальный ансамбль «Рябинушка».
- Народный вокальный ансамбль «Рапсодия».
- Народный ансамбль тальянистов.
- Народный фольклорно вокальный ансамбль «Зангари».
- Народный ансамбль танца «Ялкын».
- Образцовый детский хор «Колокольчик».
- Образцовый детский театр «Дебют» [3].

В феврале 2012 года звание образцовый присвоено детской театральной студии «Дебют».

Деятельность Межпоселенческого культурно-досугового центра насыщена и многогранна. На должном уровне проводятся разнообразные культурно-массовые мероприятия для ветеранов, молодежи и детей.

Участники художественной самодеятельности принимают активное участие в Республиканских смотра, фестиваля, праздника, конкурса, таких как: «Дуслык моно», «Туган тел», «Молодые голоса», праздниках Курая, «Салауат йыйыны», «Озон кой», «Крещенские морозы», «Романсиада», «Театральная рампа», «Золотая юрта», празднике славянской письменности и культуры, празднике русской песни и частушки. Ярко и красочно организуются и проводятся работниками культуры для янаульцев праздники «Здравствуй, Новый год», «Проводы Зимы», 1 Мая, 9 Мая, День молодежи, День города, Сабантуй и т.д.

На сегодняшний день Межпоселенческий культурно-досуговый центр укомплектован специалистами. 4 работника носят почетное звание «Заслуженный работник культуры»: режиссер массовых мероприятий Фаррахова В. Х.; руководитель Народного хора ветеранов Протасеня В. В., режиссер народного татарского театра Хамзин С. С., руководитель ансамбля танца «Ялкын» Халитов А. Н..

В Межпоселенческом культурно-досуговом центре действует 31 клубное формирование для взрослых и детей.

Хорошую работу показывают коллективы «Мирас», «Престиж», которая с большим желанием ежегодно принимает участие в Республиканском фестивале-конкурсе эстрадной песни и танца «Крещенские морозы» в г.Бирск.

В муниципальном районе Янаульский район Республики Башкортостан 52 культурно-досуговых учреждения, в которых 8480 зрительских мест (потребность для Янаульского района, исходя из норматива 132 места на 1000 человек населения, составляет 6230

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

зрительских мест). Число зрительских мест в сельских домах культуры и клубах удовлетворяет нормативной потребности. Культурно-досуговые учреждения объединены в МАУК «Межпоселенческий культурно-досуговый центр», который включает районный Дворец культуры и искусства, 18 сельских Домов культуры, 33 сельских клуба.

Библиотеками население обеспечено в требуемом объеме. Всего библиотек – 29, пункт выдачи книг, отделов вне стационарного обслуживания – 53 (населенные пункты, входящие в зону обслуживания библиотеки).

Требуемое количество общедоступных библиотек в соответствии с утвержденным нормативом – 29, что соответствует фактическому количеству библиотек. Библиотеки района входят в состав МАУК «Межпоселенческий культурно-досуговый центр»: центральная районная библиотека, центральная районная модельная детская библиотека, модельная городская библиотека, Воядинская сельская модельная библиотека, Кисак-Каинская сельская модельная библиотека, Староваряшская сельская модельная библиотека, Шудекская сельская модельная библиотека, Ямадинская сельская модельная библиотека, Максимовская сельская модельная библиотека, Новоартаульская сельская модельная библиотека, 19 сельских библиотек.

Парк культуры и отдыха в муниципальном районе Янаульский район как муниципальное учреждение культуры отсутствует. Обеспеченность района парками не соответствует нормативу.

В муниципальном районе Янаульский район 85 учреждений культуры, которые расположены в 61 здании. Из них 1 здание (1,6%) требует капитального ремонта, это: здание Кармановского СДК. В аварийном состоянии – 0 зданий.

В 2015 году проведен капитальный ремонт на сумму 3134,5 тыс. руб. (в Историко-краеведческом музее, Межпоселенческом культурно-досуговом центре, в Воядинском СДК, Новоартаульском СДК, Старокудашевском СДК, Истяжском СДК, Асавдыбашском СДК, Кармановском СДК, Сандугачевском СДК.)

В 2016 году запланирован ремонт полов Истяжского СДК и крыши Воядинского СДК. В настоящее время ведутся проектно-сметные работы.

Таблица 1 – Сведения об исполнении консолидированного бюджета муниципального района Янаульский район Республики Башкортостан по расходам в разрезе разделов и подразделов классификации расходов на 01.01.2023 года в сравнении с соответствующим периодом прошлого года (ед. изм. – тыс.рублей) [3].

Наименование показателя	на 1 января 2022 года			на 1 января 2023 года			01.01.2023 год к 01.01.2022 году, %
	План	Отчет	%исполнения	План	Отчет	%исполнения	
1	2	3	4	5	6	7	8
<b>ВСЕГО РАСХОДОВ</b>	2 206 899,0	2 098 891,0	5,1	2 369 539,9	2 272 807,3	5,9	108,3
Общегосударственные вопросы	193 034,3	190 363,1	8,6	197 008,2	195 303,2	9,1	102,6
Культура, кинематография	106 191,5	105 556,0	9,4	101 359,2	101 357,1	00,0	96,0

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Культура	106 191,5	105 556,0	9,4	97 017,7	97 017,7	00,0	91,9
Другие вопросы в области культуры, кинематографии	3 949,1	3 949,1	00,0	4 341,5	4 339,4	00,0	109,9

В муниципальном районе находится 7 объектов культурного наследия, находящиеся на территории сельских поселений. В 2010 году 4 из них привели в удовлетворительное состояние, что составляет 57,1% от общего числа объектов.

В бюджете муниципального района на 2015 год и на плановый период 2016-2017 года не предусмотрено выделение денежных средств на восстановление объектов культурного наследия.

Совместный проект Минкультуры России, Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций РФ, АО «Почта Банк» под красивым и звучным названием «Пушкинская карта». Пушкинская карта – всероссийская программа, которая охватывает культурную сферу жизни людей в возрасте от 14 до 22 лет.

Межпоселенческий культурно-досуговый центр г. Янаула присоединился к участию в проекте «Пушкинская карта» с 2021 года.

В рамках реализации проекта в ноябре 2022 года культурно-досуговым центром был организован цикл выездных патриотических концертов «За Россию» в сельские поселения Янаульского района.

Выступления артистов художественной самодеятельности не оставили равнодушными юных зрителей. Каждый номер воспевал любовь к Родине, гордость за мужественных и храбрых воинов, сражающихся за защиту интересов своей страны и мирного населения нашей страны.

Во время выездных мероприятий артисты МКДЦ побывали в Новом Артауле, Карманово, Сандугаче, Истяке, Шудеке и других населенных пунктах Янаульского района. Более 800 обучающихся общеобразовательных учреждений города и района громкими аплодисментами встречали талантливых участников концертной программы.

В соответствии с Федеральным [законом](#) от 06.10.2003 № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» [1] Администрация муниципального района Янаульский район утверждает муниципальную программу «Комплексное развитие культуры и искусства в муниципальном районе Янаульский район Республики Башкортостан на 2023-2028 годы» (далее – Программа). Программа вступила в силу с 01.01.2023.

Цель программы:

- совершенствование комплексной системы мер по реализации государственной политики в сфере культуры и искусства МР Янаульский район РБ, развитие и укрепление экономических и организационных условий для эффективной деятельности и оказания услуг, соответствующих современным потребностям общества и каждого жителя Янаульского района;
- укрепление единого культурного пространства, создание комфортных условий и равных возможностей доступа населения к культурным ценностям, цифровым ресурсам, самореализации и раскрытия таланта каждого жителя МР Янаульский район РБ;
- сохранение и оптимальное использование культурно-исторического наследия всех народов, населяющих муниципального района Янаульский район Республики Башкортостан; обеспечение широкого доступа к ценностям культуры всех слоев населения, в особенности подрастающего поколения; поэтапная модернизация учреждений культуры;



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

- укрепление единого культурного пространства.

Задачи:

1. Создание условий для наиболее полного удовлетворения культурных потребностей населения и его занятий художественным творчеством; стимулирование творческой активности населения, поддержка учреждений в сфере культуры; обеспечение участия творческих коллективов района во всероссийских, республиканских, межрегиональных, зональных смотрах, конкурсах, выставках и фестивалях;

2. Повышение доступности и качества библиотечных услуг в районе; создание условий для улучшения доступа граждан к информационным и документальным ресурсам библиотек; формирование и обеспечение сохранности библиотечного фонда, организация библиотечного, библиографического и информационного обслуживания;

3. Совершенствование музейной деятельности в целях улучшения условий для сохранения, изучения и популяризации культурных ценностей, хранящихся в фондах музея района, формирование и обеспечение сохранности музейного фонда, организация музейного обслуживания;

4. Сохранение и укрепление материально-технической базы учреждений культуры района, включая строительство и реконструкцию зданий и помещений, обеспечение их современным оборудованием;

5. Совершенствование системы подготовки творческих кадров, специалистов в сфере культуры;

6. Поддержка наиболее значимых творческих проектов творческих коллективов района;

7. Создание условий для организации культурного досуга жителей района;

8. Обеспечение качественного предоставления дополнительного образования в сфере культуры и искусства на территории муниципального района Янаульский район Республики Башкортостан.

9. Сохранение объектов культурного и исторического наследия народов, населяющих муниципального района Янаульский район Республики Башкортостан.

Повышение эффективности работы муниципального телевидения и радиовещания, создание в районе условий для развития средств массовой информации соответствующих по качеству, доступности и разнообразию, при выполнении принципов информационной безопасности и соответствия текущим социально-экономическим приоритетам района, а также содействие формированию благоприятного имиджа посредством проведения целенаправленной информационной политики.

Общий объем финансового обеспечения муниципальной программы в 2023-2028 годах составит 776 653,36 тыс. рублей, в том числе за счет средств:

а) бюджета муниципального района – 533 442,20 тыс. рублей, из них по годам:

2023 год – 84 931,70 тыс. рублей;

2024 год – 88 102,10 тыс. рублей;

2025 год – 90 102,10 тыс. рублей;

2026 год – 90 102,10 тыс. рублей;

2027 год – 90 102,10 тыс. рублей;

2028 год – 90 102,10 тыс. рублей.

б) внебюджетных источников 58 556,40 тыс. рублей, из них по годам:

2023 год – 9 835,40 тыс. рублей;

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

2024 год – 9 824,20 тыс. рублей;

2025 год – 9 724,20 тыс. рублей;

2026 год – 9 724,20 тыс. рублей;

2027 год – 9 724,20 тыс. рублей;

2028 год – 9 724,20 тыс. рублей.

в) бюджета Республики Башкортостан 183 483,44 тыс. рублей, из них по годам:

2023 год – 31 048,86 тыс. рублей;

2024 год – 30 486,42 тыс. рублей;

2025 год – 30 487,04 тыс. рублей;

2026 год – 30 487,04 тыс. рублей;

2027 год – 30 487,04 тыс. рублей;

2028 год – 30 487,04 тыс. рублей;

г) Федерального бюджета 1 171,32 тыс. рублей, из них по годам:

2023 год – 195,22 тыс. рублей;

2024 год – 195,22 тыс. рублей;

2025 год – 195,22 тыс. рублей;

2026 год – 195,22 тыс. рублей;

2027 год – 195,22 тыс. рублей;

2028 год – 195,22 тыс. рублей.

По муниципальной программе ежегодно проводится оценка эффективности ее реализации. Методика оценки эффективности реализации муниципальной программы осуществляется в соответствии с Порядком оценки эффективности реализации муниципальных программ муниципального района Янаульский район Республики Башкортостан.

Мониторинг реализации муниципальной программы выполняется ее ответственным исполнителем, Отделом по экономическому развитию и предпринимательству, а также Финансовым управлением на постоянной основе.

Объектом мониторинга реализации муниципальной программы являются значения целевых индикаторов и показателей муниципальной программы, ход реализации ее мероприятий, сведения о финансовом обеспечении реализации муниципальной программы, данные соответствующих отчетов. Подготовка квартальных и годовых отчетов производится ответственным исполнителем муниципальной программы.

В целом, деятельность отдела культуры сельских муниципальных образований остается достаточно традиционной [5, с. 157]. Вся деятельность направлена на сохранение прежней системы учреждений культуры и ее привычные функции, а управление направлено на поддержание текущей деятельности этих учреждений и выполнения ими всех планов и программ.

**Библиография:**

1. Федеральный [закон](#) от 06.10.2003 № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» // СПС КонсультантПлюс. Режим доступа: <https://www.consultant.ru>.
2. Официальный сайт Администрации [Муниципального района Янаульский район Республики Башкортостан](#). Режим доступа: <https://yanaul.bashkortostan.ru>.
3. Официальный сайт Муниципального автономного учреждения культуры муниципального района Янаульский район Республики Башкортостан. Режим доступа:

<https://mkdc-yanaul.bash.muzkult.ru/scheme> .

4. Федорова, А. И. Местное самоуправление в области культуры: полномочия и эффективность их исполнения // Наука, образование, культура. – 2022. – № 1. – С. 71-75. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48390766> (дата обращения: 17.11.2023). – Текст: электронный.
5. Попова М. В. Привлекательность сельских территорий для современной молодежи // Социология. – 2019. – № 1. – С. 153-158.
6. Заварзина Ю. В. Имидж территории через призму социокультурных коммуникаций // Социология. – 2021. – № 4. – С. 75-91.

УДК 377.8:786

<https://orcid.org/0000-0002-9049-7967>

## СВОБОДНАЯ ИМПРОВИЗАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ

Барбанягра Наталья Владимировна

преподаватель кафедры культуры и искусств КГУ,

концертмейстер

1 дидактическая степень

e mail: [barbaneagranat@gmail.com](mailto:barbaneagranat@gmail.com)

**Abstract:** This article is devoted to the problem of studying free improvisation in the modern educational process. It examines a method of musical activity that eliminates stereotypical ideas and has a beneficial effect on the development of musical abilities and the unique development of the individual as a whole.

**Keyword:** free improvisation, music teacher, creative method, creative perspective, intuition, live improvisation, educational process.

Во всем мире в современном учебном процессе изучение проблем свободной импровизации стало актуальным и востребованным. В результате освоения основ импровизации открываются иные творческие перспективы. А это меняет содержание и подходы к обучению в вузовской системе.

Умение импровизировать в различных стилях и жанрах просто необходимо при подготовке будущего учителя музыки. Музыкальные жанры, в основе которых лежит импровизация, завоевывают внимание огромной аудитории. Это результат глобального взаимодействия мировых культур. Соответственно студенты овладевают способностью моделировать новые формы творческого самовыражения.

Импровизация как древнейший и генетически первичный вид музыкального творчества стояла у колыбели всех музыкальных культур и господствовала на протяжении многих веков. Истоки импровизации в профессиональном искусстве восходят к народному творчеству.

С древнейших времён у различных народов существовали особые категории певцов-импровизаторов (древнегреческие аэды, западноевропейские шпильманы, русские сказители, украинские кобзари, казахские и киргизские акыны и др.).

Импровизация (франц. improvisation, итал. improvisazione, от лат. improvisus — неожиданный, внезапный) - создание художественного произведения непосредственно в

---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

процессе его исполнения. Импровизация возможна в поэзии, музыке, танце, театральном искусстве.

Живая импровизация, основана на понимании музыки и исполняется без какой-либо подготовки. Импровизатор использует накопленные музыкальные знания для создания мелодий, гармоний, переплетений и различных приемов в соответствии с музыкальным настроением. Импровизация требует высокого уровня музыкального мастерства, знания теории композиции, классической и джазовой гармонии.

Свободная импровизация - способ музыкальной деятельности, который избавляет от чувства страха, от консервативных стереотипных представлений, что крайне необходимо для успешного развития музыканта.

Музыкальная практика импровизации благотворно сказывается на развитии музыкальных способностей, на уникальное развитие личности в целом. Свободная импровизация основана на создании музыки в процессе её исполнения без каких-либо предварительных схем.

В любой спонтанной импровизации проявляются опыт музыканта, наработанные навыки, умение играть на инструменте, личные исполнительские особенности.

Форма свободной импровизация является наиболее открытой, не связанной с правилами. Разнообразие - ее наиболее характерная черта. В свободной импровизации нет стилистических рамок, предписанного звука.

Характеристики свободной импровизированной музыки устанавливаются только музыкальной идентичностью человека, который ее играет.

В связи с этим хочется обратиться к музыкальной практике К. Орфа. В основе его творческого метода лежит импровизация, свободное музицирование в сочетании с элементами пластики, хореографии и театра. «Кем бы ни стал в дальнейшем ребенок, задача педагогов воспитывать в нем творческое начало, творческое мышление... Привитые желание и умение творить скажутся в любой сфере будущей деятельности ребенка».

Созданный К. Орфом в 1962 г. Институт музыкального воспитания в Зальцбурге стал крупнейшим интернациональным центром подготовки музыкальных воспитателей для дошкольных учреждений и общеобразовательных школ.

В современном мире отмечается позитивная тенденция роста интереса к свободной импровизации со стороны просвещенного академического сообщества.

В образовательных программах музыкальных учебных заведений стран Европы разработано многочисленное количество методик преподавания этого вида музыкальной практики.

В Московской средней специальной музыкальной школе им. Гнесиных ученики 7 класса по специальности «Фортепиано» осваивают курс «Основы джазового пианизма». Преподаватель - композитор, аранжировщик и пианист Александр Розенблат, владеющий первым и единственным в Московской Государственной Консерватории дипломом по фортепианному джазу.

На вопрос о том, что может дать такой курс классическому пианисту, Александра Петрович отвечает:

«Во-первых, дети научатся играть близко к инструменту, потому что обычно классические музыканты скрываются за диким количеством педали».

---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

Во-вторых, они научатся агогике, а то, что это важно, я понял на своем опыте, освоив джазовую манеру. Количество возможностей, «стилистических отмычек» увеличивается, это крайне полезно, потому что очень обогащает их язык».

В Своем авторском курсе педагог предлагает упражнения, секвенции на основных джазовых аккордах и свои пьесы для юных исполнителей, которые изданы Schott Edition. Они прекрасно подходят для еще не выросшей, маленькой руки.

Искусству свободной импровизации обучают в университетах США, Мичиганском университете, а в Калифорнийском университете разработаны и внедрены 11 методик освоения свободной импровизации. Методики включают в себя углубленное изучение философии, культурологии, композиции, игру на различных инструментах, в том числе и этнических.

В монографии Ю. Спигина (Рига, Латвия) отражены и проанализированы формы, методы и принципы освоения музыкальной импровизации освоением основ импровизации в процессе обучения учителя музыки в высших учебных заведениях. Им же проанализированы и описаны принципы и методы искусства импровизации в творчестве мировой джазовой легенды Оскара Питерсона.

Способность импровизировать это особый дар природы. Импровизация это процесс создания музыки, это и придает ему особую привлекательность.

Наш современник, композитор, импровизатор и педагог Михаил Альперин не мог представить творчества без свободной импровизации. Всегда заострял внимание на связи между различными культурами, традициями, дисциплинами и временами. Демонстрировал музыкальные импровизации без каких-либо заданных правил и не ограниченных жанровыми, стилистическими, гармоническими, ритмическими и другими рамками.

Музыкальные эксперименты М.Альперина с аутентичным фольклором мира и современной джазовой музыкой, камерной и классической музыкой, сочетание и симбиоз молдавской народной музыки и джаза произвели в свое время неизгладимое впечатление на его слушателей и учеников в Норвежской музыкальной академии в Осло, где он преподавал фортепиано, композицию и современную импровизацию.

Используя неоценимый опыт, оставленный нам в наследство такими замечательными творцами, нам необходимо сформировать у обучающегося представление о главных компонентах импровизационных структур:

- Содержание
- Целевая направленность
- Методическое обеспечение
- Профессиональные качества

Существуют закономерности и технологии импровизации, они предполагают движение по нескольким направлениям:

- ✓ Мелодическая импровизация и ее специфика
- ✓ Гармоническая импровизация
- ✓ Варьирование музыкального материала
- ✓ Ритмические, фактурные и другие виды импровизации

Каждый человек, вне зависимости от возраста, способен к спонтанному музыкальному творчеству. Для активизации музыкальной креативности необходимо лишь уменьшить вмешательство сознания и больше полагаться на интуицию.



---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

Американские исследователи вопросов музыкального исполнительства Барри Грин и В. Тимоти Голлвей (Green, Gallwey, 1987) указывают пути освоения новых высот области свободной импровизации.

Исследуя проблемы развития креативности, они дают практические советы по мускульному и психологическому раскрепощению на уроках импровизации и композиции. Однако только богатый профессиональный опыт является предпосылкой интуиции. Только питательная среда профессиональных знаний и ощущений могут помочь активизировать интуицию. И эта среда должна соответствовать тем требованиям и критериям, которые выдвигает перед нами содержание современного музыкального образования.

В результате проведенных исследований, основанных на опыте работы с учениками разного возраста, начиная от младшего школьника и заканчивая студентами, мы пришли к выводу, что учащиеся охотно импровизируют, сочиняют, вне зависимости от возраста.

Если ребенок или студент приходит на урок с желанием показать свое сочинение, его следует поощрить, похвалить и направить в нужное русло.

Так, например с Шлемской Владиславой, учащейся музыкально-педагогического факультета колледжа им. М. Чакир, мы импровизировали на тему гагаузской народной песни «Чекиргя» (Кузнечик). Получилась интересная околджазовая импровизация, с которой можно идти в детский сад или в школу и исполнять ее в двухдольном, трехдольном и четырехдольном размере, в зависимости от того, о каком жанре или ките в музыке идет речь.

С Тодоровым Сергеем нам удалось сочинить песню в стиле буги-вуги на болгарском языке, которая была протестирована в детском саду, детской музыкальной школе, колледже им. М. Чакира и Комратском Государственном университете.

Песня оказалась очень свежей, живой, и интересной. С огромным удовольствием мы включаем ее в репертуар наших студентов и учеников. Томайлы Тимофей, ученик детской музыкальной школы им. Валькова, (Комрат) импровизирует с 1 класса и радуется своими сочинениями и импровизациями уже третий год.

Очень важно быть предельно внимательным и отзывчивым, когда маленький или уже достаточно взрослый человек, доверчиво приносит свое сокровенное сочинение или импровизирует на твоих глазах. От педагога зависит будет ли он и дальше проявлять интерес к этому виду творчества, сможет ли поддержать ученика в этих исканиях, будет ли поощрять это стремление.

Процесс импровизации настолько уникален, что затрагивает и вопросы введения в музыкальную грамоту. Таким образом импровизировать можно начинать уже с самого раннего возраста. В нашем случае наиболее эффективным является путь, когда уроки специальности комбинируются с элементами импровизации.

Важнейшим условием в проведении таких уроков как формы спонтанного творческого самовыражения является наличие психологического комфорта. Особенно это необходимо с учениками, которые стесняются выразить свои эмоции.

Психологическая атмосфера очень серьезно влияет на любую деятельность, поэтому доброжелательные, доверительные партнерские взаимоотношения лучший способ раскрепощения как взрослого человека, так и начинающего ученика и тем более подростка.

Призываю всех педагогов, так или иначе связанных с музыкальным развитием творческого мышления человека использовать импровизацию для развития креативности учащихся.

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Свободная импровизация обязательно должна быть включена в процесс обучения, как важнейший стимул самовыражения. Уважающий себя педагог просто обязан владеть основами импровизации. Ведь импровизация -это увлекательная игра, спонтанное выражение своих мыслей и чувств.

Состояние, при котором человек импровизирует, расслабленное, сознание и подсознание одинаково активны. Действие происходит без напряжения. Для того, чтобы достичь этого состояния, необходимо подготовить и сознание и подсознание.

Для активизации подсознания полезно овладеть техниками расслабления и медитации. Все это относится и к жизни в целом. Когда мы расслаблены и позитивно настроены, жизнь преподносит нам приятные сюрпризы. А это очень приятное чувство!

Таким образом, мы пришли к выводу, что всем педагогам музыкантам просто необходим курс по основам свободной импровизации. Ведь от мастерства педагога, его креативности, открытости к новым веяниям времени зависит будущее нового поколения.

**Библиография:**

1. Барбан Е. Джазовые опыты. - СПб, 2007. - С. 87.
2. Блох, О.А. Профессионально-творческий статус музыканта-педагога как определяющий фактор художественно-воспитательного процесса. // Развитие творческого потенциала студентов музыкальных специализаций: Сборник научных статей: Выпуск 2. М.: МГУКИ, 2001.
3. Коган, Л.Н. Цель и смысл жизни человека. М.: Прогресс, 1984.
4. Миша Альперин "Искусство делать ошибки" интервью с самим собой <https://www.youtube.com/watch?v=dkvPZAowets>
5. Спигин Ю. Освоение основ импровизации будущими учителями музыки в процессе обучения. Монография. <https://libking.ru/>

**УДК 37.036:786**

<https://orcid.org/0009-0002-2960-4986>

**ПРОБЛЕМЫ ПЕДАЛИЗАЦИИ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО**

**Василькова Майя Владимировна**

Заведующая кафедрой музыкальных дисциплин,

преподаватель музыкальных дисциплин,

I дидактическая степень,

Колледж им.М.Чакира,

г.Комрат, РМ

e-mail: [m-vasilkova-78@mail.ru](mailto:m-vasilkova-78@mail.ru)

**Abstract:** The article deals with major problems which could occur when using a pedal (right or left) in the teaching process in piano class. Outstanding musicians classify the use of pedal differently in dependance of when, how and for what purposes it is implemented. The article comprises different classifications and describes the benefits of adequate using of pedals for achieving the main goal – to reveal the artistic image of a musical work.

**Keywords:** teaching process, classification, the art of pedaling, pedal implementation, artistic image.

---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

Фортепиано, как никакой другой музыкальный инструмент, обладает таким специфическим богатством звучания, которое придают ему педали. Со времени творчества Л.В.Бетховена фортепианная музыка стала мыслиться исключительно как педальная. Общеизвестно, что педализация на фортепиано – одно из важнейших средств музыкальной выразительности, неотъемлемый компонент создания художественного образа музыкального произведения; умение педализировать – один из элементов профессионального мышления пианиста.

Искусство педализации абсолютно неотделимо от звучания музыки, во время которого рождается художественный образ произведения. Точно определить момент взятия и снятия педали, глубину нажатия на неё почти невозможно. Эти градации в процессе её использования практически не поддаются точному вычислению, но именно они отличают игру высококлассного профессионала от игры начинающего пианиста.

Педализация выдающихся исполнителей – явление качественно иного порядка по сравнению с педализацией обычных музыкантов. Без искусства педализации нет и быть не может истинного пианиста-художника. Искусство педализации является творческим актом, где моторика, физические действия бессознательно подвластны художественной идее, творческой воле исполнителя.

Г.Г.Нейгауз совершенно категорично связывал педализацию с художественным звуковым образом, подчёркивая, что «вопросы художественной педали совершенно неотделимы от вопросов звукового образа» [7, с.51]. Он выделял одновременную педаль (берётся точно со звуком); запаздывающую педаль (в этом случае педаль берётся после того, как уже взят на клавиатуре аккорд или звук); предварительную педаль (нога раньше ложится на педаль, чем пальцы на клавиши).

Кроме того, Г.Г.Нейгауз указывал на одно из важнейших свойств педали – различные её свойства в соотношении с глубиной нажатия, разделяя её на полную, полупедаль, четвертьпедаль и возможные градации между ними. Смена полупедалей, говорил он, позволяет совершенно чисто и прозрачно исполнять такую музыку, где басовая нота должна продолжать звучать на педали, в то время как в более высоких регистрах происходит смена различных гармоний.

Замечательный пианист С.Е.Фейнберг писал о том, что правая педаль фортепиано выполняет различные функции – декоративную и тектоническую, акустическую и пространственную, лимитированную и компромиссную, предварительную и запаздывающую, намеренно дублированную и вокальную.

«Если педаль берётся для смягчения и дополнительного тембрования только с целью приобретения новых качеств звучания, то такую педаль мы вправе назвать обогащающе-декоративной или обогащающе-тембровой» [8, с.87], - неоднократно повторял он. При этом музыкант чётко обозначил, в каких случаях применяется обогащающе-декоративная педаль:

- для более мягкой окраски звука или аккорда;
- для придания звуку объёмности и смягчения удара;
- для плавного прекращения звука, в особенности перед паузами;
- для помощи пальцам в затруднительных аппликатурных ситуациях;
- для связного повторения того же звука;
- для замены отражений звуковых волн при жёсткой акустике помещения;
- для общего тембрового обогащения и создания музыкального *sfumato*.

---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

Под тектонической педалью С.Е.Фейнберг подразумевал ту педаль, которая работает над созданием модуляционной ткани музыкального произведения. По его словам, «если задержанная на педали нота ложится в основу смены гармоний – каденции, органном пункте, фигурационном ходе, - то такая модуляция производит впечатление вырастающей, всплывающей над общим музыкальным фоном» [8, с.64].

Если с помощью педали создаётся эффект пространственности и отдалённости, то такая педаль, как считает Фейнберг, является пространственной или акустической. Возможно также деление педали на гармоническую и мелодическую.

В тех случаях, когда педализация преследует различные цели, реализация которых зависит от чувства меры и искусства пианиста, она названа автором компромиссной. Если дублируется педалью то, что пальцы выдерживают на клавиатуре – это дублирующая педаль. Избыточное заключительное продление звука, как бы дополняющее нотную запись, С.Е.Фейнберг называет «вокальной» педалью.

По времени, когда берётся педаль – до, во время или после движения пальцев – выделяют предшествующую, одновременную, последующую или запаздывающую педаль. Однако, раскрывая значение и цель применения того или иного вида педали, следует сделать оговорку, что в такой сложной области, как педализация, ни один из терминов не может с исчерпывающей полнотой дать точное определение данного вида педали.

Поэтому, в большинстве случаев, тот или иной термин служит лишь намёком, напоминанием на ряд действий, которые могут быть использованы при исполнении и работе над музыкальным произведением. Также следует помнить, что использование педали зависит от множества факторов.

Заслуживает большого внимания классификация видов педализации, сформулированная А.П.Щаповым. Он различает гармоническую, мелодическую, «вуалирующую», фоновую педаль, полупедаль. Назначение «вуалирующей» педали – «делать звучание быстрых узоров более слитным и текучим»; задача фоновой педали – создавать звучащий фон из звуков, не удерживаемых пальцами.

Говоря о запаздывающей педали, он акцентирует внимание на разных моментах её включения, выделяя довольно близкое и более позднее запаздывание (у С.Е.Фейнберга это, соответственно, последующая и запаздывающая педаль) [9].

Относительно левой педали он указывал, что использовать её надо для изменения тембра звучания, а не для маскировки неумения играть красивым *piano* и *pianissimo*, а применять её можно и при *forte*.

О возможности использования левой педали при звучании *forte* говорит и Г.М.Коган: «Левая педаль считается предназначенной лишь для некоторых эпизодов *piano*; однако и применение её в эпизодах *forte* даёт порой своеобразный, художественно оправданный эффект» [4, с.74].

В целом, Г.М.Коган, подчёркивая выразительные возможности педали, считает, что «искусный пианист должен умело пользоваться всем богатством красок фортепианной звучности, применяя при этом самые разные способы и приёмы: педаль (правую), полную, половинную, четвертную, тремолирующую или вибрирующую, ритмическую и гармоническую, одновременную и запаздывающую, совместное действие обеих педалей (правой и левой), одну левую педаль, придающую звучанию особый колорит, противопоставление педального и беспедального звучания и т.д.» [4, с.96].

---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

Выделяя те или иные виды и функции педали, большинство педагогов-пианистов акцентируют внимание на том, что педаль должна быть комплексной и что все попытки её классификации достаточно условны. Главное – применение педали должно подчиняться задаче создания художественного образа музыкального произведения.

Фальшивая педаль – одно из следствий отсутствия (или почти отсутствия) музыкального слуха. Элементарная «гармоническая» грязь возникает в ситуациях, когда при появлении новой гармонии ухо ещё слышит предыдущую, препятствующую чистому восприятию новой гармонии. То же самое можно сказать и об одной ноте или линии баса.

Самые распространённые причины фальшивой педали – невнимательность, неряшливость в исполнении, отсутствие необходимых исполнительских навыков, стремление скрыть в нечистом звучании свои пианистические ошибки. Поэтому пианисту необходимо всячески развивать умение слушать себя, тренировать гармонический слух, чтобы слышать не только горизонталь мелодии, но и всю гармоническую вертикаль музыкальной материи.

Воспитание музыкального слуха неразрывно связано с включением сознания учащегося. На сознательном уровне должно присутствовать чёткое и ясное понимание для чего, когда, где и как необходимо брать педаль. Именно эти вопросы несут в себе музыкально-смысловое значение, как считают А.Б.Гольденвейзер, Н.И.Голубовская, Г.Г.Нейгауз и другие выдающиеся музыканты.

Об этом же говорит и Н.А.Любомудрова, выдающийся педагог и методист: «Каждому ученику, начинающему играть с педалью, должно быть ясно, для чего она нужна именно в данном случае: надо ли присоединить бас к основной гармонии и услышать общее звучание, следует ли связать между собой несколько аккордов или далеко отстоящие друг от друга звуки мелодии, нужно ли подчеркнуть заключительные аккорды произведения и т.п.» [5, с.98].

В заключение следует отметить, что исполнительский процесс в целом подобен живому организму, в котором работа всех органов тесно взаимосвязана и направлена на воплощение художественного замысла композитора и исполнителя.

Для достижения этой цели необходимо в равной степени обращать внимание на художественное и техническое развитие учащихся, большое внимание уделять слуховому контролю, оттачиванию музыкального слуха.

Все эти умения и навыки в совокупности помогут учащемуся постичь все тонкости искусства педализации, что является одним из важнейших аспектов в становлении грамотного, высококлассного пианиста.

#### **Библиография:**

1. Голубовская Н.И. Искусство педализации. Л.: Музыка, 1985.
2. Гольденвейзер А.Б. Вопросы фортепианного исполнительства. М.: Музыка, 1965.
3. Гофман И. Фортепьянная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. М.: Музгиз, 1961.
4. Коган Г.М. Работа пианиста. М.: Музыка, 1979
5. Любомудрова Н.А. Избранные статьи и методические работы. Воспоминания коллег и учеников. М.: Научно-издательский центр «Московская консерватория», 2018.
6. Любомудрова Н.А. Методика обучения игре на фортепиано. М.: Музыка, 1982.
7. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Изд.5. М.: Музыка, 1988.
8. Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство. М.: Музыка, 1969.
9. Шапиро В. Воспитание пианиста в детской музыкальной школе. Киев: Мистецтво, 1964.
10. Щапов А.П. Фортепианная педагогика. М.: Музыка, 1960.



УДК 37.036:786.08

<https://orcid.org/0009-0005-3049-6099>

<https://orcid.org/0009-0000-2213-3718>

## ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД ПОЛИФОНИЧЕСКИМИ ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО

**Василькова Влада**

преподаватель музыкальных дисциплин,  
ПУ Колледж имени М. Чакира,  
г. Комрат, РМ  
e-mail: [vlabavasilkova99@gmail.com](mailto:vlabavasilkova99@gmail.com)

**Узун Зинаида**

преподаватель музыкальных дисциплин,  
ПУ Колледж имени М. Чакира,  
г. Комрат, РМ  
e-mail: [marisabellenguyen@gmail.com](mailto:marisabellenguyen@gmail.com)

**Abstract:** This article comprises information about working process on polyphonic musical pieces in piano class at music schools for children and at colleges. The basics of polyphony performance are highlighted. The article concerns the problems that students may encounter when learning polyphony. It also offers solutions to the most common problems that will make working on polyphony much more efficient.

**Keywords:** polyphony, musical pieces, performance, piano, teaching methodology

Игра на фортепиано – очень сложный, многогранный процесс, который представляет собой определённый набор знаний, умений и навыков, требующих многолетних тренировок, внимания и самоотдачи.

В процессе обучения игре на фортепиано учащиеся изучают произведения разных жанров, форм и стилей, но полифонические произведения играют важнейшую роль в развитии пианистического мышления. Очень важно, чтобы на всех этапах обучения изучалось хотя бы одно полифоническое произведение.

Стоит отметить, что полифонические произведения являются наиболее сложными для восприятия, осмысления и воспроизведения и, как следствие, требует особого внимания и особой проработки.

Целью статьи является привлечение внимания к проблемам изучения полифонической музыки и обнаружение исполнительских проблем, появляющийся у учащихся на начальном этапе обучения игре на фортепиано.

Содержание статьи может быть использовано как методическое пособие для будущих выпускников специальности «Interpretare instrumentală» в их последующей профессиональной деятельности.

Полифония – вид музыкальной речи и следовательно, вид музыкального мышления. Вся фортепианная музыка полифонична.

Полифония – многоголосная музыка, но многоголосна и гомофония. В чем же разница между полифонией и гомофонией? Полифония, в отличие от гомофонии, в которой разные голоса выполняют различные функции, является сплетением голосов, выполняющих одинаковую мелодическую функцию [3].

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Полифония и гомофония — это два вида музыкальной речи и, следовательно, они предполагают наличие двух видов музыкального мышления.

Полифонию, доступную детям в первые годы обучения, можно разделить на три группы. Приводим здесь все три группы полифонического письма с описанием их специфических характеристик.

**1. Первый вид** – это **подголосочная полифония**. К этому виду можно отнести легкий полифонический репертуар, включающий обработки народных песен. Ведущий голос в них верхний, нижний же голос (подголосок) лишь дополняет основной напев, усиливает его распевность.

**2. Контрастная полифония** – это пьесы с контрастирующими голосами. Здесь основную мелодию также ведет верхний голос, нижний же, хотя и менее значителен, тоже самостоятелен в тематическом смысле. К шедеврам этого жанра можно отнести танцы из «Нотной тетради Анны Магдалены Бах».

**3. Имитационная полифония** – особенно трудный для восприятия и исполнения вид полифонии. Хотя интонационный контраст между линиями тут отсутствует, каждый голос самостоятелен: не совпадают начала и концы фраз, в разное время появляются подъемы и спады в разных голосах, не совпадают кульминации, разная фразировка подразумевает и различную динамику. Чтобы провести и выявить две линии одновременно, необходимо полифоническое слышание, мышление, полифоническая техника.

Изучение пьес полифонического склада начинается с самого доступного ее вида – **подголосочной полифонии**. Выразительное и певучее исполнение одноголосных песен и мелодий в дальнейшем переносится на сочетание двух таких же мелодий в легких полифонических пьесах.

Нельзя не упомянуть о той огромной роли в подготовке учеников к полифонии Баха, которую играют пьесы **промежуточного склада**. В них нет еще равноправных самостоятельных голосов, но мелодия резко контрастирует с партией сопровождения [5].

В таких пьесах познается контраст в звучании мелодии и сопровождения, что в дальнейшем поможет учащемуся передать в музыке Баха динамическую контрастность полифонических голосов. Кроме того, тут же вырабатывается осмысленное и выразительное исполнение штрихов, без чего невозможно художественное исполнение пьес Баха [4].

Работая над подголосочной полифонией, учащийся с первых лет обучения одновременно знакомится с миниатюрами танцевального жанра композиторов 17-18 века. Во всех пьесах такого жанра используются приемы контрастной полифонии.

Важно, чтобы с самого начала работы над пьесой, когда ученик учит ее отдельными руками, он слышал бы не только сочетание двух голосов в ансамбле, но и их различную окраску.

Работа над полифоническими произведениями является неотъемлемой частью обучения игре на фортепиано. Умение слышать полифоническую ткань, исполнять полифоническую музыку учащийся развивает и углубляет на всем протяжении обучения. Ученик начинает знакомство с полифонией с первых лет занятий, благодаря чему к старшим классам школы обычно приобретает определенные навыки работы над полифоническими произведениями. Но именно на начальном этапе закладываются основы тех знаний, умений и навыков работы над полифонией, которые являются важнейшими для дальнейшего развития полифонического мышления у учащихся.

---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

В первых классах музыкальной школы большое место занимают легкие полифонические пьесы Баха. Произведения, вошедшие в «Нотную тетрадь» Анны Магдалены Бах (как и «Маленькие прелюдии и фуги»), относятся к числу лучших образцов педагогического репертуара. На этом материале развиваются и навыки исполнения полифонии, и чувство музыкальной формы, и звуковое разнообразие [7].

Непременным условием при изучении полифонического произведения является медленный темп. Привычку к медленному рабочему темпу в начальный период работы над пьесой можно воспитать элементарным путем: на какое-то время, преподаватель просит ученика представлять себе более мелкие длительности в два раза крупнее, например, считать каждую восьмую как четверть (соответственно и остальные длительности), слушая в короткой ноте две пульсирующие единицы.

На начальном этапе работы первым делом нужно понять характер пьесы. Определив настроение пьесы, преподаватель обращает внимание ученика на отличие мелодий верхнего и нижнего голосов, на их самостоятельность друг от друга, словно исполняют их два разных инструмента. Далее переходит к показу фразировки и связанной с ней артикуляцией каждого голоса отдельно.

В процессе обучения учащихся игре на инструменте в классе фортепиано перед педагогом всегда возникает большое количество вопросов и ситуаций, которые необходимо разрешать незамедлительно, чтобы давать ученику возможность постоянно развивать и совершенствовать свои умения и навыки в этой области. Во время изучения полифонических произведений количество вопросов возрастает. Перед педагогом могут возникать следующие задачи:

- выявление проблем изучения полифонической музыки;
- изучение исполнительских проблем;
- возможные пути решения исполнительских проблем;
- особенности исполнения полифонической музыки.

Из многих задач, встающих на пути изучения полифонической пьесы, основная – это работа над интонационной выразительностью и самостоятельностью каждого голоса. Самостоятельность голосов – неизбежное требование, которое предъявляет к исполнителю любое полифоническое произведение. Поэтому так важно показать ученику, в чем именно проявляется эта самостоятельность:

- в различном характере голосоведения («инструментовка», разный характер);
- в различной фразировке;
- в контрастных штрихах:
- в несовпадении кульминаций в голосах;
- в разном ритмическом рисунке голосов;
- в несовпадении динамического развития.

Артикулирование является важнейшей основой исполнения баховской музыки. Искусство артикулирования требует и связной, и разделенной игры, обработки этих приёмов, искусного их противопоставления.

Изучение артикуляции лучше всего начинать с изучения двухголосных произведений, в которых каждому голосу присваивается своя особая артикуляционная окраска.

Если педагог дал задание в левой руке выработать расчлененный штрих, он должен проследить:

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

1) чтобы выработка этого штриха проводилась не механически, а при активном участии слуха (штрих надо слышать!);

2) чтобы ученик слышал не одну краску, а живое сочетание двух красок [6].

Изучение полифонических произведений Баха нужно начинать с самого главного – раскрытия содержания пьесы до того, как ученик приступит к разбору. Педагог на уроке несколько раз играет пьесу, подчеркивая в своем исполнении ее художественное своеобразие.

Рассмотрим работу над Менуэтом № 36 d-moll (вторая «Нотная тетрадь Анны Магдалены Бах»). Первым делом необходимо понять его характер. Своей напевностью и мелодичностью менуэт похож на песню. Лирическое настроение пьесы диктует соответствующий характер игры – певучее, плавное, спокойное и ровное движение.

Определив это настроение, нужно сосредоточить внимание ученика на то, как отличны мелодии верхних и нижних голосов, насколько они независимы друг от друга, будто исполняют их два разных инструмента.

Из изложенного методического материала можно сделать следующие выводы:

- воспитывать заинтересованное отношение к полифонической музыке и эмоционально осмысленное ее исполнение необходимо начинать с первых лет обучения в музыкальной школе;

- начинать обучение надо с простых детских и народных песен, содержательных, отличающихся яркой интонационной выразительностью;

- через легкие полифонические обработки народных песен подвести ученика к образному восприятию основных элементов полифонической музыки, таких как простая и стреттная имитация;

- приучить к ясности поочередного вступления голосов, к четкости их проведения и окончания через пьесы подголосочного, промежуточного и канонического склада;

- прививать интерес к полифонии необходимо с легких полифонических пьес из «Нотной тетради Анны Магдалены Бах». Знакомство со сборником начинать с небольших танцевальных пьес – менуэтов, полонезов, маршей.

При работе с полифоническими пьесами И.С.Баха учить:

- осознанию и эмоциональному восприятию вопросо-ответных соотношений фраз;

- передаче интонационного различия фраз;

- углубленной работе над певучестью, интонационной выразительностью каждого отдельного голоса;

- умению найти определенную инструментовку для каждого голоса в данном произведении.

Только при условии постепенного наращивания знаний и полифонических навыков с начального периода обучения возможно достижение определенного уровня полифонической зрелости.

**Библиография:**

1. Алексеев А. Д. Работа над музыкальным произведением с учениками школы и училища. М.: Музгиз, 1957.
2. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию: исследование. Изд-е 2-е, доп. Л.: Советский композитор, 1979.
3. Баренбойм Л. А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. Л.: Музыка, 1969.

4. Браудо И. Об изучении клавирных сочинений Баха в музыкальной школе. Ленинград.: Музыка, 1979.
5. Калинина Н. Клавирная музыка Баха в фортепианном классе. Ленинград.: Музыка, 1988.
6. Москаленко Л.А. Иоганн Себастьян Бах. Маленькие прелюдии (опыт исполнительского и педагогического анализа). Томск, 2005.
7. Ройзман Л.И. И.С.Бах «Нотная тетрадь Анны Магдалены Бах» для фортепиано (1725). М.: Музыка, 1972.

УДК 781.62:398.8(=135)

<https://orcid.org/0009-0002-4814-4997>

### **НЕРАВНОДОЛЬНЫЕ РАЗМЕРЫ, КАК ОТРАЖЕНИЕ ФОЛЬКЛОРНЫХ ТРАДИЦИЙ МОЛДАВСКОГО ЭТНОСА**

**Калоев Лазарь Лазаревич**

Заслуженный деятель искусств ПМР

доцент кафедры «Духовые и ударные инструменты»

ГОУ ВПО «ЛГИИ им. А.Г. Рубинштейна»

**Abstract:** The article presents the types of unequal time signatures, their characteristic features, similarities and differences, as well as their distinctive feature from standard two-beat, three-beat and four-beat sizes and some techniques for their performance using musical examples. The purpose of publishing the article is a reference book for the practical training of performers in folklore using unequal time signatures.

**Keywords:** meter, rhythm, grouping of notes, performer, style, emphasis, direction, features, preparation.

Метром в музыке принято считать чередование сильных и слабых долей в одном такте. При этом все доли должны быть равными. Говоря о чередовании, мы подразумеваем простые размеры тактов, где первая доля является сильной, а все остальные слабые в зависимости от того сколько всего долей в такте.

Например:  $2/4$  или  $2/2$  первая доля, сильная чередуется со второй, слабой долей; в размере  $3/4$ ,  $3/2$  или  $3/8$  также первая доля, сильная чередуется с второй и третьей долями. Немного иначе обстоят дела с 4-х, 5-ти, шести и более дольными тактами (сложные размеры), в которых помимо сильной доли, появляется менее сильная. Надо иметь в виду, что метр и размер в музыке тесно переплетаются между собой.

Конечно, говорить о существовании размеров с неравными долями до середины XX-века в стране советов, вряд ли могло прийти в голову даже маститым исполнителям, музыковедам и даже композиторам.

Как известно своей ритмикой в песнях и в танцах отличилось население Республики Болгария, которые на протяжении нескольких веков развивали своё музыкально-танцевое искусство, которое является сокровищницей болгарского культурного наследия.

«Не смотря на исторические и житейские трудности, связанные в том числе с многолетним рабством, которое пережило население братской республики, им удалось сохранить свою аутентичность в музыке, в песне и танце. Ни один народ на свете не имеет



такой танцевальной культуры как у нас в Болгарии» [2] - Академик АН Болгарии Красимир Петров.

Именно служителям болгарского фольклорного искусства удалось продемонстрировать всему миру ту ритмику, те оригинальные размеры, которые выглядели как музыкальная экзотика в глазах тех же Балканских стран, которые географически окружают Болгарию. Это Греция, Турция, Сербия, Македония и другие страны бывшей Югославии.

Неравнодольные размеры – это размеры, в которых не все доли одинаковы, а именно; Если в  $2/4$   $3/4$   $4/4$   $3/8$ ,  $6/8$ ,  $9/8$  все доли равны знаменателю этих размеров. То есть каждая доля равна одной восьмой или одной четвертной, то в неравнодельных размерах, совсем иная картина. Среди равных долей (по две ноты одинакового размера) и есть одна доля с тремя одинаковыми длительностями того же размера, которая может быть расположена на любой доле такта.

Например: перечень размеров, долей и их группировка, в которых продемонстрировано чередование долей:

*Двухдольный размер* -  $5/8 = 2/8 + 3/8$  в котором первая доля состоит из двух восьмых и является сильной, по определению (начало такта), а вторая доля маркируется за счёт её удлинения на одну восьмую. В итоге получается, что в размере  $5/8$  начало каждой доли (первая и третья восьмая) акцентируются.

$\text{♩} = 500$

### Пайдушко хоро

$5/8 = 2+3$

*Трёхдольный размер* -  $7/8$ , или  $7/16$ .  $2+2+3$ , в которых первая и вторая доли состоят из двух восьмых и первая является сильной, по определению (начало такта), вторая доля - слабая, а третья доля маркируется за счёт её удлинения на одну восьмую.

### Ръченица

$\text{♩} = 350$   
 $7/8 = 2+2+3$

Либо развёрнутый трёхдольный с длинной первой долей  $3+2+2$

## Македонска песен

$\text{♩} = 200$   
 $7/8 = 3+2+2$

## Шопская сюита

фрагмент из II - части из репертуара  
БАПи Т "Родолубие" ОСИ Moldova-Concert

**Vivo**  
 $7/16 = 3+2+2$

$8/8 = 3+2+3$

## Море сокол пие, вода от вардара

**Andante**

$8/8 = 3+2+3$

Четырёхдольный размер  $9/8$ , или  $9/16$   $2+2+2+3$

## Дайчово хоро

$\text{♩} = 450$   
 $9/16 = 2+2+2+3$

Либо развёрнутый с длинной второй долей  $2+3+2+2$

## Тръгнала й Дана

Вступление к песне

$\text{♩} = 450$   
 $9/16 = 2+3+2+2$

Пятидольный размер  $11/8$ , или  $11/16$   $2+2+3+2+2$  или  $7/8+4/8$

## Копаница

Квартет устных гармоник "Родолюбие" Республика Болгария

$\text{♩} = 400$   
 $11/16 = 2+2+3+2+2$

Шестидольный размер 13/8, или 13/16 2+2+2+3+2+2 или 4+2+3+4

## Криво Садовско хоро

Из репертуара профессора класса кларнета академии музыки

$\text{♩} = 500$  г. София Петко Радева

$13/16 = 2+2+2+3+2+2$

Восьмидольный размер 18/16 ( $7/16+11/16$ ) = 3+2+2+2+2+3+2+2

## Черкесская танцевальная сюита

отрывок из финальной части из репертуара  
БАПи Т "Родолюбие" OCI Moldova-Concert

**Moderato**

$18/16 = 3+4+2+2+3+2+2$

Обращаем внимание на последний пример (18/16) – это смешанный размер такта, который состоит из двух тактов, вмещающих в себе разное количество тактов  $7/16+11/16$ , но каждый из этих тактов также является по своему наполнению сложным.

При этом, в зависимости от темпа исполнения акцент по времени приходится на первую долю, на вторую долю (на четвертую порядковую шестнадцатую), на третью долю (на восьмую порядковую шестнадцатую), на четвертую долю (на двенадцатую порядковую шестнадцатую) и на пятую долю (на пятнадцатую порядковую шестнадцатую). Таким образом у нас из 18/16 получается восемь долей в такте, из которых 5 долей являются акцентируемыми и благодаря им каждая доля отличается друг от друга.

В отличие от простых размеров, у неравнодольных размеров есть своя особенность. Как выше указывая в группировках длительностей нот, не равной долей метра как раз и является та доля, в которой содержатся по три восьмые, либо по три шестнадцатые.

При исполнении произведений с подобными размерами надо учитывать главную особенность 1). Не равные доли ни в коем случае не должны являться и следовательно не должны исполняться в виде триолей.

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Суть заключается именно в том, что каждая шестнадцатая, или восьмая длительность (в зависимости от размера длительностей в такте) исполняется по времени, равно как и все остальные ноты, с разницей в том, что на ту долю, где приходится по три ноты в группе, сама длинная доля отличается от остальных (обычных) и за счёт удлинения её на половину (2+1) эта доля автоматически обращает на себя внимание и она акцентируется без какой-то особой маркировки.

Просто по принципу синкоп, с разницей в том, что синкопированные длительности нот удлинятся вдвое, а в нашем случае увеличенная доля в полтора раза. Получается, что метрический акцент падает традиционно на начало такта (на первую долю) и на ту самую долю – нестандартную.

При исполнении произведений с неравными долями в такте первые две длительности из трёх в «длинной» доле соединяются в одну удвоенную длительность, которую следует исполнять без акцента, но с мордентом или другими видами украшения музыкального текста по видению автора.

Что касается развития музыки в этом направлении, мы с уверенностью и с огромной долей ответственности можем говорить и писать о том, что продолжение развития этой темы могло бы и не быть, если бы не появились в Молдавии музыканты и музыковеды в 60-70 годы прошлого столетия, которые являлись счастливыми обладателями грампластинок, а потом и аудиозаписи с исполнителями болгарских народных песен и музыки, а также нотные сборники с болгарскими фольклорными пьесами, плюс удвоенный интерес к освоению некоторых мелодий из этого репертуара. Это было взрывом на фоне тех же великолепных исполнителей-виртуозов, но никогда не слышавших ранее подобную музыку, с подобным ритмом и со своеобразным колоритом.

Как любой вид искусства, музыка с уникальными размерами не могла бы получить столь широкого развития в современной эпохе, если бы за решением этой проблемы (как оказалось), не стояли уважаемые люди - энтузиасты, которые в те времена, времена информационного голода и фактического запрета на ряду с западными музыкальными течениями подпольно приобретали музыкальную информацию (магнитофонные записи, пластинки) и будучи уже подготовленными специалистами, на добровольных началах осваивали этот важный вид искусства.

Не можем не назвать имена тех уважаемых людей, благодаря чьим стараниям на территории Молдавии и Одесской и Запорожской области Украины, а также Республики Крым зазвучала балканская (болгарская) музыка.

Склоняем голову перед всеми. К сожалению, многих из них нет с нами, но вот их имена:  
*Стефан Стоянов* - музыковед, доктор искусствоведения, директор Кишинёвского муз. колледжа им Шт. Няги [1].

*Пётр Стоянов* - музыковед, доктор искусствоведения, заведующий отделом искусств академии наук Республики Молдова [1].

*Григорий Мурзаков* – хормейстер, заслуженный работник культуры РМ, руководитель заслуженного этнографического женского хора г. Твардица Тараклийского района [1].

*Лазарь Калоев* – основатель, художественный руководитель, аранжировщик и первый дирижёр Болгарского ансамбля песни и танца «Родолюбие» Тараклия Moldova-Concert, Заслуженный деятель искусств Приднестровья; доцент кафедры духовых и ударных инструментов «ПГИИ им. А.Рубинштейна»



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

*Валентина Невзорова* – хормейстер Болгарского ансамбля песни и танца «Родолюбие» Тараклия Moldova-Concert доктор-хабилитат искусствоведения и культурологии, зав.кафедрой музыкальной педагогики Тараклийского университета им. Григория Цамблака;[1]

*Семён Пометко* – Maestru in Arta республики Молдова, Заслуженный деятель искусств РМ, художественный руководитель гагаузского ансамбля Дюз-Ава г. Комрат;

*Татьяна Щёголева* - скрипка, Maestru in Arta республики Молдова, дирижёр оркестра гагаузского ансамбля Дюз-Ава г. Комрат преподаватель кафедры культуры и искусства Комратского университета

*Годоров Николай* – аккордеон, старший преподаватель Тараклийского университета им. Гр. Цамблака;[1]

*Валерий Тимофей* – баян, директор ДМШ г. Комрат;

*Пётр Минковский* – кларнет, солист ансамбля Чийшия Болградского района;

*Иван Стоянов* – аккордеон, директор частной муз.школы г. Кишинёв;

*Иван Главчев* – аккордеон, село Твардица Тараклийского района;

*Иван Кравченко* – аккордеон, село. Кирсово Комратского района

Огромную роль в развитии болгарского искусства сыграло решение ЦК КП Молдавии в 1985 году, которое приняло постановление о сохранении и развитии болгарского и гагаузского искусства в Молдавии и Совет министров МССР издали распоряжение о создании болгарского и гагаузского ансамблей песни и танца «Родолюбие» и «Дюз-Ава» с выделением штатного расписания на базе объединённой дирекции «Молдавской государственной филармонии и Дворца Октомбрие».

Говоря о месте и роли неравнодольных размеров в развитии современного музыкального искусства, как отражение фольклорных традиций молдавского этноса, хочется обратить внимание прежде всего на то, что интерес среди исполнителей к этому направлению увеличивается и всё больше музыкантов проявляют желание к освоению тонкостей в исполнении подобных размеров, как с точки зрения оригинальности звучания произведений, так и правильности их интерпретации, что на первом этапе знакомства требует правильного разделения длительностей согласно группировки нот.

Предстояла огромная работа с кадровым потенциалом, творческая работа по подготовке репертуара, но за 35 лет существования этих коллективов выросло целое поколение молодых артистов музыкально-танцевального жанра именно в этом направлении.

Также для подготовки национальных кадров в фольклорном направлении, в селе (ныне в городе) Твардица Тараклийского района был открыт филиал Кишинёвского музыкального колледжа им Шт. Няги, который успешно работает и готовит специалистов по настоящее время.

На базе Тараклийского и Комратского университетов открыты и успешно функционируют кафедры культурологи и музыкальной педагогики. На протяжении более трёх десятилетий, успешно работает и готовит соответствующих специалистов в области исполнительства народной музыки кафедра «Молдавские народные инструменты» Тираспольского музыкального училища (ныне Приднестровский Государственный институт искусств им. А. Рубинштейна).

Ряд студентов из других исполнительских кафедр также интересуются подобными произведениями и вникают в особенности их исполнения. Многие из выпускников института искусств владеют навыками исполнения произведений с неравнодольными размерами.



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

В настоящее время выросло количество исполнителей и творческих коллективов в населённых пунктах Тараклийского района и районах Гагаузии (Комратский, Вулканештский и Чадыр-Лунгский), а также особое развитие музыка «в Балканском стиле» получает на всей территории Республики Молдова, в Одесской и Запорожской областях Республики Украина и в Республике Крым в силу интереса среди исполнителей и пропаганды оригинального направления среди населения этих регионов.

На ряду с развитием национального искусства с характерными размерами, подобное направление используют в киноиндустрии применяя в современных фильмах музыку с неравнодольными размерами в исполнении современных инструментальных составов эстрадного направления.

Свою аудиторию, своих поклонников завоевали также исполнители характерной музыки в Приднестровье. Ансамбли народной музыки и танцев «Виорика», «Приетения», «Ватра», а также «Трио баянистов В. Гордзея, В. Переславцева и Г. Копакли», которые имели в своём репертуаре несколько болгарских произведений и были востребованы публикой на концертных площадках.

Радует и то, что исполнители свадебных коллективов пополняют свой репертуар пьесами с неравными долями. И даже если их процент меньше по сравнению с пьесами, прославляющими творчество других национальностей, нельзя не отметить, что желающих исполнять подобную музыку, а значит и слушать её звучание, увеличивается.

**Библиография:**

1. Тодоров Виталий. Помагало за учителя по музикално възпитание в българската диаспора в Република Молдова. Велико Търново. – 2018.
2. В качестве нотных примеров использованы ноты из фонда Болгарского ансамбля песни и танца «Родолюбие»
3. <https://youtu.be/Ov3g7umZg5I> - Акад. Красимир Петров: «Нито един народ по света няма такава танцова култура като нашата»

УДК 37.026.9:78.071

<https://orcid.org/0000-0001-7020-0460>

**ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ НАЧИНАЮЩЕГО  
ПИАНИСТА**

**Казмалы Татьяна Матвеевна**

магистр педагогических наук

преподаватель музыкальных дисциплин

ПУ Колледж имени М.Чакира, Комрат, РМ

e-mail: [malenikaia01@mail.ru](mailto:malenikaia01@mail.ru)

**Abstract.** The process of developing a student's thinking is the development of his personality, the expansion of his musical and cultural horizons and includes such components of the thinking process as penetration into the expressive and semantic essence of musical intonations, as well as awareness of the constructive and logical principles of the music being performed. The piano class creates optimal conditions for the formation and development of the musical intelligence of a beginning pianist.

**Keywords.** Musical thinking, aspiring pianist, playing a musical instrument, piano.

---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

Музыкальное мышление у начинающего пианиста представляет собой сложный познавательный процесс, который основывается на знании о предмете, понимании музыкальных элементов и их взаимосвязи. Развитие интеллектуальных способностей у детей невозможно без опоры на фундаментальные знания.

Развитие ребенка немислимо без реального понимания определенного объема знаний, на основе которых формируются способность к аналитическому мышлению и способность делать обоснованные выводы. Это является необходимым фундаментом для дальнейшего развития. Педагог по классу фортепиано активно стимулирует воображение ученика и развивает его музыкальную фантазию, что является ключевой задачей в учебном процессе.

Прогрессирование и формирование музыкального мышления осуществляется через обогащение знаний, накопление музыкального опыта и индивидуальной практики учащегося.

Процесс обучения игры на фортепиано предоставляет благоприятную среду для последовательного расширения знаний и навыков ученика и получения разносторонней информации.

В детских музыкальных школах вводятся современные инновационные методы обучения, основанные на передовых технологиях. Согласно современным научным исследованиям, главным правилом для развития музыкальных способностей ребенка является развитие самостоятельного музыкального мышления.

Важно подчеркнуть, что совершенствование музыкального интеллекта является не только целью, но и средством для более глубокого восприятия и понимания музыки. Процесс совершенствования мышления учащегося способствует совершенствованию его личности, а также обогащению культурного и музыкального кругозора, включая анализ выразительно-смысловой сути музыкальных интонаций и понимание логических принципов в музыкальном исполнении.

В классе фортепиано разрабатываются наилучшие условия для расширения музыкальных умений у учащегося по классу фортепиано. Развитие формирование мыслительных навыков ученика происходит в процессе изучения нотной грамоты, освоения новых музыкальных композиций и анализа разучиваемых музыкальных произведений, то есть, во время обогащения его знаний в области музыки.

Игра на музыкальном инструменте способствует активизации музыкального мышления. Важно помнить, что процесс игры объединяет абстрактное мышление и точную моторику рук, образуя непрерывный поток взаимодействия между «мозгом и руками». Чтобы сделать процесс обучения более увлекательным и содержательным, необходимо предоставлять ученикам конкретные интересные задания, пробуждая их интерес не только к результату, но и к самому обучающему процессу.

Это ставит перед педагогом первоочередную задачу. В своей повседневной работе любой педагог должен неустанно вновь открывать для себя уже знакомые «истины». Для осознания, как лучше обучать и способствовать развитию самостоятельного мышления, важно четко определить желаемые результаты и цели обучения.

С самых первых шагов обучения учащегося необходимо призывать к развитию внутреннего слуха, стимулировать мышление, формировать самостоятельность и воспитывать музыкальный вкус. Важно осуществлять все эти методы комплексно с самых первых занятий, поскольку в процессе развития навыков чтения нот с листа происходит синтез всех навыков, умений и знаний.

---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

Необходимо учитывать, что у новичков ощущение «красоты мелодии» зачастую проявляется в желании играть по слуху. Их заинтересованность в подборе музыкальных произведений на инструменте должно поддерживаться и направляться грамотно.

В ходе обучения игре на фортепиано по слуху развивается способность воспринимать мелодию; музыкальная память; чувство самоконтроля и чувство ритма. Методы подбора могут быть разнообразны и зависимы от музыкального слуха ученика.

Это может быть в форме пения на слоги или с текстом, а также пения с одновременной интерпретацией на инструменте. В случае слабого музыкального слуха временно советуется использовать подборку «с рук». В данной ситуации зрительная восприимчивость плавно содействует наиболее активному совершенствованию слуховых способностей.

Полезной является также практика пропевание мелодий с заменой текста. В конечном счете, воспроизведение мелодий на слух должно соответствовать гармонизации, введением разных видов фактур и подголосков.

Игра в ансамбле способствует развитию чувства ритма, способности активно слушать и контролировать процесс музицирования. Постоянное взаимодействие с партнером помогает поддерживать баланс в исполнении и вглядываться в звуковую палитру, благоприятно влияя на музыкальное восприятие учащегося и способствуя развитию его творческой инициативы.

Изучение музыкальных интервалов является привлекательным аспектом обучения игре на фортепиано, благодаря разнообразию текстур звучания. Для детей часто бывает сложно воспринимать, понимать и исполнять все компоненты музыкальной композиции, даже самые простые.

Исходя из этого, важной целью на ранней стадии обучения игре на фортепиано служит развитие способности «слышать» музыку через касание клавиш, как указывал С.И.Савшинский [3, с.36].

Для того чтобы учащиеся могли лучше воспринимать и распознавать музыкальные интервалы, им необходимо обладать некоторым слуховым опытом. Они должны знать несколько инструментальных композиций, запомнить некоторые мелодии песен, ощущать гармоническую окраску и слышать изменения тональности.

Для того чтобы в первую очередь ученики могли почувствовать мелодическую выразительность интервалов, теоретическое определение интервалов лучше представить, как переход от одной ноты мелодии к другой. Объяснить, что интервалы, которые звучат в песнях, можно распознать по мелодии, образуемой двумя звуками.

Учеников всегда увлекает знание о том, что понятие музыкальных интервалов восходит к древнегреческому учёному, философу и математику Пифагору, а наименования интервалов представляют собой архаичную систему счёта.

Многие преподаватели начинают знакомство с интервалами с секунды, однако такое введение имеет значение в основном с теоретической точки зрения. В то время как укрепление слуха в мажорной и минорной тональностях рекомендуется начинать с интервалов, которые с легкостью воспринимаются при формировании слуховых навыков, благодаря их яркому и характерному звучанию.

Таковыми интервалами служат кварта, квинта, малая и большая терция. Корректное осознание построения интервалов также требует знания тональностей. Учащиеся с сильной заинтересованностью обнаруживают знакомые интервалы и узнают их, анализируя нотный текст.

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Использование техники транспонирования способствует улучшению музыкального мышления и музыкальной грамотности. Уже на начальных этапах обучения игре на фортепиано важно внедрять транспонирование, и это необходимо продолжать во время всего периода обучения учащегося, потихоньку расширяя программу [4, с.23].

Поддержка мыслительных умений учащегося и стимулирование его к самостоятельным исследованиям содействуют совершенствованию навыков самостоятельного мышления, укрепляют уверенность в собственных силах и создают атмосферу увлечения и заинтересованности.

Чем более глубоко и доступно педагог способен раскрыть образное содержание произведений, их структурно-логические аспекты и выразительность музыкального языка учащимся, тем более эффективной становится его творческая и методическая подготовка к учебным занятиям.

Это позволяет более быстро находить подходящие методы, приемы и средства, которые способствуют развитию музыкального мышления. Занятия по классу фортепиано открывают возможности для изучения различных аспектов музыкальной профессиональной деятельности, такие как исполнительское мастерство, теоретические основы, композиторское и дирижерское искусство.

Следовательно, чем более обширными и разнообразными являются знания новичка по классу фортепиано, чем более развито его мышление, тем более успешным может стать его обучение.

**Библиография:**

1. Pavlenco С. Primul meu Pian. - Grafoart, 2018. - 110 p.
2. Брянская Ф.Д. Вопросы фортепианной педагогики. - М.: Планета музыки, 2001. - 137 с.
3. Савшинский С.И. Пианист и его работа. Учебное пособие. М.: Планета музыки, 2021. - 194 с.
4. Чернова Е.А. Развитие творческого мышления и активности музыкального восприятия у учащихся младшего школьного возраста на уроках музыки. М.: Музыка, 2017. - 42 с.

УДК [39(=512.165):341.32](477)

<https://orcid.org/0009-004-6253-7441>

**СОХРАНЕНИЕ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ НАЦИОНАЛЬНЫХ  
МЕНЬШИНСТВ В УСЛОВИЯХ ВОЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ В УКРАИНЕ  
РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ  
(из опыта работы)**

**Кулаксыз Ольга**  
Одесский областной центр  
гагаузской культуры, директор,  
Украина  
e-mail: [kulaksyz61@ukr.net](mailto:kulaksyz61@ukr.net)

**Abstract:** The policy towards representatives of small nationalities must be expedient. We must always remember that people are the owners of cultural property. We must actively conduct propaganda among young people so that they understand the importance of preserving folk traditions and customs. The state, Ukraine, attaches great importance to the preservation and popularization of

cultural values of national minorities. And during military operations, the most important task is to preserve the values of both national minorities and the entire people.

**Key words:** national, culture, preservation, intangible heritage, rituals, traditions, conciliarity, events, competitions, festivals, importance, preparation for events, participation.

Политика в отношении представителей малых народностей должна быть целесообразной. Нужно всегда помнить, что именно люди являются владельцами культурных ценностей. Мы должны активно проводить пропаганду среди молодёжи, чтобы она осознавала важность сохранения народных традиций и обычаев.

Государство Украина, придаёт важное значение сохранению и популяризации культурных ценностей нацменьшинств. А во время военных действий, архиважная задача - сохранение ценностей и национальных меньшинств, и всего народа.

И хочу начать свой рассказ о нашей работе с мероприятий, которые проводим в Областном центре гагаузской культуры. Удобнее, если начнем с мероприятий, проводимых с начала календарного года.

**Рождество Христово** - организованные группы молодых людей приходят в библиотеку Центра, учат слова колядных песен, репетируют с музыкой и в назначенный день - Колядуют. Радует, что каждый год они приходят и просят нашей помощи, и еще приводят своих друзей.

**«Суврака»** - разучиваем с группой детей песенку, изготавливаем «сувраку», рассказываем об обрядах на этот день, о традиции гагаузского народа. И, конечно, показываем на практике. Ходят ребята и по домам, и по объектам социальной сферы села Виноградовка. Очень отраднo, что каждый год ребят ждут все.

Самую важную роль в сохранении культурных ценностей играет общество, а точнее его члены: активистами считаются старосты громад, учителя и мастера народного-прикладного искусства, так как они пользуются большим авторитетом среди представителей своих народностей. Мы думаем, что выражая мнение большинства, можно сказать: «сохранение культурных ценностей должно сочетаться с их популяризацией, учитывая то, что культура никогда не остаётся в прежнем виде – она постепенно меняется, нужно сделать так, чтобы те или иные традиции и обряды были составной частью культурной жизни населения. Только таким образом мы сможем сохранять культурные ценности, не влияя на социально-экономическое развитие страны».

Эту задачу мы решаем совместно со старостатом села, со всей социальной сферой Болградской громады. Каждая национальность нашей громады проводит свои национальные праздники. Так албанцы, гагаузы и болгары традиционно, ежегодно проводят праздники виноградарства и храмовые праздники своих старостинских округов.

Так болгары, привлекая и гагаузов, празднуют **День Святого Трифона**. В этот день, обрезая символично пару кустов винограда, обильно поливают его вином, в знак благодарности за прошлогодний урожай и с пожеланием богатого урожая и в нынешнем году.

Гагаузы, албанцы и болгары празднуют **Праздник Святого Георгия - Победоносца**.

У болгар и албанцев - праздник «Георгиев Ден», у гагаузов - Хедерлез. В Болградской громаде к этому дню проводится фестиваль «Смачний баранчик» («Вкусный ягненок»).

В гагаузских селах, где Храм Святого Георгия, там Храмовый Праздник села. К этому празднику готовится все село. С утра все идут на Праздничную литургия в Церковь, а потом на праздничную трапезу во дворе церкви, а вечером - Праздничный концерт, спортивные



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

состязания, а если в семье есть Георгий, то Праздник семьи проводится в кругу семьи с близкими родственниками.

При Центре гагаузской культуры создан творческий коллектив мастеров народно-прикладного искусства «Весeriklî ellär». На своих заседаниях мы рассказываем о занятиях гагаузов, о ремеслах, о своих любимых занятиях. На таких встречах обязательно знакомимся с новым ремеслом. Со своими изделиями мы выходим на ярмарки, которые проводятся в районе, в Одесской области, в Молдове и в других странах.

Сохранение особенностей нацменьшинств, предусматривает сохранение их языка, письменности, традиционных музыкальных инструментов и традиционной одежды.

Я представительница гагаузского народа. По традиции, мы совершаем различные ритуалы под народные песни, к примеру, свадебный обряд. Однако сейчас мало кто использует народную музыку для совершения таких обрядов. Нужно призвать людей сохранять свои культурные ценности, а для этого они должны использовать родной язык и свою письменность.

В этом направлении проводим мероприятия, которые позволяют как можно шире использовать нужный материал: В Украине 22 января празднуется День Соборности. В Центре гагаузской культуры в этот день традиционно- мероприятие связанное с семьей, так как бы считаем, что семья главный фундамент – государства.

На мероприятиях, посвященных *Дню Соборности* – дню государственности, активное участие принимает молодежь, которая слушает о традициях нашего народа, о воспитании в семье, об отношениях к беременной женщине, о поведении самой беременной женщины, об отношениях детей к взрослым, о правильном воспитании мальчиков и девочек и других актуальных тем.

Другое мероприятие - *«Международный день родных языков»*, к нему - книжные выставки, различные образовательные конкурсы, задания по знаниям народных пословиц и поговорок

Гагаузов, населяющие Украину, не так много, поэтому этот регион имеет уникальную культуру. У нас должна быть долгосрочная стратегия сохранения и популяризации культурных ценностей нацменьшинств. Только так можно добиться большого эффекта. В данном процессе должны участвовать не только власти, но и простые люди, так как на практике доказано, что именно они играют ключевую роль в сохранении культурных ценностей.

Участие в областном региональном фестивале национальных блюд доказало, что гагаузский язык богат терминалогией не только в области языкознания, культуры, образования, спорта, музыки, но и гастрономии. Блюда представленные на фестиваль были подписаны на гагаузском языке: «kolaç», «kaurulmuş fasülâ», «laanalı», «bulgur kuzu lokmasinnan», «turşu», «suuk kaurma», «sarma», «kabaklı», «kıırma», «piinir», «gevrek», «oşaf», «cızlı mamaliga», «gözlemä», «rakı», «şarap».

Главным важным пунктом перспективы в данном вопросе есть цифровизация.

Кроме того, особое внимание необходимо уделять подготовке высококвалифицированных кадров в области культуры, которые должны отчётливо понимать, что представляют собой культурные ценности нацменьшинств.

Для достижения наших целей нужно использовать научно-технические достижения. Мы должны цифровизировать собранные данные относительно особенностей культуры той

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

или иной народности. Необходимо создать широкий доступ к этим данным, чтобы люди имели лучшее представление о культурных ценностях нацменьшинств.

В этом плане нами выполнена работа по включению элементов гагаузской культуры в региональный, во всеукраинский, а потом во всемирный перечень элементов нематериального культурного наследия

Областной центр гагаузской культуры заполнил карточки по Нематериальной культурной спадщине (наследие) по занятию гагаузов «Овцеводство», по традиционной еде гагаузов «Туршу». Подготовленный материал передан в Одесский областной центр украинской культуры. Так как оформлением документов и включением в перечень по сохранению и охраны элементов нематериального культурного наследия Одесской области занимается Одесский областной центр украинской культуры.

Благодаря совместной работе двух областных центров культур и «Овцеводство», и «Туршу» вошли в региональный инвентарь Нематериальной культурной спадщины (наследия) Одесской области.

Сохранение и популяризация культурных ценностей нацменьшинств должно гармонично сочетаться с социально-экономическим развитием на местах и содействовать укреплению национального единства во имя современной гагаузской культуры, наполненной национальным колоритом.

В своей работе мы часто участвуем в различных онлайн и офлайн конкурсах, проводимых в Украине и за рубежом. Так мы участвовали в областном конкурсе «Наместо роду» («Ожерелье моего народа»). На этот конкурс мы отправили видеоматериал про Лазарев день. В нем показана традиция Лазарева дня («Лазари гюню»): как девочки 7-10 лет, в национальной одежде, ходят из дома в дом и оповещают об истории Лазаря, поют песню. А хозяйки, в знак благодарности, одаривают детей мукой, сырыми яйцами и сладостями

Очень отраднo, что восстановление этого обряда в гагаузских селах Украины, вызывает положительное отношение у населения. Встречая группу детей, жители просят не забыть, и на будущий год, снова посетить их дом с доброй вестью.

Корме этого Учебные заведения нашей Болградской громады, а также громады Болградского многонационального района, проводят исследовательские работы, участвуют с ребятами в работе МАН (Малой Академии Наук). Исследуют разные темы. Одна из них «Как голодомор 1946-1947 гг пережили жители с.Виноградовка (Курчу)». Также учителя с детьми участвуют в краеведческо-исследовательской экспедиции «Моя родина - Украина». В этой экспедиции работают над темами: «Свадебная обрядность у гагаузов», «Весенний цикл праздников у гагаузов и связанные с ним традиции и обряды», «Обрядовый хлеб гагаузов: рецепты, формы выпечки», «Ковроткачество – древнейшее ремесло гагаузского народа», «Духовна спадщина мого народу» («Духовное наследие моего народа») и др.

Одним из шагов доступности информации о культуре гагаузского народа есть - участие в различных конкурсах, фестивалях. Хочется отметить наше ежегодное участие в дистанционном фотоконкурсе «Світ навколо, який я люблю» («Мир вокруг, который я люблю»).

Кроме того, особое внимание необходимо уделять подготовке высококвалифицированных кадров в области культуры, которые должны отчётливо понимать, что представляют собой культурные ценности нацменьшинств. По данному вопросу можно отметить тот момент, что в Киевском Национальном университете открыт факультет «Гагаузский язык и литературы», «Английский язык и литература».

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

На фоне международной интеграции нужно использовать научно-технические достижения. Мы должны цифровизировать собранные данные относительно особенностей культуры той или иной народности. Необходимо создать широкий доступ к этим данным, чтобы люди имели лучшее представление о культурных ценностях нацменьшинств.

В настоящее время, совместно с журналистами районной газеты «Дружба», работаем над проектом «Гагаузская свадьба: традиции и обряды». Уже в соц.сети выложили два видеоролика. Работа продолжается.

Сохранение и популяризация культурных ценностей нацменьшинств должно гармонично сочетаться с социально-экономическим развитием на местах и содействовать укреплению национального единства во имя современной гагаузской культуры, наполненной национальным колоритом.

**Библиография:**

1. Материал для доклада взят из годовых текстовых отчетов (2022-2023гг) директора Одесского областного центра гагаузской культуры. (Директор Ольга Кулаксыз)
2. Фотоавтора Ольга Кулаксыз, директор Одесского областного центра гагаузской культуры

УДК 378.147:784.1

<https://orcid.org/0000-0001-9621-0747>

**КОНЦЕПЦИЯ СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ХОРОВОГО ИСКУССТВА В  
ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**

**Мавроди Домна Ивановна**

преподаватель

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ

e-mail: [Mavrodi75@mail.ru](mailto:Mavrodi75@mail.ru)

**Abstract:** This article will examine aspects of the development of choral art in higher educational institutions and its impact on society. Also, a number of effective measures that can be taken to solve this problem will be presented. What aspects need to be taken into account to transform this program, since choral art is an integral part for the development of youth and society as a whole.

**Keywords:** culture, art, choralsinging, music, education, pedagogy.

Хоровое искусство относится к духовной культуре, одной из основных областей культурного мира, включающей в себя сферу духовного производства. Хоровое искусство и его результаты в первую очередь влияют на развитие и совершенствование духовного мира человека.

Как форма духовной культуры хоровое искусство представляет собой особый вид художественной деятельности человека, особым видом и составной частью художественной культуры. Художественная культура – это специализированная область общей культуры.

Содержанием и целью деятельности всех субъектов является эстетическое развитие мира и совершенствование человека через красоту.

Хоровое искусство является многогранным явлением, которое выполняет множество важных функций. Во-первых, оно имеет воспитательное значение, способствуя развитию коллективизма и духа сотрудничества у людей. Во-вторых, оно предоставляет возможность

---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

индивидууму проявить свои таланты и удовлетворить свои желания. Певческое искусство, хоровое пение, показывает жизненный уклад, исторические моменты, это является основой национальной музыкальной культуры. Хоровое образование является проблемой хорового исполнительства.

В настоящее время хоровое пение не стоит на первом месте среди музыкального искусства. Наиболее популярно в данное время заниматься хореографией, эстрадным вокалом либо играть на, каком то, музыкальном инструменте, что позволяет показать обществу свою индивидуальность. Современное общество начинает забывать хоровое искусство, что указывает на духовной деградации.

С давних времён люди пели в коллективах. Ещё не так давно наши предки, которые имели различные профессии, с большим удовольствием пели в семейных кругах, знали и до сих пор знают большое количество песен. Не обязательно для этого нужно было музыкальное образование.

На сегодняшний день, среди молодёжи, традиция хорового исполнения практически утрачена. Для нас хормейстеров возникает большой вопрос: как возродить культуру хорового пения среди молодёжи? Особенно остро данная проблема обозначается среди студентов, которые не сталкиваются с хоровым пением, а изучают точные науки.

Развитие хоровой культуры играет важную роль в развитии страны в целом. Хоровая музыка способна объединять людей, преодолевать различия и создавать гармонию в обществе. Хоровое пение помогает укреплять национальную идентичность и культурные ценности.

Через исполнение народных песен и музыкальных произведений, хоровые коллективы сохраняют и передают традиции, историю и наследие своего народа. Это позволяет сохранять культурную самобытность и память о предках. Создание и развитие хоровых коллективов также способствует социальной и культурной интеграции.

Участие в хоре дает возможность людям разного возраста и социального статуса объединиться в общем деле и обрести чувство принадлежности и взаимопонимания. Это способствует созданию культурного клуба, где каждый находит место и находит радость общения с другими любителями музыки.

Хоровая музыка имеет огромный потенциал в повышении уровня образования и воспитания нового поколения. Участие в хоре развивает в детях организованность, дисциплину, умение работать в коллективе. Оно способствует развитию музыкального слуха и вокальных навыков.

Хоровое пение также способствует развитию творческого мышления, самовыражению и эмоциональной отзывчивости. Кроме этого, хоровая музыка оказывает положительное влияние на здоровье и благополучие человека. Во время пения активно задействованы мышцы дыхания, что способствует укреплению организма и улучшению физического самочувствия. Человек, исполняющий музыкальные произведения, получает эстетическое удовлетворение и положительные эмоции.

Страна, уделяющая внимание развитию хоровой культуры, получает не только культурные и образовательные преимущества, но и экономическую выгоду.

Хоровые фестивали и соревнования привлекают туристов, способствуют развитию музыкального туризма и увеличению потока иностранных гостей. Кроме того, хоровая певческая индустрия создает рабочие места и способствует развитию музыкальной индустрии и сопутствующих отраслей.

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Одной из основных причин низкой хоровой культуры современного общества является недостаточно эффективная система подготовки специалистов для общего музыкально-хорового образования.

Музыкальное образование является категорией исторической значимости. Оно включает в себя два основных направления - общее и специальное музыкальное образование. Важно отметить, что эта закономерность имеет существенное значение в музыкальной педагогике.

Некоторые страны, такие как Болгария, Англия, США и другие, развили традицию связывания общего и музыкального образования. Это означает, что общее музыкальное образование является фундаментом для последующего специального образования. Такой подход позволяет ученикам получить все необходимые знания и навыки, необходимые для профессиональной музыкальной карьеры.

Важно отметить, что общее музыкальное образование не может быть полностью заменено специальным образованием. Оно имеет свою значимость и роль в развитии музыкальных способностей и формировании основы для дальнейшего углубленного изучения музыки. Общее образование заполняет пробелы и защищает от пренебрежения другими областями музыкального искусства, такими как история музыки, музыкальная теория и т.д.

Таким образом, в современной музыкальной педагогике существуют два принципа, которые активно применяются. Общее музыкальное образование является основой для развития специального образования. Однако, необходимо помнить, что общее образование не может полностью заменить специализированное, поскольку оно имеет свою собственную уникальность и значимость.

Со всей очевидностью в этом направлении требуется немедленных и активных мер. Привлечение 10% населения к регулярным занятиям, связанные с изучением хоровой культуры или участием в работе кружков, секций, студий окажут большое влияние на культурный уровень страны.

В советские годы сформировавшаяся система хорового любительского исполнительства в наше время, к сожалению, пришла в упадок. В восьмидесятые годы были утрачены хоровые студии, некоторые из них были преобразованы в музыкальные школы. Многие выпускники этих школ, поступали в средние, а затем и в высшие учебные музыкальные заведения.

В связи с особенностями деятельности – необходимо обратить внимание к вокальной подготовке, репертуару с большим количеством произведений без сопровождений, умению чисто интонировать, умению слушать и сольфеджировать.

Введение в хоровое пение происходит в рамках современной общеобразовательной программы, большинство из которых не является успешным. Причинами этого является нехватка квалифицированных педагогических кадров, сокращение учебного времени и прежде всего, принципиальное различие в направленности целей.

Задачи, стоящие перед уроками музыки, это эстетическое воспитание, в музыкальных школах речь идёт о формировании профессиональных навыков, т.е. необходимых для продолжения образования в среднем звене, а затем и в высшем учебном заведении.

Одной из эффективных мер, которые могут изменить сложившуюся ситуацию в области музыкально-хорового образования, является обращение к прогрессивным традициям хорового образования. Восстановление и развитие общего музыкально-хорового образования и воспитания, а также совершенствование специального дирижерско-хорового образования в



значительной степени зависят от последовательного принятия лучших аспектов отечественной методики, подготовки учителей музыки и пения.

Для эффективного совершенствования подготовки специалистов в области хорового дела необходимо в первую очередь: установить связь между, уже существующими научно-методическими и теоретическими работами, таких ученых и педагогов, как Б. В. Асафьев, О. А. Апраксина, П. В. Халабузарь, В. С. Попов, Н. Н. Добровольская, Э. Б. Абдуллин, Г. П. Стулова.

Эти ученые и педагоги внесли значительный вклад в развитие хорового искусства и его методологическую основу. Их труды и исследования представляют собой ценный архив информации и ориентир для разработки и внедрения инновационных методов и подходов в обучении будущих преподавателей музыки и пения.

История свидетельствует, что высокий уровень эстетической и художественной культуры общества создает духовно-нравственную атмосферу в государстве и, нередко, оказывает благоприятное влияние на стабилизацию социально-политической и экономической обстановки в стране.

Академик Д. С. Лихачев высказывает мнение, что «самый крупный экономический успех будет идти от успехов нравственных». Нравственная же атмосфера российского общества будет во многом зависеть от состояния «гомосферы» (термин Д. С. Лихачева), т. е. высокой духовной культуры народа [3; 10].

Как уже было отмечено, одной из главных причин низкой музыкальной культуры современного общества является недостаточно эффективная подготовка специалистов для общего музыкально-хорового образования.

Эволюция русской хоровой культуры и проблемы совершенствования указывают на несовершенство организации – структуры, недостаточность практической направленности обучения, невнимание к музыкально-педагогическим способностям и наклонностям абитуриентов, несовершенство методики подготовки, неукomплектованность музыкально-педагогических кадров в музыкально-педагогических училищах и музыкальных отделениях педагогических институтов.

Для достижения положительных изменений, в общем, музыкально-хоровом образовании в современном обществе необходимо осуществить следующие преобразования:

➤ Прежде всего, требуется установить более тесную взаимосвязь и взаимовлияние между общим музыкально-хоровым образованием и специальным дирижерско-хоровым образованием. Первоначально следует создать механизмы и возможности для взаимодействия представителей общего музыкально-хорового образования и специального дирижерско-хорового образования. Это может быть осуществлено путем организации общих мероприятий, семинаров, мастер-классов и совместных проектов, где студенты и преподаватели обеих областей смогут обмениваться опытом, обучаться и взаимно вдохновляться.

➤ Четкая целенаправленность подготовки специалистов хорового дела имеет важное значение. Необходимо определить, каких специалистов следует готовить и с какими конкретными практическими целями. Данная подготовка должна направляться на удовлетворение духовных потребностей нашего общества в недалеком будущем.

➤ Для достижения этой цели, необходимо опираться на глубокие традиции и положительный опыт прошлого и настоящего в хоровом образовании. Важно совершенствовать практику преподавания и подготовки различных специалистов в этой

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

области. Особое внимание следует обратить на преодоление дублирования в подготовке специалистов общего и специального хорового образования.

➤ Практическая направленность обучения и органичная связь между теорией и практикой играют главную роль в подготовке хоровых специалистов.

➤ Разработка и внедрение прогрессивных научно-методических подходов, новаций и идей в педагогическую практику также является важным направлением хорового образования.

➤ Необходимость разработки теории дирижерско-хорового образования.

Таким образом, развитие хорового дела требует ясного определения целей подготовки специалистов, использования лучшего опыта прошлого и настоящего, интеграции теории и практики, а также внедрения новых научных разработок в педагогическую практику. Все это поможет достичь высокого уровня профессионализма в данной области и удовлетворить потребности общества.

Важным аспектом таких преобразований является разработка курсов, программ и методик обучения, которые были бы ориентированы на формирование комплексных знаний и навыков в области музыкально-хорового и дирижерско-хорового искусства. Это позволит расширить спектр возможностей для студентов и профессионалов, обеспечить им глубокое понимание и уверенность в своей работе.

Помимо этого, необходимо укрепить связь общего музыкально-хорового образования с реальными потребностями и требованиями современного общества. Это может быть осуществлено путем внедрения новых технологий, использования современных медиа-ресурсов и создания доступных площадок для выступлений и практического применения полученных знаний.

Дополнительно, для эффективного преобразования общего музыкально-хорового образования следует активно привлекать к этому процессу не только профессионалов и специалистов, но и широкую общественность. Это поможет повысить информированность общества о значимости музыки и пения в культурной жизни страны, создать благоприятную атмосферу для развития хорового искусства.

В целом, только путем установления тесной взаимосвязи и взаимовлияния между общим музыкально-хоровым и дирижерско-хоровым образованием и при помощи привлечения общественности в этот процесс, можно достичь значительного прогресса в развитии музыкально-хорового образования и обеспечить его успешное развитие в будущем.

В настоящее время, возможно из-за недостатка теоретической базы, в образовательных учреждениях недостаточно акцентируется внимание на формировании дирижерских навыков у будущих хоровых дирижеров. Практический опыт и мастерство передаются в основном на практике, из поколения в поколение.

Однако без разработки конкретных теоретических основ, эта область искусства не сможет полноценно развиваться. Следовательно, разработка теории дирижерско-хорового образования является необходимой задачей для современного образования. Она должна включать в себя изучение музыкальной теории, общую теорию дирижирования, основы организации хорового исполнения и другие неотъемлемые компоненты.

Такая разработка позволит хоровым дирижерам развивать свои профессиональные навыки рациональным способом, обеспечивая достижение высокого искусственного уровня в различных жанрах и стилях.

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Таким образом, хоровое искусство выполняет функцию компенсации и самореализации. Кроме того, хоровое искусство обладает прагматической функцией, поскольку оно имеет практическую значимость в повседневной жизни. Оно способствует успешной коммуникации и объединяет молодежь вокруг позитивных ценностей.

Нельзя забывать и о просветительской роли хорового искусства, которое расширяет кругозор и обогащает интеллектуальные знания. Кроме того, хоровое искусство имеет гедонистическую функцию, приносящую радость и эстетическое удовлетворение. Оно способствует развитию чувства прекрасного и поднимает настроение.

Наконец, хоровое искусство играет важную социальную роль, способствуя укреплению общественной солидарности и уважению к этическим принципам. В целом, нет сомнений в том, что хоровое искусство является одной из важнейших сфер культуры и оказывает множество положительных воздействий на человека и общество в целом.

**Библиография:**

1. Ацыщев В. Н. Музыка в педагогических учебных заведениях дореволюционной России // Вопросы профессиональной подготовки студентов на музыкально-педагогическом факультете: сб. науч. тр. МГПИ им. В. И. Ленина. М., 1985. С. 3–14;
2. Каган М. С. Эстетическое и художественное воспитание. Л., 1984.
3. Лихачев Д. С., Самвелян Н. Г. Диалоги о дне вчерашнем, сегодняшнем и завтрашнем. М., 1988. С. 10
4. <https://text.ru/rd/aHR0cDovL25wdmhvLnJlL2Rva3VtZW50eS9rb250c2VwdHNpeWEtcmF6dml0aXlhLzkta29udHNlcHRzaXlhLXNva2hyYW5lbnl5YS1pLXJhenZpdGl5YS1raG9yb3Zvai1rdWx0dXJ5LXYtcmY%3D>

**УДК 377.8:786**

<https://orcid.org/0009-0002-8998-0131>

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ИГРЫ НА ФОРТЕПИАНО У БУДУЩИХ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНО –  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

**Новак Ирина Васильевна**

преподаватель муз. дисциплин,

II дидактическая степень

Колледж имени Михаила Чакира

мун. Комрат, РМ

e-mail: [novaciris@gmail.com](mailto:novaciris@gmail.com)

**Abstract:** The article is devoted to the topic of developing musical abilities, and in particular, developing the skill of playing the piano among students studying the specialty “Primary Education”. The skill of playing the piano is considered as one of the areas of cultural and diversified development of future teachers. Much attention is paid in the article to the peculiarities of working on the hand position of adolescents, the choice of educational repertoire taking into account the future profession of students. The information is aimed at teachers and students of colleges and universities specializing in “Primary Education” as well as music majors, teachers of primary classes in gymnasiums and lyceums.

**Key words:** primary school teacher, piano, musical ability

---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

Высокие темпы развития современного общества, смены жизненных и социальных ценностей и приоритетов делают необходимыми постоянные изменения и усовершенствования содержания системы образования, постоянный поиск новых методов, форм и приемов обучения.

Одна из основных задач учителя начальной школы – это культурное развитие детей и одной из областей общей культуры школьников является музыкальная культура.

Процесс музыкального и художественного воспитания детей занимает особое место в деятельности педагога. Поэтому и подготовка будущего преподавателя начальной школы должна быть разносторонней и многогранной.

В учебном плане колледжа для отделения «начальное образование» предусмотрены две обязательные дисциплины, осуществляющие музыкальное обучение студентов: «Музыкальная грамота» и «Музыкальный инструмент (фортепиано)».

«Музыкальная грамота» - дисциплина с групповой формой обучения, дающая учащимся азы музыкальной грамотности, помогающая развить музыкальные способности будущих учителей младших классов на необходимом для них уровне. «Музыкальный инструмент» - практическая дисциплина с индивидуальной формой обучения, помогающая студентам научиться элементарному музицированию на инструменте.

Несмотря на понимание необходимости разностороннего развития преподавателя начальных классов, педагогам, преподающим музыкальный инструмент будущим учителям младших классов часто приходится отвечать на один и тот же вопрос студентов: зачем учителю начальных классов умение играть на фортепиано?

Ответ на этот вопрос становится очевидным для студентов уже с первых дней практики в школе. Многие предметы программы начальной школы так или иначе включают в себя элементы искусства, различные виды и формы художественной деятельности, в том числе и связанные с музыкой. Кроме того, школьная жизнь младших школьников насыщена мероприятиями, школьными праздниками.

И каждый из этих праздников требует музыкального оформления: песен, танцев, музыкального сопровождения к школьным театральным постановкам. Каждый преподаватель младших классов обязательно в своей работе много раз встречается с необходимостью разучить с детьми песню или танец.

В этой ситуации, педагог, который может сыграть мелодию песни на фортепиано и грамотно подойти к разучиванию песни, имеет большое преимущество перед педагогом, не владеющим инструментом и элементарными вокальными навыками.

Демонстрируя детям свою компетентность в вопросах музыкального обучения, педагог приобретает еще больший авторитет у детей, формирует у них хороший музыкальный вкус, культуру слушания и исполнения музыки и развивает интерес к музицированию.

Кто – то из школьников, вдохновившись примером педагога, решит заниматься музыкой серьезно. Владение музыкальным инструментом способствует эффективному взаимодействию с детьми, развитию их талантов и интересов.

В процессе музыкально – педагогической подготовки будущих преподавателей начальной школы одинаково важны как ее теоретическая часть, так и практическая составляющая. Учащиеся должны научиться читать ноты с листа, разбираться в элементарной музыкальной терминологии, но без практической стороны – игры на инструменте и пения, будущий учитель сможет нацелить учащихся только на восприятие музыки, но не на ее качественное и выразительное исполнение.

---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

Введение в программу отделения «начальное образование» дисциплины «музыкальный инструмент» являлось необходимым и логичным по многим причинам:

1. Музыкальное образование позволяет улучшить коммуникативные навыки и эмоциональную выразительность. Это особенно важно для учителей, так как их работа связана с общением и воспитанием детей.

2. Игра на фортепиано способствует развитию мелкой моторики, которая является основой для обучения письму и рисованию.

3. Музыкальные занятия помогают развить слух и чувство ритма, что является важным аспектом для обучения чтению и письму.

4. Музыкальное обучение помогает развивать творческие способности и воображение, которые необходимы для обучения в начальной школе.

5. Музыкальное образование также помогает улучшить общую культуру и кругозор, что важно для работы с детьми.

Таким образом, обучение будущих учителей младших классов игре на фортепиано существенно повышает качество их образования и профессиональной подготовки.

Педагог, преподающий дисциплину «музыкальный инструмент», при работе со студентами, сталкивается с рядом сложностей:

1. Недостаток мотивации: подростки часто испытывают трудности с мотивацией к обучению игре на фортепиано. Они могут считать это занятие скучным или неинтересным, особенно если не видят в нем практической пользы. Поэтому очень важно донести до учащихся, в чем польза навыка игры на музыкальном инструменте и показать им ситуации в которых они могут использовать данный навык.

2. Сложности адаптации: учащиеся 1 курса, проходя период адаптации, привыкая к новому коллективу, новым требованиям к ним, изучают новые дисциплины, среди которых и «музыкальный инструмент».

3. Ограниченное время: у студентов есть много других занятий и обязанностей, что может ограничивать их время, выделяемое на музыкальные занятия.

4. Технические трудности: игра на фортепиано требует развития определенных технических навыков, таких как координация рук и пальцев, которые могут вызывать затруднения у подростков.

5. Отсутствие практики: без регулярных занятий навык игры на фортепиано могут не развиваться, что может привести к снижению мотивации и интереса к занятиям.

6. Конкуренция: в подростковом возрасте многие начинают сравнивать себя с другими, что может вызвать стресс и неуверенность в своих способностях.

Для решения всех этих проблем очень важен индивидуальный подход к каждому студенту с учетом его особенностей и уровня музыкальных способностей. Обучение начинается с простых произведений (с поочередной игрой правой и левой рукой) и постепенно усложняется по мере развития навыков учащихся.

При выборе произведений важно учитывать личные предпочтения учащихся и при этом подбирать для изучения разнохарактерные произведения, в разных темпах со штрихами звуковедения легато, стакато, нон легато, чтобы разнообразить репертуар.

Важно постоянно уделять внимание правильной пианистической осанке, постановке рук, развитию техники игры, так как это поможет ученику исполнять произведения более качественно и точно.



---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

Развитие у студентов музыкального слуха, координации слуха и голоса является также одной из важнейших задач, стоящих перед педагогом. Учащийся должен научиться слышать и понимать музыку, чтобы исполнять ее правильно и выразительно. Учитывая то, что на изучение дисциплины отведен всего один час в неделю, необходимо донести до учащихся, что успеха в игре на фортепиано возможно добиться только систематически посещая уроки, ответственно относясь к дисциплине и самостоятельно занимаясь и повторяя изучаемые произведения.

Для мотивации учащихся полезным станет посещение концертов и конкурсов.

Для решения большого количества задач, возникающих на каждом уроке, преподаватель использует огромное количество методов и приемов работы.

Во время занятий необходимо следить за правильной посадкой студента за инструментом: учащийся должен сидеть прямо, на половине стула, не опираясь спиной о спинку стула, который должен быть подходящей высоты, ноги стоят на полу, руки лежат на клавиатуре свободно, но не слишком далеко от края. Такая позиция должна стать привычной для учащихся.

Большое внимание необходимо уделять положению кисти и пальцев, свободе рук и плеч. Для этого используются различные упражнения. («Встряхивания» - учащийся делает движения, как-бы встряхивая что-то руками, «Прощание» - учащийся делает движения кистью руки, так как прощается маленький ребенок; «Мельница» - учащийся вращает поочередно руками от плеч; «Дирижер» - учащийся «дирижирует» под музыку, следя за пластичностью движений рук, плечи не должны подниматься. «Мячик» - учащийся опускает разные пальцы на клавиатуру играя штрихом *staccato* звуки, называемые педагогом, следит, чтобы звуки, извлекаемые на фортепиано, были легкие, отрывистые).

Порой достаточно сложно объяснить студентам, что для правильного звукоизвлечения пальцы должны быть цепкими. Для этой цели используются такие упражнения, как «Пальчики – крючочки» - учащийся сцепливает между собой округлые пальцы обеих рук, пытаясь, как – бы разжать их. Такое упражнение помогает прочувствовать силу мышц пальцев, освободить запястья. Важно объяснить студентам, что в игре на фортепиано участвуют все десять пальцев рук и необходимо развивать упражнениями отзывчивость и «послушность» каждого пальца. В этом помогает игра гамм, а также упражнения «Кнопочки» - округлые пальцы обеих рук соприкасаются, приподымаясь и надавливая друг на друга, после того, как педагог называет номера пальцев.

Как и в работе с детьми, так и в работе с подростками, хорошие результаты дает введение в урок игровых элементов. Приведем примеры некоторых игр, используемых на уроках музыкального инструмента.

«Найди клавишу» - игра, помогающая развивать слух и ориентирование на клавиатуре фортепиано. Студент отворачивается, а педагог нажимает клавишу (в пределах 1-2 октав). Учащийся должен определить на слух, в какой октаве прозвучал звук и сам звук с трех попыток.

«Музыкальный диктант» - игровая форма, в которой педагог может оценить знание нотной грамоты, длительностей, пауз, написание нот в различных октавах в скрипичном и басовом ключе.

«Угадай песню по ритму». Педагог прохлопывает или простукивает ритм песни, хорошо известной учащемуся и предлагает повторить ритм, определив, что это за песня или произведение.

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Разучивание музыкального произведения каждый раз начинается с сольмизации – проговаривания нот в ритме. «Процесс игры на любом инструменте невозможен без предваряющих его мысленных представлений о данном музыкальном тексте. Музыка сначала запечатлевается, «записывается» в слуховой памяти, а затем в нужный момент воспроизводится в реальном звучании путем включения цепи: мозг – игровые движения рук – звучание инструмента» [2, с.14].

В качестве продуктов индивидуального обучения студенты выполняют задания по созданию кроссвордов на темы «Музыкальные термины», «Средства музыкальной выразительности» и т.д. Позже, яркие, красочные кроссворды студенты могут использовать на практике.

Очень важную роль на уроках музыкального инструмента играет применение наглядного метода - демонстрация не в записи, а именно исполнение педагогом изучаемых произведений для показа учащемуся того, как должно звучать произведение. В результате живого, эмоционального, выразительного исполнения музыкального произведения у студента появляется положительная мотивация для постановки цели научиться такому же исполнению.

Метод вокального уподобления также часто используется на уроках музыкального инструмента. Во время исполнения произведения педагог поет сольфеджио исполняемой мелодии, постепенно приучая учащихся делать то же самое. Такой простой метод решает очень много задач на уроке: помогает развивать музыкальный слух, координацию слуха и голоса, активизирует музыкальную память, психологически раскрепощает студентов.

Методы самопознания также активно используются на уроках. Педагог учит студентов осуществлять слуховой самоконтроль, анализировать и оценивать свое исполнение.

Развитие творческих способностей студента играет одну из наиважнейших ролей на уроках музыкального инструмента. Преподаватель начальных классов должен быть творческой личностью. И такое задание, как сочинение текста в стихотворной форме к изучаемой мелодии, поможет лучше усвоить и понять саму мелодию, а также раскрыть творческий потенциал в будущем преподавателе.

Введение таких нестандартных методов работы на уроках позволяет повысить интерес студентов к дисциплине, а также к музыке в целом, помогает раскрыть у студентов творческий потенциал, который они с удовольствием проявляют в будущем, в работе с детьми начальных классов.

Формирование навыка игры на музыкальном инструменте у будущих преподавателей младших классов – это один из ярких пазлов, складывающих многогранную, интересную, креативную личность преподавателя, который в будущем станет для своих учеников путеводителем в мир знаний, авторитетной личностью, человеком, который может ответить на любой вопрос своих учеников и удивлять их изо дня в день своими способностями, навыками и компетенциями. Данная дисциплина позволяет будущим учителям начальных классов открыть дверь в мир музыки для себя и для своих будущих учеников.

«...Задача укрепить и развить талантливость ученика, а не только научить «хорошо сыграть», то есть сделать его более умным, более чутким, более честным, более справедливым, более стойким...есть реальная, если не вполне осуществимая, то диктуемая законом нашего времени и самого искусства, в любое время диалектически оправданная задача» [3 с.34].

**Библиография:**

1. Curriculum modular. Instrumentul musical (pian). Calificarea Învățământ primar/Gîza Nadejda/ colegiul Alexei Mateevici, Chișinău. 2022

2. Либерман Е. Работа над фортепианной техникой. Классика-XXI, 2003 – 148с.
3. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. Музыка, 1988 – 240с.

УДК 373.3:784.4

<https://orcid.org/0000-0002-3832-2887>

## **СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ**

**Пойдолова Ирина Степановна,**  
преподаватель кафедры Культуры и искусств  
Комратский государственный университет  
г.Комрат, РМ  
e-mail: [poidolova.irina@mail.ru](mailto:poidolova.irina@mail.ru)

**Abstract:** The article touches upon the solution of issues in the educational sphere aimed at developing the musical culture of the individual, which involves the development and implementation of national-regional educational concepts. The main directions of development of national education and upbringing are related to the need to revive the national cultures of the peoples of the Republic of Moldova, introducing students to the cultures of different peoples.

**Keywords:** musical culture, national ethnocultural traditions, musical education

Человек как социальное существо, воспитывается с учетом потребности определенной социальной среды, обращенным к национальным традициям, восстанавливая свое историческое прошлое.

Духовная культура, которая сконцентрирована в музыкальном народном творчестве, рассматривается как благоприятная почва для создания воспитывающей среды в педагогическом процессе. Поэтому благодаря этому, необходимо организовывать музыкальное воспитание, базируясь на этнокультурных традициях.

На основе теоретико-методологического анализа, этнокультурные традиции подчеркивают огромную роль национального наследия, которые включают в себя художественно-образные содержания и выражения убеждений народа, его моральные и этические понятия.

Национальная культура способствует расширению эмоционально-чувственной сферы, которая проявляет действие на развитие нравственного воспитания будущего поколения.

Музыкальный фольклор – это художественное творчество, которое не отделяется от социальной и значимой жизнедеятельности. Оно является специфической сферой в духовной культуре, которое находится деятельности народного творчества.

Развивается устно, представляя народные традиции. Музыкальный фольклор отличается от профессионального творчества тем, что обладает специфическими свойствами, такими как – синкретизм, коллективность, вариативность, традиционность.

Так же особым способом мышления, которое несет за собой определенное сочетание различных методов изложения музыкального опыта из поколения в поколение.

Детский музыкальный фольклор тесно связан с взрослым творчеством. Любой жанр осуществляет определенную функцию [2].

---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

Можно отметить, что музыкальный фольклор, содержит в себе неизменные азы национального начала и характеризуется разнообразными педагогическими возможностями младших школьников, которые состоят из:

- формирования интереса и усвоения национальной культуры и музыкального искусства в общем;
- развитии творческой самореализации, эмоциональной отзывчивости, способности в сочувствии определенного опыта, традиций и интонационным началом народной музыки;
- в организации художественно-образовательной среды, где урок музыкального воспитания является основой формирования воспитательного процесса, которое привлекает возможность учеников, преподавателей и родителей.

Если сопоставить специфические свойства музыкального фольклора и художественно-педагогические особенности урока музыкального воспитания, то можно разглядеть, что коллективизм, импровизация, духовное обогащение, диалог взаимодействия учеников и педагога, свойственны как для самого фольклора, так и для уроков музыкального воспитания.

Это свидетельствует о том, что музыкальный фольклор и опыт, который содержится в нем, реализуются в музыкальном образовании как живое образное искусство.

Музыкальные фольклорные традиции должны выходить за пределы обычного урока, как например сочетание внеклассной и классной работы.

Традиции выполняют весьма важные и полезные функции:

- 1) играют роль своеобразного стимулятора творчества, вдохновляя творца как создание нового;
- 2) может быть руководящим, исходным принципом в творческом процессе;
- 3) выступает в качестве эталона, на который равняется личность в поиске новых путей.

Так же огромную роль играют интегрированные уроки, то есть взаимодействие литературы, изобразительного искусства, ритмики, технологических дисциплин с музыкой.

Это в свою очередь позволит рассмотреть музыкальный фольклор интердисциплинарной основой, которая объединяет все отдельные школьные дисциплины, способствуя тем самым формированию воспитательной деятельности учащихся в образовательном учреждении.

Так уж сложилось, что по традиции в школах отмечают такие праздники как: Колядки, Масленица, Мэрцишор, гагаузские народные праздники Kasım, Hederlez. Традиционно проводятся различные ярмарки, инсценировка сказок с импровизационными элементами, так же различные концерты.

Праздники создают дополнительную мотивацию для учащихся при разучивании игрового или песенного репертуара, раскрывают творческие возможности [1, с. 13].

Приведем пример колядок на гагаузском языке, с которыми учащиеся знакомятся на уроках музыкального воспитания:

Traka traka Vasilika  
Karaca geldi duydunuz mu  
Selem verdi aldınız mı  
Kırda puluk işler, küüde koyun kışlar,  
Öküzleri bakın, terekeler akın.  
Tolokada kürtün, bacalarda tütün.  
Pulukları düzün, sürgüleri düzün.  
Sıra,sıra süütler.  
Şindi geldi koçitlar,

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Коçitlerin karnı aaç  
Ver babu kolaç. Heу, Heу!

Учащиеся, привлекаясь к различным праздникам, не просто принимают участие в мероприятиях, но и ближе узнают, знакомятся с национальными традициями, что в свою очередь дает возможность ученикам воспринимать мир по-настоящему, переживать и чувствовать дух гагаузской культуры.

Песенный фольклор гагаузов, имеет богатые исторические корни, а также огромное количество тематических образцов, которые могут быть использованы в образовательном процессе. Каждый певец имеет свою манеру исполнения, какой-то общей манеры исполнения как таковой нет.

Песенный материал всегда учитывает, как индивидуальные, так и возрастные особенности учащихся.

При разучивании того или иного материала, необходимо выполнять определенные упражнения, которые помогут выработать артикуляцию, четкую дикцию и распеванию голосовых связок.

Например:

*«Mini mini birler  
Çalışkan ikiler  
Tembel üçler  
Dayak yiyen dörtler  
Beşler makine gibi işler  
Altılar altını çaldılar  
Yediler yemeğimi yediler  
Sekizler seksek olup gittiler  
Dokuzlar toktor olup gittiler  
Onlar kırmızı donlar»*

Пение как исполнительский процесс развивает различные способности, такие, как умение слушать и запоминать, внимание, настойчивость в преодолении трудностей, воображение, самостоятельность, а также подготавливает слух и музыкальное сознание к пониманию крупных произведений оперно-симфонической музыки.

Народные песни являются основным механизмом, влияющие на формирование общечеловеческих ценностей детей. Включение песенного фольклора как в уроки музыкального воспитания, так и во внеклассную деятельность, дает огромную возможность по формированию нравственного воспитания младших школьников.

Гагаузские народные песни довольно разнообразны, бывают шуточные, лирические, календарно-обрядовые. Гагаузскому народу свойственно сольное исполнение песен, без многоголосия, пение в унисон [3, с.7].

Пение народных песен на народных праздниках, формирует эстетическое чувство, восприятие, музыкальный вкус и музыкально-слуховое представление. В речи пение помогает пополнить словарный запас, улучшается дикция и артикуляция, сама речь.

С 1999 года в г. Чадыр-Лунга ежегодно проводится фестиваль гагаузской песни «Gagauz türküsü». Данное мероприятие пропагандирует гагаузскую песню, раскрывает творческий потенциал сольных и коллективных исполнителей Гагаузии, популяризирует гагаузскую культуру, национальный фольклор, культурное и нравственное воспитание [5].



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Музыкальный фольклор способствует объединению учащихся, педагогов и родителей, ориентирует разбираться в нравственности и помогают педагогически воздействовать на будущее поколение.

В настоящее время на уроках музыкального воспитания имеется возможность включать народное творчество различных народов. Есть смысл особо выделять культуру того народа, который является составной частью класса.

Музыку народов нужно воспроизводить именно в оригинале, это в свою очередь даст возможность легко запомнить и сохранить весь национальный колорит [4, с. 48].

В течение всего учебного года, идет знакомство учащихся как с музыкальным материалом, так и с национальными атрибутами: флаг, герб, национальная одежда, инструменты, узоры и т.д.

По окончании проводятся познавательные беседы, которые способствуют активизации мышления ребенка, нравственного и эстетического отношения к народным традициям и обычаям, ко всему национальному наследию.

**Библиография:**

1. Алдошина М. И. Проведение фольклорных праздников в школе. Учебно – методическое пособие: М., 2005. -128с.
2. Бэешу Н. Воспитательное значение детского фольклора. Кишинев: Штиинца, 1980.75 с
3. Покровская, Л.А. Народные песни гагаузов / Л.А.Покровская, М.Б.Чернышева. - М.: Сов. композитор, 1988. - 80с.
4. Явгильдина З.М. Использование фольклора в музыкальном образовании: Учебное пособие для студентов музыкальных факультетов.- Казань: КГПУ, 2004.- 120 с. ISBN 5-877-30-052-0
5. <https://econutag.md/festival-gagauzskoj-pesni-gagauz-turkusu/>

УДК 377.031+377.016:78

<https://orcid.org/0000-0001-9029-2315>

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ МУЗЫКАЛЬНЫХ  
РУКОВОДИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В КОЛЛЕДЖЕ  
ИМЕНИ МИХАИЛА ЧАКИРА, КОМРАТ)**

**Терзи Вероника Константиновна**  
Преподаватель музыкальных дисциплин  
I дидактическая степень  
Колледж имени Михаила Чакира, Комрат  
E-mail: [verunya\\_terzi@mail.ru](mailto:verunya_terzi@mail.ru)

**Abstract:** Contemporary music education demands from future music directors not only theoretical knowledge but also profound practical skills. The development of these skills is a key task in the pedagogical process. This article explores the pedagogical conditions contributing to the successful formation of students' skills when studying at a college and specializing in «Preschool Pedagogy» with a qualification «Music Director».

**Keywords:** music director, music education, preschoolers, professional skills.

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Современное музыкальное образование требует от будущих музыкальных руководителей не только теоретических знаний, но и глубоких практических навыков. Формирование этих навыков является одной из ключевых задач педагогического процесса.

В данной статье рассматриваются педагогические условия, способствующие успешному формированию практических навыков у учащихся, обучающихся в колледже по специальности «Дошкольная педагогика» квалификации «Музыкальный руководитель».

Профессионально-личностное становление будущего музыкального руководителя в системе среднего профессионального образования представляет собой сложный и многогранный процесс, в котором формируются и развиваются различные аспекты его личности, профессиональные навыки, знания и компетенции. Готовность к педагогической музыкально-творческой деятельности проявляется в достижении оптимального уровня следующих компонентов:

1) Профессиональные знания и навыки. Это теоретические музыкальные знания, умение играть на инструменте и владеть вокальной техникой. Практическая музыкальная грамотность является ключевым элементом профессиональной подготовки музыкального руководителя.

2) Методические навыки - умение применять современные методы обучения, разработки занятий, способность адаптировать приемы обучения к индивидуальным особенностям каждого ученика. Руководитель музыки должен обладать способностью мыслить творчески, находить нестандартные решения и внедрять инновационные методики в обучении. Понимать особенности личности каждого ученика, способность воспринимать их потребности и поддерживать эмоциональный климат в разновозрастных группах учреждения раннего образования (далее УРО).

3) Психолого-педагогические навыки - организация музыкальной деятельности на занятии в УРО и создания позитивного обучающего окружения.

4) Развитие творческих способностей - способность стимулировать творческое развитие воспитанников и развивать их музыкальный потенциал.

5) Постоянное обучение - готовность к постоянному обновлению своих знаний, отслеживание современных трендов в области музыкального воспитания.

6) Профессиональная самооценка - способность анализировать свою деятельность, выявлять сильные стороны и области для улучшения.

Все эти компоненты взаимосвязаны и влияют друг на друга, создавая устойчивую основу для успешной музыкально-педагогической деятельности руководителя музыки. Стремление к постоянному росту, гибкость в использовании различных подходов и тщательное внимание к своему профессиональному и личностному развитию являются неотъемлемой частью готовности к педагогической музыкально-творческой деятельности.

В чем же заключается профессиональная подготовка музыкальных руководителей в колледже? Тут важно отметить последовательно трех аспектов данного процесса Рис.1:

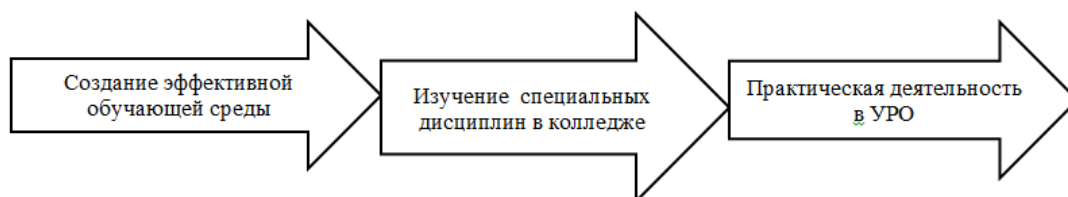


Рис.1. Аспекты профессиональной подготовки музыкальных руководителей в колледже

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Рассмотрим каждый из этих аспектов подробнее.

Подготовка музыкальных руководителей в системе среднего профессионального образования предполагает создание определенных педагогических условий, которые способствуют развитию не только музыкальных, но и педагогических навыков будущего специалиста. Вот некоторые из ключевых педагогических условий:

- 1) Профессионально-ориентированный учебный план, включающий теоретические и практические дисциплины;
- 2) Квалифицированный педагогический состав, способствующий качественной подготовке будущих специалистов;
- 3) Организация практики в УРО для получения опыта с дошкольниками;
- 4) Освоение учащимися методов и приемов преподавания, овладение навыками взаимодействия с детьми разного возраста через изучение специальных дисциплин в колледже;
- 5) Участие в творческих проектах (конвертах, конкурсах, фестивалях), способствующих развитию творческого потенциала будущего специалиста.

Данные условия помогают создать обучающую среду, в которой учащиеся могут эффективно развивать свои музыкальные способности и профессиональные компетенции через изучение специальных дисциплин в колледже и практической деятельности в УРО

Рис.2:



Рис. 2. Процесс профессионального становления  
музыкального руководителя в колледже

Изучение специальных дисциплин в колледже играет ключевую роль в формировании профессиональных навыков и знаний у учащихся. Эти дисциплины обеспечивают базовую основу для будущей профессиональной деятельности и помогают учащимся лучше понимать и владеть областью, в которой они обучаются.

Дисциплина «Дидактика музыкального воспитания» включает в себя изучение принципов и методов организации образовательного процесса в УРО, современных инноваций в области музыкального воспитания с целью развития музыкальных способностей воспитанников.

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Дисциплина «Основной музыкальный инструмент» - одна из главных дисциплин, поскольку музыкальный руководитель не может считать себя специалистом, если он не владеет игрой на инструменте (речь идет об инструментах фортепиано или аккордеон). Основной целью дисциплины является формирование и развитие профессиональных навыков игры на инструменте путем изучения произведений различных жанров и форм, в том числе программных произведений УРО. Освоение дисциплины «Основной музыкальный инструмент» предусматривает:

1. овладение учащимися исполнительскими умениями и навыками в качестве сольного исполнителя и аккомпаниатора;
2. формирование и развитие умений исполнять произведения на публике (зачеты, экзамены, концертные выступления, исполнение на инструменте при прохождении практики в УРО);
3. формирование и развитие умений исполнять песни под собственный аккомпанемент.

Именно эти умения и навыки необходимы будущему музыкальному руководителю для успешной реализации педагогической деятельности в УРО. Для этого необходимо сочетать в себе качества организатора, вокального и музыкального педагога, воспитателя, хорошо владеющего инструментом [2].

Дисциплина «Аккомпанемент» направлена на формирование у учащихся комплекса навыков и знаний аккомпаниатора: подбор мелодии на слух, гармонизация и транспонирование мелодии, исполнение песни под собственный аккомпанемент, а также развитие аккомпаниаторских навыков солистам-вокалистам.

Основная цель дисциплины «Теория музыки и сольфеджио» - приобретение теоретических и практических навыков, формирующих музыкальную грамотность будущего специалиста.

Изучение возрастной психологии помогает музыкальному руководителю лучше понимать индивидуальные особенности развития и поведения воспитанников в различных возрастных группах. Это позволяет адаптировать методы обучения и приемы к индивидуальным потребностям каждого ребенка. Изучение педагогики позволяет будущему музыкальному руководителю освоить разнообразные методы обучения и разработать эффективные стратегии преподавания.

Говоря о практической деятельности в УРО, необходимо отметить, что в этом процессе будущий специалист постепенно раскрывает свой профессиональный потенциал, развивает свои педагогические и музыкальные навыки.

Практическая деятельность учащихся-практикантов в детском саду имеет несколько основных целей, которые направлены на их профессиональное развитие и опыт работы с маленькими детьми:

- 1) Практическая деятельность в УРО предоставляет учащимся-практикантам возможность получить реальный опыт работы с дошкольниками. Это позволяет им лучше понять специфику педагогической работы с маленькими детьми и применять свои теоретические знания на практике.

- 2) Развитие навыков взаимодействия с детьми: умение устанавливать эмоциональный контакт, создавать положительное обучающее окружение и адаптировать свой подход к индивидуальным потребностям каждого ребенка.

---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

3) Учащиеся во время практики имеют возможность применять свои теоретические знания в реальном образовательном пространстве. Это помогает им углублять свое понимание методов обучения и развития детей.

4) Практика в детском саду также способствует развитию коммуникативных навыков и умения эффективно взаимодействовать с коллегами и другими.

Практическая деятельность в УРО реализуется на протяжении 4 лет обучения в колледже:

1) 1 – 2 курсы – пассивная практика, включающая в себя наблюдение за деятельностью музыкального руководителя в разновозрастных группах УРО;

2) 3 курс – частичное вовлечение практикантов в деятельность музыкального руководителя: проведение утренней гимнастики и видов деятельности музыкального занятия;

3) 4 курс – активная практика. В данной практике будущий специалист самостоятельно организует деятельность под руководством методистов по практике: разрабатывает проекты музыкальных занятий и сценарии тематических мероприятий, подбирает нотный и дидактический материал.

Каждый вид практики способствует профессиональному росту будущего специалиста и его подготовке к будущей педагогической деятельности в детском саду.

Таким образом, практическая деятельность в УРО имеет цель не только ознакомление будущих специалистов с реальными условиями образовательного процесса, но и развитие широкого спектра профессиональных навыков, необходимых для успешной работы с детьми.

Подводя итог, важно отметить, что профессиональное становление личности музыкального руководителя в колледже необходимо рассматривать как непрерывный процесс, включающий в себя создание эффективной обучающей среды, изучение специальных дисциплин в колледже и практическую деятельность учащихся в УРО.

Процесс профессионального становления личности музыкального руководителя — это динамичный и многогранный путь, на котором необходимо стремиться к постоянному совершенствованию, обогащению своего опыта и полному раскрытию своего потенциала в профессии.

**Библиография:**

1. Стандарты обучения и развития детей от рождения до 7 лет / М-во образования, культуры и исследований Респ. Молдова; нац. коорд.: Анжела Кутасевич, Валентин Круду; нфц. эксперты-коорд.: Владимир Гуцу, Мария Вранчану
2. Chistol N., Terzi V. Curriculumul modular Instrumentul muzical (acordeon)
3. Петелин А.С. Профессионально-личностное становление учителя музыки: монография / А.С. Петелин. – Воронеж: ВГПУ, 2005. – 320 с.
4. <http://www.vspu.ac.ru/download/lib/P/Petelin.pdf>
5. Трудков А.М. Профессионально-педагогическая подготовка музыкального руководителя в классе баяна Мурманск, 1997. 144 с. <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/professionalno-pedagogicheskaja-podgotovka-muzykalnogo-rukovoditelja-v-klasse.html>



УДК 373.3.016:78

<https://orcid.org/0000-0002-7549-9964>

<https://orcid.org/0009-0009-7330-6661>

**ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО - ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПАРТНЕРИАТА СЕМЬИ И  
ВНЕШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

**Щеголева Татьяна Ивановна**

Artist al Poporului RM, преподаватель кафедры

Культуры и Искусств

Комратского Государственного Университета

г. Комрат, РМ

e-mail: [stamatova\\_tania@mail.ru](mailto:stamatova_tania@mail.ru)

**Щеголев Владимир Владимирович**

студент 1 курса Академии музыки и изящных искусств

г. Анкара (Турция)

e-mail: [vovanas005@gmail.com](mailto:vovanas005@gmail.com)

**Abstract:** The article touches on the problem of partnership between family and school in the formation of the musical and performing culture of students in a music school. The issues of interaction between the teaching staff and parents not only in the process of learning to play an instrument, but also in musical education are considered. The need to organize joint musical activities of children and parents, the influence of joint activities on the formation of spiritual and moral qualities of students personalities has been studied.

**Keywords:** music school, musical repertoire, culture, musical education, schoolchildren, partnership.

**Введение.** Исполнительское искусство – великолепный путь воспитания и развития детей. Музыка обогащает духовный мир, помогает ребенку раскрыться как личность. Музыкальное воспитание необходимо, чтобы развить у детей хороший музыкальный слух и чувство ритма. Как сказал Оскар Уайльд «Благо, даруемое нам искусством, не в том, чему мы от него научаемся, а в том, какими мы, благодаря ему становимся» [8].

Через музыкальное искусство дети познают красоту, радость и добро. В этом возрасте, когда закладываются основы личности ребёнка, его отношение к миру, он особенно восприимчив к музыке. Ведь музыка воздействует на духовный мир ребёнка, развивает его чувства, эмоциональные переживания. В Кодексе об образовании РМ сказано, что одним из основополагающих принципов образования является принцип участия и ответственности сообщества, родителей и других заинтересованных социальных акторов [1].

Влияние семьи на формирование музыкальной культуры ребенка определяется ее традициями, отношением членов семьи к музыкальному искусству. Роль музыкальной школы проявляется через личностные и профессиональные качества преподавателя по специальности, его талант и мастерство, общекультурный уровень всего педагогического коллектива, через созданные ими условия. Таким образом, можно считать, что базой музыкальной культуры ребенка является его музыкально-эстетическое сознание, которое формируется в процессе его музыкальной деятельности.

Музыкальное воспитание в семье – это эффективный путь приобщения детей к музыкальной культуре, это та основа, опираясь на которую, можно воздействовать на формирование музыкальных способностей детей. В семье необходимо уделять большое внимание музыке, которая, как известно, – язык души. «Без музыки жизнь была бы ошибкой» – Ф. Ницше. Чем раньше ребёнок начнёт приобщаться к миру прекрасного, тем гармоничнее будет его развитие.

**Актуальность** исследования обусловлена тем, что музыкальное образование сегодня являясь одним из важнейших средств реализации воспитательного потенциала музыки обнаруживает факт наличия противоречий между потребностями внешкольного образования в реализации интереса детей к музыкально-исполнительской деятельности и недостаточной разработанностью теоретико-методического процесса формирования исполнительской культуры младших школьников в условиях партнериата семьи и детской музыкальной школы. Это обусловило выбор темы, актуальность которой также определяет межкультурное воспитание «Культура добрососедства» детей младшего школьного возраста, что пробуждает интерес к изучению родной национальной музыкальной культуры и к изучению национальных музыкальных культур других народов.

**Проблема** состоит в целенаправленной работе Детской музыкальной школы (ДМШ) по расширению возможностей творческой реализации школьников, соответствующей их духовным и интеллектуальным потребностям посредством приобщения семьи к миру музыки. Квалифицированные, полноценные и грамотные занятия по обучению игре на инструменте родители не могут преподавать детям, так как не имеют соответствующего образования, поэтому музыкальная школа является главным форматом для своевременного развития музыкальных способностей детей. А в партнерстве с родителями эту деятельность можно вывести на новый уровень развития и постижения культурных традиций и духовно-нравственных ценностей.

Развитие музыкальной культуры школьников может происходить через массовое музыкальное воспитание, направленное на приобщение к какому-либо виду музыкальной деятельности, а особенно на развитие личностного потенциала поколений. В частности, мы имеем выявление основ музыкальной политики при выборе репертуара, музыкальных направлений, стилей и жанров, форм музицирования.

Изложение основного материала статьи. Анализ понятия «музыкально - исполнительской культуры» в современных исследованиях представлено достаточно широко.

Проведённый теоретический анализ источников по проблеме исследования показал интерес авторов к следующим ракурсам проблематики: Психология С.Л. Рубинштейн [7], Гуманной Педагогики Ш.А. Амонашвили [3], роль психолого-педагогической поддержки семьи в сфере духовно-нравственного воспитания детей средствами музыкального искусства (коллектив авторов: М.М. Заббарова, А.С. Зиннурова и Р.Р. Сагитов [6]), проблемы эстетического воспитания обучающихся средствами музыкального искусства (Т.В.Емелина и Н.Э. Касаткина [5]).

Когда мы говорим о родителях, мы имеем ввиду семью. Каково же значение культуры в семье и как взаимодействуют педагоги с родителями для достижения музыкально воспитания младших школьников?

Еще в XX веке семья заинтересовала гуманитарные и социальные наук, и повышенное внимание на нее направили педагогика, социология, этика, этнография, сексология, демография. Семья – это модель общества, не только ячейка, микромир широкого социального

---

### III Международная научно-практическая конференция «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»

макромира. Семья имеет два измерения социального бытия. С одной стороны, мужчину и женщину, а с другой – сменяющие друг друга поколения родителей и детей [6, с. 210-211].

Многие родители, когда их дети находятся еще в дошкольном возрасте, начинают задумываться, чем занять ребенка, чтобы было и полезно, и нравилось малышу. Самый популярный и оптимальный вариант – музыкальная школа.

Современные научные исследования говорят о том, что формирование основ музыкальной культуры необходимо начинать в дошкольном возрасте. Духовное развитие ребенка должно рассматриваться как особая форма культурного творчества.

Как механизм, который реализует равным образом и преемственность, и поступательность в историческом развитии культуры. Именно такое понимание отвечает реальному статусу развитого детства конца XX столетия, который отмечает в своей книге В.Т. Кудрявцев [7, с. 58].

Важно, чтобы уже в раннем детстве рядом с ребенком оказался взрослый, который смог бы открыть перед ним всю красоту музыки, помог ее прочувствовать.

В музыкальной школе воспитанием занимается непосредственно преподаватель по специальности. От уровня его музыкальной культуры, педагогического мастерства, способностей, во многом зависит уровень музыкального развития его воспитанников. Но большую роль играет и весь педагогический коллектив учреждения и, конечно же, родители. Ведь вне индивидуальных занятий существует множество музыкальных впечатлений, другие формы музыкальной деятельности в повседневной жизни музыкальной школы и семьи.

Для успешного и благоприятного формирования музыкально-исполнительской культуры младших школьников важно объединение музыкальной школы и семьи, их усилий, возможностей и неременное условие – желаний. Важным аспектом вхождения ребенка в мир музыки является – семья.

Музыкально-исполнительское обучение младших школьников предусматривает развитие музыкального потенциала каждого ребенка, его творческих способностей. Преподаватель ставит одной из важных задач музыкально-исполнительского воспитания учащихся - умение воспринимать эмоциональное наполнение музыки. И неважно, это плановые занятия в классе по специальности или целый комплекс дисциплин, в который входят сольфеджио и хоровой класс; упражнения, развивающие слух, музыкальную память, ритм, - главное воспитать любовь к музыке, стремление научиться красиво и правильно исполнять произведение и быть «юным музыкантом».

Младшие школьники должны уметь передавать настроение музыкальной композиции с помощью точных движений рук, и уже в начальных классах музыкальной школы дети должны научиться в исполнительстве создавать художественный образ. Музыкальное исполнение – это творческий процесс, соединяющий воспроизведение музыкального произведения и владение средствами исполнительского мастерства, таким образом рождается художественный образ. С этой прекрасной темой педагог может успешно выступить на родительском собрании.

Музыкально воспитание школьников – это формирование внутренней культуры ребенка. Музыка – это мир красоты звуков, световых красок, то есть мир волшебного искусства. Способствует умственному развитию детей и обогащает их духовно. Музыка привлекает и детей, и родителей.

Ребенок, владеющий игрой на инструменте, восхищает окружающих. Но это кропотливый труд, который требует от детей дисциплинированности, терпения и трудолюбия,

те свойства характера, которые важны не только на музыкальных занятиях, но и в быту. И здесь на помощь педагогам приходят родители.

Каким бы высококвалифицированным не был преподаватель, как бы хорошо не была поставлена работа по обучению игре на инструменте в ДМШ, она не будет иметь такого огромного успеха без участия семьи. Выдающийся педагог и пианист Генрих Нейгауз, говоря о роли семьи в приобщении детей к музыке, отмечал, что «...самые лучшие педагоги будут бессильны, если родители равнодушны к музыке.

Если ребенок чувствует увлеченность родителей музыкой, восхищение ее красотой – эти чувства передаются ему. А мы, воспитатели и учителя, для того и существуем, чтобы настроить голос незнающего, неискушенного в унисон с нашим» [12, с.185].

С самого раннего возраста ребенка, родители могут начинать создавать условия для его музыкального воспитания. Они имеют для этого все возможности, кто больше, кто меньше. Но порою многим не хватает для этого музыкально-педагогических знаний. К тому же, если родитель берется за начальное музыкальное обучение своего ребенка, даже на стадии знакомства, то для начала, он должен обладать музыкальным слухом. Ведь это очень непростое явление.

Как считает советский психолог и философ С. Л. Рубинштейн, это своеобразная психическая способность отличающаяся, причем очень резко, от «биологического факта слышать у животных» [10, с.267-258]. В процессе своего развития у человека возникает мелодический звук, а с появлением многоголосной музыки появляется и гармонический слух. Следовательно, осмысленное, обобщенное и целостное восприятие, которое неделимо связанное со всем развитием музыкальной культуры – и есть музыкальный слух.

Создав партнерство, ДМШ и семья организуют совместное сотрудничество, что восполнит имеющийся у родителей пробел в вопросах музыкального воспитания детей, педагоги дадут необходимые знания. Очень важно, чтобы в условиях взаимодействия всем было интересно и поучительно, чтобы и музыкальная школа, и семья были заинтересованными сторонами, чтобы они могли не только обогащаться знаниями и умениями, но увлечься и одновременно заняться общей деятельностью.

Опыт указывает, что хорошие, теплые отношения и тесное общение с родителями, привлечение их ко все возможным мероприятиям, улучшает их отношение к музыкальной школе [8, с.197-202]. ДМШ необходимо выработать и создать целую систему работы с родителями по формированию музыкальной и общей культуры в семье.

Следует обсуждать вопрос о необходимости обучения в учреждениях дополнительного образования, знакомить родителей с программой, по которой будет осуществляться учебно-музыкальная деятельность детей, чтобы стимулировать желание родителей активно и конструктивно соучаствовать в данном процессе.

В отношениях с родителями музыкальной школе важно учесть и те проблемы, которые их волнуют, а также специфику их интересов, связанную с возрастом и развитием детей. Как у Н. Ветлугиной «чем раньше музыка, где очень важно содружество композиторов, поэтов, педагогов и издателей, войдет в жизнь ребенка, тем глубже и прочнее она займет место в его душе» [3, с. 40].

Движения под музыку издревле применялись в воспитании детей (Древняя Индия, Китай, Греция). Но впервые рассмотрел ритмику и обосновал ее в качестве метода музыкального воспитания швейцарский педагог и композитор Эмиль Жак-Далькроз. Он

развивал в них глубокое «чувствование», проникновение в музыку, творческое воображение, формировал умение выражать себя в движениях [5, с.32].

Раскрывая эту тему, мы обратимся к методу обучения детей музыке венгерского композитора ЗолтанаКодая, который придавал большое значение музыкальному воспитанию детей и утверждал, что нет немзыкальных детей.

Воспитание человека не может быть полным без музыкального воспитания. Воспитание хорошего музыкального вкуса, по Кодаи, не только семейное дело, но важнейшая общественно-государственная задача [11, с.1-4]. Как метод музыкального воспитания ЗолтанКодаи предлагал преподавателям, особенно папам и мамам, учить детей ходить и хлопать в ритме песни.

Немецкий композитор Карл Орф придумал систему музыкального воспитания, которая рассчитана не на избранных, не на имеющих специальную музыкальную подготовку, а на всех детей. Система рассчитана на участие нескольких детей, но проявив некоторую фантазию, можно применять ее на занятиях с одним ребенком дома [6, с.1-4].

Папы и мамы, бабушки и дедушки тоже могут «впадать в детство» - танцуют и поют вместе с ребенком, и бывает это приятно, по-семейному весело и дружно. Вот почему столь значимо партнерство семьи и педагогов в контексте музыкального воспитания младших школьников.

Младший школьный возраст – очень ценный период детства. Значим он общим и музыкальным развитием, проявлением детского творчества для последующего становления личности ребенка. И музыкальное воспитание является одним из стержневых видов деятельности, так как объединяет музыку (пение), движение и слово.

Исполнительство – это эмоциональная отзывчивость на музыку. Музыка приобщает детей к миру прекрасного, прививает с ранних лет хороший эстетический вкус. Музыка приучает детей к нормам культурного общения. В детях воспитывается доброжелательность, приветливость. Школьники начинают внимательно, бережно относиться к друг другу. Музыка становится средством нравственного воспитания.

**Заключение.** В процессе изучения возрастных особенностей физического, психического и социального развития детей младшего школьного возраста, определения сущности обучения детей музыкальному исполнительству в учреждении дополнительного образования во взаимодействии музыкальной школы с родителями, были выявлены такие закономерности формирования музыкально-исполнительской культуры младших школьников, как:

- эффективность формирования зависит от жизненного и чувственного опыта детей, объективно оценивать себя; высокой эмоциональности и чувственного восприятия, умения установить музыкально-двигательную взаимосвязь;

- в организованной педагогом, совместной деятельности, методически правильной, соответствующей индивидуальным и психологическим особенностям детей данного возраста,
- формируются добрые, культурные взаимоотношения;

- интерес к установлению сотрудничества семьи и ДМШ в музыкально-исполнительской деятельности, потребность в партнерстве родителей с музыкальной школой зависит от музыкального воспитания, общей культуры и уровня знаний музыкального искусства взрослых.



---

**III Международная научно-практическая конференция  
«Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы  
повышения качества образования»**

Оптимальное формирование музыкально-исполнительской культуры младших школьников обеспечивается при условии взаимодействия и воспитательного влияния на детей их родителей и педагогов.

**Библиография:**

1. Кодекс Республики Молдова от 17 июля 2014 года № 152Об образовании *(с изменениями и дополнениями по состоянию на 10.03.2022 г.)*
2. Культура добрососедства / Куррикулум по межкультурному раннему воспитанию детей в Республике Молдова Кишинэу, 2014. Министерство Образования Республики Молдова Образовательный Центр ПРО ДИДАКТИКА.
3. Амонашвили Шалва. Искусство семейного воспитания. Педагогическое эссе. - М., 2011.
4. Блинова В.Л., Блинова Л.Ф. Детская одаренность: теория и практика: учебно-методическое пособие. – Казань: ТГГПУ, 2010. – 56с.
5. Далькроз Эмиль Жак и его метод (система) музыкального воспитания. Ритмическая гимнастика Эмиля Жак-Далькроза/Изд-во: Санкт-Петербург, 2013.
6. Каган М.С. Философия Культуры Учебное пособие. Санкт-Петербург 1996.
7. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход, Дубна, 1997.
8. Мадорский Л.Р. Музыка начинается в семье //Музыкальная культура, 2009-2023.
9. Научный Журнал о Мире музыкального искусства и образования. Вестник Кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное Искусство и Образование», 2013.
10. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии (изд. 2-е, 1946 г.). Основы общей психологии – Издательство: Питер, 2002 г., 720 стр.
11. Уткин А.С. Принципы музыкального воспитания 3. Кодая: взгляд из XXI века Текст научной статьи по специальности «Искусствоведение», июль 2016.
12. Узнаем друг друга лучше. Межкультурное воспитание посредством литератур этносов совместно проживающих в Республике Молдова (румын, украинцев, русских, гагаузов, болгар). Факультативный курс для лицеев и университетов. Кишинев: Издательство Картиер, 2015.
13. Уайльд Оскар. Биография// Режим доступа: <http://surl.li/ncpyr>



