

**MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII
AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI**



INTERUNIVERSITARIA

Ediția a XX-a

Materialele

**Conferinței Științifice Internaționale a Studenților
din 18 aprilie 2024**

Volumul III

Bălți, 2024

CZU 082=00

I -58

COMITETUL ȘTIINȚIFIC

Președinte al Comitetului științific:

Natalia GAȘIȚOI, dr., conf. univ., Rector

Membri:

Valentina PRIȚCAN, dr., conf. univ., prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale

Lilia TRINCA, dr., conf. univ., Facultatea de Litere

Ina CIOBANU, dr., conf. univ., Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului

Tatiana ȘOVA, dr., conf. univ., Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte

Vitalie RUSU, dr., conf. univ., Facultatea de Drept și Științe Sociale

Alina TOFAN, dr., conf. univ., Universitatea din Leipzig, Germania

Armenuhi HARUTYUNYAN, dr., conf. univ., șef al Departamentului de Cercetare, Inovare și Cooperare, Universitatea de Stat „H. Tumanyan” din Vanadzor, Armenia

Liudmyla HMYRIA, dr., conf. univ., Universitatea Națională de Lingvistică din Kiev, Ucraina

Colegiul de redacție:

Valentina PRIȚCAN, dr., conf. univ., prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale

Alexandra MELNIC, metodistă, Secția Știință

Liliana EVDOCHIMOV, redactoră, Centrul editorial universitar

Corector și tehnoredactare: **Liliana EVDOCHIMOV**, masteră în filologie

Coperta: **Silvia CIOBANU**, bibliotecară principală, Centrul Marketing și activitate editorială

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții din Republica Moldova

Interuniversitaria: conferința științifică internațională a studenților (20 ; 2024 ; Bălți). Interuniversitaria : Materialele Conferinței Științifice Internaționale a Studenților din 18 aprilie 2024, Ediția a 20-a / comitetul științific: Natalia Gașițoi ; colegiul de redacție: Valentina Prițcan, Alexandra Melnic [et al.]. – Bălți : [S. n.], 2024 (CEU US) – . – ISBN 978-9975-50-329-7.

Vol. 3. – 2024. – 226. : tab., fig. – Antetit.: Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Univniversitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți. – Texte : lb. rom., engl., fr., etc. – Rez.: lb. engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 60 ex. – ISBN 978-9975-50-332-7.

Tiparul: *Centrul editorial universitar al Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți*

© *Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2024*

ISBN 978-9975-50-329-7; ISBN 978-9975-50-332-7 (Vol.3)

SUMAR

SECȚIUNEA nr. 3 ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI, PSIHOLOGIE ȘI ARTE

Atelierul ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Ioana ONOFRAȘ. <i>Importanța comunicării între părinți, elevi și cadre didactice</i>	5
Татьяна ЧЕБАН. <i>Педагогическая профилактика и коррекция проявлений буллинга среди учащихся начальных классов</i>	12
Юлия КОЧИЕР. <i>Формирование оценочных умений у учащихся начальных классов</i>	19
Анастасия КОЗАК. <i>Стратегии развития мотивов учебной деятельности у младших школьников</i>	25
Marina SCHIȚANU. <i>Caracteristici ale gândirii muzicale a elevilor de vârstă școlară primară</i>	32
Любовь ЗАДАЙНОВА. <i>Особенности формирования дисциплинарных навыков у первоклассников</i>	40

Atelierul PSIHOLOGIE I

Libi BUBUIOC. <i>Impactul detenției asupra sănătății mintale și reabilitarea psiho-emoțională a ex-deținuților</i>	50
Наталья ВОРНИКОВА. <i>Психологические особенности свидетеля буллинга</i>	55
Алина ИСАУЛ. <i>Влияние компьютерных игр на воображение детей в начальных классах</i>	59
Светлана МАРИНОВСКАЯ. <i>Влияние возраста на уровень стресса у женщин</i>	64

Atelierul PSIHOLOGIE II

Alina RUSNAC. <i>Psihoterapia cognitiv-comportamentală în intervenția asupra anxietății la copii</i>	72
Анастасия ПАВЛОВ. <i>Психологическое консультирование трудоголиков</i>	77
Елена ФИЛИПЧУК. <i>Корреляция между убедительным стилем общения и способом разрешения конфликтов</i>	85

Atelierul DIDACTICA DISCIPLINELOR ARTISTICE

Ecaterina BOTNARIUC. <i>Particularitățile de cunoaștere a muzicii în clasele gimnaziale</i>	90
Александр БЕЛИНСКИЙ. <i>Основные принципы начального обучения игре на классической гитаре в музыкальной школе</i>	96
Maria SANDU. <i>Interpretarea la instrumente muzicale pentru copii ca mijloc de dezvoltare a abilităților muzicale ale copiilor de vârstă preșcolară</i>	102
Luminița BIVOL. <i>Semnificația stării de spirit în contextul activității creative și formării continue a artistului de balet</i>	110

SECȚIUNEA nr. 5 COLEGIUL PEDAGOGIC „ION CREANGĂ”

din cadrul Universității de Stat „Alecă Russo” din Bălți

Atelierul 1 ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI I

Ludmila BRÎNZANU. <i>Educarea unui mod sănătos de viață a copiilor</i>	114
---	-----

Anastasia AILOAI. <i>Educația ecologică a copiilor de vârstă preșcolară</i>	120
Andreea DOBIC. <i>Formarea aptitudinilor artistice la preșcolari prin intermediul activităților de desen, aplicație și modelaj</i>	127
Olga BARBACARI. <i>Modalități de valorificare a jocurilor logico-matematice în stimularea abilităților matematice la vârsta timpurie</i>	133
Ecaterina NICHIFOREAC. <i>Rolul feedback-ului în formarea competențelor de autoevaluare la elevii mici</i>	139
Denisa COJOCARU. <i>Les champignons dans la peinture, la sculpture et l'architecture</i>	145

Atelierul 2 ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI II

Дарья КИЛИВНИК. <i>Формирование навыков устного счета на уроках математики</i>	158
Кристина БЕЖЕНАРЬ. <i>Формирование математического языка у учеников начальных классов</i>	168

Atelierul 3 ȘTIINȚE FILOLOGICE

Cristina CANȚÎR. <i>Abordarea funcțională a lecturii în școala primară</i>	175
Andreea TICAN. <i>Interdisciplinaritatea – mijloc de eficientizare a orelor de limba și literatura română</i>	181
Ana DIACONU. <i>Masca morții roșii. Simbolică și thanatos la Edgar Allan Poe</i>	190
Andrei SAVA. <i>The Cultural Lineage of the British Empire</i>	198
Bianca-Andreea MAZILU. <i>Ecouri eminesciene în Dhammapada. De la Ais Dhammo Samantao la Dasein-ul heideggerian în creația eminesciană</i>	203
Evelina MARINESCU. <i>Dezvoltarea gândirii critice și creative prin studiul textelor literare</i>	210
Svetlana PASCAL. <i>Abordarea părților principale de propoziție prin activități interactive</i>	217

SECȚIUNEA nr. 3
ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI, PSIHOLOGIE ȘI ARTE

Atelierul ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

CZU 37.018.26

**IMPORTANȚA COMUNICĂRII ÎNTRE PĂRINȚI,
ELEVI ȘI CADRE DIDACTICE**

Ioana ONOFRAȘ, studentă, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți
Conducător științific: **Iulia POSTOLACHI**, asist. univ., dr.

Abstract: *This article presents the role of communication between children, parents and teachers. Communication between parents and teachers is very important, because it allows effective monitoring of school progress and the individual needs of children. A series of useful tips are proposed for all parents and teachers for effective communication.*

Keywords: *children, family, teacher, communication, communication process.*

În fiecare zi, în sălile de clasă din întreaga lume, precum și în casele elevilor, se desfășoară un dialog vital și complex între părinți, cadre didactice și elevi. Comunicarea dintre aceste părți este nu doar un aspect esențial al procesului educațional, ci și o componentă vitală a dezvoltării armonioase a copilului. Această relație formează baza unei colaborări eficiente pentru a sprijini și încuraja progresul academic, social și emoțional al elevilor.

Conform DEX *comunicarea* este transmiterea sau schimbul reciproc de cunoștințe, transmitere a informației, a unui mesaj prin intermediul unui limbaj articulat [5].

Elementele procesului de comunicare. Participanții la interacțiune sunt persoanele care transmit mesajul (emițătorul) și cele care îl primesc (receptorul). Pe durata dialogului, aceste roluri pot fi interschimbate între participanți. Pentru a înțelege și a răspunde la mesaj, aceștia trebuie să folosească același tip de cod. Compatibilitatea codurilor este esențială pentru reușita comunicării. Doar atunci când există această compatibilitate, semnificația atribuită mesajului de către participanții la interacțiune poate fi similară [1, p. 57].

Sugestii pentru cel care vorbește

- Fii atent la modul de a vorbi (tonul vocii, expresia facială, gestică etc.).
- Nu lăsa discuția să degeneze în cicăleală, ceartă sau critici repetate.
- Fii calm, arată politețe, răbdare și respect pentru sentimentele și demnitatea celorlalte persoane. Evită cuvintele jignitoare și insinuările.
- Nu monopoliza conversația.
- Nu presupune că celălalt te înțelege corect, verifică.
- Nu încerca să-ți impui propriile tale opinii și valori. Fii onest, direct, oferind ideile, motivele și sentimentele tale asupra problemei discutate.
- Oferă-ți punctele de vedere ca informație, dar nu ca lege generală. Este necesar să iei în considerare și punctul de vedere al celui alt.
- Evită centrarea discuției pe aspectele negative ale situației.

- Accentul trebuie pus pe furnizarea de informații și pe primirea acestora pentru a rezolva problema. Acest principiu este deosebit de important.
- Nu ataca cealaltă persoană, atacă problema [1, p. 58].

Sugestii pentru cel care ascultă

- Ascultă, arată interes, acordă celui care îți vorbește toată atenția ta.
- Pune întrebări pentru a verifica dacă ai înțeles corect. Nu-ți supune însă interlocutorul la un interogatoriu.
- Evită să întrerupi. Lasă-ți interlocutorul să termine ce are de spus înainte de a-ți spune punctul de vedere.
- Evită să te înfurii doar pentru că cealaltă persoană nu este de acord cu tine.
- Încearcă să afli de ce cealaltă persoană are anumite idei și opinii [1, p. 58].

Ascultarea activă eficientă

- stabilirea unui contact vizual;
- aprobarea, încuviințarea;
- chestionarea;
- expresia adecvată a feței;
- postura care să sugereze deschidere;
- localizarea un loc adecvat discuției;
- încurajare;
- repetarea – folosirea aceluiași cuvinte ca interlocutorul [1, p. 59].

Ascultarea ineficientă

- întreruperea relației;
- ascultarea cu ironie;
- ascultarea în mediu zgomotos;
- aparenta ascultare;
- mimica feței înghețată;
- efort excesiv în ascultare;
- perceperea lucrurilor relatate ca pe un afront personal;
- angajarea unor discuții în locul ascultării [1, p. 59].

Comunicarea între copii și părinți reprezintă un aspect esențial în formarea identității și dezvoltarea armonioasă a copiilor. Este un proces dinamic și continuu care influențează atât aspectele cognitive, emoționale, cât și sociale ale creșterii lor. Prin intermediul unei comunicări deschise, autentice și empatică, părinții joacă un rol fundamental în ghidarea și sprijinirea copiilor în fața provocărilor și în realizarea potențialului lor maxim. Comunicarea între copii și părinți servește ca un canal esențial pentru transmiterea valorilor, normelor și a înțelegerii despre lume. Prin intermediul conversațiilor cotidiene, părinții împărtășesc cunoștințe și înțelepciune acumulată de-a lungul vieții lor, contribuind astfel la formarea sistemului de valori al copiilor și la dezvoltarea capacității lor de discernământ moral și etic.

Conform autoarei Ciofu C. [2, p. 104] familia a fost definită ca un ansamblu format dintr-un cuplu căsătorit și copiii lor, care sunt legați între ei de diverse drepturi și responsabilități morale, legale, economice și sociale. Acești membri ai familiei împărtășesc obligații și obiective comune, concentrându-se, în special, pe creșterea și dezvoltarea copiilor lor. În acest proces, ei nu se limitează doar la asi-

gurarea nevoilor materiale ale copiilor, ci și la crearea unui mediu emoțional și moral sănătos pentru aceștia.

Conform teoriei generale a sistemelor, un sistem este definit ca fiind o colecție sau o structură organizată de elemente, indiferent de natura lor, care sunt aranjate ierarhic și care implică interacțiuni spațio-temporale și legături substanțiale, energetice și informaționale între aceste elemente, într-o anumită măsură, cu mediul înconjurător. Teoria sistemelor investighează principiile și caracteristicile comune ale sistemelor în general, iar feedback-ul este considerat principiul fundamental al adaptării oricărui sistem la mediul său, prin ajustarea reacției la cauză, realizând, astfel, un echilibru dinamic [2, p. 104].

Famiiliile trebuie să fie implicate în îmbunătățirea învățării acasă, precum și în școală, dacă avem copii care vor să devină persoane instruite. Famiiliile pot întări învățarea acasă, prin implicarea în școlile în care studiază copiii lor, încurajându-i pe aceștia să participe la lecții și susținându-le interesul pentru discipline incitante și lărgindu-și propriile abilități parentale.

Toate acestea sunt utile, pentru că famiiliile în societatea modernă se confruntă cu solicitări ridicate, cu o competiție crescută pentru obținerea atenției din partea copiilor lor, precum și cu poveri economice, care forțează tot mai mulți părinți să lucreze în afara căminului și limitează serios timpul pe care aceștia îl petrec cu copiii lor. Provocările respective sunt complicate și de lipsa comunicării între școli și famiiliile și de faptul că adesea practicile școlare eșuează în a veni în întâmpinarea nevoilor multor famiiliile ale elevilor. În același timp, există semne conform cărora legăturile dintre cele două instituții pot deveni mai puternice. Părinții își doresc foarte mult ca cei mici să reușească și vor să lucreze cu școala pentru a atinge succesul.

Școlile pot și chiar joacă un rol important în întărirea acestor interdependențe. Părinții se întorc către școală pentru a fi îndrumați. Când profesorii și conducerea sunt dornici să-i atragă pe părinți, atunci rezultatele copiilor se îmbunătățesc. Există multe inițiative promițătoare care demonstrează căile inovative de a îndrepta famiiliile către procesul de învățământ. Prin astfel de eforturi, precum și altele asemănătoare, școlile vor obține un sprijin și mai mare din partea părinților și se va observa mai clar progresul elevilor.

Rolul de părinte este extrem de complex, cerând o investiție mare de timp, energie și adaptabilitate. Schimbările sociale și economice naturale determină modificări și variații culturale în modul în care părinții și copiii interacționează și comunică, implicând abilități și capacități de a relaționa, dar și necesitatea constantă de a înțelege evoluția socială și personală a copilului și a adolescentului [1, p. 52].

Studiile realizate în culturi variate au demonstrat că un aspect crucial în dezvoltarea copilului este dezvoltarea motivației pentru independență și dezvoltarea abilităților de comunicare la adolescenți. Începând din perspectiva sociometrică, cercetările privind reacțiile copiilor și ale adolescenților în procesul de interacțiune cu adulții, părinții și familia s-au extins și diversificat [1, p. 52].

Studii semnificative care investighează implicațiile fenomenelor de acceptare și respingere au descoperit că există o conexiune între acestea și lipsa interacțiunii și comunicării. Manifestările de afecțiune, petrecerea timpului liber împreună cu copilul,

abordarea delicată, folosirea echilibrată a recompenselor în loc să critice sau să fie ostil, toate acestea contribuie la formarea unei percepții pozitive a părinților în ochii copiilor.

În contrast, când copiii sunt respinși de către părinți, există o probabilitate mai mare ca aceștia să dezvolte, în adolescență, comportamente precum delincvența, tulburări de conduită, agresivitate sau conduite atipice, cum ar fi cele schizofreniforme. Cercetările demonstrează că participarea părinților în programele educaționale alături de elevi are un impact pozitiv asupra performanțelor școlare ale acestora în comparație cu programele similare în care părinții nu sunt implicați (Henderson și Nancy, 1995) [1, p. 53].

Comunicarea pozitivă cu copilul poate începe prin aplicarea următoarelor reguli:

- cuvintele și tonul vocii trebuie să-i dea copilului încredere, să-l facă să se simtă în siguranță și nu vinovat;
- utilizarea unui limbaj de încurajare;
- dacă există posibilitatea, copilul trebuie lăsat să aleagă între variantele posibile;
- folosirea mesajelor la persoana întâi, astfel copilului i se transmite: ceea ce simțim, când ne simțim așa, de ce ne simțim așa [1, p. 53].

Implicarea părinților ar putea aduce următoarele beneficii:

- crește stima de sine a copiilor;
- se îmbunătățește relația părinte – copil;
- părinții înțeleg mai bine ce se întâmplă la școală;
- elevii au note mai mari, învață mai mult, indiferent de nivelul socioeconomic, etnie sau de nivelul de educație al părinților,
- elevii au mai puține absențe;
- elevii își fac mai conștiincios temele acasă;
- copiii și părinții dezvoltă atitudini pozitive față de școală;
- profesorii au așteptări mai mari de la elevii ai căror părinți colaborează;
- scade riscul consumului de alcool, droguri și a violenței;
- câștigurile nu sunt evidente numai în primii ani de școală, ci sunt semnificative indiferent de vârsta sau anul de studii;
- elevii se vor adapta mai ușor la schimbările din clasa a V-a și a IX-a;
- elevii vor fi capabili să-și stabilească planuri realiste privind viitorul [1, p. 53].

Legăturile dintre părinți și copii implică un mecanism special filtrat de aspecte sociale, fundamentat în stabilirea unui model sau tipar de comunicare. În toate societățile, relațiile dintre părinți și copii sunt prezente și copiii consideră părinții responsabili pentru nevoile, realizările și eșecurile lor. În aceste interacțiuni, părinții își propun și adesea reușesc să comunice eficient cu copiii lor, însă ambele părți ale relației au nevoie de abilități sociale și deprinderi pentru a facilita interacțiunea [1, p. 54].

Comunicarea dintre copii și cadrele didactice reprezintă o componentă esențială a procesului educațional, având un impact semnificativ asupra succesului academic și personal al elevilor. Această relație nu se rezumă doar la transmiterea de informații în cadrul sălilor de clasă, ci este un aspect profund interactiv și dinamic, care influențează în mod substanțial dezvoltarea și învățarea elevilor.

Comunicarea deschisă și eficientă între copii și cadrele didactice facilitează înțelegerea reciprocă și crește implicarea în procesul educațional. Prin intermediul

dialogului constant și a feedback-ului constructiv, cadrele didactice pot înțelege mai bine nevoile individuale ale elevilor, abilitățile lor și provocările cu care se confruntă. Astfel, pot adapta mai eficient strategiile de predare și pot oferi sprijin personalizat pentru a maximiza progresul academic al fiecărui elev.

Comunicarea copil – cadru didactic contribuie la dezvoltarea abilităților de comunicare și relaționale ale elevilor. Prin participarea activă în discuții în clasă, colaborare în proiecte și interacțiune cu cadrele didactice în afara orelor de curs, elevii își îmbunătățesc abilitățile de exprimare, ascultare și rezolvare a problemelor. Aceste abilități sunt esențiale pentru succesul în viață și în carieră, iar comunicarea cu cadrele didactice oferă oportunități practice pentru dezvoltarea lor.

Relaționarea cu părinții este de mare actualitate, deoarece cadrele didactice au nevoie să știe despre...

- Copil și despre așteptările familiei sale
- Implicarea familiei în procesul de învățare
- Comunicarea cu părinții, pentru a răspunde intereselor și nevoilor acestora
- Implicarea părinților în activitățile din clasă și din școală
- Luarea deciziilor împreună cu părinții.

Realitatea ne confirmă că există o slabă implicare a părinților, și ne întrebăm de ce nu vin părinții la școală? Pentru că...

- nu înțeleg sarcinile profesorilor, care li se par prea complicate și informațiile îi depășesc
- nu știu cum să colaboreze cu profesorii
- nu au timpul necesar și sunt presați de propriile griji
- au propria percepție față de școală
- au avut experiențe negative ca elevi
- le lipsește motivația [6, p. 54].

Din ce în ce mai multe cadre didactice sunt convinse de faptul că implicarea părinților în educație trebuie să aibă loc atât la școală, cât și acasă. Din această perspectivă ofer câteva sugestii pentru cadrele didactice, pentru îmbunătățirea relației cu familiile elevilor:

- Comunicați părinților misiunea, valorile politice școlii. Pentru a încuraja implicarea părinților, școlile au nevoie să comunice frecvent și clar cu părinții și să le ceară părerile în deciziile care îi privesc pe copiii lor (regulamentul școlii, disciplinele opționale).
- Dacă toți copiii au șanse egale pentru succes, atunci școlile trebuie să aibă așteptări înalte pentru toți elevii. Acest mesaj va fi explicat părinților și elevilor de către directori și profesori.
- Solicitați părinților să vă comunice: nevoia lor de informații, date despre copil, temerile pe care ei le au în legătură cu școala.
- Elaborati un calendar de activități la care pot participa și părinții.
- Creați un mediu confortabil în timpul întâlnirilor cu părinții, astfel încât aceștia să se simtă liberi să își exprime opiniile, să vă adreseze întrebări, să facă recomandări și să împărtășească informații.
- Asigurați părinții de respectul și încrederea acordate. Esențială este și asigurarea confidențialității.

- Vă este util să rețineți în minte faptul că orice părinte dorește ce este mai bun pentru copilul lor [6, p. 54].

Pentru binele generațiilor următoare toți trebuie să lucrăm împreună pentru a construi toate acestea. Orice efort dedicat creșterii oportunităților pentru părinți de a-și sprijini copiii în învățare necesită o schimbare în atitudinea publică față de importanța educației. Aceasta implică o reevaluare a rolului părinților și a relațiilor dintre școală și familie din partea educației, precum și necesită cooperarea întregii comunități. Familiile trimit copiii la școală cu speranța că vor dobândi abilitățile necesare pentru a avea succes în viață. Școlile, la rândul lor, își trimit elevii înapoi în familii, presupunând că acolo vor primi sprijinul necesar pentru creștere și învățare. Acest cerc, în care casa și școala își împart influența asupra dezvoltării și educației copiilor, a fost considerat centrul dezbaterilor și al schimbului de informații. Majoritatea instituțiilor educaționale au un mecanism formal de colaborare școală – familie, cum ar fi consiliile de părinți sau camerele de părinți, care lucrează pentru a crea o punte între familie și sistemul de învățământ. În Statele Unite, există o atenție puternică acordată acestui subiect, inclusiv un cadru legislativ care promovează parteneriatele pentru a crește implicarea și participarea părinților în dezvoltarea socială, emoțională și academică a copiilor. Deși relațiile sunt denumite diferit – implicare parentală, parteneriate, relații școală – familie – toate subliniază convingerea că comunicarea și colaborarea între adulți în aceste două instituții vor beneficia exclusiv copiii [2, p. 31].

Creșterea unui copil este o sarcină dificilă, însă educația acestuia este chiar mai challenging. Realitatea cotidiană a familiilor diferă semnificativ astăzi față de generațiile anterioare. Părinții și copiii petrec mult mai puțin timp împreună, iar majoritatea adulților se confruntă cu provocarea constantă de a găsi un echilibru între cerințele vieții de familie și cele profesionale. Într-o epocă în care părinții se confruntă cu presiuni tot mai mari, care îi pot face mai puțin disponibili pentru a fi prezenți în viața copiilor lor, există o nevoie urgentă de implicare, mai ales în ceea ce privește educația acestora [2, p. 36].

Părinții sunt conștienți de această nevoie. Conform sondajelor, aproape 40% dintre americani, de exemplu, consideră că nu își dedică suficient timp pentru educația copiilor lor. Această problemă, una dintre cele mai semnificative care afectează educația în zilele noastre, poate fi rezolvată doar printr-un efort colaborativ care să implice atât părinții, cât și școlile și comunitatea [2, p. 36].

Școlile ar trebui să fie receptive la nevoile părinților și să ofere sprijinul necesar pentru ca aceștia să se implice în procesul de învățare al copiilor lor. În paralel, părinții ar trebui să încetinească ritmul vieții de zi cu zi, acordând o atenție mai mare importanței unei educații de calitate pentru urmașii lor. Este benefic ca ei să servească drept model pentru copiii lor [2, p. 36].

Studiile arată că, indiferent de contextul economic sau cultural al familiei, atunci când părinții se implică ca parteneri în educația copiilor lor, acest lucru are un impact pozitiv asupra performanței școlare a elevilor. Se observă o mai bună frecvență a școlii, o scădere a ratei de abandon școlar și o reducere a comportamentelor delincvente [2, p. 36].

Avantaje ale comunicării

Părinții

- să își pregătească copiii pentru a învăța. Să le prezinte școala ca fiind interesantă și importantă și să le precizeze faptul că se constituie în parteneri valoroși;
- să discute cu profesorii copiilor lor. Să stabilească o relație adecvată cu ei. Să conștientizeze faptul că fiecare are de învățat de la celălalt. O convorbire telefonică scurtă sau o întâlnire la școală sau acasă la copil îi pot uni pe amândoi, în scopul de a-l ajuta pe copil;
- să participe la evenimentele din școală. Ședințele cu profesorii, evenimentele sportive și jocurile în școală toate le oferă șansa de a-i cunoaște pe profesorii copilului lor. Mai mult de-atât, copilul va fi foarte mândru când părinții săi merg la școală;
- să fie pregătiți. Să cunoască profesorii, orarul copilului și regulile din școală. Să știe ce tip de temă i se dă și în cât timp trebuie să finalizeze [2, p. 49];

Părinții și profesorii, împreună:

- să aibă expectații ridicate și să-i laude adesea pe copii;
- să stabilească obiceiuri bune de învățare. Să-i ajute pe copii să își planifice activitățile și să le dezvolte interesul în diverse domenii;
- să se angajeze în discuții unii cu alții, fie personal, fie la telefon, pentru că dacă apare o situație dificilă le va fi mai ușor s-o discute, dacă anterior au stabilit o relație bună;
- să discute personal, la telefon sau să trimită note scrise, când există probleme sau când apar aspecte bune [2, p. 50];

Profesorii

- să-i determine pe părinți să înțeleagă că ușa le este deschisă și că întotdeauna vor fi bine primiți, dacă doresc să intre în clasă și să-i vadă pe copii la lucru;
- să mențină fluxul comunicațional pozitiv. Să trimită lunar câteva însemnări părintelui, prin care acesta este înștiințat în legătură cu activitățile clasei. Să dea veștile bune personal sau să le telefoneze părinților de câteva ori pe an;
- să caute oportunități pentru discuții informale. Să meargă pe terenul de joacă în fiecare zi câteva minute, discuțiile le vor oferi părinților oportunitatea de a-l cunoaște. Să participe la evenimentele comunității [2, p. 50].

În concluzie, este evident că *comunicarea între părinți și cadrele didactice* este esențială pentru succesul academic și dezvoltarea armonioasă a copiilor. Prin dialog deschis, feedback constructiv și colaborare constantă, *părinții și cadrele didactice* pot lucra împreună pentru a înțelege mai bine nevoile individuale ale elevilor și pentru a adapta strategiile de predare în consecință. Această comunicare eficientă facilitează un mediu educațional mai receptiv și sprijină creșterea academică și personală a copiilor. Într-o lume tot mai complexă și solicitantă, colaborarea între părinți și cadrele didactice rămâne un pilon fundamental în asigurarea succesului și bunăstării elevilor.

Bibliografie:

1. BĂSU, M., TEODORESCU G. *Rolul parteneriatului școală-familie în formarea personalității copilului. Ghid metodologic.* Cluj-Napoca: Editura ECOU TRANSILVAN, 2021, 196 p. ISBN 978-606-730-757-3

2. BĂRAN-PESCARU, A. *Parteneriat în educație: familie-școală-comunitate*. București: Aramis Print, 2004, 188 p. ISBN 973-679-096-7
3. CIOFU, C. *Interacțiunea părinți-copii. Ediția a 2-a*. București: Editura Medicală AMALTEA, 1998, 218 p. ISBN 973-98167-9-7
4. CUZNEȚOV, L. *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*, Chișinău: CEP USM, 2009, 264 p. ISBN 978-9975-70-813-5
5. *Dicționar explicativ al limbii române*. [online] [citat 31. 04. 2024]. Disponibil: <https://dexonline.ro/>
6. CÎRLEA, E. *Colaborare eficientă între școală și familie*. În Revista: Învățătorul modern. Revistă științifico-metodică. Nr. 3(13) iunie, 2011.

CZU 373.1.015.3

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ ПРОЯВЛЕНИЙ БУЛЛИНГА СРЕДИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Татьяна ЧЕБАН, студентка, Факультет педагогических наук, психологии и искусств, Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо
Научный руководитель: **Татьяна ПАНЬКО**, др., лект. унив.

Abstract: *The article deals the problem of pedagogical prevention and correction of bullying among primary school students. The author analyzed the term bullying from the point of view of psychological and pedagogical science. The researcher describes the instruments and results of the study. He also offers a list of activities that will help resolve the problem of bullying in the educational environment.*

Keywords: *bullying, pupils, correction, pedagogical prevention.*

Изменения, происходящие в последнее время, касающиеся социальной сферы способствовали появлению новых требований и в то же время, новых возможностей в обучении и воспитании школьников. Сегодня учащиеся, взаимодействуя друг с другом проявляют умения в использовании коммуникационных технологий чаще, чем живое общение, что зачастую влечёт за собой неумение младших школьников выстраивать межличностные отношения, конструктивно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми. Будущее поколение сегодня должно быть всесторонним, уметь, как самостоятельно, так и в группе – коллективе решать ту или иную сложившуюся ситуацию с учётом общечеловеческих ценностей.

Однако влияние неконтролируемых информационных потоков, ослабление воспитательно-социализирующего потенциала семьи и школы, нарушение социального контроля в обществе приводят к смещению духовно-нравственных ориентиров подрастающего поколения, замене культурных норм, моральных ценностей. Зачастую сегодня пропагандируется вседозволенность, безнравственность, агрессия и насилие. Эти явления наблюдаются в обществе, в прессе, в детских коллективах. Всё это способствует росту числа детей из группы риска и появлению такого явления, как «буллинг».

Сегодня много говорится о том, что именно образовательная организация должна взять на себя функции по борьбе с этим явлением и по его профи-

лактике. Травля – феномен, который охватывает не только сферу образования; буллинг возможен в любых организациях, где существует иерархия и возможность установления отношений подчинения [2].

В условиях современной реальности созрела острая необходимость разработки технологии деятельности педагога по предупреждению буллинга или удержанию его на социально терпимом уровне. При этом подобная деятельность должна вестись уже в начальной школе и строиться с учетом гендерных и возрастных особенностей детей, определяющих специфику буллинга.

В результате анализа психолого-педагогической литературы мы выявили, множество попыток трактовать понятие буллинг. Так, например Игорь Кон, под буллингом обычно понимает запугивание, унижение, травля, физический или психологический террор, направленный на то, чтобы вызвать у другого страх и тем самым подчинить его себе.

Норвежский исследователь Дэн Олвеус определяет буллинг как стереотип взаимодействия в группе, при котором человек на протяжении времени неоднократно сталкивается с намеренным причинением себе вреда или дискомфорта со стороны другого человека или группы людей в контексте «диспропорциональных «властных» отношений» [2].

Очень часто понятие «буллинг» отождествляют с понятием «конфликт». Тем не менее, конфликт рассматривается в виде открытого столкновения несовместимости интересов, взглядов, позиций с последующим обоснованием своей правоты или видения. Для буллинга же характерны совершенно другие показатели, в частности: на протяжении долгого времени неоднократность инцидента с надуманной причиной; неравенство сил для отпора; эмоциональность именно жертвы ситуации, ее униженность и подавленность. В общем смысле, «конфликт» – это взаимодействие двух сторон между собой, а «буллинг» – агрессивное воздействие одного человека на другого [5].

По мнению Д.Н. Соловьева, российского учёного, проявление издевательства в образовательной среде обусловлено деструктивным конфликтным взаимодействием. Из анализа образовательной ситуации и характера межличностных отношений учащихся, исследователь делает вывод, что враждебные отношения между учащимися возникают из-за чувства обиды, стресса и, соответственно, страха.

С точки зрения Д.Н. Соловьева буллинг – это деструктивное действие несовершеннолетних, которое выражается в агрессивном поведении. В школьном возрасте способ осознания естественных потребностей подросткового сообщества в формировании структуры группы основывается на принципе доминирования [4].

Согласно исследованиям Н. М. Моисеевой и М. В. Сафроновой, буллинг во многих случаях представляет собой возникновение деструктивных установок, имеющих насильственные мотивы, причем тенденция к ее нарастанию обычно наблюдается с 6-го класса и выше.

В.Р. Петросьянц использует термин школьный буллинг как форму насилия, которая имеет свой длительный и неуклонный процесс развития и ее

исток начинается с межличностных отношений подростков/школьников. В этом процессе один выступает в роли обидчика, а другой в роли жертвы и подвергается физическому или психологическому насилию. То есть буллинг отличается от случайного конфликта между двумя учениками. Буллинг в школе – это форма насилия, при которой ученики подвергаются издевательствам или жестокому обращению со стороны детей или учителей [6].

Важным направлением социально-педагогической деятельности по проблеме школьного насилия является профилактика.

Профилактику буллинга можно классифицировать по разным признакам:

1. *по видам первичная, вторичная, третичная;*
2. *по содержанию деятельности общесоциальная и специфическая;*
3. *по уровням личностный, семейный и социальный* [3].

Под педагогической поддержкой, её основоположник О.С. Газман понимает «деятельность профессионалов, представителей образовательного учреждения, направленная на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, успешным продвижением в обучении, эффективной деловой и межличностной коммуникации, самоопределением». В связи с тем, что буллинг имеет групповые факторы, классный руководитель должен работать с классом. В ходе работы, необходимо предупредить возникновение или преодолеть влияние существующих групповых факторов буллинга [4].

Исследовав проблему буллинга в психолого-педагогической литературе, мы приступили к следующему этапу – опытно-экспериментальной части исследования. Опытно-экспериментальная часть исследования предусматривала проведение педагогического эксперимента.

На констатирующем этапе с целью определения проявлений буллинга среди учащихся нами было использовано два инструмента. Первый инструмент, используемый нами, был опросник Дэна Олвеуса под одноименным названием «Буллинг».

Вторым инструментом была анкета, которая отражала степень подверженности учащихся школьной травле и различным формам буллинга. В исследовании приняли участие учащиеся 4-го класса Гимназии села Баронча.

Анкета, предложенная учащимся, включала следующие вопросы: У нас в классе /школе:

1. Сплетничают о ком-то, распространяют ложную или неправильную информацию;
2. Дразнятся, демонстрируют своё презрение с помощью жестов или взглядов;
3. Кого-то постоянно критикуют по любому поводу;
4. Выставляют кого-то на посмешище;
5. Игнорируют, отказывают в общении, устраивают бойкот;
6. Кого-то постоянно перебивают, когда тот хочет что-то сказать;
7. Регулярно прячут или портят чьи-то вещи, школьные принадлежности, отбирают еду или деньги;

8. Кого-то всегда оставляют в стороне, не принимают в игры, не имеют общих дел;
9. Кто-то делает домашние задания за других;
10. Кого-то обзывают и дают обидные прозвища;
11. Кого-то регулярно «достают», обвиняют и кому-то угрожают;
12. Кому-то угрожают физическим насилием;
13. Кому-то наносятся пинки или удары.

Для каждого вопроса были предложены варианты ответов: да, нет, подвергался сам. Стоит отметить, что варианты ответов свидетельствовали о наличии или отсутствия буллинга в школьном коллективе, при этом учащиеся, выбрав ответ да или нет, отражали свою отдаленность от данного явления, в случае с ответом подвергался сам, у нас была возможность не только установить сам факт наличия буллинга в школе/классе, но и узнать какое количество учащихся подвергалось травле со стороны других детей.

Последней рубрикой анкеты являлся вопрос, который отражал степень доверия учащихся к окружающим его друзьям, учителям, родителям, родственникам, соответствующим организациям, а также был вариант ответа, отражающий отсутствие доверительных отношений и возможности обратиться к другим за помощью, наличие такой необходимости для ученика или ее отсутствие.

Проанализировав ответы учеников 4-ого класса мы выявили, что 8 учеников ответили утвердительно – да, 5 учащихся ответили отрицательно, 3 отметили, что сами подвергались сплетням со стороны одноклассников.

На второй вопрос анкеты ученики ответили следующим образом, 6 учеников ответили, что одноклассники дразнили их, различными жестами демонстрировали по отношению к ним презрение, 3 ответили, что не замечали такого отношения в свой адрес, 6 учащихся не заметили таких проявлений со стороны одноклассников.

На третий и четвертый вопросы анкеты нами были получены следующие ответы: 7 учеников считают, что в классе/школе кого-то постоянно критикуют по любому поводу, выставляя на посмешище, 6 ответили, что сами подвергались такому воздействию, 3 не сталкивались с такими явлениями.

Следующий вопрос анкеты затрагивал не только проблему буллинга, на наш взгляд, но и уровень проявления коммуникативных компетенций среди учеников 4-го класса. Так, 4 учеников отметили, что их игнорируют, им отказывают в общении, устраивают бойкот, в то же время, 6 учеников отрицательно высказались, подтвердив, таким образом то, что они активно участвуют в дискуссиях и поддерживают общение в классном коллективе.

Ответы 3 учащихся о том, что кого-то постоянно перебивают, когда тот хочет что-то сказать и 4 учеников, которые страдают от такого отношения подтвердили, что не смотря на развитые коммуникативные компетенций, следует провести работу в вопросах коммуникативной культуры и этики общения, поскольку правила общения регулярно нарушают 7 учащихся класса, что и подтвердили наши наблюдения в том числе.

О том, что в классе кто-то регулярно прячет или портит чьи-то вещи, школьные принадлежности, отбирают еду или деньги отметили 7 учащихся, 4 подвергались сами такому воздействию, остальные 4 ответили отрицательно.

Также в классе, исходя из ответов учеников наблюдается изолированность 3 учащихся, которые подвергались изоляции со стороны одноклассников, невозможностью принимать активное участие в играх, а также отсутствии общих дел.

Тем не менее, ответы на вопрос о том, обзывают ли кого-то и дают ли обидные прозвища показал, что только 4 учеников сталкивались с этим косвенно или сами подвергались, остальные 12 ответили отрицательно, выбрав ответ «нет».

Домашние задания за других делает 4 ученика, следовательно они и ответили, что подвергались обвинениям, угрозам, в том числе и физическим насилием. 6 учеников ответили, что наблюдали такие явления, но сами не принимали участие и не подвергались этому, 6 учеников ответили отрицательно.

Пинки и удары получают согласно ответам учащихся 8 учеников.

Интерес представлял для нас последний вопрос анкеты, который позволили ученикам выбрать несколько ответов. 10 учеников в случае необходимости обратятся (или обращались уже) к другу/подруге, 6 обратятся за защитой к старосте класса, столько же к родителям и другим родственникам, что отражает невысокий уровень доверия, тем не менее достаточный, практически половины класса. Остальные варианты ответов не были выбраны учащимися. Центр психологической помощи, органы власти не вызывают доверия у учеников, а также ученикам не к кому обратиться, и им не нужен такой человек.

Полученные результаты легли в основу концепции программы, реализованной нами на следующем этапе педагогического эксперимента – формирующем.

Следующим инструментом, используемым нами на этапе констатации был опросник Дэна Олвеуса.

Ученики 4-ого класса, заполнив опросник Д. Олвеуса «Буллинг» помогли нам выявить распространённость этого явления, а также его проявления и подверженности ему. В опроснике были следующие варианты ответов, которым соответственно присваивались баллы: никогда не было - 0 баллов; было раз или два – 1 балл; бывает иногда – 2 балла; бывает раз в неделю – 3 балла; бывает несколько раз в неделю – 4 балла.

Результаты опросника оценивались также согласно ключу, который помог выявить форму буллинга, а также уровень проявления учащимися и подверженности.

В ходе обработки результатов полученные баллы группировались в соответствии с ключом и подсчитывалось количество баллов по каждой шкале. Сумма баллов была поделена на количество вопросов по данной шкале.

Итак, анализируя ответы 16 учеников, согласно требованиям данного источника, мы получили следующие результаты выраженности проявлений активного и пассивного буллинга в 4-ом классе:

Показатель слабо выражен – 7 учеников из 16;
Умеренно выражен (эпизодический) – 5 учащихся из 16;
Ярко выражен (систематически) – 4 ученика из 16.
Полученные результаты по опроснику Д. Олвеуса отражены в рисунке 1.

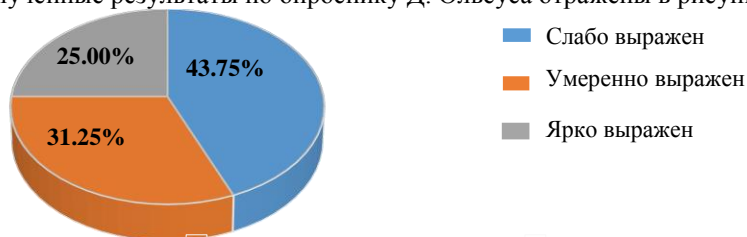


Рис. 1. Проявления пассивного и активного буллинга среди учащихся 4 класса на этапе констатации

Основываясь на полученных результатах, мы пришли к выводу, что буллинг в данном классе проявляется, практически каждый ученик единожды, периодически или же постоянно сталкивается с активным или же пассивным буллингом. Данный факт подтверждает необходимость в реализации педагогической профилактики и коррекции поведения учеников с целью создания дружественной обстановки и доброжелательных отношений среди учащихся класса и их ближайшего окружения.

Решение данной проблемы видим в реализации комплексного подхода, учитывая особенности класса, контингента учеников, а также включая в работу учителей и родителей, поскольку для коррекции и профилактики школьной травли необходимо работать сообща в системе: педагог-ученик-родители, только так можно улучшить взаимоотношения всех субъектов обучения, а именно учеников.

Следующим этапом педагогического эксперимента был формирующий, целью которого являлось создание психолого-педагогических условий, способствующих профилактике и коррекции поведения учащихся. Для этого мы поставили перед собой перечень задач, которые были достигнуты нами. Среди главных задач выделялась разработка и применение комплекса эффективных мероприятий в рамках программы, направленной на профилактику и коррекцию проявления буллинга. Разработанная программа представлена в таблице 1.

Стоит отметить, что мероприятия, которые мы предложили являются целесообразными, так как, исходя из исследования в данном классе буллинг распространён. Мы считаем, что комплексный подход к этой проблеме даст эффективные результаты, а именно ученики закрепят знания об эмпатии, продолжат сотрудничать, проявлять уважение друг другу и толерантность. Организация внеклассного мероприятия способствует созданию в классе сплочённости, умению работать сообща, но в то же время уважать точку зрения коллег. Очень важно, чтоб ученики знали признаки буллинга, умели отличать буллинг от конфликта, а также умели правильно себя вести, когда сталкиваются с этим в повседневной жизни.

Таблица 1. Программа профилактики и коррекции проявлений буллинга

Цель	Форма	Название	Участники	Результат
Формирование положительного отношения друг к другу	Классный час	<i>Формирование сопереживания</i>	Учащиеся 4-го класса	Сформированные представления о понятии сопереживания
Отработать проявление устойчивой позиции в отношении буллинга	Внеклассное мероприятие	<i>Я решаю, как поступить, когда сталкиваюсь с буллингом</i>		Модели конструктивного поведения в конфликте и в случаях буллинга
Расширить представления о понятии буллинг и его последствиях	Игра	<i>Я знаю, что такое буллинг</i>		Способность распознавать буллинг, адекватно реагировать на проявления других в отношении себя
Познакомить с формами проявления и мерами предотвращения проявлений буллинга среди учащихся	Методический семинар	<i>Буллинг – проблема века</i>	Учителя	Рекомендации по взаимодействию с участниками буллинга. Методические рекомендации по предотвращению проявлений буллинга
Сформировать умения распознавать признаки подверженности и проявления буллинга среди детей	Родительское собрание	<i>Буллинг – проблема века в образовательной среде</i>	Родители	Знание проявлений буллинга и подверженности влиянию извне. Модели поведения с детьми проявляющими или подверженными буллингу

Игра «Я знаю, что такое буллинг» способствовала обогащению знаний учащихся о буллинге, рассмотрение различных проблемных ситуаций, изучение точек зрения каждого учащегося и самостоятельному формулированию выводов. Для того, чтоб улучшить межличностные отношения в классе, восстановить дружелюбную атмосферу очень важно научить детей разрешать конструктивно конфликты и знать, как правильно себя вести, если сталкиваешься с буллингом. Эти задачи мы решили на внеклассном мероприятии: «Я знаю, что такое буллинг», где ученики смогли разработать и предложить советы о том, как себя вести, если столкнулись с буллингом, получили рекомендации учителя, как быть в такой ситуации, поделились мнениями, продемонстрировали уважение друг к другу.

Также нами была организована выставка постеров на тему: «Стоп, буллинг», где учащиеся проявили своё творчество, видение данной проблемы, по-

делились мнением по этому вопросу посредством искусства. Все эти виды деятельности способствовали профилактике и коррекции проявлений буллинга.

Библиография:

1. КОМИЛОВА, М. Д. Буллинг в городской и сельской школе: социологический анализ. В: *Таджикистан и современный мир*. 2023, № 2(82), с. 258-268. ISSN: 2075-9584. Доступен https://www.elibrary.ru/download/elibrary_54280087_69052560.pdf (Дата обращения: 10.12.2023).
2. МОЛЧАНОВА, Д. В., НОВИКОВА, М. А. *Противодействие школьному буллингу: анализ международного опыта*. Современная аналитика образования. № 1 (31). М.: НИУ ВШЭ, 2020. 72 с. Доступен <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/408114229.pdf> (Дата обращения: 07.12.2024).
3. НОРКИНА, Е. Г. Профилактика школьного буллинга в работе социального педагога. В: *Наука и образование в современной конкурентной среде*. 2016, № 1(3), с. 53-57. Доступен: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25944249_49032723.pdf (Дата обращения: 16.01.2024).
4. СОЛОВОВЪЕВ, Д. Н. Модель профилактики буллинга среди школьников подросткового возраста. В: *Вестник евразийской науки*. 2014, №3 (22). ISSN 2588-0101. Доступен: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-profilaktiki-bullinga-sredi-shkolnikovpodrostkovogo-vozrasta> (Дата обращения: 03.11.2023).
5. УСПЕНСКИЙ, А. В. Буллинг как форма отклоняющегося поведения молодежи. В: *Вестник образовательного консорциума. Среднерусский университет*. Серия: Гуманитарные науки. 2022, № 23, с. 38-39. eISSN: 2409-0921. Доступен: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50068324_25712869.pdf (Дата обращения: 23.02.2024).
6. ШИПИЛОВА, А. А. Буллинг в образовательной среде. В: Молодежь и системная модернизация страны. Сборник научных статей 7-й Международной научной конференции студентов и молодых ученых. Том 2 - 21 22 мая 2019. с. 3985-387. ISBN 978 5 9908449 7 1.

CZU 373.1.03

ФОРМИРОВАНИЕ ОЦЕНОЧНЫХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Юлия КОЧИЕР, студентка, Факультет педагогических наук, психологии и искусств, Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо
Научный руководитель: **Татьяна ПАНЬКО**, др., лект. унив.

Abstract: *This article is devoted to an effective way to develop the ability to carry out self-assessment and assessment of younger schoolchildren. Formation of evaluative skills in schoolchildren, which are the basis of learning ability, is one of the important tasks of elementary school. The assessment must be fair, motivating and contribute to the development of the child's personality. The teacher must adapt assessment methods to the needs and abilities of each student. Evaluation skills include not only the ability to analyze and compare, but also to critically evaluate and explain the results of one's work with incredible depth and accuracy.*

In this article, we will look at some techniques that will help us form adequate self-esteem in younger schoolchildren. It is important to note that special attention

should be paid to the individual characteristics of each child and the creation of a favorable educational environment that promotes the development of assessment skills.

Keywords: *assessment, self-control, self-esteem, reflection, non-evaluative assessment.*

Человек, умеющий учиться, умеет соизмерять свои возможности и условия достижения цели, он не останавливается перед задачей, для решения которой у него нет готовых средств, не ждет, чтобы его выручили, не объявляет задачу неинтересной, а ищет способы ее решения.

Центром развития учебной самостоятельности ребенка в начальной школе, ее ядром и основной формой проявления является оценочная самостоятельность. Целенаправленная работа учителя должна быть направлена на становление у младшего школьника способности к оценке границ своих знаний и умений.

Школа отвечает за одну, но чрезвычайно существенную грань воспитания детской самостоятельности: средствами обучения педагоги могут вырастить в школьниках учебную самостоятельность (или умение учиться) как умение расширять свои знания, умения и способности по собственной инициативе. Умение учиться как способность к самостоятельному выходу за пределы собственной компетентности для поиска способов действия в новых ситуациях обнаруживает себя не только в сфере познания, оно применимо ко всем сферам общественного сознания – науке, искусству, нравственности и праву.

В системе развивающего обучения оценка отражают качественный содержательный результат процесса обучения, который включает не только уровень усвоения учеником знаний по предметам, но и уровень развития учащихся. Оценка – это процесс, деятельность (или действие) оценивания, осуществляемая человеком. Оценивание играет значимую роль в образовании и помогает определить уровень знаний и навыков учащихся.

Безотметочное обучение – главное условие формирования оценочной самостоятельности младших школьников. С первых школьных дней учим ребенка определять границы своих знаний и умений. Поскольку ученику необходимо знать, какие пробелы в своих знаниях следует ему восполнить и как, формируем у учащихся их собственный инструментарий для контроля и оценки знаний и умений, учим оценивать результаты своей учебной деятельности [2, сс. 21-36].

Известно, что со способности к рефлексии (т.е. умения различать ситуации («это я уже знаю и умею», «я еще совсем не знаю, надо узнать», «это я уже немного знаю, но надо еще разобраться»)) начинается учебная самостоятельность школьника. Так он переходит от чисто исполнительского поведения школяра к подлинному самосовершенствованию человека, умеющего учиться и учащегося всю жизнь. Без этой способности учащийся не может стать подлинным субъектом собственной учебной деятельности. Поэтому именно действия контроля и оценки мы считаем стартовыми в формировании учебной деятельности.

Освоение действий контроля и оценки будет способствовать формированию у школьников важных личностных качеств, таких, как инициатива, самостоятельность, ответственность и другие [4, сс. 112-118].

Успешность оценивания определяется его систематичностью. Важно, чтобы оценен был каждый вид деятельности на каждом ее этапе. Традиционно учитель оценивает итоги деятельности ребенка (ответил на вопрос, решил задачу, выделил орфограмму и т. п.). Системность же оценивания предполагает оценку не только результата, но и принятия инструкции (правильно ли понял, что делать), планирования (правильно ли выделил последовательность действий), хода выполнения.

Самым простым вариантом оценивания являются *оценочные суждения*, построенные на основе критериев балльной отметки. Так, оценивая работу ученика, учитель фиксирует уровень выполнения требований:

- справился с заданием отлично, не допустил ни одной ошибки; изложил материал логично, полно; использовал дополнительный материал;
- справился с заданием самостоятельно, хорошо; полно и логично ответил на вопрос; знает порядок выполнения; проявил заинтересованность. Однако не заметил ошибки, не успел их исправить; в следующий раз надо поискать более удобный способ решения и т. д. [3, сс. 89-98].

Целесообразно строить оценочные суждения, опираясь на памятку (алгоритм):

- выдели, что должен делать ребенок;
- найди и подчеркни, что у него получилось;
- похвали его за это;
- найди, что не получилось; определи, на что можно опереться, чтобы получилось;
- сформулируй: что еще нужно сделать, чтобы получилось; что ребенок уже умеет (найди этому подтверждение); чему надо научиться, что (кто) ему в этом поможет.

Эту памятку можно применять вместе с детьми в процессе взаимо- и самооценки, модернизировав ее с учетом конкретных задач обучения на уроке.

Такие оценочные суждения позволяют раскрыть перед учеником динамику результатов его учебной деятельности, проанализировать его возможности и прилежание.

Оценочные суждения являются основным средством оценки при безотметочном обучении, но и при введении отметки в гимназическом цикле они не утрачивают своего значения. Очень важную роль оценочные суждения учителя играют в формировании контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников, становясь образцом оценивания для учащихся при взаимо- и самооценке.

Оценивание в виде поощрений. Выделяют следующие средства их выражения:

- мимические и пантомимические (аплодисменты, улыбка учителя, одобряющий взгляд, пожатие руки, поглаживание по голове...)
- словесные «Умница», «Мне приятно было проверять твою работу», «Я радовалась, когда проверяла твою тетрадь».
- материализованные (поощрительный приз, открытки...)

- деятельностные «Ты выступаешь сегодня в роли учителя... Тебе даётся право выполнить самое трудное задание... Выставка лучших тетрадей...»

Причём поощряются не только успехи в учебной деятельности детей, но и старание ребёнка «Самый старательный», «Самая аккуратная тетрадь», «Самый лучший друг», «За отличную помощь».

Большое значение в оценочной деятельности имеет эмоциональный отзыв учителя или других учеников на работу ребенка. Эмоциональным должен быть и отзыв на недостатки в работе, однако при этом не указываются слабые личные качества или способности ребенка в определенных областях знания («Твоя работа меня огорчила»; «Неужели это твоя работа?»; «Тебе нравится твоя работа?») и др.).

Особое место в современных подходах к оценке достижений младших школьников занимают методы наглядной самооценки. Например, «Волшебные линейчки», описанные Г.А. Цукерман, являются и содержательной формой отметки, не обижаящей ребенка.

Такие методы

- позволяют любому ребенку увидеть свои успехи (всегда есть критерий, по которому ребенка можно оценить, как «успешного»);
- удерживают учебную функцию отметки: крестик на линейчке отражает реальное;
- продвижение в изучаемом предметном содержании;
- помогают избежать сравнения детей между собой (поскольку у каждого из них оценочная линейчка только в собственной тетрадке).

Процесс формирования оценочной самостоятельности младших школьников наиболее эффективен, если оценочные действия входят в состав обученности, то есть учитель не только занимается формированием этих умений, но и отслеживает уровень их сформированности.

Обучая приемам самооценивания, учителю необходимо постепенно наращивать долю самостоятельности учащихся в применении каждого конкретного приема. Например, работая над формированием у учащихся умения выделять критерии самооценки, следует идти от простого к сложному: в самостоятельных работах на начальном этапе учитель дает готовые, им сформулированные критерии оценивания; на следующем этапе учащиеся должны самостоятельно выбрать один из предложенных критериев. Очередным этапом усложнения работы над выделением критериев может быть такой вид самостоятельной работы: учащимся предлагается материал для работы и критерии, по которым нужно ее оценить, им следует самим сформулировать учебную задачу. И наконец, самый высокий уровень сложности и самостоятельности: учащимся необходимо по учебной задаче и материалу к ней самостоятельно сформулировать критерии оценки работы. Таким образом происходит постепенный переход оценочных функций от учителя к учащимся [6, сс. 101-105].

Приведу некоторые педагогические приемы, которые помогают учителю формировать учебные действия оценки в начальной школе:

«Лесенка достижений» – ученики на ступеньках лесенки отмечают как усвоили материал: нижняя ступенька – не понял, вторая ступенька – требуется

небольшая помощь или коррекция, верхняя ступенька – ребёнок хорошо усвоил материал и работу может выполнить самостоятельно;

«*Волшебные линейки*» – это отрезок, разделённый на высокий, средний и нижний уровни, который расположен горизонтально или вертикально. Крайняя правая точка или верхняя точка – это высший уровень, который достигается, если задание выполнено максимально приближено к образцу. Средний уровень – середина линейки, отмечается, если ученику не совсем удалось выполнить работу по образцу. Низкий уровень – задание выполнено неправильно, далеко от образца. После решения любой учебной задачи предлагается ученику на полях начертить шкалу и оценить себя по тем или иным критериям с помощью специального значка «х» (крестика), по определённым критериям: (А – аккуратность, П – правильность, С – старание, Т – трудность).

После проверки такую же работу проделывает и сам учитель. Если он согласен с мнением ученика, то он обводит крестик в красный кружок. Если, не согласен, ставит на шкале свою отметку выше или ниже. Затем в беседе с учащимся выясняются причины расхождения оценок;

«*Светофор*» – оценивание выполнения заданий с помощью цветовых сигналов: красный – нужна помощь, желтый – я умею, но не уверен, зеленый – я умею сам. С помощью цветных сигналов дети могут рассказать: комфортно они чувствовали себя на уроке или нет, успели они выполнить работу или не успели, устраивает их предложенная работа или не устраивает. «Знак Отличия» выдаётся ученику за освоение того или иного правила, умения. Например, знак «Знарок правила большой буквы» вручается школьнику за понимание и безошибочное письмо заглавных букв. Значок вклеивается в дневник, и отметка об этом вкладывается в «Портфолио» [5, сс. 41-44].

Прием «*Оценочные таблицы*». Со временем «Волшебные линейки» могут быть преобразованы в «Оценочные таблицы». Это связано с тем, что с каждым днем, с каждой новой темой ученики приобретают все новые и новые умения. С ними растёт и количество критериев. Для удобства крестики заменяются знаками «+ ! –». При этом ребенок может оценить свою работу после того, как в ней исправлены ошибки, до учительской проверки и оценить предстоящую работу. Этот прием позволяет детям с самого начала оценивать свою работу дифференцированно.

В процессе формирования оценочной самостоятельности младшего школьника между учителем и учеником складываются отношения сотрудничества, понимания. Оценка не является орудием психологического давления, которое направлено на ребенка и его родителей. Ответственность за выставленную отметку несут обе стороны, это обоюдное решение.

Таким образом, ученик становится равноправным участником процесса оценивания. В ходе совместной деятельности по оцениванию авторитет учителя только возрастает. Учитель становится наставником, экспертом, которого уважают дети и прислушиваются к его мнению.

Оценочная деятельность учителя не должна быть отдельной частью урока – она должна пронизывать всю его работу. Одновременно важно помнить, что

следует оценивать не только результат учебного труда, но и особенно прилежание, усердие, стремление преодолеть трудности, проявить самостоятельность.

Поэтому правильная организация системы оценивания не только не вредит обучению ребенка, но и решает задачи его личностного развития. Надо помнить, что идя в школу трепетным первоклассником, каждый ребенок видит себя отличником и поначалу искренне стремится им стать. Однако если учитель – сторонник строгости при выставлении отметок, уже в младших классах школьник понимает, что у него ничего не получилось, некоторое время горюет и решает махнуть рукой. У такого ребенка потребность в достижении цели не сформируется, т.к. достигать чего-то любой ценой человек стремится только при положительной оценке своей деятельности.

Основными показателями развития у учащихся оценочной самостоятельности являются:

- сформированность учебных действий самоконтроля и самооценки как индивидуальных способностей;
- устойчивый учебно-познавательный интерес;
- сформированность умения учить себя самостоятельно;
- способность к рефлексии;
- самостоятельность суждений, критичность по отношению к своим и чужим действиям;
- способность и склонность к преобразованию изученных способов действия в соответствии с новыми условиями учебной задачи [1, сс. 19-24].

Таким образом, учебная деятельность современного школьника должны начинаться со способности рефлексировать, т. е. различать «это я уже знаю и умею», «я еще совсем не знаю, надо узнать», «это я уже немного знаю, но надо еще разобраться». Без этой способности учащийся не может стать подлинным субъектом собственной учебной деятельности. Поэтому действия контроля и оценки можно назвать стартовыми действиями в формировании учебной деятельности и воспитании личностных качеств учащихся.

Формирование у школьников оценочных умений, которые являются основой умения учиться, – одна из важных задач начальной школы. Успешное решение этой задачи возможно только при объединении усилий школы и семьи. Учитель и родители должны действовать сообща, придерживаться единых требований и быть единым целым.

Библиография:

1. БОЙКО, И. Н. Особенности процесса формирования контрольно-оценочных умений учащихся в младшем школьном возрасте [online]. В: *Гуманитарное пространство*. 2016, № 1, сс. 19-24. ISSN Печатный: 2226-0773 [citat 12.02. 2024]. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-protsess-formirovaniya-kontrolno-otsenocnyh-umeniy-uchaschihsya-v-mladshem-shkolnom-vovraste>
2. ВОРОНЦОВ, А. Б. Контрольно-оценочная самостоятельность младших школьников как основа учебной самостоятельности подростка[online]. В: *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2009, № 5, сс. 21-36.

- ISSN Печатный: 2306-8329 [citat 12.02.2024]. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontrolno-otsenochnaya-samostoyatelnost-mladshih-shkolnikov-kak-osnova-uchebnoy-samostoyatelnosti-podrostka>
3. ГЛУХОВА, И. В. Безотметочное оценивание знаний учащихся [online]. В: *Концепт*. 2012, № 12 (16), сс. 89-98. ISSN Печатный: Электронный: 2304-120X [citat 12.02.2024]. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/bezotmetochnoe-otsenivanie-znaniy-uchaschihsya>
 4. ЕНЖЕВСКАЯ, М. В. Формирование контрольно-оценочной деятельности младших школьников в условиях безотметочной системы [online]. В: *Человек и образование*. 2010, № 2, сс. 112-118. ISSN Печатный: 1815-7041 [citat 12.02.2024]. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kontrolno-otsenochnoy-deyatelnosti-mladshih-shkolnikov-v-usloviyah-bezotmetochnoy-sistemy>
 5. НЕФЕДОВА, В. В. Приёмы и методики формирования контрольно-оценочной самостоятельности у младших школьников [online]. В: *Достижения науки и образования*. 2021, № 2 (74), сс. 41-44. ISSN Печатный: 2413-2071 Электронный: 2542-0828 [citat 12. 02. 2024]. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/priemy-i-metodiki-formirovaniya-kontrolno-otsenochnoy-samostoyatelnosti-u-mladshih-shkolnikov>
 6. ПРОНИЧЕВА, Е. В. Способы формирование контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников [online]. В: *Ярославский педагогический вестник*. 2009, № 1, сс. 101-105. ISSN Печатный: 1813-145X [citat 12.02.2024]. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-formirovaniya-kontrolno-otsenochnoy-samostoyatelnosti-mladshih-shkolnikov>

CZU 373.1.3

СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ МОТИВОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Анастасия КОЗАК, студентка, Факультет педагогических наук, психологии и искусств, Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо
Научный руководитель: **Татьяна ПАНЬКО**, др., лект. унив.

Abstract: *This article is devoted to strategies for the development of motivation for educational activities in younger schoolchildren. Motivation plays a key role in successful learning, especially at the initial stage of education. The article examines the main factors influencing the motivation of educational activity in younger schoolchildren, and also suggests effective strategies aimed at its development. Among such strategies are the use of game techniques, individualization of learning, self-efficacy support, positive feedback, attractive and practically meaningful learning material, as well as cooperation and exchange of experience between students. These approaches contribute not only to increasing motivation, but also to the formation of a positive attitude towards learning and the development of key competencies in younger schoolchildren.*

Keywords: *motivation, teaching methods, education, educational environment, students, educational process.*

В младшем школьном возрасте закладываются основы учебной деятельности, и важно создать положительные мотивационные основы для дальней-

шего успешного обучения. Правильно сформированные мотивы могут способствовать активному участию в учебном процессе и формированию положительного отношения к обучению.

Мотивация играет ключевую роль в обучении и развитии детей. Дети младшего школьного возраста находятся в стадии формирования своего отношения к учебе. Изучение мотивации поможет определить, какие факторы способствуют формированию устойчивого интереса к обучению, что является фундаментом успешного образовательного пути.

Младшие школьники могут столкнуться с различными трудностями в учебе, такими как усвоение нового материала, формирование навыков самостоятельной работы и организации времени. Эффективные стратегии мотивации могут помочь преодолеть эти трудности и укрепить интерес к учению.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; во-вторых, – организацией образовательного процесса; в-третьих, – субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие с другими учениками и т.д.); в-четвертых, – субъектными особенностями педагога и прежде всего системой его отношений к ученику, к делу; в-пятых, – спецификой учебного предмета.

Мотивация играет ключевую роль в образовательном процессе младших школьников. К основным аспектам, на которые следует обратить внимание в учебной деятельности, относятся:

Стимулирование учебной активности – мотивация помогает создать интерес к учебным предметам и задачам, стимулируя учащихся к активной учебной деятельности. Когда дети мотивированы, они более склонны к участию в уроках, выполнению домашних заданий и поиску новой информации.

Самозффективность – мотивация способствует развитию у детей уверенности в своих способностях и убеждению в том, что они могут достичь успеха в учебе. Это помогает формированию позитивного отношения к учебе и повышению самооценки.

Целеполагание – мотивированные дети умеют ставить перед собой ясные цели и стремиться к их достижению. Они осознают важность учебы для своего личностного и профессионального развития, что способствует их активной работе над учебными задачами.

Учебный успех – мотивированные учащиеся чаще достигают хороших результатов в учебе. Им легче справляться с трудностями, так как они готовы прилагать усилия для решения проблем и преодоления препятствий.

Социальная адаптация – мотивация играет важную роль в социальной адаптации детей в школе. Успешные учебные результаты и чувство удовлетворения от учебы могут повысить статус и самооценку ученика в группе сверстников.

Внешняя мотивация играет важную роль в обучении учащихся начальных классов, особенно когда речь идет о формировании привычек, основных навыков и интереса к учебе. Внешняя мотивация – это форма мотивации, которая происходит из внешних источников, таких как похвала, вознаграждение, наказание или признание со стороны взрослых.

Дети, которые действуют из внешней мотивации, стремятся к достижению определенных целей или выполнению определенных действий, чтобы получить какое-то вознаграждение или избежать наказания, а не из-за внутреннего удовлетворения или убеждения.

Использование внешней мотивации играет важную роль в начальной школе, поскольку дети на этом этапе своего обучения находятся в процессе формирования своих образовательных и поведенческих привычек. Внешняя мотивация представляет собой стимулы или мотивы, которые исходят из внешнего окружения учащегося, такие как похвала, награды, признание учителя или родителей.

Однако важно помнить, что внешняя мотивация имеет свои ограничения. Она может быть эффективна на короткий срок, но не всегда способствует внутренней мотивации и долгосрочному интересу к обучению. Поэтому, помимо внешней мотивации, важно также развивать внутреннюю мотивацию учеников, основанную на их собственных интересах, целях и ценностях.

Внешняя мотивация должна дополнять внутреннюю мотивацию, поэтому учителя и родители также должны стремиться развивать интерес к учебе и желание учиться для саморазвития и достижения личных целей учащихся.

Для поддержания мотивации у младших школьников важно создавать интересные и доступные задания, поощрять их достижения, учитывать индивидуальные потребности и способности каждого ребенка, а также устанавливать позитивные отношения с учащимися.

Еще одна особенность учебной мотивации в младшем школьном возрасте, состоит в том, что у большинства первоклассников имеется достаточно высокий уровень мотивации к учебной деятельности, который заметно снижается к концу обучения в начальной школе. Причину такого явления педагоги и психологи связывают с резким падением интереса детей к учебе и с тем, что у ребенка уже есть завоеванная общественная позиция, т.е., ему нечего достигать и по большому счету не к чему стремиться. Следовательно, для того чтобы избежать падения интереса к учебной деятельности необходимо придать ей новую лично-значимую для ребенка мотивацию.

Мотивированный ребенок хочет учиться, с удовольствием занимается деятельностью, связанной с учебой, и считает, что школа и учеба – важные занятия в его жизни.

Создание позитивной атмосферы вокруг учебы и поощрение мотивации поможет ребенку развиваться и достигать успеха в учебе и в жизни.

К основным характеристикам и аспектам мотивации младших школьников в современном общеобразовательном процессе можно отнести следующие положения:

- учебная мотивация занимает значимое место в структуре личности младшего школьника и во многом определяет его отношение к дальнейшему обучению в школе, являясь основной движущей силой в учебной деятельности;
- в структуре учебной мотивации выделяются различные группы мотивов, которые влияют на успешность ребенка в учебной деятельности;
- учебная мотивация зависит от уровня самооценки обучаемого, от уровня сформированности его психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления);
- учебная мотивация в младшем школьном возрасте во многом зависит от стиля взаимоотношений учащегося с учителем, оценки учителем учебных достижений школьника, а также от методов и средств стимулирования мотивации к учению, выбранных учителем;
- мотивация современных младших школьников претерпевает существенные изменения в сторону снижения интереса к обучению в начальной школе;
- ведущая роль в формировании положительной учебной мотивации принадлежит учителю, благодаря которому ребенок приобретает ряд необходимых учебных компетенций.

Можно сделать вывод, что наличие положительной познавательной мотивации способствует повышению процесса в целом. Поэтому организация педагогического процесса в начальной школе должна основываться на знании педагогами особенностей учебной мотивации детей младшего школьного возраста.

Чтобы мотивация была устойчивой и не только сохранялась, но и развивалась, необходим ряд условий, а именно:

- достаточный уровень самостоятельности;
- успешность выполняемых действий;
- обеспечение положительной обратной связи;
- формирование нравственных качеств.

Исследованиями установлено, что положительная мотивация учебной деятельности является для младшего школьника компенсаторным фактором в случае недостаточно высокого уровня развития у него специальных способностей или недостаточного запаса необходимых знаний, умений и навыков. Однако, даже высокий уровень способностей ребенка не может компенсировать его низкую учебную мотивацию или ее отсутствие и, таким образом, не может привести к высокой успешности его учебной деятельности.

Учебная мотивация определяется рядом специфических факторов, определяющих отношение обучающегося к процессу образовательной деятельности, а также тип мотивации, преобладающий для него на данном образовательном уровне:

- сама образовательная система, образовательное учреждение, где осуществляется учебная деятельность;
- организация образовательного процесса;

- субъектные особенностями младшего школьника (пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, взаимодействие с другими учениками и т. д.);
- субъектные особенности педагога и, прежде всего, системой его отношений к ученику, к делу;
- специфика учебного предмета.

Эффективность начального обучения во многом зависит от организации учебной деятельности учащихся. Существует ряд приемов в педагогической практике, которые позволяют повысить мотивацию обучающихся. К ним относятся урочные формы (опорные схемы, мозговой штурм, нестандартные игровые уроки, беседы) и внеурочные (экскурсии, кружки, квесты, выставки, викторины). Применение активных форм обучения можно считать одним из основных путей повышения мотивации обучающихся младшей школы к изучению и углублению знаний.

Анализ теоретических и практических исследований мотивации учебной деятельности младших школьников показывает, что главный фактор развития учебной мотивации в начальной школе – это комплекс педагогических условий, при правильной организации которых имеется возможность повысить уровень учебной мотивации младших школьников.

Эффективность начального обучения во многом зависит от организации учебной деятельности учащихся. Существует ряд приемов в педагогической практике, которые позволяют повысить мотивацию обучающихся. К ним относятся:

- урочные формы – опорные схемы, мозговой штурм, нестандартные игровые уроки, беседы;
- внеурочные – экскурсии, кружки, квесты, выставки, викторины.

Устойчивый интерес к учебной деятельности у младших школьников формируется через проведение уроков-путешествий, уроков-игр, уроков-викторин, уроков-исследований, уроков-встреч, сюжетных уроков, уроков защиты творческих заданий, через привлечение сказочных персонажей, игровую деятельность, внеклассную работу и использование различных приёмов. Своевременное чередование и применение на разных этапах урока разнообразных форм и приёмов формирования мотивации укрепляет желание детей овладевать знаниями.

Существует множество современных подходов к развитию мотивации у детей младшего школьного возраста, основанных на психологических и педагогических исследованиях. К ним относятся:

- Игровые методики – игра является ключевым элементом развития мотивации у детей.
- Обучение через игру помогает детям испытывать удовольствие от учебного процесса, что способствует более глубокому и эффективному усвоению материала. Использование игровых методик позволяет создать интересные и привлекательные среды для обучения, стимулировать внимание и усвоение материала, а также формировать у детей позитивное отношение к учебе и развивать их внутреннюю мотивацию.

- *Игры-головоломки* и логические задачи помогают развивать у детей логическое мышление, аналитические навыки и усидчивость. Например, игры с головоломками типа «найди отличия» или «собери пазл».
- *Рольевые игры* помогают учащимся младших классов развивать социальные навыки, эмпатию и фантазию, а также понимать важность учебы для будущей профессиональной деятельности.
- *Обучающие игры*, сочетающие в себе обучение и развлечение, могут быть особенно эффективны. Например, игры на развитие математических навыков, чтения или письма.
- *Квесты и приключенческие игры* могут стимулировать детей к поиску знаний и решению задач. Они позволяют детям испытывать успех и чувствовать себя компетентными, что укрепляет их мотивацию.
- *Игры с элементами соревнования* и наград мотивируют детей к достижению лучших результатов. Например, использование системы очков или наград за выполнение определенных заданий или достижение определенных целей.
- *Творческие игры* и проекты помогают развивать их творческий потенциал и самооценку. Например, дети могут создавать собственные книги, рисунки, модели или даже маленькие проекты науки.

Важно учитывать индивидуальные интересы и потребности детей при выборе игровых методик, а также создавать поддерживающую и поощряющую обстановку, в которой дети могут чувствовать себя комфортно и уверенно.

Проблема развития мотивационной сферы младшего школьника является одной из ведущих проблем возрастной и педагогической психологии. Доминирующими мотивами младшего школьника являются те, которые связаны с его учебной деятельностью, являющейся ведущей в этом возрасте. В то же время важную роль в жизни младшего школьника играют и социальные мотивы, которые развиваются от недифференцированного понимания социальной значимости учения до осознания необходимости получения знаний.

Положительная мотивация учебной деятельности не появляется сама по себе, она формируется благодаря управлению педагогом этим процессом через психологически обоснованную организацию учебной деятельности школьников, их взаимодействие со взрослыми и сверстниками в рамках этой деятельности.

Учитывая тот факт, что мотивация к учебе младших школьников играет важную роль в формировании их академического успеха и общего развития, были сформулированы рекомендации по развитию мотивации учебной деятельности, которые включают в себя следующие методы:

- Обеспечение учеников интересными и разнообразными учебными материалами, игровыми элементами, которые могут сделать обучение более привлекательным и увлекательным.
- Учет интересов, потребностей и уровня подготовки каждого ученика.
- Использование в образовательном процессе различных методик и форм работы. Разнообразие методов обучения помогает удовлетворить различные стили обучения учеников и удерживать их внимание.

- Поощрение и поддержка учеников в самостоятельном решении задач, поиске информации и творческом мышлении. Положительные комментарии и поощрения могут стимулировать детей к дальнейшим успехам.
- Следует показать ученикам, как учебные знания применяются в реальной жизни. Это может помочь им понять важность учебы и мотивировать на изучение материала.
- Помощь ученикам ставить перед собой реалистичные и достижимые цели. Разработайте с ними планы действий для достижения этих целей и следите за их выполнением.
- Сотрудничество с родителями может быть важным фактором в мотивации учебы. Объясните родителям важность их поддержки в обучении ребенка и как они могут помочь стимулировать его интерес к учебе.
- Помощь ученикам развивать уверенность в своих способностях и уважение к собственному труду.
- Создание в процессе урока атмосферы, в которой ошибки рассматриваются как возможность для учения и роста.
- Организация внеклассных мероприятий, которые могут быть связаны с учебным материалом, но в то же время будут увлекательными и развлекательными для учеников.

Необходимо помнить, что развитие мотивации учебной деятельности – это долгосрочный процесс, требующий терпения, постоянства и индивидуального подхода к каждому ученику.

Библиография:

1. NICORICI, Maria. Motivația în procesul educațional In: Aspecte ale dezvoltării potențialului economico-managerial în contextul asigurării securității naționale: Materialele conf. șt. intern. dedicate aniversării a 20 de ani ai învățământului econ. la USARB. Bălți: [S. n.], 2015. pp. 335-340. ISBN 978-9975-132-35-0.
2. БАДАЛЯН, Р.С. Формирование учебной мотивации. [on-line] [цитат 24 mart. 2024]. Disponibil: <https://urok.1sept.ru/articles/103767>
3. БЕЛЯЕВА, Н. Формирование учебной мотивации у детей младшего школьного возраста. [on-line] [цитат 24 mart. 2024]. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35038643_26330850.pdf
4. БОЖОВИЧ, Л. И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка. Москва: Моск. психол-социал. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 1972. 365 с.
5. ГАМЕЗО, М.В., ПЕТРОВА, Е.А., ОРЛОВА, Л.М. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. М.: Педагогическое общество России, 2003. 512 с. ISBN 5-93134-195-1.
6. ГОНЧАРИК, Л.В. Влияние групповой формы работы на формирование и развитие учебной мотивации. В: Начальная школа. 2004, №11, с. 45-49. ISSN 0027-7371.
7. ГОРДЕЕВА, Т. О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель. В: Вестн. Моск. ун-та. сер. 14. Психология. 2014, №. 3, с. 63-79. ISSN: 2309-9852

8. ГРИГОРЬЕВА, М.В. Структура мотивов учения младших школьников и ее роль в процессе школьной адаптации. В: Начальная школа. 2009, №. 1, с. 8 - 12. ISSN 0027-7371.
9. ДАВЫДОВ, В. В. Возрастная и педагогическая психология. Москва: Просвещение, 2015. 288 с. ISBN 5-93134-195-1.
10. ЗАКОТНЮК, О.А. Формирование мотивации к учебной деятельности у младших школьников с помощью мультимедийных технологий. [on-line] [citat 24 mart. 2024]. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50248695_57878091.pdf

CZU 373.1.036

CARACTERISTICI ALE GÂNDIRII MUZICALE A ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ PRIMARĂ

Marina SCHIȚANU, studentă, *Facultatea de Pedagogie, Universitatea de Stat „Grigore Țamblac”, Taraclia*
Conducător științific: **Valentina NEVZOROVA**, conf. univ., dr.

Abstract: *In this article, features of the musical thinking of schoolchildren of primary school age will be described. Indicators of characteristics related to the age of children and it will be talked about the real musical motivation in the event that the desire to work on a work arises after the first acquaintance with the sound itself. It will also highlight music outside the program that can evoke memories of the situation experienced.*

Keywords: *musical thinking, children, age, development, music, school, memory, motivation, musical expression, creativity.*

Gândirea unui copil, experiența sa psihologică, sferile emoționale, motivaționale și alte sfere ale personalității diferă de psihicul unui adult.

Conform unui număr de indicatori psihologici, vârsta școlară primară poate fi considerată optimă pentru începutul îndrumării pedagogice în dezvoltarea gândirii muzicale. Este pentru vârsta școlară primară că activitatea educațională devine lider. În cadrul său, copilul „învață elementele de bază ale conștiinței teoretice și ale gândirii oamenilor. În procesul unei astfel de asimilări, neoplasmele psihologice primare apar la elevul mai tânăr – reflecție, analiză și planificare semnificativă, care determină schimbări calitative semnificative atât în procesele cognitive ale copilului, cât și în întregul său... sfera personală” [1, p. 4].

Neoplasmele nu apar automat, este necesară o activitate adecvată pentru formarea lor. Și capacitatea de a acționa intern (Planificare, Analiză, reflecție a conștiinței de sine) nu este altceva decât cele mai importante componente ale activității mentale. Pentru apariția lor, este necesar să se stimuleze gândirea în toate formele sale. În consecință, dezvoltarea gândirii muzicale la lecțiile de muzică din școala elementară este sarcina pedagogică cea mai potrivită vârstei.

Pentru a o rezolva la această vârstă, există un întreg complex de premise psihologice necesare. Indicatorii ai caracteristicilor psihologice legate de vârstă ale copiilor de școală primară:

- activitatea motorie;
- activitate senzorial-perceptivă;
- activitate intelectuală și volitivă;
- motivație și activitate emoțională” [11, p. 41].

Se poate spune că la această vârstă devine activ întregul complex de „material de construcție mental” necesar formării gândirii muzicale: activitatea senzorial-perceptivă oferă o percepție auditivă bogată; activitatea motorie vă permite să trăiți, să vă „antrenați” cu mișcări de diferite tipuri și niveluri ale metroului-ritmic și, mai larg, natura temporară a muzicii; activitatea emoțional-expresivă servește ca un angajament al experienței emoționale a muzicii; și, în cele din urmă, activitatea intelectuală și volitivă contribuie atât la apariția motivației interne, cât și la „trecerea intenționată a întregii căi” a procesului de gândire muzicală.

Până la vârsta de „7 ani un copil dezvoltă o gamă completă de abilități muzicale. Studiind dezvoltarea percepției-gândirii la vârsta preșcolară, ea a ajuns la următoarele concluzii: „percepția muzicală-gândirea în perioada de la începutul celui de-al 4-lea până la sfârșitul celui de-al 7-lea an de viață se dezvoltă în unitate și interacțiune a două linii principale: percepția reală a intonației și conștientizarea muzicii și interpretarea sa individuală, mediată de viața și experiența muzicală un copil.

Prima dintre aceste linii trece de la componente individuale, relativ minore ale intonației muzicale la complexe lor și, în cele din urmă, percepția și conștientizarea laturii sale melodice. A doua linie de interpretare a imaginilor și asociațiilor extramuzicale merge de la imagini unice, sărace, pur concrete și numite monosilabic la picturi detaliate, vii și povești narative, inclusiv imagini-amintiri și imagini-fantezii” [10, p. 123-124]. „De îndată ce intonația melodică a devenit accesibilă copiilor, ea le-a ghidat percepția și interpretarea hotărâtă, făcându-i apropiați și adecvați. Apariția unei orientări melodice pronunțate a percepției muzicale-gândirea a mărturisit un nou salt calitativ în dezvoltarea sa, care a avut loc la al 7-lea an de viață” [10, p. 123].

Apărând la începutul perioadelor preșcolare și școlare, „percepția melodiei se schimbă semnificativ, de obicei, într-un timp relativ scurt – vârsta școlară mai mică a copilului” [4, p. 114]. Cu un rol principal pronunțat al principiului melodic în majoritatea lucrărilor repertoriului școlar, percepția melodică devine nu doar una dintre cele mai importante forme de percepție a intonației. Se „transformă” pe sine în întregul complex expresiv al mijloacelor limbajului muzical, se dovedește a fi un dirijor structural al procesului de gândire muzicală. Prin urmare, perioada de formare activă a percepției melodice poate fi recunoscută ca fiind cea mai benefică pentru dezvoltarea și gândirea muzicală în general.

În formarea pas cu pas a acțiunilor mentale, o mare responsabilitate revine profesorului. Este condiționată de natura relațiilor interpersonale: elevii mai tineri se disting prin încrederea în supunerea față de autoritate, credința în adevărul a tot ceea ce predau. Profesorul, de regulă, este unul dintre cei mai importanți oameni pentru elev, copilul acceptă așteptările unui adult și încearcă să le îndeplinească. La această vârstă, un sistem de valori nu s-a dezvoltat încă. Copiii sunt gata să accepte orientările valorice ale altor persoane și să le folosească în mod activ în relații între

ei, separându-și treptat valorile personale de ele. În perioada de vârstă școlară primară, are loc dezvoltarea lor emoțională și consolidarea în activitate. Așa este, accentele de valoare plasate de profesor vor contribui, în continuare, la o înțelegere mai profundă și adecvată a sensului operelor muzicale.

Percepția de sine a copilului la această vârstă este, de asemenea, egală cu standardele externe. Pe baza acestei caracteristici, este posibil să se stabilească ca normă o calitate atât de importantă pentru gândirea muzicală, cât și o atenție deosebită pentru sine, pentru lumea interioară.

Studiile interne din ultimii ani arată o imagine complexă a vieții reflexive a copilului. „Deja copiii din al 6-lea an de viață au idei despre suflet ca un fenomen special, intern, inaccesibil vederii și atingerii” [6, p. 25]. Ca manifestări ale sufletului lor, ei definesc funcții precum emoții, gândire, memorie, dorințe. Cercetătorii au primit cel mai mare număr de răspunsuri diverse și originale „la copiii din al 7-lea an de viață. Apărând în forma cea mai completă și mai vie la începutul vârstei preșcolare și școlare, ideile copiilor despre suflet nu sunt practic complicate și nu sunt îmbogățite în vârsta școlară primară. Sistemul de învățământ nu oferă copilului mijloacele necesare pentru a se deplasa în această direcție” [25, p. 26]. Se poate adăuga că dezvoltarea gândirii muzicale, care implică un apel obligatoriu la lumea interioară, poate ajuta și dezvoltarea copilului în această direcție.

În al 7-lea an de viață, există o experiență a sinelui, a subiectivității cuiva, care stă la baza unei percepții personale semnificative a muzicii și a participării reflecției personale la procesul gândirii muzicale. Aceste prime elemente de reflecție asupra propriei realități psihice sunt asociate cu trecerea așa-numitei crize din copilărie: decalajul dintre real și ideal. Și aici personalitatea devine deschisă mecanismului de aliniere cu lumea prin experiența cathartică a artei.

Desigur, există și o serie de indicatori negativi care trebuie luați în considerare și, dacă este posibil, ajustați. Astfel, eșecurile în activitățile academice și în viața școlară sunt cea mai frecventă cauză a tulburărilor mintale la această vârstă. În această perioadă apar tot felul de fobii școlare, se dezvoltă rigiditatea. Un profesor de muzică, ca nimeni altul, poate fi primul care observă aceste simptome și, prin activitatea muzicală, ajută la depășirea atât a etanșității simptomatice, cât și a unei stări mentale interne de incertitudine, frică.

Experții în psihologia vârstei notează că un student mai tânăr se caracterizează printr-o mare mobilitate a sferei emoționale, el „păstrează în mare măsură capacitatea de a reacționa violent la fenomenele individuale care îl afectează”. Și, deși „el începe deja să-și exprime emoțiile mai restrâns”, dar „acest lucru nu înseamnă că studentul mai tânăr are deja o bună cunoaștere a comportamentului său”. Se poate spune că „în timpul vârstei școlare primare, organizarea în comportamentul emoțional al copilului crește” [13, p. 98-99]. Cu toate acestea, copiii păstrează o „nevoie constantă de a schimba stările emoționale” [7, p. 44].

Într-o situație de comunicare, elevii mai tineri experimentează „o tendință de empatie directă, identificare emoțională” [37, p. 44]. Dar „gama de receptivitate emoțională și sfera de experiență a unui copil de această vârstă este limitată. O serie de stări emoționale și experiențe ale oamenilor sunt neinteresante pentru el, inaccesibile

nu numai pentru empatie, ci și pentru înțelegere... pentru că nu au trebuit să facă față în experiența lor emoțională”. De exemplu, după cum au arătat cercetările lui Gates, copiii la 7 ani califică corect furia și doar la 9-10 – frica și groaza [13, p. 99-100] etc.

Să luăm în considerare probleme mai specifice ale particularităților dezvoltării gândirii muzicale la vârsta școlară primară.

Frazele de grupare sunt date copiilor destul de ușor datorită experienței auditive elementare și a sentimentului de fret asociat. Fără instrucțiuni speciale, ele marchează cu ușurință sfârșitul frazelor muzicale cu un semn convențional (bătând din palme, ridicând mâinile). Majoritatea copiilor le este greu să facă același lucru la sfârșitul unei părți sau secțiuni. Chiar și la sfârșitul lucrării, întrebarea este: „câte secțiuni sau părți majore erau în ea?” – provoacă răspunsuri contradictorii.

Acest lucru se datorează faptului că un sentiment intuitiv este suficient pentru gruparea după fraze, dar nu pentru gruparea după părți. Dacă cereți copiilor să se concentreze, de exemplu, pe un astfel de semn ca păstrarea sau schimbarea poziției, atunci răspunsurile devin imediat mai exacte și mai semnificative. Prin urmare, o grupare reușită pe părți este posibilă numai atunci când se concentrează pe o caracteristică semnificativă.

Gruparea unui flux muzical într-o piesă întregă se dovedește a fi nu numai cea mai dificilă, ci și cea mai dificil de controlat. Este imposibil să remediați sfârșitul unei fraze sau secțiuni muzicale fără a înțelege logica lor internă, conștientizarea finalizării grupării. Puteți remedia sfârșitul unei piese muzicale pur și simplu auzind că sunetul s-a oprit. Tehnica „emiterii unui instrument instrumental” – o caracteristică de grupare, nu poate fi aplicată aici în linie dreaptă, deoarece gruparea unei lucrări întregi este posibilă numai pe baza înțelegerii ideii sale artistice și nu pe motive formale.

Este necesar să ne oprim mai detaliat asupra caracteristicilor includerii inconștientului în procesul de gândire muzicală pe exemplul elevilor mai tineri.

Actul de a accepta o sarcină în legătură cu pedagogia muzicală poate fi desemnat ca dorința unui copil de a lucra la o piesă muzicală. O astfel de dorință, în special în rândul elevilor mai tineri, depinde, în mare măsură, de capacitatea profesorului de a crea o instalație adecvată. Este posibil, desigur, să mergem pe calea raționalistă, apelând în principal la conștiința studenților. Cu toate acestea, copilul este „mai sensibil la nivelul implicit al cerințelor”. Mai mult, „când încercăm să apelăm exclusiv la conștiință, rezultatul poate fi complet diferit de ceea ce era de așteptat” [2, p. 721]. În consecință, cel mai mare efect va fi adus de o instalație ascunsă, inconștientă de copii. Crearea unei astfel de instalații nu este altceva decât un motiv extern pentru gândirea muzicală. Motivația în acest caz este externă, deoarece nu se bazează pe sunetul în sine, ci pe modul de organizare a percepției sale.

De asemenea, putem vorbi despre motivația muzicală reală în cazul în care dorința de a lucra la o lucrare apare după prima cunoaștere a sunetului în sine. O dorință similară cauzată de citirea cărților, comunicarea cu prietenii este de mare valoare, dar nu este de fapt o motivație muzicală. Ar trebui să fie luată mai degrabă în sfera valoare-comunicativă. Dezvoltarea gândirii muzicale cu drepturi depline implică o tranziție treptată de la motivația externă la cea internă, atunci când un copil acceptă sau respinge o piesă muzicală bazată pe criterii pur muzicale, chiar sunetul acesteia.

Motivația interioară a gândirii muzicale este legată de straturi și mai profunde ale inconștientului. După prima ascultare fără o configurație specială, la întrebarea profesorului „ți-a plăcut muzica?” (dacă sarcina muzicală a fost acceptată) – copiii nu pot răspunde argumentativ: „mi-a plăcut pentru că este amuzant”. Despre aceeași piesă, un alt elev de clasa întâi poate adăuga: „mi-a plăcut pentru că este trist.”

Ar fi o greșeală să atribuim astfel de răspunsuri caracteristicilor de vârstă. Adesea, chiar și adulții nu pot spune de ce le place această sau acea muzică. Muzicienii profesioniști își argumentează uneori preferințele cu judecăți precum „această lucrare are o formă sonată clasică surprinzător de clară. O altă lucrare poate apela la aceeași persoană pe baza criteriului opus – datorită unei forme complexe și neobișnuite. Și, deși un profesionist folosește o terminologie specială, esența fenomenului nu se schimbă de la aceasta. O persoană, de regulă, nu poate explica de ce îi place sau nu îi place muzica de la prima dată, deoarece această simpatie se naște la un nivel inconștient. Dacă intonațiile individuale ale operei s-au dovedit a fi apropiate de dicționarul său de intonație, dacă rezonanța pulsației muzicii a apărut odată cu pulsația fiziologică a corpului său, dacă lățimea frazei muzicale a coincis cu viteza proceselor nervoase de excitație și inhibiție – aceste și alte corespondențe nu sunt realizate de o persoană. Ele sunt resimțite sub forma unui răspuns emoțional pe o scară de „Like – dislike”.

Mecanismul redundanței percepției elementelor se bazează pe interacțiunea nivelurilor conștiente și inconștiente ale psihicului. Psihologia experimentală concluzionează că, în principiu, întregul set este perceput, dar o persoană poate da un raport conștient doar despre o mică parte din acesta. Îmbrățișând inconștient tot materialul, prin cadrul conștientizării, el poate deduce doar un număr limitat de elemente.

Practica educației muzicale arată că, dacă copiii de 7-10 ani cunosc, de exemplu, o duzină de mijloace diferite de exprimare muzicală (tempo, timbru, registru, dinamică, dimensiune, ritm, melodie, acompaniament, textură, formă), atunci nu sunt capabili să caracterizeze întreaga duzină după o ascultare (și un adult nu este în vigoare). În medie, atenția lor poate fi ținută de 3-4 elemente, nu mai mult [7, p. 23-24].

Cu toate acestea, dacă, înainte de a asculta, identificați clar 3-4 elemente la care copiii ar trebui să acorde atenție, atunci cu toată completitudinea caracteristicilor acestor elemente, restul de 6-7 vor trece atât de neobservate, de parcă nu ar exista deloc. Dacă sarcina nu este îngustată artificial, atunci rezultatele sunt comparabile cu testele vizuale pentru redundanța percepției: la sfârșitul sunetului, pot fi caracterizate orice 3-4 elemente din duzina disponibilă. În consecință, întregul complex de elemente ale limbajului muzical a fost perceput, dar numai o mică parte din acesta poate fi adusă la nivelul de conștientizare de către copii.

Activitatea motorie inconștientă în gândirea muzicală poate lua o varietate de forme. Percepem muzica nu numai prin aparatul auditiv, ci și prin aparatul vocal, ca și cum am încerca cântatul intern perceput. Micro-mișcările inconștiente ale ligamentelor și ale întregului aparat vocal însoțesc ascultarea unor lucrări simfonice chiar complexe, ca să nu mai vorbim de genuri de cameră și chiar mai vocale.

Muzica cu un început ritmic pronunțat provoacă bifarea involuntară cu o mână sau picior, scuturarea capului. Copiii care învață să joace instrumente muzicale, încep imperceptibil să reproducă modelul sunetului în mișcările jocului.

Imaginile vii ale percepției sunt uneori exprimate în mișcările globului ocular. Ele sunt deosebit de vizibile atunci când copiii ascultă muzică cu ochii închiși; activitatea de expresie facială a mușchilor faciali asociată cu o empatie emoțională mai profundă începe, de asemenea, să se exprime mai viu.

Aceste și alte componente inconștiente ale gândirii și percepției muzicale sunt în strânsă legătură cu zona inconștientă a psihicului în ansamblu. Prin urmare, un profesor de muzică poate și ar trebui să folosească cunoștințele despre structura inconștientului în munca sa.

În ceea ce privește acumularea de experiență muzicală și formarea unui sistem de cunoștințe muzical-teoretice în pedagogia muzicală, există multe studii și tehnici interesante care permit profesorului să obțină rezultate bune. Prin urmare, ne vom concentra pe conectarea experienței experiențelor psihologice în procesul gândirii muzicale.

Lucrările de muzică de program, și există o mulțime de astfel de la școală, sunt percepute în sfera figurativă stabilită de program. De exemplu, piesa lui R. Schumann „prima pierdere”, înainte de a suna, evocă în memoria copilului o situație corespunzătoare numelui pe care l-a experimentat mai devreme. Percepția muzicii în sine, în acest caz, se bazează pe „teren emoțional pregătit”.

Reacțiile corporale, care cad într-un canal neuronal bine călcat, „însuflețesc” imaginea situației experimentate corespunzătoare. Pe baza configurației software, este posibil și feedback. Imaginea vie a situației cauzate de programul operei muzicale apare împreună cu întregul spectru de reacții corporale care au însoțit-o mai devreme. În același timp, impactul muzicii „continuă ca de obicei” și la nivelul fizicității, prin urmare, rezonanța emoțională se dovedește a fi „dublă”, mai puternică. Aparent, acesta este motivul experienței emoționale deosebit de profunde a copiilor de muzică de natură programatică.

Muzica în afara programului poate evoca, de asemenea, amintiri ale situației experimentate. De exemplu, un copil a ascultat deja o lucrare scrisă în genul sonatei. Situația percepției muzicii ar putea fi păstrată în memoria sa în legătură cu cuvântul „sonata” în sine.

Reacții similare apar la adulți. Uneori puteți observa cum o persoană, după ce a auzit sunetele muzicii, îngheață în reverie sau cu greu reține lacrimile, doar pentru că s-au întâmplat unele evenimente foarte importante cu această muzică sau cu o muzică similară.

În acest sens, percepția muzicii în afara programului diferă de muzica programului prin faptul că actualizarea imaginii experienței trecute este cauzată nu de numele operei, ci de sunetul ei. „Recunoașterea” are loc nu pe baza semnelor literare externe, ci a semnelor muzicale interne [8, p. 11].

Pe lângă astfel de modalități de conectare a experienței psihologice din trecut, profesorul ar trebui să țină cont și de manifestările nu atât de evidente asociate cu trei probleme principale:

- 1) întâlnire cu imagini inconștiente;
- 2) abilitatea de a se adapta programatic la o situație necunoscută copiilor, care nu are experiență în experiența personală;
- 3) dificultăți asociate cu înțelegerea semanticii verbale a programului în sine.

Să luăm în considerare toate cele trei probleme la rândul lor.

1. Toate imaginile experienței trecute stocate în memorie sunt inconștiente, deoarece conștiința este, de obicei, „ocupată” cu întrebări despre prezentul care se întâmplă în acest moment. În acest caz, nu vorbim despre metode de stocare, ci despre ușurința relativă sau, dimpotrivă, dificultatea actualizării imaginilor stocate de memorie.

Dacă la un moment dat experiența s-a dovedit a fi prea dificilă pentru o persoană, insuportabilă pentru nivelul de dezvoltare mentală atins în acel moment, atunci imaginea sa este deplasată în straturile inconștiente. În acest caz, programul nu va provoca nicio memorie conștientă. Cu toate acestea, încă Freud a demonstrat că astfel de complexe reprimite au un potențial enorm și par să aștepte momentul potrivit pentru o creștere puternică a energiei. Programul compoziției muzicale, care este aproape în esență de complexul reprimat, provoacă, de asemenea, actualizarea imaginii, dar barierele mentale existente împiedică conștientizarea acesteia. Imaginea pare să se „ridice” din adâncurile structurilor inconștiente mai aproape de pragul conștientizării.

Lipsa de conștientizare nu împiedică stabilirea unei legături între nivelurile de fizicitate în timpul sunetului, iar cea mai puternică încărcare energetică a imaginii inconștiente provoacă o reacție emoțional-motorie de o asemenea forță încât conștiința înregistrează involuntar puterea extraordinară a acestei manifestări indirecte. Este important de menționat că o puternică creștere emoțională și energetică dintr-un motiv inconștient este un fenomen destul de comun în rândul școlărilor. Dar numai o persoană care este foarte dezvoltată în termeni personali poate face ultimul pas către conștientizare. Dar, pe de altă parte, prin astfel de pași o persoană crește și se dezvoltă. Prin urmare, sarcina profesorului este de a ajuta la realizarea acestui pas. O astfel de activitate a unui profesor de muzică este asemănătoare practicii psihoterapeutice și aceleași forme și metode de asistență sunt potrivite aici. Poate fi, de asemenea, un cuvânt rostit precis, în timp util, un gest sau o privire expresivă, o formă propusă cu pricepere pentru fixarea imaginii emergente (a o captura într-un desen înseamnă, de asemenea, a o repara și, ca rezultat, a realiza). Dar, în orice caz, o condiție prealabilă este competența profesorului în probleme psihologice, o atmosferă extrem de tactică și prietenoasă a unei astfel de asistențe.

2. Pentru procesele descrise mai sus, este necesar să existe o imagine adecvată, o situație în experiența trecută a copilului. Dacă nu a experimentat niciodată așa ceva, atunci impactul imaginii muzicale va fi incomparabil mai mic. Mulți profesori trag concluzia corectă din aceasta în general, alegând astfel de lucrări, ale căror imagini vor fi cu siguranță potrivite în experiența personală a copiilor. Dar apoi o altă funcție psihoterapeutică a artei este complet exclusă – elaborarea prin experiență emoțională a acelor imagini, sentimente și situații care se dovedesc a fi nerevendicate în viața reală. Modul modern de viață contribuie puțin la sofisticare, concentrare, eroism. Acestea și multe alte manifestări și stări mentale pe care o persoană le poate experimenta pentru prima dată prin artă. Dar atunci cum să rezolvăm problema adecvării percepției imaginii muzicale?

Este imposibil să refuzi astfel de lucrări – datorită lor profesorul poate îmbogăți și extinde experiența experiențelor emoționale ale copilului. Și situația necesă-

ră poate fi modelată folosind tehnici de joc. Funcția principală a jocului ca activitate este tocmai de a elabora acele relații și experiențe care, din anumite motive, nu sunt disponibile copiilor. O situație imaginară, o necunoscută simulată accentuează atenția asupra reacțiilor corporale. Și dacă prin mijloace muzicale compozitorul reușește să exprime imaginea cu adevărat și în relief, atunci printr-o atenție sporită la nivelul fizicității, imaginea poate fi simțită și realizată cu un grad ridicat de adecvare. Alte tipuri de artă – pictură, literatură, coregrafie – pot fi, de asemenea, un bun ajutor pentru imersiunea emoțională într-o imagine necunoscută.

3. Dificultățile asociate cu înțelegerea programului în sine nu par atât de semnificative pe fondul problemelor anterioare. Cu toate acestea, un program neînțeles va direcționa percepția copiilor pe o cale greșită. Și din moment ce „programabilitatea... promovează dezvoltarea anumitor stereotipuri de percepție și gândire muzicală, conferă proprietăților unui semn semiotic o serie de intonații caracteristice, tehnici expresive” [3, p. 5], în măsura în care o înțelegere greșită a programului va duce la formarea stereotipurilor de percepție incorecte. Elementelor limbajului muzical li se vor atribui semnificații complet diferite care s-au dezvoltat în practica muzicală publică. Ele pot deveni ulterior o barieră serioasă în calea înțelegerii adecvate în sensul muzical propriu-zis.

Importanța și necesitatea creativității copiilor în lecția de muzică sunt discutate în majoritatea lucrărilor dedicate problemelor pedagogiei muzicale. Printre arsenalul pozitiv al formelor creative de activitate, muzicienii-profesori indică calități precum activitatea, bucuria, exprimarea de sine. Creativitatea este într-adevăr auto-exprimare, adică o expresie independentă a ceva propriu: dispoziție, imagine, gândire. Din păcate, profesorii uită adesea de acest lucru, fiind mulțumiți de crearea fără minte a formelor sonore [12, p. 37].

Dacă, în sarcinile creative, elevul este stimulat să-și exprime propriul conținut, atunci copilul va fi pus într-o situație de alegere comunicativă. Va trebui să caute mijloace muzicale și lingvistice pentru a exprima în mod adecvat conținutul. Adecvarea mijloacelor alese va fi verificată prin reacția colegilor de clasă care vor înțelege sau nu înțeleg ce a vrut să spună „compozitorul”.

Formula „de la un scriitor rău la un cititor bun” a fost deja ferm stabilită în predarea limbii și literaturii ruse. După ce a învățat „din interior” toate dificultățile de a compune, chinul cauzat de căutarea instrumentelor lingvistice necesare, elevul începe să privească cu ochi diferiți descoperirile și descoperirile făcute de scriitorii profesioniști. Această formulă poate fi parafrazată într-un mod muzical: „de la un compozitor rău la un bun ascultător. Apoi, elevul este inclus în situația comunicativă într-un mod bidirecțional – atât ca destinatar, cât și ca expeditor de informații muzicale.

De îndată ce se realizează necesitatea și complexitatea exprimării gândurilor muzicale înțelese de alte persoane, va deveni clară și oportunitatea structurării unei opere muzicale de exprimare, studierea legilor structurii sale. În acest caz, formele, structurile tematice la scară largă, funcționalitatea lado-harmonică nu vor deveni un scop în sine la lecția de muzică, ci modalități de organizare a materialului muzical, vor ajuta la exprimarea gândirii muzicale mai clar și, în consecință, la înțelegerea ei mai clar.

Cu ajutorul structurării limbajului muzical, gândirea muzicală este capabilă să extindă acțiunea de ordonare la alte niveluri. În expresia externă, este o mare oportunitate, precizie, articulație a mișcărilor muzicale. În expresia internă, este o oportunitate de a „sorta sentimentele tale.”

Discretitatea și consecvența sunt un semn al conștiinței muzicale, iar în etapele inițiale ale dezvoltării gândirii muzicale, nivelul 1 se formează conștient și intenționat. Cu toate acestea, atunci, pe măsură ce stereotipurile semantice sunt stăpânite, operațiile sensului decodificat devin „prăbușite” și apar instantaneu, aproape inconștient.

Bibliografie:

1. Dezvoltarea mentală a elevilor mai tineri: cercetare psihologică experimentală / editat de Davydov V. V. – M., 1990.
2. Gusinsky E. N., Turchaninova Yu. I. Educația personalității: un manual pentru profesori. M., 1994.
3. Kiyanovskaya L. A. Programarea funcționează în percepția unui produs software: Abstract. cand. dis. – L., 1985.
4. Kostyuk A. G. Despre orientarea melodică a percepției muzicale. // Percepția muzicii. Colecție de articole / Ed.-comp. V. N. Maksimov. – M., 1980.
5. Savina E. A. Caracteristici ale ideilor copiilor de 5-10 ani despre suflet. // Întrebări de Psihologie nr. 3. – 1995.
6. Sokhor A. N. Muzică. // Enciclopedie muzicală: în 6 volume, 1976. – Volumul 3.
7. Suslova N. V. Conceptul unui model structural al gândirii muzicale. // Metodologia educației muzicale: probleme, direcții, concepte. Rel. editat de Z. B. Abdullin. – M., 1999.
8. Stoleru, P. Creativitatea și potențialul creativ. București. 1987.
9. Stimularea potențialului creativ: Materiale documentare pentru perfecționarea cadrelor didactice. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău: Reclama. 1996. 61 p.
10. Tarasova K. V. Ontogeneza abilităților muzicale. M. 1988.
11. Tarasov G. S. Psihologie muzicală. // Tovarășul profesorului de muzică. Publicație educațională / Comp. T. V. Chelysheva. – M., 1993.
12. Vygotsky L. S. Imaginația și creativitatea în copilărie: un eseu psihologic. – A 3-a ed. – Moscova: 1991. – 93 p.
13. Yakobson P. M. Viața emoțională a unui școlar: un eseu psihologic. M., 1966.

CZU 373.1.54

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСЦИПЛИНАРНЫХ НАВЫКОВ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Любовь ЗАДАЙНОВА, студентка, Факультет педагогических наук, психологии и искусств, Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо
Научный руководитель: **Ирина ПАЮЛ**, унив. ассис.

Abstract: *The article explores the process of developing disciplinary skills in first-graders, identifying their characteristics and impact on learning and adaptation to school life. The work analyzes key aspects of the formation of discipline in children of*

this age, such as the development of self-regulation, awareness of rules and responsibility, the formation of a daily routine and habits, and discusses the methods and approaches of the teacher.

Keywords: *discipline, disciplinary skills, first grader, skills formation*

Процесс формирования дисциплинарных навыков является неотъемлемой частью образовательной практики и представляет собой одну из актуальных проблем современного образования. В связи с тем, что в условиях постоянных изменений и вызовов, стоящих перед образовательной системой, важно обеспечить учащимся не только приобретение знаний, но и развитие навыков, необходимых для успешной учебы и жизни в обществе.

Особенно важно начинать работу над формированием дисциплинарных навыков на ранних этапах обучения. Первоклассники находятся в периоде активного формирования своей личности, и именно в этот период устанавливаются основы для дальнейшего учебного и социального успеха. Первый класс является ключевым этапом в формировании базовых навыков и умений у детей.

По мнению Крайновой О. дисциплинарные навыки, такие как самоконтроль, умение соблюдать правила, следование распорядку дня, являются фундаментом для успешного обучения в будущем [5].

Школа является новым этапом в жизни каждого ребенка, и задача учителя сосредоточить усилия на формировании у детей таких качеств, как самостоятельность, дисциплинированность, организованность для него еще не свойственны.

Анализ литературы показал, что именно дисциплина – это важное и обязательное подчинение установленному порядку, нормам и правилам.

В этой связи многие ученые считают, что школьная дисциплина – это обязательный порядок поведения учеников, необходимый для успешной организации учебно-воспитательного процесса [7].

Исследователи считают, что в педагогике различают две формы дисциплины: сознательную и бессознательную или внутреннюю и внешнюю. Сознательная (внутренняя) дисциплина опирается на осознание человеком своих обязанностей и понимание тех правил, которым он подчиняется. При такой дисциплине создается личное осознание своей правоты и силы, поскольку, подчиняясь определенным правилам, человек подчиняется самому себе, своей совести и сознанию [8].

Разработав теорию дисциплины, А. Макаренко отмечал, что она нужна для того, чтобы каждый человек сознательно воспитывал в себе умение преодолевать препятствия, формировал уверенность в своих силах и правоте, был убежден в необходимости и полезности своей деятельности для общества. По его мнению, дисциплина является качественной характеристикой порядка, организованности сообщества, сферы жизнедеятельности людей, отражающая соответствие их поведения общепринятым нормам права и морали [6].

В педагогической литературе понятие «дисциплина» включает следующие характеристики:

- умение владеть собой, своими поступками, чувствами, мыслями;
- подчиняться воле коллектива;

- соблюдение учащимися определенных правил поведения;
- добросовестное выполнение учащимися требований учителя и классного коллектива;
- соблюдение учащимися правил поведения в школе и вне школы [5].

Особенно актуальна проблема дисциплины в процессе школьного обучения. Эти вопросы исследователи рассматривают с позиций возраста детей и соответственно цели учебно-воспитательной деятельности.

Различают три аспекта школьной дисциплины: дисциплина учебная, требующая соблюдения правил, касающихся отношения школьника к учению; дисциплина личного поведения; дисциплина общественных обязанностей, предполагающая выполнение учащимися общественных поручений. Все три аспекта школьной дисциплины, взятые в совокупности, формируют отношение ученика к личному и общественному долгу [2].

Правила дисциплины закрепляются в поведении учащихся и определяют его устойчивость. Подвергая изменениям сознание ученика, дисциплина формирует черту личности, свойство характера, личностное качество – дисциплинированность.

Ученые обращают внимание на сознательность дисциплинированности. В этой связи Ross W. отмечает, что в воспитании сознательной дисциплины учащегося необходимо обратить внимание на осознанность, исполнительность и точность. Это будет способствовать привычке выполнять распоряжения и предписания точно и в срок. Исполнительность и точность способствуют развитию трудолюбия и прилежания, развивают необходимые качества дисциплинированного ученика, для которого любовь к умственному и физическому труду, систематическая работа по овладению знаниями являются основной ученической обязанностью [2].

Практические работники придают проблеме дисциплины большое значение. Они считают, что она является необходимой предпосылкой обучения. Без создания внешних условий, порядка, без признания авторитета учителя процесс обучения неэффективен.

Шипилова А.А. подчеркивает мысль о том, что правильно поставленное обучение вырабатывает у учащихся должную дисциплинированность [10]. Исходя из этого, мы можем сделать вывод о том, что дисциплина, если ее рассматривать как дидактическую проблему, является предпосылкой обучения, и его результатом в одно и то же время.

В работе Музалькова А. В. *«Воспитание сознательной дисциплины учащихся»* выделяются следующие функции дисциплины: запретительная, предписывающая, охранительная, поддерживающая, ориентирующая, прогнозирующая, регламентирующая, упорядочивающая. Они, в свою очередь, разделяются на две большие группы: обеспечения членов общества эталонами и моделями поведения; стабилизации, упорядочения отношений. Очевидно, что все эти функции являются неперемными составляющими педагогической деятельности. Музальков А.В. также считает, что дисциплина формирует отдельные черты личности, разнообразные ее моральные качества. Она делает

школьника подтянутым, сдержанным, стимулирует к самообладанию, способствует формированию умения подчинять свои действия и чувства достижению поставленной цели, создает условия для преодоления недостатков и повышения культуры поведения. Таким образом, охватывая все стороны школьной жизни, входя в процесс воспитания и обучения, дисциплина играет весьма важную роль в укреплении школы [7].

Важным в рассматриваемой проблеме является мнение специалистов о том, что надлежащий уровень школьной дисциплины будет способствовать повышению эффективности воспитательной деятельности учителей, обеспечивать полноценное развитие правовой культуры детей. В то же время дисциплина позволит ограничивать, тормозить безрассудные действия и поступки отдельных школьников, то есть будет иметь практическую направленность. Младший школьный возраст является именно тем периодом личностного становления ребенка, в котором следует формировать четкие представления воспитанников о дисциплинированности как «эпицентр» правового поведения, что в дальнейшем обусловит успешное формирование правовой культуры учащихся в целом.

Дисциплинарные навыки включают в себя набор умений и поведенческих практик, которые помогают учащимся справляться с требованиями учебного процесса, а также эффективно взаимодействовать в образовательной среде. Роль дисциплинарных навыков в обучении первоклассников особенно важна, так как в этом возрасте формируются основы учебной деятельности и социальной адаптации.

К ключевым аспектам роли дисциплинарных навыков в обучении первоклассников исследователи относят следующие:

- Саморегуляция – дети учатся контролировать свои эмоции, внимание и поведение. Это включает в себя способность сосредотачиваться на учебных заданиях, следовать инструкциям учителя, а также контролировать свои эмоции в ситуациях конфликта или стресса.
- Организационные навыки – младшие школьники учатся планировать свое время, организовывать учебные материалы и следовать расписанию. Эти навыки помогают им эффективно учиться и участвовать в учебном процессе.
- Сотрудничество и коммуникация – дети развивают навыки работы в группе, учатся слушать других, выражать свои мысли и идеи, решать конфликты и достигать соглашений. Это важно как для учебных проектов, так и для общения в классной команде.
- Уважение к правилам и нормам – дисциплинарные навыки включают в себя понимание и соблюдение школьных правил и норм поведения. Это помогает создать безопасную и поддерживающую обучающую среду для всех участников.
- Самодисциплина и ответственность – дети учатся брать на себя ответственность за свои действия и результаты учебы. Это включает в себя выполнение домашних заданий, подготовку к урокам и активное участие в учебных мероприятиях (Jechiu L., Шпилова А. А.).

Особенности дисциплинарных навыков у первоклассников является важной составляющей образовательного процесса, так как они создают основу для успешной учебы и социальной адаптации в будущем. Важно, чтобы школьный curriculum включал в себя специальные уроки активности, направленные на развитие этих навыков, а также чтобы учителя были готовы поддерживать детей в их усилиях и применять методы, способствующие формированию дисциплинарных навыков.

Развитие дисциплинарных навыков у первоклассников играет ключевую роль в их образовании и личностном росте. Эти навыки не только помогают детям достигать успеха в учебе, но и готовят их к активному и полноценному участию в обществе в будущем.

Современные педагоги считают, что первокласснику трудно справиться со своими эмоциями и контролировать свое поведение, в следствии чего возникают проблемы с дисциплиной. В этом случае, важно подобрать правильный подход к каждому ученику, то есть, необходимо поддержать благоприятную обстановку на уроках, держать детей заинтересованными и соблюдать дистанцию с учениками. Учитель должен пользоваться доверием и уважением у своих учеников, стать для них примером и авторитетом [10].

По мнению К.Д. Ушинского если ученики любят своего учителя, ни один ученик не сидит без дела, каждый понимает, что он делает и для чего, все ученики несут ответственность за свои действия, то дисциплина будет в руках учителя. Ученики будут вовлечены в образовательный процесс [8].

Часто ученики нарушают дисциплину, потому что им нечем заняться или не интересно. Если ученик уже выполнил задание, ему нужно дать дополнительное, чтоб он был включен в работу. Тоже самое нужно сделать и со слабым учеником, который не понимает задание или тему.

А. С. Макаренко считал, что на формирование дисциплины большое влияние оказывает режим. Целесообразность режима заключается в том, что все элементы жизнедеятельности учащихся в школе и дома продуманные и педагогически оправданы [6].

Если ученик с первого класса научится выполнять требования и правила, будет проявлять аккуратность и добросовестное отношение в работе, то это поможет достигать высокие результаты в любой деятельности, что безусловно важно как для общества, так и для него самого. Дисциплина влияет на все сферы деятельности человека и формирование дисциплинарных навыков у первоклассников может зависеть от множества факторов.

В рассматриваемой проблеме велика роль семьи. Это связано с тем, что воспитание и модели поведения в семье играют ключевую роль. Дети в первую очередь учатся от своих родителей, поэтому поддержка и моделирование дисциплинированного поведения дома может иметь большое значение. Без должного воспитания, не будет и дисциплины.

Школа целенаправленно влияет на формирование дисциплинарных навыков. Какой стиль управления классом применяется, какие правила и ожидания устанавливаются учителем, а также общая атмосфера в классе – все это

может повлиять на дисциплину учащихся. Также влияют и личные качества учителя: сильно мягкий учитель не сможет держать целый класс. Но и жесткий характер не даст нужного результата. Если формировать дисциплину только разъяснениями и приказами, то мы не достигнем хорошего результата. Эффективная обратная связь от учителя и родителей, а также система поощрения за хорошее поведение и выполнение правил, могут стимулировать развитие дисциплины у первоклассников.

Методы обучения и преподавания, используемые в классе, могут способствовать или затруднять развитие дисциплинарных навыков. Интерактивные и привлекательные уроки, адаптированные к уровню учеников, могут помочь детям лучше адаптироваться и учиться дисциплинированности.

Характер, уровень зрелости и особенности каждого ребенка также влияют на его способность к дисциплинированности. Некоторым детям может быть легче соблюдать правила и контролировать свое поведение, чем другим.

Взаимодействие с другими детьми и социальная среда также играют роль. Участие в групповых занятиях, играх и других социальных событиях может помочь детям освоить навыки сотрудничества и соблюдения правил.

На формирование дисциплинарных навыков, большое влияние оказывает школьная форма. Ученики внешне должны быть равны. Форма способствует формированию возможности подчинять свои поступки и действия для достижения поставленных целей, делает человека подтянутым, сдержанным, побуждает к самоконтролю и самовоспитанию и преодолению имеющихся недостатков. Все это и делает воспитание сознательной дисциплины весьма существенной задачей нравственного формирования личности.

Конечно, эти факторы взаимосвязаны, и успешное формирование дисциплинарных навыков зависит от их комплексного воздействия.

Многие исследователи признают, что формирование дисциплинарных навыков – это процесс, включающий в себя усвоение и применение определенных навыков, которые помогают человеку эффективно организовывать свою жизнь, работу и время, а также соблюдать определенные стандарты и правила поведения [2; 10].

Поэтому прежде, чем выстраивать стратегию по улучшению дисциплины, стоит проанализировать причины плохого поведения учеников. Иногда дело кроется в перевозбуждении после долгой перемены, а иногда – в испытании нового учителя на прочность. Кроме того, иногда на уроках может возникать активное обсуждение, в рамках которого дети говорят громко и одновременно, пытаются перекричать друг друга.

Выделяют 3 основных метода в управлении дисциплиной: внушение, убеждение, требование.

Метод внушения может выражаться в наставлении. Например: «Кирилл, не разговаривай на уроке, ты мешаешь мне вести урок», «Костя, из-за тебя ребята могут не понять новую тему, потому что ты отвлекаешь их» и т.д.

Метод убеждения доносит до ученика правила и нормы поведения. Первокласнику нужно осознать ценность дисциплины для себя и для окружаю-

ших. Например: «Обратите внимание, когда вы стараетесь и не отвлекаетесь, то у вас получается очень красиво писать, а когда отвлекаетесь, то и почерк становится некрасивым», «Нельзя выкрикивать с места, так ты мешаешь своим одноклассникам» и т.д.

Метод требования заключается в выполнении требований поведения на уроке. Например: «Опусти ноги!», «Работаем тихо!», «В классе должна быть абсолютная тишина!» и др.

Если дисциплинарные навыки у первоклассников формируются стабильно, то у детей развивается самоконтроль поведения.

Созонов В.П. считает, что сознательная дисциплина появляется тогда, когда ученик осознанно и беспрекословно соблюдает общественные нормы и правила поведения. Поэтому у ученика должны быть сформированы чувства долга и ответственности. Стремление первоклассника контролировать и руководить своим поведением является дисциплинированностью [9].

В.А. Сухомлинский считал, что невозможно добиться умственной работы, внимательности и сосредоточенности, не потеряв на уроке мгновения умственного труда. Для первоклассников важна частая смена деятельности [10].

В зависимости от того, какой из пунктов соответствует сложившейся ситуации, нужно по-разному поддерживать дисциплину на уроке. Например, можно по-доброму посмеяться над нарушителем спокойствия или загрузить очень активных детей творческими заданиями.

Можно выделить несколько способов, как наладить дисциплину в первом классе до момента самого наказания:

- невербальный – жесты, позы, визуальный контакт и т. д.;
- позитивный групповой – акцентирование внимания не на запретах, а на желаемом поведении и поставленных задачах;
- анонимный групповой – упоминание проблем в классе без конкретных имён нарушителей;
- индивидуальный – незаметное обращение к ученику без привлечения внимания других детей;
- мгновенный публичный – обращение к ученику по имени при всех без оскорбительных интонаций.

Для учителя важно понимать, что первоклассник – это уже гражданин, наделенный определенными правами и обязанностями. Поэтому очень важно понимать, что не все методы одинаково подходят для всех учеников.

Сущность дисциплинированности, специфика формирования данного интегрированного качества в младшем школьном возрасте, а также закономерности и возможности образовательного процесса определили выбор педагогических условий стратегии формирования дисциплины, объединенных в три группы – организационно методические, психолого-педагогические, технологические.

Организационно методические условия мы понимаем как взаимосвязанные предпосылки, обеспечивающие целенаправленное управление процессом формирования дисциплинированности первоклассников. К организационно-методическим условиям относятся:

- создание благоприятного психологического климата, способствующего формированию дисциплинированности младших школьников в образовательном процессе. Обучение дисциплине должно быть включено в более широкий контекст развития социальных и эмоциональных навыков. Детям нужно учиться понимать свои эмоции, контролировать их и эффективно взаимодействовать с другими;
- соблюдение санитарно-гигиенических норм учебных занятий: достаточная освещенность, проветривание класса, использование физкульт минут и т.д.;
- целесообразное и разумное проведение перерывов как времени наиболее благоприятного для самоконтроля и саморегуляции поведения школьников;
- установление режима работы школы как внутреннего распорядка, устанавливающего точное время учебных занятий и внеклассной работы; контроль за установленным режимом дня со стороны педагогов и родителей, позволяющий формировать у младших школьников необходимые привычки и навыки поведения;
- создание методического обеспечения процесса формирования дисциплинированности младших школьников;
- обеспечение взаимодействия семьи и школы в процессе формирования дисциплинированности младших школьников. Вовлечение родителей в процесс формирования дисциплинированности также играет важную роль. Регулярное общение с родителями, предоставление информации о поведении и успехах их детей в школе помогает создать партнерство между домом и школой;
- единство требований педагогов к учащимся, выражающееся в единстве взглядов на цель воспитания школьников, единстве подхода к учащимся в требованиях, в оценке их поведения, в отношениях с ними.

Психолого-педагогические условия призваны обеспечить развитие положительной мотивации к образовательной деятельности; выполнение общественных норм и правил поведения; ценностного отношения к дисциплине и дисциплинированности у первоклассников. В этой связи к педагогическим условиям этой группы можно отнести следующие:

- изучение личности школьника, позволяющего выяснить степень сложившихся наиболее важных черт личности, а также умений и навыков, активно влияющих на формирование дисциплинированности. Учителя должны учитывать индивидуальные особенности каждого ученика;
- учет особенностей развития детей младшего школьного возраста в образовательном процессе;
- направленность на формирование положительного отношения к учебно-воспитательной деятельности, представлений о нормах нравственности, с целью формирования интереса к общественным ценностям;
- соблюдение преемственности в работе педагогов;
- высокий уровень сформированности личностных качеств учителя, наиболее благоприятно влияющих на дисциплинированность младших

школьников. Учителя первых классов являются основными образцами для детей в формировании дисциплинированности. Их методы обучения, подход к организации урока и общение с учениками могут существенно влиять на уровень дисциплины в классе;

- установление демократического стиля общения учителя с учениками, что позволяет развивать у школьников чувство собственного достоинства, формировать дисциплинированность;
- использование возможностей классного коллектива в формировании дисциплинированности младших школьников (Ross W., Музальков А.В., Созонов В.П).

Технологические условия, это определенная совокупность обстоятельств и методов, обеспечивающих эффективность формирования дисциплинированности первоклассников в образовательном процессе. К ним мы относим специально разработанные и организованные формы работы с детьми, педагогами и родителями, направленные на эффективность изучаемого процесса.

Содержание работы по формированию дисциплинарных навыков у первоклассников тесно связано с чувствами ребёнка, конкретными знаниями, которые раскрывают перед ним представления о том, что значит быть дисциплинированным, и на этой основе формируют его убеждения, идеалы, определяющие его дисциплинированность в реальной жизни и деятельности.

Исходя из такого подхода, дисциплинированность первоклассника может быть рассмотрена, как интегративное качество, которое включает организованность, целеустремлённость, ответственность, самостоятельность и проявляющееся в поступках и сознательном выполнении общественных норм и правил поведения. Организованность помогает детям эффективно управлять своим временем и задачами. Целеустремлённость поддерживает их стремление к достижению поставленных целей. Ответственность помогает им понимать последствия своих действий и принимать их на себя. Самостоятельность важна для развития навыков решения проблем и принятия решений без посторонней помощи. Когда эти качества проявляются в поступках и сознательном выполнении общественных норм и правил поведения, это помогает детям стать ответственными членами общества.

Библиография:

1. JECHIU, L. Cum să disciplinăm copiii de diferite vârste: metode și strategii: Training. In: Grădinița modernă. 2019, nr. 4, pp. 10-13. ISSN 1857-4610.
2. ROSS W. Grenne, Cum să îmbunătățim disciplina copiilor la școală, Editura Orienturi, 2014.
3. ЗЕМЦОВА, Т. *Классное руководство*. Курс лекций. Бэлць, 2010, 628 с.
4. ИЗOTOBA, Е. И. *Детская практическая психология*: учебник. Москва: Гардарики, 2001. 255 с. ISBN 5-8297-0038-7.
5. КРАЙНОВА, О. Загадочный и опасный риф – дисциплина на уроке. В: *Директор школы*: науч.-метод. журн. для рук. учеб. заведений и органов народ. образования. 2007. № 5. Р. 56-59.
6. МАКАРЕНКО, А. С. *Книга для родителей*: Лекции о воспитании детей. Москва: Правда, 1986. 448 с.

7. МУЗАЛЬКОВ, А. В. Воспитание сознательной дисциплины учащихся. Москва: Наука, 1990. 318 с.
8. ПЫЛАЕВА, В. С. Дидактические идеи К. Д. Ушинского в современной начальной школе. В: *Начальная школа*: ежемес. науч.-метод. журн. 2008. № 7. Р. 4-8. ISSN: 0027-7371.
9. СОЗОНОВ, В. П. Дисциплина школьника: разговор на скучную тему... В: Народное образование: Российский общественно-пед. журн. 2010. № 5. р. 30-240. ISSN 0130-6928.
10. ШИПИЛОВА, А.А. К вопросу о дисциплинарных навыках первоклассников. В: *Материалы международной студенческой научно-практической конференции*. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2017, с. 608-611. (online) Disponibil: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_34952343_68437325.pdf.

CZU 159.9:316.614-058.5

IMPACTUL DETENȚIEI ASUPRA SĂNĂTĂȚII MINTALE ȘI REABILITAREA PSIHO-EMOȚIONALĂ A EX-DEȚINUȚILOR

Libi BUBUIOC, student, Facultatea Psihologie și Asistență Socială,
Universitatea de Studii Europene din Moldova
Conducător științific: Maria DIȚA, lect. univ., dr.

Abstract: *Imprisonment is a type of punishment that aims to re-educate and reintegrate individuals into society. Prevalence rates of mental health disorders among offenders are high, but little is known about how incarceration perpetuates and/or exacerbates mental health symptoms.*

Keywords: *penitentiary, prisoners, psycho-emotional rehabilitation, impact of the penitentiary, reintegration*

Introducere

Închisoarea este un loc în care persoanele care au comis infracțiuni sunt private de libertate din punct de vedere psihologic și fizic. A fi eliberat din închisoare poate fi la fel de stresant ca și intrarea în închisoare [1]. Deținuții eliberați se confruntă cu provocări semnificative în reintegrarea lor socială, inclusiv stigmatizarea și discriminarea, izolarea și instabilitatea, care le pot împiedica capacitatea de a găsi locuri de muncă, locuințe sau revenirea la educația formală. În absența sprijinului pentru a face față acestor probleme, ei riscă să fie prinși într-un cerc vicios de provocări pentru reintegrare cum ar fi relații eșuate, lipsă de adăpost, abuz de substanțe, recidivă, supradozare și sinucidere [2].

„Reabilitarea deținuților eliberați este o parte integrantă a mandatului CSSI, deoarece aceasta asigură că, la eliberarea lor, aceștia vor deveni parteneri efectivi, părinți și vor contribui la forța de muncă națională” [2]. De asemenea, se știe că resursele adaptative ale infractorilor sunt solicitate la maximum în decursul detenției, fapt care se asociază uneori cu o adevărată implozie psihologică. Înainte de a fi o instituție juridică, penitenciarul este un construct psihologic, ale cărui coordonate principale rămân eșecul, patologicul, stresul și disperarea. Din punctul de vedere al administrației penitenciare, perioadele de executare a pedepsei cu închisoarea sunt „carantina, executarea propriu-zisă și perioada pregătirii pentru libertate”. Fiecare dintre acestea are caracteristici și solicitări diferite [20].

Indivizii care ajung în închisoare pot fi unii dintre cei mai vulnerabili sau traumatizați membri ai societății, iar experiența închisorii în sine este traumatizantă pe lângă asta. Fără un sistem de sprijin și resursele necesare pentru a se reintegra în comunitate, deținuții recent eliberați vor experimenta efecte dăunătoare asupra sănătății mintale. Unele dintre cele mai frecvente afecțiuni de sănătate mintală cu care se confruntă deținuții recent eliberați includ: Tulburare de stres posttraumatic (PTSD), Sindromul post-încarcerare, Abuz de substanțe, Anxietate, Depresie, Manie [3].

Pe lângă variabilele personale, factorii legați de mediul penitenciar și aspectele climatului corecțional au un impact negativ asupra sănătății mintale a deținuților.

Mediul închisorii poate fi dăunător în mod inerent sănătății mintale din cauza deconectării ulterioare de la familie, societate și sprijinul social, pierderea autonomiei, sensul și scopul diminuat al vieții, frica de victimizare, plictiseala crescută, impredictibilitatea împrejurimilor, supraaglomerarea, experimentarea și asistarea la violență, interacțiunea negativă personal-deținut și alte experiențe aversive [4].

Efectul încarcerării depinde și de alți factori, cum ar fi timpul petrecut în detenție și perioada legată de detenție și eliberare. De exemplu, primele săptămâni de detenție și perioada de după eliberare sunt asociate cu un risc mai mare de sinucidere [5]. Pedepsele mai lungi sunt, de asemenea, legate de nevoile crescute de asistență medicală [6].

În conformitate cu teoria tranzacționistă a ajustării deținuților [7], caracteristicile mediului, în interacțiune cu cele individuale, pot acționa ca o sursă de presiune asupra comportamentului deținuților. Deținuții par să importe efectele negative și dăunătoare ale traumei în închisoare – import – dar atunci când sunt închiși, este obișnuit ca deținuții să experimenteze traume suplimentare (de exemplu, violență) – privare [8]. Efectele adverse ale traumei sunt cumulative; astfel, deținuții sunt expuși riscului de a dezvolta sau agrava boli mintale. În acest sens, bolile mintale din închisoare ar putea fi atribuite importului și privațiunii. Încarcerarea poate duce, de asemenea, la sindromul post-încarcerare, un sindrom precum tulburarea de stres post-traumatic (PTSD); chiar și după ispășirea pedepsei cu închisoarea, mulți indivizi continuă să sufere efectele mentale ale acesteia [9]. Unele efecte pot include trăsături de personalitate instituționalizate, cum ar fi neîncrederea celorlalți sau dificultăți în menținerea relațiilor, dezorientarea social-senzorială și alienarea social-temporală.

Din perspectiva deprivării traumei, închisoarea poate avea efecte dăunătoare și mai grave asupra sănătății mintale a femeilor decât a bărbaților [10]. De asemenea, în comparație cu omologii lor de sex masculin, femeile au rate mai mari de tulburări psihice (de exemplu, depresie și dependență de droguri) [11].

Influența mediului penitenciar asupra personalității deținuților nu este una favorabilă, știut fiind faptul că pedeapsa își atinge rareori funcția de ispășire și cea de reeducare, că în loc să ducă la corectarea conduitei și la reabilitarea personalității deținutului mediul penitenciar asigură adesea specializarea infractorilor, prin învățarea unor tehnici evolute, transmise de infractorii cei mai versați. De asemenea, se știe că resursele adaptative ale infractorilor sunt solicitate la maximum în decursul detenției, fapt care se asociază uneori cu o adevărată implozie psihologică [12].

Acestea se realizează prin mijlocirea unor tehnici, culturi, norme și valori. Din punct de vedere psihologic, adaptarea, integrarea și socializarea nu sunt posibile fără acțiuni concrete în care fiecare persoană este angajată sistematic și determinată să-și formeze un sistem activ și stimulativ de relații interindividuale. În cazul deținutului, responsabilitățile pe care le are, rolurile pe care le îndeplinește, activitățile pe care le desfășoară reprezintă exerciții prin care calitățile necesare integrării și socializării se formează și se dezvoltă continuu. Fără aceste acțiuni co-participative, de angajare, antrenare, solicitare și stimulare a unei atitudini active, în concordanță cu ținuturile grupului din care face parte deținutul, o integrare adecvată nu este posibilă. Procesul adaptării la situația detenției – realizat în decursul primului an de ispășire a pedepsei – cuprinde trei etape distincte, nota A. Boldescu (2001).

Anual în Republica Moldova circa 5000 de persoane sunt eliberate din instituțiile penitenciare. Datorită izolării de lungă durată și restricțiilor impuse de regimurile de detenție, majoritatea dintre deținuți, pomenindu-se față în față cu realitatea de după gratii, se simt frustrați, consternați și anxioși. Problemele care apar odată cu eliberarea din mediul penitenciar vin să se amplifice pe fundalul unor relații proaste cu familia, comunitatea, lipsei actelor de identitate și a unui loc de muncă care să le permită un trai decent etc. Respingerea societății, reticența unor funcționari, etichetarea și marginalizarea de către comunitate/societate forțează persoanele eliberate din locurile de detenție să revină în cercul vicios al criminalității. Statisticile atestă că circa 50% dintre persoanele private de libertate din Moldova comit infracțiuni repetat [13].

Adaptarea și reabilitarea după eliberare este descurajată atât de întreruperile de rutină zilnică, cât și de alți factori de stres zilnic. La eliberare, deținuții care s-au obișnuit cu regulile închisorii se confruntă cu nepotrivirea dintre rutinele instituționale rigide și noile modele de viață în afara închisorii, ceea ce face dificilă adaptarea la situațiile sociale de rutină și declanșând un sentiment de nesiguranță și anxietate. Viața de zi cu zi a foștilor deținuți poate fi, de asemenea, influențată de factorii de stres complecși de după eliberare. Eliberarea poate marca o tranziție semnificativă a rolului și a statutului de la închisoare la cele post-închisoare, pe baza perspectivei pe parcursul vieții. Odată cu această tranziție este și schimbarea de la un stil de viață regularizat, supravegheat și structurat la unul potențial neregulat și nesupravegheat, care ar putea fi atribuit absenței locului de reședință, lipsurilor materiale, incapacității de a se îndepărta de bande sau criminali, rolurile jucate de familie, absența abilităților comercIALIZABILE și a datelor demografice, inclusiv vârsta, sexul, etnia și clasa socială [14].

Despre importanța reabilitării psiho-emoționale psihologul american C. Haney notează: „Cel puțin, închisoarea este dureroasă, iar persoanele încarcerate suferă adesea consecințe pe termen lung din cauza faptului că au fost supuse la durere, privațiuni și modele și norme extrem de atipice de viață și de interacțiune cu ceilalți”. Reacțiile psihologice la aceste afecțiuni includ pasivitate învățată și atitudine de dependență, hipervigilență însoțită de neîncredere interpersonală compulsivă, distanțare psihologică și auto-alienare, negarea emoțională care poate duce la planeitate emoțională, încorporarea atitudinilor de exploatare față de ceilalți datorită valorilor impregnate ale subculturii închisorii, scăderea valorii de sine și reacții de stres post-traumatic sau „re-traumatizare” [15].

Conform teoriei generale a tensiunii (GST) (este o teorie din sociologie și criminologie dezvoltată în 1992 de Robert Agnew), indivizii pot experimenta trei tipuri de încordare:

1. eșecul de a atinge obiectivele evaluate pozitiv,
2. eliminarea stimulilor evaluați pozitiv și
3. prezența stimulilor negativi [16].

Acești factori de stres duc la emoții negative precum furia și frustrarea. Persoanele care nu dispun de mecanisme de adaptare adecvate pentru a ameliora aceste sentimente pot apela la căi criminale. Sănătatea mintală precară poate acționa ca o tulpină care include toate cele trei domenii ale factorilor de stres: atunci când un individ are o sănătate mintală precară, poate să nu poată atinge obiectivele dorite; să-

năitatea mintală precară poate duce la pierderea stimulilor apreciați pozitiv; iar problemele de sănătate mintală sunt stimuli nocivi care pot provoca disconfort persoanei. Toate aceste condiții fac individul mai predispus să utilizeze comportamente dezadaptative în timp ce este închis sau după eliberare [17].

Principalele dificultăți psiho-emoționale cu care se confruntă persoanele care au trecut prin detenție este sentimentul de marginalizare. Cei mai mulți dintre cei care ajung în închisori nu munceau nici înainte de a intra în penitenciar, iar existența cazierului le creează dificultăți la angajare după eliberare. De altfel, foștii deținuți se lovesc de multe obstacole, poate cel mai important fiind dificultatea găsirii unui loc de muncă. Apoi, datorită mediului carceral, multe persoane își pierd deprinderile de autocontrol. Faptul că nu lucrează determină pierderea deprinderilor rezolutive și pe cele cognitive. Există o perioadă când persoanele private de libertate pierd legătura cu familia, cu rețeaua socială din care făceau parte, revenirea fiind dificilă. Cel mai mare obstacol la reintegrare este tendința de marginalizare, stigmatizare, faptul că nu există servicii sociale în comunitate adresate acestor persoane și retenția angajatorilor în a oferi locuri de muncă pentru persoanele eliberate.

Problemele de sănătate cu care se confruntă (foștii) deținuți la nivel individual interacționează cu obstacole sistemice: inaccesibilitatea la terapiile de dependență, lipsa sprijinului medical pentru deținuții care suferă de boli cronice sau reducerea finanțării pentru tratamentul psihologic. În închisori, acestea sunt însoțite de condiții de viață nesănătoase (de exemplu, lipsă de lumină naturală, spațiu privat, infrastructură slabă) [18]. În afara închisorilor, acestea se suprapun cu alte dimensiuni ale excluziunii sociale: lipsa de adăpost, lipsa veniturilor și a resurselor economice, deficiența surselor de sprijin formale și informale sau șomajul care duce la lipsa asigurării de sănătate și a accesului la servicii medicale.

Cu o săptămână înainte de a ieși din închisoare, deținuții simt, de obicei, euforie și așteaptă cu nerăbdare ziua în care vor fi eliberați. Această stare psihologică, denumită *febră de poartă*, se schimbă rapid după o săptămână în afara închisorii și este înlocuită de depresie și un sentiment de alienare. Conceptul de *închisoare* vechi de peste 80 de ani este de o importanță deosebită în acest sens. Se susține că, cu cât o persoană petrece mai mult timp în mediul închisorii, cu atât el sau ea devine mai obișnuit cu restricțiile și limitările acestuia. Astfel, părăsirea închisorii poate provoca scăderea stimei de sine, suferință, anxietate și depresie. Astfel de reacții psihologice la reintrarea în societate sunt, în multiple cazuri, preocupate de decizia de a întreprinde un stil de viață diferit, mai sănătos și mai puțin riscant în afara închisorii. Frecvent, însă, astfel de planuri apar departe de realitate odată ce au ieșit din închisoare. În această perioadă, riscul de sinucidere crește foarte mult. Potrivit Revolving Doors Agency, bărbații și femeile care părăsesc închisorile au de 18 ori mai multe șanse de a se sinucide decât populația generală. În același timp, foștii deținuți care au abuzat de substanțe înainte de închisoare sunt expuși unui risc deosebit de mare de supradozaj [19].

Concluzii

Analizând literatura de specialitate, putem constata că conceptul de reabilitare socială și psiho-emoțională a infractorilor are o structură verticală de sus în jos. Ne-

cesită intervenție externă (profesională) în procesul „schimbării”, care se bazează pe un diagnostic axionormativ orientat negativ. Deoarece tinde să se concentreze și să generalizeze „deficiențele” deținuților ca cauze ale comportamentului lor criminal, această abordare nu reușește adesea să le recunoască resursele și potențialele individuale. Acțiunile corective sunt, în cea mai mare parte, standardizate și de eficiență limitată, exacerbând excluziunea socială a foștilor deținuți [19]. Planul de reabilitare ar trebui să abordeze atât factorii de risc dinamici, cât și nevoile umane, cum ar fi: reintegrarea în câmpul muncii, sprijinul social, obținerea unei meserii etc. Iar tratamentul ar trebui să se concentreze pe stabilirea unei colaborări terapeutice care să susțină liberul arbitru, lucrând în colaborare prin stabilirea unor obiective semnificative pentru infractor și recompensând orice schimbare care ne aduce mai aproape de o viață care este benefică pentru societate.

Bibliografie:

1. Binswanger IA, Stern MF, Deyo RA, et al. *Eliberarea din închisoare – un risc ridicat de deces pentru foștii deținuți*. New England Journal of Medicine. 2007; 356(2):157-165.
2. <https://www.undp.org/pacific/press-releases/rehabilitation-and-reintegration-released-prisoners-requires-whole-society-approach> [citată 29.03.24]
3. <https://www.verywellmind.com/mental-health-effects-facing-former-inmates-5195312> [citată 29.03.24]
4. Cunha, O., Castro Rodrigues, A., Caridade, S. et al. *The impact of imprisonment on individuals' mental health and society reintegration: study protocol*. BMC Psychol 11, 215 (2023). <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01252-w>
5. Bukten A, Stavseth MR. *Suicide in prison and after release: a 17-year national cohort study*. Eur J Epidemiol. 2021; 36:1075-83. <https://doi.org/10.1007/s10654-021-00782-0>.
6. Yang S, Kadouri A, Révah-Lévy A, Mulvey EP, Falissard B. *Doing time: a qualitative study of long-term incarceration and the impact of mental illness*. Int J Law Psychiatry. 2009;32:294-303. <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2009.06.003>.
7. Wright KN. *Developing the prison environment inventory*. J Res Crime Delinq. 1985;22:257-77. <https://doi.org/10.1177/0022427885022003005>.
8. Gabrysych C, Fritsch R, Priebe S, Mundt AP. *Correction: Mental disorders and mental health symptoms during imprisonment: a three-year follow-up study*. PLoS ONE. 2020;15:e0231593. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0213711>.
9. Cesaroni C, Peterson-Badali M. *Understanding the adjustment of incarcerated young offenders: a canadian example*. Youth Justice. 2010; 10:107-25. <https://doi.org/10.1177/1473225410369290>
10. Wallace D, Wang X. *Does in-prison physical and mental health impact recidivism?* SSM – Popul Health. 2020; 11:100569. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2020.100569>.
11. Armour C. *Mental health in prison: a trauma perspective on importation and deprivation*. Int J Criminol Soc Theor. 2012;5:886-94. Google Scholar
12. *Influența mediului penitenciar asupra personalității deținutului*. p. 46 [citată 29.03.24]
13. *REINTEGRAREA SOCIALĂ A PERSOANELOR LIBERATE DIN LOCURILE DE DEȚENȚIE* Raport de monitorizare și evaluare a activității realizate în cadrul Pro-

- iectului „Consolidarea societății civile în Moldova. Grupuri marginalizate. Reintegrarea socială a ex-deținuților”, implementat de Institutul de Reforme Penale cu suportul financiar Sida și FSM https://irp.md/uploads/files/2014-06/1402576373_1242890807_ro.pdf [citată 29.03.24]
14. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1697260022000606#bib0050> [citată 29.03.24]
 15. Haney C. *The Psychological Impact of Incarceration: Implications for Post-Prison Adjustment; Proceedings of the National Policy Conference: From Prison to Home, The Effect of Incarceration and Reentry on Children, Families and Communities*; Washington, DC, USA. 30-31 January 2002; [(accessed on 2 May 2021)]. [citată 29.03.24] Available online: <https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/psychological-impact-incarceration-implications-post-prison>
 16. Agnew R. *Foundation for a general strain theory of crime and delinquency*. *Criminol.* 1992; 30:47-87. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1992.tb01093.x>.
 17. Semenza DC, Grosholz JM. *Mental and physical health in prison: how co-occurring conditions influence inmate misconduct*. *Health Justice.* 2019; 7. <https://doi.org/10.1186/s40352-018-00825>.
 18. Kinner S.A. *The Post-Release Experience of Prisoners in Queensland, Canberra. Australian Institute of Criminology*; Melbourne, Australia: 2006.
 19. Pękala-Wojciechowska A, Kacprzak A, Pękala K, Chomczyńska M, Chomczyński P, Marczak M, Kozłowski R, Timler D, Lipert A, Ogonowska A, Rasmus P. *Mental and Physical Health Problems as Conditions of Ex-Prisoner Re-Entry*. *Int J Environ Res Public Health.* 2021 Jul 18;18(14):7642. doi: 10.3390/ijerph18147642. PMID: 34300093; PMCID: PMC8306707.
 20. *Psihologie penitenciară*. București: Editura Oscar Print, Florian 1996, p. 47.

CZU 316.624-053.3:373.1

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СВИДЕТЕЛЯ БУЛЛИНГА

Наталья ВОРНИКОВА, студентка, Кафедра педагогики,
Тараклийский государственный университет им. Григория Цамблака
Научный руководитель: **Адина ПЛЭТИКЭ**, др., конф. унив.

Abstract: *This article examines bullying as a form of aggression, which is a particularly pressing issue among schoolchildren. It sheds light on the serious psychological and emotional consequences of bullying. Data on the prevalence of bullying and its consequences are provided, based on research and legislative measures. Various roles and positions of participants in bullying situations are discussed, including bystanders and defenders of victims. The text emphasizes that effective resolution of the bullying problem requires collaborative efforts from society, schools, and families, as well as the cultivation of a culture of non-violence and multicultural awareness.*

Keywords: *bullying, aggression, schoolchildren, psychological consequences, prevention, educational environment, social responsibility.*

Буллинг – это форма агрессии или доминирования, которая выражается через унижение, запугивание, а также ментальное или физическое насилие. Это се-

рзкая проблема, особенно в среде школьников и среди молодежи, которая может иметь долгосрочные негативные последствия для пострадавшего. Буллинг может привести к снижению самооценки, развитию депрессии, тревожности, посттравматическому стрессовому расстройству и другим серьезным психологическим и эмоциональным проблемам. В некоторых случаях это может даже привести к самоубийству. Проблема буллинга требует серьезного внимания и действий со стороны общества, учебных заведений, родителей и правоохранительных органов. Важно обучать детей и подростков, как распознавать и предотвращать буллинг, а также создавать безопасные и поддерживающие среды, где они могут общаться и разрешать конфликты без применения насилия.

Плзтикэ А. [6, с. 430] подчеркивает актуальность проблемы буллинга в современном обществе и необходимость изучения ее в контексте психологического климата в образовательной среде. Несмотря на то, что случаи насилия в школах присутствовали на протяжении длительного времени, в настоящее время в области научных исследований все еще существуют специализированные и широко признанные программы профилактики, регулирования и коррекции этого явления. Проблема решения школьного буллинга является многогранной, так как она представляет собой сложное явление, которое оказывает влияние на множество аспектов взаимодействия детей друг с другом.

Е. Роланд [*apud*, 12] представляет концепцию "буллинг-структуры", определяя ее как социальную систему, включающую преследователей, их жертв и наблюдателей. Каждый участник этой системы имеет свой взгляд на происходящее. В настоящее время особое внимание исследователей привлекает позиция невольных свидетелей событий. Хотя они сами не подвергаются прямой агрессии, но исследования показывают, что они испытывают ощущение беспомощности, что ведет к резкому снижению их самооценки.

В 2022 году к понятиям, описываемым в Кодексе об образовании [11], было добавлено определение буллинга, что стало основой для его регулирования на законодательном уровне. В 2023 году, в рамках реализации проекта «Вместе за качественное образование», проведено исследование, организованное APSCF. Результаты показали, что 21% школьников хотя бы один раз в неделю сталкивались с шутками со стороны своих одноклассников. Из них 6% сообщили, что ежедневно кто-то из их класса подвергал их шуткам. Почти половина тех, кто сталкивался с буллингом, отметили, что инициаторами конфликта чаще всего выступали либо старшие по возрасту, либо более высокие по росту, либо те, кто считал себя умнее, чем их собственные жертвы. По данным властей, ежегодно в школах Молдовы регистрируется около 9 тысяч случаев насилия. Информация о результатах исследования знаний, отношений и практики по предотвращению и борьбе с проявлениями буллинга в школах Республики Молдова была представлена на пресс-конференции, как сообщает агентство IPN [2].

Республика Молдова сделала значительные шаги в направлении предотвращения и противодействия насилию над детьми. В 2014 году была одобрена Программа защиты детей на 2014-2020 годы, в рамках которой была разработана стратегия. Одной из основных целей этой стратегии является борьба с

насилием, пренебрежением и эксплуатацией детей, а также продвижение ненасильственной политики в их воспитании и образовании. Создание школы, которая является безопасной, защитной и инклюзивной средой, где учащиеся могут учиться и общаться, освобожденные от угроз насилия, является идеалом, к которому стремятся многие. Однако, достижение этого идеала требует значительных усилий и не может быть реализовано без ясно выраженной антивио-лентной миссии и общего видения, разделяемого всеми участниками образова-тельного процесса. Это требует многоуровневых улучшений и совместных усилий. Одна лишь школа не способна изменить жесткое общество. Однако школа может предложить альтернативы насилию, осуществлять ответственность в социальном контексте в сотрудничестве со студентами, помогать им осознавать и принимать последствия своего поведения. Это в свою очередь может значите-льно улучшить качество образовательного процесса и формирование личности учащихся. Лучшая программа для снижения уровня школьного насилия не то-лько фокусируется на отдельных мероприятиях или стратегиях, но и охваты-вает всю школьную среду, стремясь создать атмосферу безопасности и уважения. Это включает в себя активное вовлечение всего сообщества в целях форми-рования культуры ненасилия и мультикультурного сознания. Такой подход спо-собствует не только предотвращению насилия, но и созданию более поддержи-вающей и включающей среды для всех членов образовательного учреждения.

Проблема буллинга в школах традиционно воспринималась как нормаль-ное явление, связанное с возрастом детей, и до недавнего времени взрослые, включая родителей и учителей, часто относились к ней с легкомыслием, прини-мая подход "таковы дети" или "дети будут детьми". Дразнение и использова-ние прозвищ считались частью обыденной повседневной жизни, оставаясь не-замеченными и воспринимаясь как часть так называемого педагогически при-вычного стиля взаимодействия [5, с. 14]. Однако осознание того, что буллинг имеет серьезные последствия и требует внимания, начинает распространяться, что открывает путь к изменениям в отношении к этой проблеме.

Самая обширная группа свидетелей буллинга – это наблюдатели. Они представляют собой детей, которые остаются в стороне и не вмешиваются в ситуацию буллинга, ни поддерживая обидчика, ни защищая жертву; они не проявляют своих эмоциональных позиций по отношению к происходящему. Некоторые исследования утверждают, что наблюдатели обычно эмоциональ-но нейтральны. Однако это не совсем так. Любая ситуация буллинга в млад-ших классах вызывает определенные чувства и эмоции у наблюдателей, но причины, по которым они не вмешиваются в ситуацию издевательства, могут быть разнообразными [8]. Необходимо различать две категории детей: «со-чувствующие», которые не вмешиваются в ситуацию травли, но испытывают сочувствие к жертве, и тех, кто не вмешивается в силу собственного согласия с обвинениями в адрес жертвы. Причины такого невмешательства могут быть разнообразными: от отсутствия дружеских отношений как с обидчиком, так и с жертвой, до идентификации себя с обидчиком на основе пола или других признаков, а также отношений противопоставления между собой и жертвой.

Существует еще одна группа причин, которые могут объяснить невмешательство детей, наблюдающих за ситуацией буллинга. В обзоре исследований, выполненном финской исследовательницей К. Сальмивалли [7, 8], приводятся данные, указывающие на то, что поведение наблюдателей может быть обусловлено явлением диффузии ответственности. Это означает, что никто из наблюдателей не чувствует личной ответственности за происходящее и ожидает, что кто-то другой примет необходимые меры. Подростки-наблюдатели могут испытывать трудности с взятием на себя ответственности за ситуацию. Также объяснение их невмешательства может быть связано с недостатком собственных ресурсов, а также с недостаточной серьезностью ситуации: многие из них могут считать, что ситуация не настолько трагична, чтобы вмешиваться.

Свидетели, которые активно выступают в поддержку и защиту жертвы, называются защитниками. Эти дети составляют лишь небольшую часть в общей группе свидетелей, примерно около 20% [1]. Обычно это молодые люди с высоким или даже очень высоким социометрическим статусом в группе, которые обладают навыками общения и умением эффективно вступать в контакт с другими. Они также имеют высокую, но при этом адекватную самооценку [11].

Свидетели буллинга часто испытывают неопределенность относительно самого факта буллинга в целом и конкретного обидчика в частности. Они могут одновременно осуждать поведение буллинга, но при этом проявлять уважение к обидчикам в классе [4]. Эта неустойчивая ролевая и внутренняя позиция детей свидетельствует о непрерывном процессе личностного поиска, в ходе которого ребенок осваивает различные стратегии поведения и формирует ценностно-смысловую основу для собственного поведения. Такой поиск и освоение новых ролей и поведенческих репертуаров играют важную роль в формировании личности и самоидентификации ребенка, а также помогают ему укрепить свою собственную позицию в обществе.

В заключение хочется отметить что буллинг представляет собой сложное социальное явление, охватывающее различные формы агрессии и доминирования, включая унижение, запугивание, а также ментальное и физическое насилие. Особую тревогу вызывает его распространенность среди школьников, так как буллинг способен вызывать долгосрочные негативные последствия для психологического и эмоционального благополучия пострадавших, включая снижение самооценки, развитие депрессии и тревожности. В крайних случаях буллинг может даже привести к самоубийствам. Распространение осознания о серьезности последствий буллинга и необходимости активных мер по его предотвращению способствует изменению отношения к этой проблеме. Свидетели буллинга, не принимающие активного участия в конфликте, испытывают эмоциональные реакции и ощущение беспомощности, что также требует внимания и поддержки. В целом, успешное противодействие буллингу требует не только индивидуальных мер, но и создания целостной среды безопасности и взаимного уважения в образовательных учреждениях, с активным вовлечением всего общества.

Библиография:

1. Hawkins D.L., Pepler D.J., Craig W.M. Naturalistic observations of peer interventions in bullying // *Social Development*. 2001. Vol. 10, no. 4. pp. 512-527. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>
2. https://www.ipn.md/ro/bullying-ul-in-scolile-din-republica-moldova-studiu-7967_1097602.html
3. Initiative in Norway. Association for Child Psychology and Psychiatry Occasional Papers, 2004, N. 23, pp. 5-17.
4. Juvonen J., Graham S., Schuster B. Bullying among young adolescents: The strong, weak, and troubled. *Pediatrics*, 2003, vol. 112, no. 6, pp. 1231-1237, doi: <https://doi.org/10.1542/peds.112.6.1231>.
5. Olweus D. Bullying at school: Prevalence estimation, a useful evaluation design, and a new national.
6. Plătică A. Prevenirea bullying-ului în mediul școlar. In: *Dunarea – Nistru: Istoria. Etnologia. Sociologia. Lingvistica. Folclor.Literatura. Pedagogia. Recenzii: Годешник / Universitatea de Stat Târgu Mureș „Grigorie Bălan” Republica Moldova: S.n., 2022. – p. 430*
7. Salmivalli C. Bullying and the peer group: A review // *Aggression and Violent Behavior*. 2010. Vol. 15, no. 2. Pp. 112-120. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
8. Salmivalli C., Voeten M., Poskiparta E. Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms // *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 2011. Vol. 40, no. 5. Pp. 668-676. DOI: <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090>
9. Thornberg R., Tenenbaum L., Varjas K. et al. Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene? *The Western Journal of Emergency Medicine*, 2012, vol. 13, no. 3, pp. 247-252, doi: <https://doi.org/10.5811/westjem.2012.3.11792>
10. Глазман О.Л. Психологические особенности участников буллинга // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2009. №105. С. 159-165.
11. Кодекс об образовании республики Молдова, исследования APSCF
12. Лэйн Д. А. Школьная травля (буллинг) // *Детская и подростковая психотерапия / под ред. Д. Лэйна и Э. Миллера*. СПб., 2001.

CZU 159.954:004

ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА ВООБРАЖЕНИЕ ДЕТЕЙ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

*Алина ИСАУЛ, студентка, Кафедра педагогики,
Тараклийский государственный университет им. Григория Цамблака
Научный руководитель: Адина ПЛЭТИКЭ, др., конф. унив.*

Abstract: *This article provides a comprehensive analysis of the impact of computer games on the development of imagination in primary school children, within the context of modern education and psychology. The importance of developing computer literacy*

in children is discussed, with an emphasis on early education through games. It illuminates various aspects of using computer games as tools for learning and development, viewing them as a means to stimulate creative thinking and imagination in children. The dual effect of video games on mental health is discussed, including both positive and negative aspects.

Keywords: *imagination, computer games, primary school children, cognitive activity, creativity, perception, memory.*

В современном образовательном контексте влияние компьютерных игр на развитие воображения младших школьников становится предметом глубокого исследования и обсуждения. В силу того, что современная система образования в Молдове стремится к интеграции информационных технологий в учебный процесс, возникает необходимость рассмотрения потенциала компьютерных игр в качестве инструмента обучения и развития. Они предоставляют педагогам уникальную возможность использовать интерактивные средства для привлечения внимания учащихся и стимулирования их творческого мышления. Кроме того, учитывая, что компьютерные игры стали неотъемлемой частью жизни многих детей младшего школьного возраста, внедрение подобных технологий в учебный процесс может способствовать более эффективно-му взаимодействию учащихся с образовательным материалом.

Особенности развития воображения – это тема, которая широко освещается в работах выдающихся ученых, таких как Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, И. А. Домашенко, А. Г. Маклаков, Р. С. Немов и многих других. Их исследования в области педагогики и психологии ставят во внимание методологические аспекты воображения и его значимость в творческой деятельности. Специалисты, такие как К. Bürglen, P. Ville, Г. В. Никулин, Л. И. Шрагина, акцентируют внимание на роли воображения в процессе творчества.

В работах Л. И. Шрагиной [2, с. 12] указывается на отсутствие единой точки зрения по поводу психологической сущности воображения, отмечая, что данная проблема остается не разрешенной до настоящего момента. Подчеркивается, что в современной когнитивной психологии, а также в области психологии творчества и других смежных направлениях, воображение оказывается в состоянии игнорирования и не рассматривается как самостоятельная психическая функция. В то время как для некоторых авторов существование "воображения" как отдельной психической функции все же признается, но его специфика пока остается неизвестной. Подчеркивается, что проблемы, с которыми сталкивается психология воображения, связаны с методологическими трудностями в самой психологии. С. Л. Рубинштейн [5, с. 720] подчеркивает важность воображения, утверждая, что его ценность заключается не только в способности людей воспринимать и понимать мир, но и в их способности активно влиять на него, изменяя его облик. Он указывает на то, что для эффективного преобразования реальности необходимо иметь умение преобразовывать ее и в своем воображении, поскольку именно воображение удовлетворяет эту потребность и позволяет воплощать идеи на практике.

По мнению В. А. Ситарова [10, с. 368], воображение не только способствует предвосхищению событий, но и играет ключевую роль в обновлении опыта, полученного в прошлом, а также в переосмыслении уже имеющейся информации в новом контексте познания. Этот процесс дает возможность людям более глубоко понимать окружающий мир и принимать более осознанные решения.

Современная компьютеризация охватывает практически все сферы человеческой жизнедеятельности. Исследователи и педагоги, такие как Ельмекеев О.Р., Омельченко Н. В., Петку Г.П. и многие другие, обращают внимание на важность развития компьютерной компетентности у детей в современном мире. Это открывает новые горизонты для образования и развития, поскольку умение работать с компьютерами становится необходимым навыком в современном обществе.

Согласно точке зрения Н.Н. Наричина [8], в настоящее время не учить ребенка обращаться с компьютером эквивалентно тому, что не отправить его в школу. Он подчеркивает, что чем раньше дети освоят компьютер, тем лучше для их будущего развития. По мнению данного автора, начинать знакомство с компьютером следует с игр, которые помогают овладеть основными приемами работы на устройстве. Затем, когда эти навыки будут усвоены, можно переходить к обучающим программам. Он утверждает что, эффект от такого подхода, как правило, превосходит все ожидания.

Воображение младшего школьника характеризуется особенностью, заключающейся в наличии элементов репродуктивного простого воспроизведения того, что они видят, играя в компьютерные игры. Эта особенность воображения проявляется в том, что ребёнок в процессе игры на компьютере повторяет действия, которые он наблюдал в школе. Однако с возрастом эта черта постепенно утрачивается, и на её место приходит творческая переработка представлений.

Кроме того, воображение проходит определенный путь развития в онтогенезе человека. О. М. Дьяченко [6, с. 197] выявила, что детское воображение развивается в соответствии с теми же законами, что и другие психические процессы. Так, подобно восприятию, памяти и вниманию, воображение эволюционирует из непровольного (пассивного) в произвольное (активное) состояние. Оно постепенно трансформируется из непосредственного в опосредствованное, причем основным инструментом освоения его со стороны ребенка служат сенсорные эталоны.

Компьютерные игры оказывают значительное влияние на развитие воображения и абстрактного мышления у детей. Этот процесс играет ключевую роль в формировании навыков работы с абстрактными образами и концепциями, что невозможно без активизации воображения и фантазии. В частности, у детей младшего школьного возраста наблюдается повышенный интерес к художественной деятельности, которая способствует всестороннему раскрытию личностных особенностей в условиях свободного творческого самовыражения. Игровая деятельность, сосредоточенная на компьютерных играх, связанных с творчеством, предоставляет детям уникальные возможности для развития и

тренировки активного воображения и творческого мышления. Это способствует формированию абстрактно-логической памяти и мышления, а также обогащает индивидуальный жизненный опыт ребенка. Важной особенностью многих видеоигр является возможность для игроков проявлять творческий подход, создавать собственные персонажи, уровни и моделировать окружающую среду, что является эффективным средством для самовыражения и развития воображения. Это доказали исследования Ackson, L. Witt, E. Ivan, A. Fitzgerald, H. Von Eye, A. Zhao, Y. [3] проведенные Мичиганским государственным университетом. В исследовании принял участие 491 ребенка, и его результаты свидетельствуют о том, что существует связь между игрой в видеоигры и творчеством. Дети, которые играют в видеоигры, обычно проявляют большую креативность, когда их просят написать историю или нарисовать картинку. Результаты были стабильными, независимо от уровня насилия в играх, в которые играли дети, а также расы и пола участников.

Видеоигры, несомненно, представляют собой не только источник развлечения, но и мощный инструмент для развития ключевых когнитивных навыков у игроков. Различные научные исследования в этой области подтверждают, что участие в игровом процессе способствует улучшению таких важных аспектов, как способность к решению проблем, критическое мышление и принятие решений. Исследование, проведенное в Техасском университете профессором Snubber K. [4], приводит впечатляющие результаты, демонстрируя, что игра в стратегические видеоигры, такие как Starcraft, может значительно усилить когнитивную гибкость игрока. Это понятие когнитивной гибкости описывает способность человека гибко мыслить, находить творческие подходы к решению проблем и одновременно манипулировать различными концепциями. Таким образом, видеоигры не только обеспечивают развлечение, но и являются эффективным инструментом для формирования и развития умственных способностей, необходимых в современном информационном обществе.

Согласно современным тенденциям в образовании, педагогическая наука все более признает ценность использования компьютерных игр в учебном процессе. Этот подход открывает широкий спектр возможностей для развития психических функций у учеников. В частности, компьютерные игры могут быть эффективным инструментом для развития логического мышления, улучшения способности к анализу и решению проблем, а также для стимулирования внимания и воображения. Более того, они способствуют формированию и автоматизации различных навыков, включая навыки счета, чтения и другие основные навыки, необходимые для успешного учебного процесса и дальнейшего развития учащихся. Исследования Л.С. Выготского [5, с. 76] подчеркивают, что у детей школьного возраста проявляется особенная черта в их восприятии мира. По его выводам, дети воображают себе гораздо меньше, чем взрослые, но при этом они гораздо сильнее верят в то, что они представляют себе. Дети, таким образом, имеют более узкое воображение, нежели взрослые, но они проявляют более высокую степень веры в свои воображаемые представления.

Калинина О. С. и Шаталова Е. В. [7] утверждают что среди разнообразных жанров компьютерных игр выделяются так называемые размеренные игры, такие как стратегии, головоломки и приключения. Основное отличие этих игр заключается в их способности предоставлять возможность игрокам прерывать игровой процесс в любой момент времени. Кроме того, данные игры характеризуются тем, что они активно стимулируют работу мозга, не требуют повышенного уровня внимания или скорости реакции, что делает их доступными и приятными для игры на протяжении длительного времени. Они способствуют развитию мышления, стимулируют фантазию, улучшают реакцию и тренируют способность находить выход из нестандартных ситуаций. Более того, они предоставляют игрокам возможность испытать себя в различных ролях, будь то полководец, детектив или фермер, расширяя таким образом их кругозор и развивая креативное мышление. Эти игры можно в целом признать положительными, их можно даже рекомендовать детям, если они кратковременны (длятся до 10 минут).

Влияние видеоигр на психическое здоровье может быть двояким: они могут оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие. С одной стороны, видеоигры способны приносить ощущение удовлетворения от достижений и укреплять социальные связи, что положительно сказывается на психическом состоянии. Однако, с другой стороны, они могут вызывать чувство тревоги и депрессии, особенно в случае чрезмерного погружения в игровой процесс. Вопрос о влиянии видеоигр на депрессию является широко обсуждаемым, исследования в этой области продолжаются. Неясно, вызывают ли видеоигры депрессию самостоятельно или являются ли они скорее механизмом преодоления уже существующей депрессии, усугубляя проблему [1]. Когда речь заходит о негативных аспектах компьютеризации в раннем детском возрасте, важно подчеркнуть, что ключевым средством предотвращения развития зависимости является просвещение и правильное воспитание. Родителям и учителям необходимо не только ограничивать действия детей (например, запрещать определенные виды игр), но и обращать внимание на объяснение, почему определенные занятия или увлечения не желательны. Они должны понимать, что компьютер является лишь частью жизни, а не ее заменой, и поэтому необходимо учить детей находить баланс между онлайн и офлайн активностями.

Итак, детям начального школьного возраста можно разрешать играть в полезные компьютерные игры, направленные на интеллектуальное развитие и образование и воображение, но педагоги и родители должны проводить также разъяснительную работу, говорить о важности отдыха и правильного режима дня. И самое главное, семья и коллектив должны обеспечивать ребенку реальное общение с близкими, со сверстниками, способствовать его гармоничному духовному и физическому развитию.

Библиография:

1. Adair, C. Video games and mental health: how gaming affects your mental health [accessed 7.04.2024] <https://gamequitters.com/how-gaming-affects-your-mental-health>

2. Шрагина Л. И. Психология воображения как методологическая проблема (на примере анализа работ В. Вундта и Т. Рибо) С. 11-27. [accessed 05.04.2024] https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Psihologia%20voobrajenia%20ka k%20metodologicheskai a%20problema.pdf
3. Jackson, L.Witt, E. Ivan, A. Fitzgerald, H. Von Eye, A. Zhao, Y. Information technology use and creativity: Findings from the Children and Technology Project [accessed 20.03.2024] <http://news.msu.edu/media/documents/2011/11/33ba0f16-a2e9-4d36-b063-2f540f115970.pdf>
4. Snubber, K. Study: playing Starcraft can increase your cognitive abilities [accessed 15.03.2024] <https://www.wired.co.uk/article/starcraft-cognitive-abilities>
5. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.
6. Дьяченко, О.М. Развитие воображения дошкольника. – М.: Международный образовательный и психологический колледж. 1996. – 197 с.
7. Калинина О. С., Шаталова Е. В. Влияние компьютера на психическое и физическое здоровье детей // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 39.
8. Нарницын Н.Н. О «вреде компьютеров» [accessed 03.04.2024] <http://www.naritsyn.ru>
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – М.: Серия «Мастера психологии», 2002. – 720 с.
10. Ситаров, В.А. Дидактика. – М.: Академия, 2004. – 368 с.

CZU 159.94-055.2

ВЛИЯНИЕ ВОЗРАСТА НА УРОВЕНЬ СТРЕССА У ЖЕНЩИН

Светлана МАРИНОВСКАЯ, студентка, Факультет педагогических наук, психологии и искусств, Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо
 Научный руководитель: **Сильвия БРИЧАГ**, др., конф. унив.

Abstract: *This study aims to investigate the effect of age on stress levels in women. The study analyzed data on stress experiences of different age groups of women. The results of the study suggest that age has a definite effect on stress levels in women, a fact that may vary from one age to another. The presented results may be useful for practicing psychologists and stress management specialists, as well as for the development of personalized programs to reduce stress in women of different age categories.*

Keywords: *stress in women, intellectual signs of stress, behavioral signs of stress, emotional signs of stress, physiological signs of stress, stress in women and age, causes of stress.*

В последнее время темп жизни становится все выше, как физические, так и психологические нагрузки постоянно растут. Неудивительно, что для многих женщин находится в перманентном состоянии стресса стало едва ли не нормой.

В жизни современной женщины стрессы играют значительную роль. Если раньше женщина занималась в основном домашним хозяйством и воспитанием детей, то сейчас она вынуждена совмещать домашние обязанности со

своей профессиональной деятельностью. Современная женщина ежедневно решает несколько задач: любящая жена, заботливая мать, грамотный специалист, при этом оставаясь женственной и привлекательной.

Здоровое эмоциональное состояние женщины является залогом качества ее жизни и жизни окружающих ее людей. Когда женщина постоянно подвергается стрессам и нервному напряжению, она подрывает свое здоровье, счастье и благополучие.

Если стресс не лечить, у женщин могут развиваться стойкие проблемы со здоровьем, что будет выражаться в обострении хронических заболеваний, либо в развитии воспалительных и дегенеративных процессов. К основным видам последствий и осложнений стресса у женщин относят: отклонения в пищевом поведении (анорексия, булимия); изменение эмоционального настроения. Из-за постоянного или регулярного стресса женщины становятся более плаксивыми, обидчивыми, ранимыми; нарушения сна. Могут наблюдаться стойкие состояния бессонницы, либо прерывистый сон, либо напротив сонливость. Нередко женщины жалуются на то, что спят и не высыпаются; боли в животе. На фоне стресса женщины либо переедают, либо едят мало, или не регулярно. В результате чего, развиваются нарушения пищеварения; сердечные заболевания. Стрессы оказывают негативное влияние на всю сердечно-сосудистую систему, поэтому они приводят к артериальной гипертензии, инфарктам, инсультам; снижение иммунитета; нарушение мозговой деятельности, что отражается на снижении концентрации внимания и др.¹

В медицине, физиологии, психологии выделяют положительную (Эвстресс) и отрицательную (Дистресс) формы стресса.²

Эвстресс имеет два значения – «стресс, вызванный положительными эмоциями» и «несильный стресс, мобилизующий организм». Он оказывает на человека положительное влияние, мобилизует его, улучшает внимание, реакции, психическую деятельность, повышает адаптационные возможности организма.

Дистресс – это патологическая разновидность стресс-синдрома, который оказывает отрицательное влияние на организм, на его психическую деятельность и на поведение человека. Это тип стресса, с которым организм человека не в силах справиться. Он разрушает моральное здоровье человека и даже может привести к тяжелым психическим заболеваниям.

Поэтому важно находить баланс между этими двумя формами стресса и уметь управлять ими. Здоровый образ жизни, здоровое питание, спорт, отдых, умение расслабляться и управлять своими эмоциями – все это помогает поддерживать гармонию между эвстрессом и дистрессом.

¹ Бодров, В., Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы, Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – Москва: ИПРАН, 1995. - 136 с., ISBN5-201-02190-5

² Селье, Г. Стресс без дистресса: [пер. с англ.], Москва Прогресс, 1979, ISBN5458305655

Проблема исследования: Оказывает ли возраст женщины влияние на стресс и стрессоустойчивость.

Предмет исследования: Стресс у женщин и методы борьбы с ним.

Контингент: Экспериментальной основой исследования стали 19 женщин в возрасте от 19 до 52 лет. В зависимости от возраста, участниц разделили на 4 группы:

1 группа – 19-27 лет (7 женщин); **2 группа** – 28-36 лет (4 женщины); **3 группа** – 37-45 лет (4 женщины); **4 группа** – 46-52 года (4 женщины)

Гипотеза: Предполагаем, что возраст оказывает влияние на уровень стресса у женщин, интеллектуальные, поведенческие, эмоциональные и физиологические признаки стресса также меняют свои показатели в зависимости от возраста.

Теоретической основой исследования являются работы авторов: Теория стресса Г.Селье, когнитивная теория Р.С. Лазаруса, С. Фолкман, Б.Х. Варданыян, В.А. Бодрова, Ю.В. Щербатых, А.Б. Леонова, Л.С. Славиной, П.Б. Зильберман.

Инструменты исследования:

1. Опрос (Женщинам было предложено выбрать один из вариантов ответа, который больше всего характеризует их отношение к стрессу).

2. Тест на определение уровня стресса Автор Ю. В. Щербатых³. Тест состоит из четырех разделов (по 12 симптомов), каждый из которых определяет наличие интеллектуальных, поведенческих, эмоциональных и физиологических проявлений стресса. Женщины должны были отметить симптомы, которые проявлялись у них в течение последних 2 недель.

По результатам опроса получили следующие данные:

1 вопрос – Как вы думаете, что такое стресс?

Таблица 1. Результаты опроса Что такое стресс?

№	Вариант ответа	Частота	Проценты
	Ответная реакция организма на воздействие окружающей среды	5	26,3
	Плохое настроение, которое не улучшается слишком долго	2	10,5
	Подавленное состояние	5	26,3
	Следствие каких-либо переживаний	7	36,8
	Раздражительность	-	
	Усталость	-	
	Расстройство	-	
	Депрессия	-	

По результатам опроса (таб.1), мы видим, что для большинства женщин 36,8% стресс является «следствием каких-либо переживаний», для 26,3% стресс это «ответная реакция организма на воздействие окружающей среды»

³ Щербатых, Ю., Психология стресса и методы коррекции, Москва [и др.]: Питер (Учебное пособие), 2008, с. 255., ISBN978-5-469-01517-8

и «подавленное состояние», 10,5% считают, что стресс – это «Плохое настроение, которое не улучшается слишком долго».

Из предложенных вариантов ответа, никто из участниц опроса не охарактеризовал стресс как: раздражительность, усталость, расстройство.

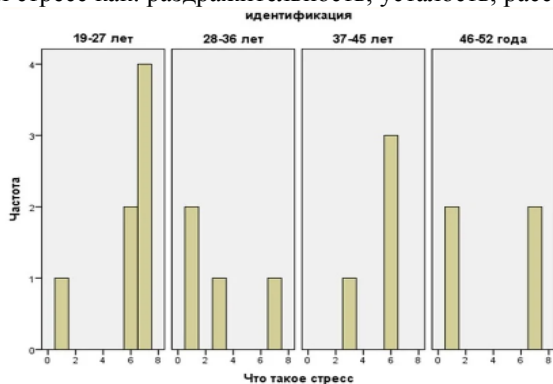


График 1. Результаты опроса *Что такое стресс?*

На графике (график 1), можно подробнее ознакомиться с ответами участниц в зависимости от возрастной группы.

Можно сделать вывод, что для большинства женщин из:

1 группы стресс – это «Следствие каких-либо переживаний», **2 группы** стресс – это «Ответная реакция организма на воздействие окружающей среды», **3 группы** стресс – это «Подавленное состояние», **4 группы** стресс – это в равной степени «Ответная реакция организма на воздействие окружающей среды» и «Следствие каких-либо переживаний».

2 вопрос – Как вы думаете, каковы причины стресса?

Таблица 2. Результаты опроса *Причина стресса*

№	Вариант ответа	Частота	Проценты
1	Конфликты на работе	1	5,3
2	Раздражает кто-то или что-то	1	5,3
3	Кризис, нестабильность в стране	2	10,5
4	Учеба	2	10,5
5	Усталость	8	42,1
6	Потеря близкого	1	5,3
7	Постоянные неудачи	1	5,3
8	Личная жизнь, конфликты в семье	3	15,8
9	Неудовлетворенность собой	-	-
10	Одиночество	-	-

Из данных (таб. 2) мы видим, что 42,1% из опрошенных, считают, что причина стресса в «усталости», 15,8% отметили «проблемы в личной жизни, конфликты в семье», по 10,5% выделили «кризис, нестабильность в стране» и «учебу». 5,3% набрали варианты ответов: «конфликты на работе», «раздражает кто-то или что-то», «потеря близкого», «постоянные неудачи».

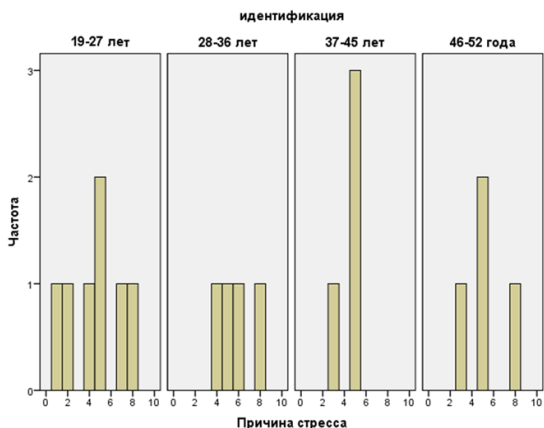


График 2. Результаты опроса Причина стресса

На графике (2) полная информация по возрастам, из которой следует, что:

1 группа – основная причина стресса заключается в «усталости». Остальные варианты ответов набрали равное количество, а «кризис и нестабильность в стране» и «потеря близкого» для этой категории женщин не являются причиной стресса.

2 группа – для данной группы причиной стресса являются: «учеба», «усталость», «потеря близкого», «личная жизнь, конфликты в семье». Не провоцирует стресс: «конфликты на работе», «раздражает кто-то или что-то», «кризис, нестабильность в стране» и «постоянные неудачи». **3 группа** – у большинства опрошенных стресс вызывает «усталость», у 1 женщины «кризис и нестабильность в стране». **4 группа** – у 2 женщин стресс вызывает «усталость» и по 1 ответу выбрали «кризис, нестабильность в стране» и «личная жизнь, конфликты в семье»

3 вопрос – Как вы боретесь с этим состоянием?

Таблица 3. Результаты опроса Борьба со стрессом

№	Вариант ответа	Частота	Проценты
1	Общение с друзьями	2	10,5
2	Стараюсь не думать о плохом, настраиваю себя на то, что все будет хорошо	3	15,8
3	Отдыхать	2	10,5
4	Физическая или интеллектуальная работа	1	5,3
5	Занятие любимым делом или хобби	5	26,3
6	Слушаю музыку	2	10,5
7	Медитирую	3	15,8
8	Хороший фильм или книга	1	5,3
9	Играю в компьютерные игры	-	-
10	Занимаюсь спортом, спортзал	-	-
11	Конфликтую		
12	Устраиваю истерику		

Из данных (таблицы 3) 26,3% из опрошенных женщин справляются со стрессом с помощью «занятия любимым делом или хобби», по 15,8% набрали варианты ответов «стараясь не думать о плохом, настраивая себя, что все будет хорошо», и «медитация», по 10,5% – «общение с друзьями», «отдых», «слушаю музыку», по 5,3% – «физическая или интеллектуальная работа» и «хороший фильм или книга». Вариант ответа «играть в компьютерные игры» и «занятия спортом, спортзал» не выбрала ни одна из женщин.

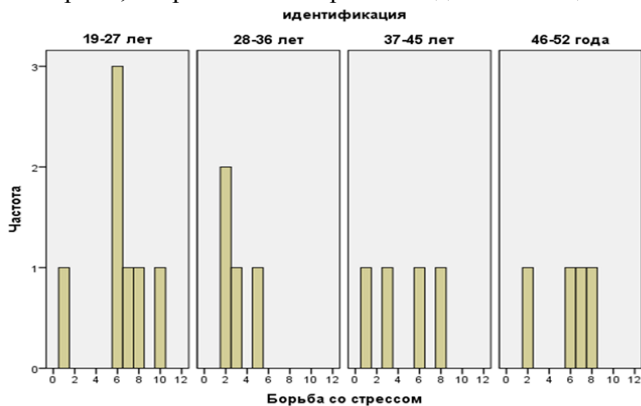


График 3. Результаты опроса Борьба со стрессом

На графике (3), представлена более полная информация по возрастам, из которой следует, что: **1 группа** – большинство участниц борются со стрессом с помощью «занятия любимым делом или хобби», и по 1 варианту выбрали: «общение с друзьями», «слушаю музыку», «медитация» и «хороший фильм или книга». **2 группа** – большинство участниц в борьбе со стрессом используют «стараться не думать о плохом, настраивать себя, что все будет хорошо», по 1 ответу выбрали «отдыхать» и «физическая или интеллектуальная работа». **3 группа** – по 1 варианту выбрали: «общение с друзьями», «отдыхать», «заниматься любимым делом или хобби» и «медитация». **4 группа** – по одному варианту: «стараться не думать о плохом, настраивать себя, что все будет хорошо», «занятие любимым делом или хобби», «слушаю музыку» и «медитация».

Далее участницам было предложено пройти тест на определение уровня стресса Автор Ю. В. Щербатых и отметить, с какими из признаков интеллектуального, поведенческого, эмоционального и физиологического стресса они сталкиваются на данный момент или испытывали на себе в течение последних 2-ух недель.

Результаты: Расположили группы в порядке снижения общего уровня стресса: **1 группа** – 19-27 лет – 33,7 баллов **2 группа** – 28-36 лет – 29,8 баллов **4 группа**- 46-52 года – 23,9 баллов **3 группа** – 37-45 лет – 19,3 баллов.

У большинства участниц из всех 4 групп выявлены в большей степени физиологические признаки стресса.

Таблица 4. Уровень стресса по тесту Щербатых Ю.В.

Группа	Возраст	Общий уровень стресса	Интеллектуальные признаки	Поведенческие признаки	Эмоциональные признаки	Физиологические признаки
1	9-27	33,7	6,9	5	9	12,8
2	28-36	29,8	4,8	5	7,5	12,5
3	37-45	19,3	5,5	3,5	3,8	6,5
4	46-52	23,9	5,5	3,5	4,9	10

→ Диаграмма

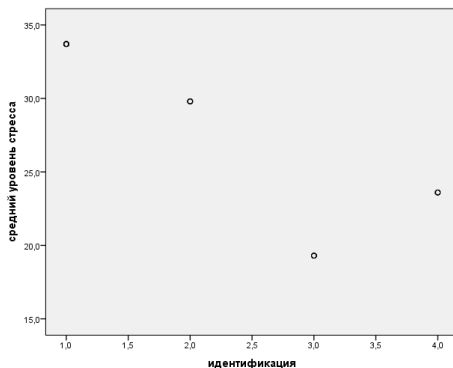


Диаграмма 1. Средний уровень стресса по тесту Щербатых Ю.В.

Из диаграммы (1) мы видим, что среднее значение стресса колеблется от 19,3 баллов (3 группа) до 33,7 (1 группа). Разница уровня стресса по возрасту есть. Ниже представлены графики со средними показателями по группам интеллектуальных, поведенческих, эмоциональных и физиологических признаков стресса. Между 4 группами женщин существует разница между возрастом и уровнем стресса различного типа.

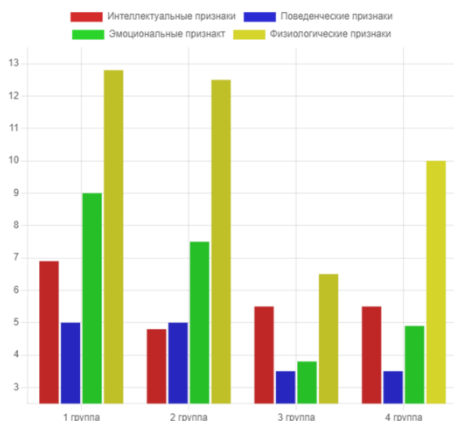


График 4. Показатели интеллектуальных, поведенческих, эмоциональных и физиологических признаков стресса

Выводы

У 1 группы (19-27 лет) и у 2 группы (28-36 лет) женщин выявлено состояние сильного стресса, для успешного преодоления которого желательна помощь психолога или психотерапевта. Такая величина стресса говорит о том, что организм уже близок к пределу возможностей сопротивляться стрессу. 3 группа (37-45 лет) и 4 группа (46-52 года) женщин указывает на достаточно выраженное напряжение эмоциональных и физиологических систем организма, возникшее в ответ на сильный стрессорный фактор, который не удалось компенсировать. В этом случае требуется применение специальных методов преодоления стресса.

В заключении можно сказать, что основная гипотеза подтвердилась, возраст оказывает влияние на уровень стресса у женщин. Также подтвердилась гипотеза о том, что интеллектуальные, поведенческие, эмоциональные и физиологические признаки стресса также меняют свои показатели в зависимости от возраста.

Женщины от 19 до 27 лет (1 группа) наиболее подвержены стрессу и в этой группе самые высокие показатели по всем признакам стресса. Это может быть связано с тем, что в этом возрасте современные женщины ведут очень активный образ жизни, ищут себя в этом мире.

По статистике меньше всего подвержены стрессу женщины от 37 до 45 лет (3 группа). Больше всего у них наблюдаются *интеллектуальные признаки стресса*. Можно предположить, что такие данные связаны с тем, что в этом возрасте жизнь у большей части женщин отличается стабильностью.

4 группа женщин в возрасте 46-52 года показала значительно отличающиеся друг от друга результаты. 50% опрошенных не испытывают стресс совсем, 50% находятся в переходе организма к третьей, самой опасной стадии стресса – истощение запасов адаптационной энергии. Возможно, женщины, у которых повышен стресс находятся в кризисе 50-лет. Кризис данного возраста можно назвать этапом «новой идентичности» – время переосмысления себя, принятия себя другой и внешне, и внутренне. Не всем женщинам этот период дается легко, кроме того сюда можно добавить взросление детей и покидание ими родительского дома. Для этой группы в наибольшей степени характерны *физиологические признаки стресса*.

Для 3 группы 28-36 лет характерны *поведенческие и физиологические признаки стресса*. В среднем уровень стресса здесь достаточно высокий, но меньше чем в 1 группе. Многие женщины этой группы проходят через кризис 30 лет. Его основные проблемы: трудности в личной жизни, страх перед старением, отсутствие карьеры, отсутствие детей, сравнение себя с окружающими, более успешными женщинами.

Библиография:

1. Бодров, В., Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы, Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – Москва: ИПРАН, 1995. – 136 с., ISBN 5-201-02190-5
2. Селье, Г., Стресс без дистресса: [пер. с англ.], Москва Прогресс, 1979, ISBN 5458305655
3. Щербатых, Ю., Психология стресса и методы коррекции, Москва [и др.]: Питер (Учебное пособие), 2008, с. 255, ISBN 978-5-469-01517-8

CZU 159.922.7:615.85

**PSIHOTERAPIA COGNITIV-COMPORTAMENTALĂ
ÎN INTERVENȚIA ASUPRA ANXIETĂȚII LA COPII**

Alina RUSNAC, masterandă, Facultatea Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Conducător științific: **Luminița SECRIERU**, conf. univ., dr.

Abstract: *Anxiety is an emotional state of mind, often found in both children and adults. In children, the anxiety is based on their exuberant imagination and creativity. Adolescents are characterized by distinct features of the affective sphere, and bio-social conditions trigger affective disadvantages revealed by an advanced level of anxiety.*

Also, in this study we aim presenting a cognitive-behavioral psychotherapeutic program on a generalized anxiety. The cognitive restructuring is based on a series of cognitive and behavioral techniques: restructuring dysfunctional negative thoughts, relaxation techniques, the role play technique and guided imagery.

Keywords: *adolescents, anxiety, children, cognitive-behavioral psychotherapeutic program, emotions.*

Menționăm că la etapa actuală, în ceea ce privește psihoterapia, conform site-ului aparținând diviziei 12 a Asociației Americane de Psihologie (APA), psihoterapia cognitiv-comportamentală deține un puternic suport științific, fiind, conform acestei ierarhizări, cea mai eficientă formă psihoterapie din lume, în tratarea depresiei și anxietății. Trebuie precizat faptul că această ierarhizare se bazează pe toate studiile care există/apar legate de eficiența unei psihoterapii într-un anumit tip de tulburare, up-to-date-urile fiind efectuate aproape lunar [6].

În viziunea Ralucăi Anghel, psihoterapia cognitiv-comportamentală ocupă locul întâi în lume în ceea ce privește eficiența, numeroase studii demonstrând faptul că această abordare terapeutică este cel puțin la fel de eficientă ca și tratamentul medicamentos în tratarea depresiei, a anxietății, a obsesiilor, fobiilor, tulburărilor obsesiv-compulsive, tulburărilor de stres post-traumatic, atacurilor de panică, insomniei, tulburărilor de alimentație sau adicțiilor [1].

După cum ne relevă literatura de specialitate, psihoterapia cognitiv-comportamentală reprezintă o combinare teoretico-metodologică fundamentată științific a terapiei comportamentale cu terapia cognitivă, cu aplicații în patologii și sănătate; așa-dar ea are, pe lângă un caracter clinic (tratarea bolilor), și un profund caracter educațional (de dezvoltare) și preventiv (optimizare, promovare a sănătății) [2, p. 28].

Irina Holdevici ne relatează că acest tip de psihoterapie reprezintă un ansamblu de tehnici bazate pe teoriile învățării și pe descoperirile psihopatologiei cognitive. Este „focalizată pe rezolvarea problemelor, cu rezultate evidente, centrate pe ameliorarea sau vindecarea unor simptome neuropsihice sau psihosomatice” [3, p. 10].

Astfel, terapia cognitiv-comportamentală reprezintă o formă de psihoterapie axată pe rezolvarea problemelor, cu rezultate evidente, centrate pe ameliorarea sau vindecarea unor tulburări de sănătate mintală sau unor tulburări psihosomatice (referitor la

originea psihică a unor boli). Așadar, psihoterapia combină două terapii: cea cognitivă și cea comportamentală. În cadrul terapiei cognitiv-comportamentale se acordă o importanță deosebită tehnicilor de restructurare cognitivă și atitudinală. Principiul de bază al terapiei pornește de la faptul că modalitățile în care o persoană se comportă sunt determinate, în primul rând, de felul în care interpretează situațiile imediat [5].

Printre intervențiile cognitiv-comportamentale comune tuturor tulburărilor de anxietate se numără diminuarea sau renunțarea la comportamentele de siguranță, diminuarea tendințelor de evitare, realizarea experimentelor comportamentale, distragerea sau redirecționarea atenției, punerea la îndoială sau disputarea cognițiilor disfuncționale, reducerea tendințelor ruminative și de îngrijorare, identificarea contribuției imaginilor sau a altor tipuri de amintiri din memorie la declanșarea sau menținerea anxietății.

După cum ne indică D. David, utilitatea psihoterapiei cognitiv-comportamentale este aceea de a ajuta adolescentul să identifice erorile în gândire, să recunoască faptul că gândurile îi influențează emoțiile și comportamentele, să se distanțeze de propriile sale perspective și să dezvolte alternative raționale realiste la gândurile iraționale. Tehnicile comportamentale scad frecvența și severitatea comportamentelor inddezirabile și sporesc frecvența comportamentelor dezirabile. În plus, schimbările de comportament pot fi urmate de schimbări ale atitudinii, emoțiilor și cognițiilor, ceea ce va conduce la o ameliorare generală a funcționării copilului [2, p. 107].

Psihoterapia cognitiv-comportamentală pentru tratarea tulburărilor de anxietate se poate realiza atât individual, cât și în grup sau în cadru familial. Terapia cognitiv-comportamentală de familie este utilă în special în situațiile în care atât părinții, cât și copilul prezintă simptome de anxietate. Strategiile terapeutice cognitiv-comportamentale pentru tratarea anxietății, deși comune, sunt adaptate în funcție de tulburarea de anxietate specifică de care suferă persoana.

Dat fiind faptul că în ultima perioadă se constată o creștere a nivelului anxietății în mediul adolescentin, ceea ce denotă necesitatea realizării unei investigații care ar elucida metodele de intervenție în ameliorarea acesteia.

În calitate de ipoteză de lucru am presupus că tehnicile psihoterapiei cognitiv-comportamentale aplicate vor contribui la diminuarea nivelului de anxietate la copii.

Programul de terapie cognitiv-comportamentală în vederea ameliorării anxietății la copii a fost elaborat, luând în considerare ideile sintetizate în procesul documentării și datele experimentale colectate în anul 2023, în cadrul unui studiu constatativ în care au participat un eșantion de 28 de adolescenți cu vârsta cuprinsă între 14-18 ani. Rezultatele obținute în cadrul acestui studiu ne permit să afirmăm că în rândul adolescenților există un număr destul de mare de copii cu nivel înalt al anxietății. Acești adolescenți trăiesc emoții neplăcute de încordare, neliniște și nesiguranță. Consecințele pe termen lung ale stării de anxietate se pot reflecta asupra comunicării, sferei afective, cognitive, motivaționale, asupra conștiinței de sine și autoaprecierii determinând diverse consecințe cu un impact nefavorabil și neprielnic asupra personalității adolescentului și asupra vieții sale.

În urma aplicării metodelor de investigație cu privire la nivelul anxietății în cazul adolescenților cercetați s-a considerat necesar includerea subiecților din grupul

experimental într-un program de terapie cognitiv-comportamentală. De menționat că programul de terapie cognitiv-comportamentală în vederea ameliorării anxietății a fost aplicat doar în cadrul grupului experimental format din 14 adolescenți. În cadrul programului de grup au participat 11 adolescenți, cu alți 3 adolescenți s-a lucrat în mod individual deoarece aceștia au refuzat din start, în mod categoric forma de lucru în grup.

Au fost realizate în total 10 ședințe de grup, a câte 60-90 minute, săptămânal. De asemenea, în paralel au fost desfășurate și ședințele individuale.

La baza elaborării programului de intervenție, a servit Planul general de intervenție în cazul anxietății propus de Leahy și Holland [4], în continuare fiind prezentate unele activități desfășurate.

În cadrul *ședințelor 1-3*, accentul s-a focusat pe familiarizarea adolescenților cu programul nemijlocit. Astfel, aceștia au fost informați despre specificul programului de intervenție în concordanță cu diagnosticul pe care îl prezintă. S-a discutat cu adolescenții că dacă vor identifica unele dificultăți semnificative în implementarea planului de activare comportamentală, se va explora din nou oportunitatea unei evaluări psihologice.

De asemenea, a avut loc constatarea acuzelor, investigarea tuturor simptomelor cognitive, comportamentale, interpersonale a anxietății. Au fost întocmite lista cu scopurile intervenției.

Au fost oferite elemente de psihoeducație. S-au oferit explicațiile cu privire la terapia cognitiv-comportamentală, oferindu-le participanților fișe care conțin informații despre anxietate și terapia cognitiv-comportamentală în general. S-a explicat care sunt avantajele utilizării psihoterapiei cognitiv comportamentale în cazul anxietății.

De menționat că tot în cadrul primelor trei ședințe a avut loc explicarea de ce tulburările de anxietate se manifestă prin tensiune musculară și hiperactivare fiziologică. De asemenea, adolescenții au fost informați despre legătura dintre gânduri automate și emoții fiind învățați să clasifice gândurile automate distorsionate. S-a explicat faptul că îngrijorările reprezintă partea centrală a tulburărilor de anxietate, precum și modul în care îngrijorările sunt întărite tocmai de faptul că nu se adevăresc; Adolescenții au fost ajutați să identifice gândurile automate în cadrul ședințelor. Participanții și-au format lista cu scopuri pe termen scurt și lung ale intervenției.

De asemenea, a fost recomandată biblioterapia: spre lectură s-a propus cartea „*Învinge grijile: 7 pași pentru a împiedica îngrijorarea să-ți pună piedici*”, de Robert L. Leahy. Această sursă propusă prezintă un Ghid complet pentru identificarea, demontarea și depășirea tuturor tipurilor de griji. Timp de peste 25 de ani, dr. Robert L. Leahy a ajutat cu succes mii de oameni să învingă îngrijorarea nesănătoasă. Programul în 7 pași, expus în cartea de față, conține sfaturi și tehnici ușor de aplicat pe dimensiunea: descoperirea stilului de îngrijorare, identificarea grijilor neproductive, diminuarea senzației de urgență și presiune, concentrarea pe oportunități, nu pe eșec, acceptarea incertitudinii.

Ședințele 4-5 au fost orientate pe intervențiile cognitive pentru reducerea îngrijorării și controlul rumațiilor. Astfel, a fost propusă folosirea tehnicilor cog-

tive specifice pentru a-i ajuta pe adolescenții să contracareze gândurile automate negative. În cadrul ședințelor adolescenții au fost asistați în diferențierea dintre îngrijorarea productivă și cea neproductivă, abordarea stării de neliniște legate de efectele nocive ale îngrijorării, evidențierea tendinței de a „sări la concluzii” și de a catastrofa, asistarea adolescenților pentru dobândirea unor abilități necesare distingerii dintre anxietate și fapte reale.

În cadrul ședințelor a fost completată Fișa de evaluare a gândurilor negative. Astfel, adolescenții au fost învățați să își monitorizeze îngrijorărilor și să aloce „timp pentru îngrijorare”; Totodată, adolescenților li s-a prezentat și recomandat spre utilizare Fișa de monitorizare zilnică a gândurilor automate disfuncționale.

De asemenea, a fost introdusă monitorizarea activităților:

- Legate de stilul de viață sănătos: (ieșit din casă de 2 ori/ săptămână în primele 3 săptămâni; 3-4 ori/ săptămână în următoarea lună; zilnic ulterior);
- Jurnal alimentar;
- Jurnal de somn – respirație; exercițiu de mindfulness prescris în fiecare dimineață și în timpul zilei la necesitate;
- Îngrijire corporală – duș zilnic, igiena personală minuțioasă zilnic;
- Socializare – activarea rețelei de prieteni;

La finalul ședințelor s-a recomandat adolescenților să-și contracareze gândurile automate și convingerile prin tehnici cognitive specifice, apoi să continue cu gradarea sarcinilor, dezvoltarea abilităților sociale, planificarea recompenselor, programarea activităților și dezvoltarea abilităților de rezolvare de probleme.

Ședințele 5-6 au demarat cu evaluarea felului în care adolescenții au reușit să își contracareze gândurile automate și convingerile prin tehnici cognitive-comportamentale specifice. În planul intervenției cognitive-comportamentale s-a continuat predarea și exersarea abilităților de rezolvare de probleme; optimizarea abilitățile de comunicare ale adolescenților (ascultarea activă, conceperea și receptarea optimă a mesajului, empatie). S-a continuat cu exersarea tehnicii de gradare a sarcinilor. Un moment important a constituit identificarea și contracararea gândurile automate cel mai dificil de disputat de către adolescenți.

Ca temă de acasă adolescenții au fost îndemnați să exerseze folosirea diverselor tehnici de contracarare a asumțiilor și a schemelor cognitive, să continue tehnica de gradare a sarcinilor, dezvoltarea asertivității, auto-recompensarea; să continue să își exerseze abilitățile de comunicare și de rezolvare de probleme.

Ședințele 7-8 au avut ca scop consolidarea tehnicilor cognitiv-comportamentale însușite. Astfel, pe lângă identificarea și contracararea gândurilor automate și a asumțiilor cu grad ridicat de dificultate, s-a reluat succint vechile gânduri automate (identificate în ședințele anterioare) și s-a stabilit dacă mai au vreo semnificație pentru adolescenți. Totodată, s-a examinat originea schemelor cognitive și evaluarea măsurii în care acestea au influențat de-a lungul vieții anumite experiențe importante.

În cadrul ședințelor a fost folosită Tehnica expunerii la situații care să provoace situații de anxietate (expunerea situațională, expunerea în imaginație, expunerea cognitivă la neliniște); Tehnica desensibilizarea sistematică; Tehnica scaunului gol pentru a ajuta adolescenții să contracareze, prin joc de rol, schemele cognitive ne-

gative și persoanele care au stat la baza lor. Ne-am propus a ajuta adolescenții să dezvolte asumptii și scheme cognitive mai realiste și să dezvolte afirmații pozitive despre sine și un set de „drepturi personale”.

La finalul ședințelor, adolescenții au fost îndemnați să continue identificarea și contracararea gândurilor automate, a asumptiilor și a schemelor cognitive, să întocmească o nouă listă cu asumptii și scheme adaptative, să redacteze setul de „drepturi personale”, să continue tehnica de gradare a sarcinilor; strategiile de dezvoltare a asertivității și tehnicile de auto-recompensare, să își exerseze în continuare abilitățile de comunicare și de rezolvare de probleme.

Adolescenților le-a fost recomandat să petreacă mai mult timp cu colegii de clasă și prietenii, să crească implicarea lor în activitățile sociale pentru a-și îmbunătăți suportul social, a forma relații apropiate importante, pentru a fi se implica în activități de grup (voluntariat, cluburi sociale, Centre de Tineret).

Ședințele 8-10 au avut ca scop planificarea încheierii treptate a intervenției. Astfel, împreună cu adolescenții, s-au identificat care intervenții le-au fost de folos și care nu, s-au examinat episoadele anterioare de anxietate și descrierea modului în care se va face față posibilelor episoade de anxietate din viitor. A fost recomandată folosirea terapiei cognitive bazată pe mindfulness, de relaxare musculară progresivă, training-ul autogen, de relaxare prin respirație.

La finalul programului adolescenții au fost îndemnați să își dea singuri teme de acasă, să propună planuri utile pentru evitarea anxietății în viitor.

În urma desfășurării procesului terapeutic se poate constata că îndrumarea în vederea conștientizării neliniștilor lor și a mecanismelor cognitiv-comportamentale asociate le-a permis adolescenților să-și dezvolte sentimentul că-și pot controla preocupările, sunt capabili de a alunga gândurile deranjante și pot manifesta o slabă toleranță la incertitudine. Aceste rezultate au fost obținute prin expunerea în imaginație la neliniști și expunerea la incertitudini. Programul aplicat a contribuit și la o ameliorare semnificativă a calității somnului la adolescenți.

De asemenea, se poate menționa că procesul terapeutic s-a desfășurat cu succes. Au fost realizate obiectivele propuse, s-au modificat convingerile distructive, s-au redus procrastinarea și alte distorsiuni cognitive, a crescut independența personală a adolescenților, s-a îmbunătățit în unele cazuri relația cu părinții, s-au redus simptomele de anxietate socială.

Bibliografie:

1. ANGHEL, Raluca *Ce este psihoterapia cognitiv-comportamentală și cum ne poate ajuta?* [online] [citat 20.03.2024] Disponibil: https://autismvoice.ro/ce-este-psihoterapia-cognitiv-comportamentala-si-cum-ne-poate-ajuta/?gclid=CjwKCAjw6dmSBhBkEiwA_WEoPCHf1Mk8l_IWOhsGZlEj51bZ6Hh0NuRYWp1p1HaOYgCfWh1t2GKxoCx6oQAvD_BwE
2. DAVID, Daniel. *Tratat de psihoterapii cognitive și comportamentale* / Ed. a 3-a, rev. Iași: Polirom, 2017, 366 p. ISBN 973-46-0491-0
3. IOVCIUK, N. Incidența și manifestările clinice ale depresiei în populația adolescentă școlară. In: *Revista de Neurologie și Psihiatrie*. Nr. 9, 1998. ISSN 2068-8040

4. LEAHY, R. L. *Planuri de tratament și intervenții pentru depresie și anxietate*/ trad.: Mihaela Marian Mihăilaș. Cluj-Napoca: Editura A.S.C.R., 2017, 463 p.
5. PERISTERI, Dana. *Terapia-cognitiv-comportamentala-definitie-secrete-si-beneficii*. [online] [citat 11.09.2023] Disponibil: https://www.clinicaoananicolau.ro/terapia-cognitiv-comportamentala-definitie-secrete-si-beneficii/#Istoria_terapieii_cognitiv-comportamentale
6. SOCIETY of clinical psychology division 12 of the APA [online] [citat 21.11.2023] Disponibil: <http://www.div12.org>

CZU 159.922

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ТРУДОГОЛИКОВ

Анастасия ПАВЛОВ, студентка, Факультет педагогических наук, психологии и искусств, Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо
Научный руководитель: **Сильвия БРИЧАГ**, др., конф. унив.

Abstract: *In contemporary society, workaholism is becoming an increasingly prevalent issue, exerting a negative influence on people's health and well-being. In the context of the Republic of Moldova, economic and social conditions may contribute to this phenomenon. This article analyzes the problem of workaholism in the context of the Republic of Moldova. Workaholism, as a pathological condition, is characterized by an excessive dedication to work, which often leads to negative consequences for health and quality of life. The article examines the main causes and consequences of workaholism in Moldova, as well as offering practical recommendations for addressing this phenomenon at both societal and individual levels.*

Keywords: *workaholism, quality of life, cognitive behavioral therapy.*

Вступление

Трудоголизм, или компульсивный труд, является распространенной проблемой современного общества. Он определяется как избыточный и непрерывный труд, превышающий норму, при этом человек не может контролировать свой трудовой график, не может остановиться, даже если это приводит к отрицательным последствиям для его здоровья [1]. Трудоголизм может иметь серьезные последствия для физического и психологического здоровья, поэтому необходимо понимать, какие проблемы он вызывает.

Актуальность выбранной темы заключается в том, что, во-первых, трудоголизм может привести к физическому истощению. Постоянный недосып, нехватка времени для отдыха и занятий спортом приводят к замедлению обмена веществ, ухудшению кровообращения, повышенному давлению и головным болям. Чрезмерная нагрузка на сердце может вызвать сердечные проблемы, а повышенный уровень стресса может привести к повышенному уровню гормонов стресса в организме, что увеличивает риск развития серьезных заболеваний [2]. Во-вторых, трудоголизм может вызвать проблемы с психическим здоровьем. В частности, постоянное чувство напряжения, беспокойства, тревоги и депрессии могут привести к развитию различных психических заболеваний. В ситуациях, когда трудоголик оставляет работу, он

может испытывать чувство вины и беспокойства, что приводит к недостатку сна и повышенному уровню стресса. Это может привести к тому, что он начнет работать еще больше, чтобы избежать этих чувств, что еще больше ухудшит его здоровье [3]. В-третьих, трудоголизм может привести к социальной изоляции. Люди, страдающие от этого заболевания, могут отказываться от участия в социальных мероприятиях и отношений с друзьями и семьей. Это может привести к чувству одиночества и изоляции, что еще больше ухудшит психологическое и физиологическое состояние человека.

Трудоголизм представляет собой патологическое состояние, характеризующееся избыточной преданностью работе и сильным стремлением к ее выполнению, что приводит к значительному ущербу для личного благополучия и здоровья [2]. Трудоголизм может проявляться в различных формах, включая чрезмерное время, уделяемое работе, добровольный отказ от отпусков и отдыха, а также непропорциональное влияние работы на личную жизнь. Основными признаками трудоголизма являются перфекционизм, чрезмерная забота о работе, неспособность расслабиться или отключиться от рабочих мыслей во время отдыха, а также недостаток интереса или удовлетворения от других сфер жизни, кроме работы [3]. В обществе также могут присутствовать культурные факторы, способствующие трудоголизму, такие как высокая ценность труда, социальное давление на достижение успеха и статуса через трудовую деятельность.

Тем не менее, следует отметить, что трудоголизм не всегда является чрезвычайно негативным явлением. В некоторых случаях, умеренная преданность работе может быть продуктивным и мотивирующим фактором. Однако, когда трудоголизм становится компульсивным и начинает влиять на физическое и психологическое здоровье, а также на социальные отношения, это требует вмешательства [4]. Понимание основных признаков и характеристик трудоголизма является важным шагом для разработки эффективных стратегий предотвращения и лечения этого распространенного явления. Дальнейшие исследования в этой области могут помочь уточнить факторы риска и разработать персонализированные подходы к лечению и реабилитации трудоголиков в обществе.

Анализ причин трудоголизма раскрывает сложное взаимодействие социальных, экономических и культурных факторов. Социально-экономическая нестабильность часто заставляет людей перерабатывать в поисках финансовой безопасности или возможностей продвижения. Высокий уровень безработицы, особенно среди молодежи, может создать культуру переработок, где обеспечение рабочего места становится приоритетом, заставляя людей отдавать предпочтение работе перед личным благополучием [5]. Более того, культурные отношения к работе играют значительную роль в формировании тенденций трудоголизма. Сильная трудовая этика, глубоко укоренилась в общественном восприятии, где преданность работе часто считается добродетелью и успехом. Этот культурный норматив может давить на людей, заставляя их перегружаться профессионально и жертвовать личным временем и досугом в процессе.

Экономические факторы, такие как низкие зарплаты и ограниченные возможности трудоустройства, могут усиливать трудоголизм, вызывая

чувство финансовой нестабильности и необходимость постоянно доказывать свою ценность через работу. В условиях конкурентного рынка труда люди могут чувствовать себя вынужденными работать дольше или брать на себя несколько работ для обеспечения своего существования, что дополнительно подпитывает поведение трудоголика [6]. Кроме того, отсутствие четко определенных политик баланса между работой и личной жизнью и культурных норм, придающих приоритет работе перед личным временем, способствует нормализации трудоголизма. Без достаточной институциональной поддержки или общественного признания важности досуга и личного времени люди могут испытывать затруднения в установлении границ между работой и другими аспектами жизни, поддерживая цикл переработок и выгорания.

Проблема исследования: возможность разработки программы психологического консультирования трудоголиков.

Цель: исследование основных психологических проблем, связанных с трудоголизмом, а также разработка программы консультирования для работы с трудоголиками.

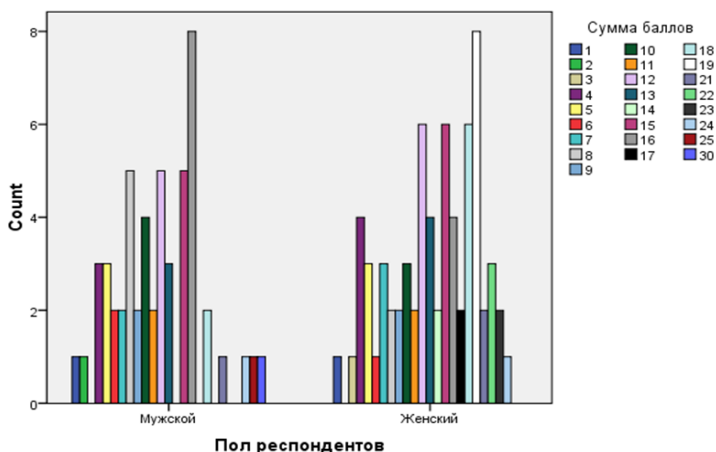
Гипотеза исследования: Мы предполагаем, что когнитивно-поведенческая терапия является эффективным методом для работы с клиентами в возрасте от 18 до 45 лет (включительно), демонстрирующими симптомы трудоголизма.

Концептуальной базой исследования являются научные работы Аарона Бека (1967) и Альберта Эллиса (1955), которые разработали когнитивно-поведенческую терапию и рационально-эмотивную терапию соответственно. Их гипотезы и теории использованы в данной работе для создания полноценной программы психологического консультирования с элементами когнитивно-поведенческой терапии при работе с трудоголизмом. Для концептуализации трудоголизма использовались научные материалы Павловой (2020) [3] и Лосый (2023) [5].

Методологическая база данной работы включает проведение опроса для выявления людей с явными признаками трудоголизма, проведение диагностических и скрининговых тестов (опросник «Трудоголизм» Б. Киллинджер; шкала тревожности Спилбергера; шкала депрессии Бека).

Результаты и их обсуждение

После сбора данных был проведен их анализ, в ходе которого были вычислены показатели дескриптивной статистики для оценки основных характеристик выборки по признаку проявлений трудоголизма с помощью программного пакета SPSS (см. Фиг. 1). Таким образом, использование стратифицированной случайной выборки, опросного инструмента Google Forms и опросника Б. Киллинджер позволило получить всестороннее и достоверное представление о трудоголизме в муниципии Бельцы, Республика Молдова. Полученные данные будут использоваться для выявления основных тенденций и факторов, связанных с трудоголизмом, а также для разработки эффективных методов предотвращения и коррекции этого явления.



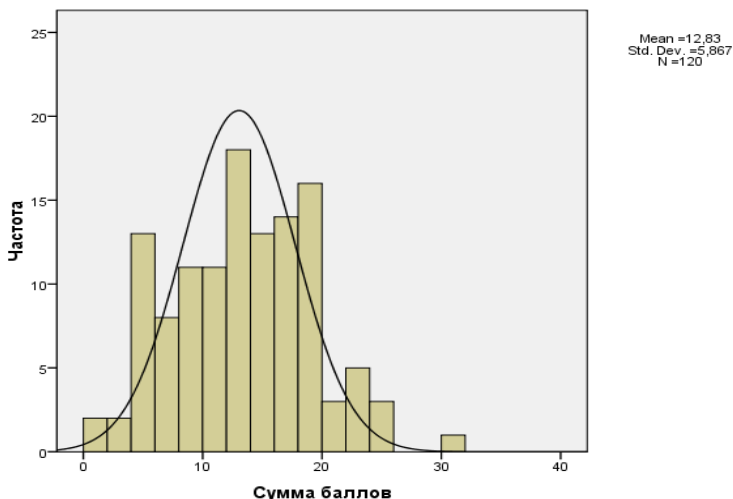
Фигура 1. Результаты диагностического теста Киллинджер

Результаты, представленные выше, указывают на то, что у 43% опрошенных мужчин и у 57% опрошенных женщин наблюдаются редкие проявления трудоголизма. Слабо выраженный трудоголизм, согласно результатам диагностики, у 10% мужчин и 13% женщин. Также, 2,4% мужчин и 1,2% женщин сталкиваются с ярко выраженными проявлениями трудоголизма. Принимая во внимание, что население муниципия Бельцы на 2023 год составляло 140,000 граждан, можно заключить, что $\approx 2,000$ мужчин и $\approx 1,000$ женщин сталкиваются с ярко выраженным трудоголизмом и его сокрушающими последствиями.

Таблица 1. Градация количества респондентов по возрасту

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 18-25	57	47,5	47,5	47,5
26-32	32	26,7	26,7	74,2
33-39	23	19,2	19,2	93,3
40-45	8	6,7	6,7	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Самое большое количество респондентов было в возрасте от 18 до 25 лет (57), а самое меньшее количество – среди респондентов в возрасте от 40 до 45 лет (8) (см. Таблица 1). Также, стоит заметить, что в среднем опрашиваемые набирали около 13 баллов из 30 (см. Фиг. 2), что свидетельствует о наличии тенденции развития трудоголизма у жителей города Бельцы. В то же время, из 120 респондентов, лишь двое набрали 25 баллов и выше, что говорит о том, что лишь 1,6% от общего количества участников опроса сталкиваются с ярко выраженными проявлениями трудоголизма.



Фигура 2. Средние значения и стандартное отклонение по выборке

Таким образом, трудоголизм в муниципии определяется сочетанием социально-экономической нестабильности, культурных ценностей, подчеркивающих трудолюбие, и экономических давлений. Решение этих основных проблем требует многоаспектного подхода, включающего в себя продвижение политик баланса между работой и жизнью, повышение осведомленности о вреде переработок и содействие культурному изменению, нацеленному на оценку досуга и личного благополучия наряду с профессиональными достижениями.

В контексте работы с клиентами в возрасте от 18 до 45 лет (включительно), демонстрирующими симптомы трудоголизма, когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) представляет собой эффективный метод интервенции. КПТ основывается на предположении о том, что негативные мысли и поведения могут быть изменены путем модификации когнитивных и поведенческих шаблонов. В рамках борьбы с трудоголизмом, КПТ может быть направлена на идентификацию и изменение негативных убеждений и поведенческих привычек, связанных с работой [10]. В начале терапевтического процесса проводится детальная оценка факторов, способствующих трудоголизму у конкретного индивида, включая когнитивные и эмоциональные аспекты, а также взаимодействие с окружающей средой. На основе этой оценки разрабатывается индивидуализированный терапевтический план, включающий в себя целенаправленные стратегии изменения мышления и поведения.

В рамках КПТ клиент может быть научен распознавать и изменять негативные мыслительные образы, такие как перфекционистские установки или чрезмерные опасения относительно профессионального успеха. Также осуществляется работа над поведенческими аспектами трудоголизма, такими как установление границ между работой и личной жизнью, планирование времени для отдыха и развлечений, а также развитие навыков эффективного

управления стрессом [11]. Важным аспектом КПТ является постепенное внедрение новых когнитивных и поведенческих практик в повседневную жизнь клиента и поддержание их на долгосрочной основе. Терапевтический процесс может также включать обучение клиента навыкам эффективной коммуникации и управления временем, что способствует развитию более здоровых и адаптивных стратегий управления работой и личной жизнью.

Для участия в программе консультирования были выбраны респонденты, набравшие 24 и более баллов в результате прохождения диагностического теста на трудоголизм Б. Киллинджер: А – Мужчина, 41 год: 25 баллов; В – Мужчина, 35 лет: 30 баллов; С – Женщина, 26 лет: 24 балла; D – Мужчина, 30 лет: 24 балла.

Четверо респондентов также прошли тест тревожности Спилбергера (учитывался только уровень личностной тревожности) до участия в программе консультирования. Результаты были следующими: А – 53 балла (высокая тревожность); В – 59 баллов (высокая тревожность); С – 44 балла (умеренная тревожность); D – 48 баллов (высокая тревожность).

Для теста депрессии Бека, также проведённого до участия четверых респондентов в программе консультирования, были получены следующие результаты: А – 20 баллов (выраженная депрессия средней тяжести); В – 27 баллов (выраженная депрессия средней тяжести); С – 11 баллов (субдепрессия, умеренная депрессия); D – 13 баллов (субдепрессия, умеренная депрессия).

Программа психологического консультирования для трудоголизма

Цель программы: Помочь участникам развить здоровые рабочие привычки, улучшить баланс между работой и личной жизнью, и снизить уровень тревоги и депрессии, связанных с трудоголизмом.

Продолжительность: 12 недель, две сессии в неделю продолжительностью 120 минут (60 минут).

Методы: когнитивно-поведенческая терапия, групповая терапия, индивидуальные консультации, работа с семьей и близкими (по необходимости).

Материалы и ресурсы: рабочие тетради и информационные брошюры, доступ к онлайн-ресурсам для самостоятельной работы, контакты профессиональных психологов для дополнительной поддержки.

Структура программы:

1. Неделя 1: Вводная сессия
 - Знакомство участников.
 - Обсуждение целей и ожиданий от программы.
 - Введение в понятие трудоголизма и его последствия.
2. Неделя 2-3: Понимание трудоголизма
 - Изучение причин и механизмов трудоголизма.
 - Работа с личными историями участников.
 - Обсуждение влияния трудоголизма на личную жизнь и здоровье.
3. Неделя 3-5: Навыки управления временем
 - Техники планирования и приоритизации задач.
 - Методы борьбы с прокрастинацией.
 - Установление реалистичных рабочих целей.

4. Неделя 6-7: Стратегии снижения тревоги
 - Техники релаксации и медитации.
 - Физическая активность как инструмент снижения тревоги.
 - Важность регулярных перерывов во время работы.
5. Неделя 8-9: Развитие социальной поддержки
 - Вовлечение семьи и друзей в процесс восстановления.
 - Работа над улучшением коммуникативных навыков.
 - Групповые активности для укрепления командного духа.
6. Неделя 10-11: Поддержание баланса
 - Обсуждение стратегий поддержания достигнутых изменений.
 - Разработка индивидуальных планов действий на будущее.
 - Роль хобби и увлечений в предотвращении трудоголизма.
7. Неделя 12: Заключительная сессия
 - Оценка достигнутого прогресса.
 - Обсуждение возможных трудностей после окончания программы.
 - Планирование дальнейшей поддержки и самостоятельной работы.

По завершению участия в программе консультирования, респонденты прошли контрольное тестирование по трём тестам. Для диагностического теста Киллинджер были получены следующие результаты: А – 22, В – 24, С – 18, D – 20. Количество баллов по тесту Спилбергера было получено следующее: А – 44, В – 48, С – 40, D – 44. Повторный тест депрессии Бека также указал, что удалось достичь положительных результатов, где баллы у респондентов расположились следующим образом: А – 18, В – 22, С – 10, D – 10.

Чтобы определить, если результаты являются статистически значимыми, был проведён парный двухвыборочный t-тест (см. Фиг. 3).

		Paired Samples Test						Significance		
		Paired Differences		95% Confidence Interval of the Difference			t	df	One-Sided p	Two-Sided p
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper				
Pair 1	Тревожность до консультирования – Тревожность после консультирования	7.000	3.559	1.780	1.337	12.663	3.934	3	.015	.029
Pair 2	Депрессия до консультирования – Депрессия после консультирования	2.750	1.708	.854	.032	5.468	3.220	3	.024	.049
Pair 3	Трудоголизм до консультирования – Трудоголизм после консультирования	4.750	1.500	.750	2.363	7.137	6.333	3	.004	.008

Фигура 3. Парный двухвыборочный t-тест для результатов диагностики по тесту трудоголизма Киллинджер, тесту тревожности Спилбергера и тесту депрессии Бека до и после консультирования

Следующие значения p для пар выборок по уровню тревожности, депрессии и трудоголизма были получены после проведения теста: тревожность – $p=0.03$ (<0.05); депрессия – $p=0.05$ ($=0.05$); трудоголизм – $p=0.008$ (<0.05). Каждый из трёх результатов является статистически значимым для выборки, что подтверждает гипотезу исследования, которая гласит, что когнитивно-поведенческая терапия является эффективным методом для работы с клиентами

в возрасте от 18 до 45 лет (включительно), демонстрирующими симптомы трудоголизма. Работа с респондентами позволила снизить уровень трудоголизма, а также повлияла на уровень личностной тревоги и депрессии.

Таким образом, когнитивно-поведенческая терапия представляет собой эффективный метод противодействия трудоголизму, который может помочь клиентам изменить негативные убеждения и поведенческие привычки, связанные с работой, и достичь более здорового баланса между профессиональной деятельностью и личной жизнью.

Заключение

В заключении, основываясь на анализе, проведенном в данной статье, можно сделать вывод о том, что трудоголизм представляет серьезную проблему, которая оказывает негативное влияние на здоровье, качество жизни и социальные отношения людей. Этот анализ выявил множество факторов, способствующих развитию трудоголизма, включая социальную и экономическую нестабильность, культурные ценности и ограниченные возможности трудоустройства. Понимание этих факторов является ключом к разработке эффективных стратегий предотвращения и борьбы с трудоголизмом. Для дальнейших исследований в этой области необходимо углубленное изучение влияния различных факторов на развитие и поддержание трудоголизма, а также эффективности различных методов лечения и реабилитации. Это может включать в себя проведение лонгитюдных исследований, а также разработку и тестирование инновационных программ и интервенций. Более того, необходимо активное внедрение результатов исследований в практику, включая создание и поддержку программ по предотвращению трудоголизма на уровне предприятий и общественных организаций. Это позволит обеспечить поддержку для тех, кто страдает от трудоголизма, и создать здоровое и устойчивое рабочее окружение.

Список использованной литературы:

1. НУГМАНОВ, А. (2023). *Трудоголики несчастны на работе, а красивые мужчины успешнее красивых женщин. Наука NM по воскресеньям.* <https://newsmaker.md/rus/novosti/trudogoliki-neschastny-na-rabote-a-krasivye-muzhchiny-uspeshnee-krasivyh-zhenschin-nauka-nm-po-vozkresenyam/>
2. КОГАЛОВСКАЯ, А. С. (2023). Трудоголизм как проявление профессиональной деформации в трудовой деятельности. *Современные наукоёмкие технологии. Региональное приложение*, 76(4), 17-22. eISSN: 2713-1106.
3. ПАВЛОВА, Ю. Б. (2020). Эмоциональные аспекты трудоголизма. *Методология современной психологии*, (12), 122-127.
4. ПАВЛОВА, Ю. Б. (2020). Трудоголизм-проблема личных качеств или среды? *Человеческий фактор: Социальный психолог*, (2), 67-72.
5. LOSÏI, E. (2023). Starea de bine a angajaților în cadrul echipelor de muncă. *Univers Pedagogic*, 80(4), 17-26. ISSN: 1811-5470.
6. COTELNIC, V. (2021). Impactul proceselor migraționale asupra pieții forței de muncă din Republica Moldova. *Revista de Filosofie, Sociologie și Științe Politice*, 186(2), 125-139. ISSN: 1957-2294.

7. ERŞOV, I. (2020). Reglementarea proceselor migraţionale în Republica Moldova (Realităţi şi perspective). In *Analele Ştiinţifice ale Universităţii de Stat din Moldova* (pp. 271-274). ISBN: 978-9975-152-40-2.
8. GAGAUZ, O., & CRÎŞMARU, M. (2024). Factorii de risc pentru plasarea tinerilor în categoria NEET: cazul Republicii Moldova. *Calitatea Vieţii*, 35(1), 1-19. <https://doi.org/10.46841/RCV.2024.01.02>
9. СЛОНОВА, А. И. (2020). Практики осознанности в профилактике и терапии аддиктивности: обзор научных исследований. *Психиатрия, психотерапия и клиническая психология*, 11(3), 609-616. ISSN: 2220-1122.
10. ИЛЬЯСОВ, А. А., & УСОВА, А. В. (2020). Методы терапии нехимических зависимостей. *Проблемы фундаментальной подготовки в школе и вузе в контексте современности* (стр. 184-188).
11. Альмеева, Э. М., & Шиляева, И. Ф. (2021). Работа как зависимость: к вопросу о трудовоголизме. *Фундаментальные и прикладные научные исследования* (стр. 106-110).

CZU 316.6:159.923

КОРРЕЛЯЦИЯ МЕЖДУ УБЕДИТЕЛЬНЫМ СТИЛЕМ ОБЩЕНИЯ И СПОСОБОМ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ

Елена ФИЛИПЧУК, студентка, Факультет педагогических наук, психологии и искусств, Бельгийский государственный университет им. Алеку Руссо
Научный руководитель: **Луминица СЕКРИЕРУ**, др., конф. унив.

Abstract: *In this article we will examine such phenomena as persuasive communication and conflicts. We will also discover the relationship between these phenomena by analyzing the research conducted. Let us endeavor to ascertain precisely how the possession of persuasive communication skills can effectively contribute to the constructive resolution of conflict situations.*

Keywords: *persuasive communication, conflict, communication, correlation between conflict and persuasive communication.*

Коммуникация играет важнейшую роль в нашей жизни, позволяя нам, не только понимать друг друга, но и сотрудничать для достижения общих целей. В психологии общение рассматривается как процесс взаимодействия между людьми, в ходе которого формируются межличностные отношения.

Джон Фиск определял общение как процесс взаимодействия людей, социальных групп и общностей, в котором происходит обмен информацией, опытом, способностями и результатами деятельности.

В коммуникации под убеждением понимают «метод воздействия на сознание личности через обращение к ее собственному критическому суждению».

В научной литературе широко употребляется термин "убедительная коммуникация". Согласно определению А. Ю. Панасюка, это форма общения, направленная на воздействие на систему ценностей человека с целью изменения ее в различной степени, особенно в ситуации, когда человек выражает сопротивление этим изменениям. [7, с. 118]

Убедительное общение – это способность передавать информацию таким образом, чтобы убедить слушателей принять нашу точку зрения. Это важный навык, который может помочь нам добиться успеха в различных сферах жизни, включая карьеру, образование, отношения и общественную деятельность.

Что же характеризует убедительный стиль общения?

1. *Уверенность*. Убедительные люди проявляют уверенность в своих словах и действиях, выражая свои идеи четко и решительно.
2. *Эмпатия*. Они также проявляют понимание и чувствительность к точке зрения других людей, что помогает создавать более глубокие связи и учитывать потребности аудитории.
3. *Ясность*. Хороший убедительный стиль включает в себя ясное и понятное выражение идей. Избегание неясных формулировок и использование простого языка делают коммуникацию более эффективной.
4. *Логика и аргументация*. Убедительные люди предоставляют логические аргументы и факты, подкрепляющие свои утверждения, что помогает объяснить, почему их точка зрения имеет основание.
5. *Убеждающая манера речи*. Энергичный и увлекательный тон, подчеркивание ключевых моментов и акцент на эмоциональной вовлеченности делают общение более убедительным.
6. *Эффективное использование невербальных средств*. Мимика, жесты, интонация и другие невербальные элементы могут значительно усилить убедительность коммуникации.
7. *Активное слушание*. Убедительный коммуникатор проявляет интерес к тому, что говорит его собеседник, что способствует более глубокому пониманию и эффективному взаимодействию.

Конфликт – это столкновение интересов, целей или мнений двух или более людей. Это может быть вызвано различными факторами, такими как различия в ценностях, целях, убеждениях или ресурсах.

В общепризнанном смысле, под конфликтом понимается острый способ разрешения противоречий.

Социолог, Р. Дарендорф, определяет конфликт как "столкновение между людьми, которые занимают разные позиции в обществе. Эти позиции отличаются друг от друга по степени власти, престижа или дохода". [3]

В современном обществе конфликты неизбежны, но то, как мы их разрешаем, играет ключевую роль в нашей способности строить здоровые отношения и достигать общих целей. Существует несколько методов разрешения конфликтов, каждый из которых имеет свои особенности и применение в различных ситуациях. [5, с. 47-52]

1. *Поиск Компромисса*: Этот метод предполагает поиск среднего пути, который удовлетворяет обе стороны конфликта. Каждая сторона должна быть готова сделать уступки в пользу общего решения.

2. *Сотрудничество*: В этом подходе стороны работают вместе, чтобы найти решение, которое удовлетворяет обе стороны. Это требует совместного участия и совместного решения проблемы.

3. *Сила (Доминирование)*: Этот метод используется, когда одна сторона использует свою силу или власть, чтобы заставить другую сторону принять свою точку зрения. Однако использование силы может привести к негативным последствиям и нарушению отношений.

4. *Уход от Проблемы (Избегание)*: В этом случае конфликт игнорируется или откладывается на будущее. Хотя это может предотвратить неприятные ситуации на данный момент, оно не решает основных проблем и может привести к накоплению недовольства.

5. *Аккомодация*: Этот метод подразумевает, что одна сторона отказывается от своих интересов в пользу интересов другой стороны. Это может быть эффективным, если сохранение отношений важнее достижения своих целей.

6. *Медиация и Арбитраж*: В случае, когда стороны не могут сами разрешить конфликт, они могут обратиться за помощью к нейтральной третьей стороне – медиатору или арбитру, который поможет им найти компромиссное решение.

В современном мире умение эффективно общаться играет решающую роль в разрешении конфликтных ситуаций. Коммуникаторы, обладающие убедительным стилем общения, владеют мощным инструментом, основанным на использовании убеждающих аргументов, строящихся на логике и фактах. Этот подход позволяет изменить точку зрения оппонента через обоснованные рассуждения, делая успешное разрешение конфликтов более вероятным и продуктивным.

Умение использовать убедительный стиль общения – это навык, который можно развивать. Развитие этого навыка требует не только понимания основных принципов, но и практики в различных контекстах общения.

После применения инструментов, позволяющих определить уровень убедительности в общении и уровень умения разрешать конфликтные ситуации, мы можем заметить, что убедительный стиль общения способствует конструктивному разрешению конфликтов.

Мы провели анализ данных, полученных в ходе исследования, в котором приняли участие студенты.



Фигура 1. *Распределение данных об уровне убедительности у студентов*

Результаты указывают на то, что большинство студентов (71,11%) обладают средним уровнем убедительности в общении, что свидетельствует о том, что большинство опрошенных студентов имеют некоторый опыт и обладают некоторыми навыками в общении. Сравнительно небольшое количество студентов (15,56%) демонстрируют высокий уровень убедительности в обще-

нии. Это может нам указывать на наличие определённых навыков и личностных качеств, которые помогают им быть более убедительными и эффективными в коммуникации. Они обладают навыками убеждения, аргументации, проявляют эмпатию и умение эффективно выражать свои мысли.

Меньшинство студентов (13,33%) имеют уровень убедительности ниже среднего. Это может быть вызвано отсутствием опыта, недостаточной уверенностью в общении и возможно неумением эффективно выражать свои мысли и идеи.

Уровень умения разрешать конфликты



Фигура 2. *Распределение данных об уровне умения разрешать конфликты*

Исходя из полученных результатов, можно отметить то, что наибольший процент (93,33%) составляют студенты со средним уровнем умения разрешать конфликты. Это указывает на то, что по большей части, студенты со средним уровнем способны конструктивно разрешать конфликтные ситуации, однако иногда они могут испытывать трудности с управлением эмоциями и поиском взаимовыгодных вариантов решения. Студенты с высоким уровнем (6,67%) демонстрируют наличие навыков, помогающих конструктивно разрешать конфликтные ситуации. Они обладают навыком саморегуляции, проявляют эмпатию и уважение, ищут компромиссы, а также используют убедительный стиль общения для более конструктивного решения конфликтов.

Исходя из этого, можно предположить, что уровень убедительности в общении может влиять на способность студентов конструктивно разрешать конфликты, причем высокий уровень убедительности и навыки конструктивного разрешения конфликтов пересекаются, что также указывает на их связь.

И для доказательства того, что между двумя данными переменными действительно существует связь, мы провели статистический анализ и рассчитали коэффициент корреляции Пирсона.

Корреляции

		уровень_убе дительности _в_общении	уровень_уме ния_решать_ конфликты
уровень_убедительност и_в_общении	Корреляция Пирсона	1	,876**
	знач. (двухсторонняя)		<,001
	N	45	45
уровень_умения_решат ь_конфликты	Корреляция Пирсона	,876**	1
	знач. (двухсторонняя)	<,001	
	N	45	45

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Полученные данные указывают на сильную положительную корреляцию между уровнем уверенности в общении и уровнем умения решать конфликты, на это указывает коэффициент корреляции Пирсона (r)= 0,876.

Таким образом, студенты обладающие навыками убедительной коммуникации и использующие убедительный стиль общения чаще всего прибегают к решению конфликтов через компромисс, активное слушание, эмпатию и поиск взаимопонимания, что существенно способствует нахождению взаимовыгодных решений.

Люди, которые уверены в общении, как правило, более эффективны в разрешении конфликтов. Это связано с тем, что они умеют четко и ясно выражать свои мысли и чувства, умеют сохранять спокойствие и контроль над своими эмоциями и способны убедить оппонента в своей точке зрения, так же конструктивно отстаивать свои границы. Все перечисленные навыки необходимы для эффективного разрешения конфликтов.

Выводы: Люди, владеющие навыками убеждения, более эффективны в разрешении конфликтов, таким образом, развитие навыков убедительного общения может помочь нам научиться конструктивно решать конфликты, без убытка для нас и нашего оппонента. Развитие навыков убедительного общения и конструктивного разрешения конфликтов может повысить качество жизни и улучшить межличностные отношения.

Библиография:

1. АНЦУПОВ, Анатолий., ШИПИЛОВ Анатолий *Значение, предмет и задачи конфликтологии // Конфликтология.* – Москва: ЮНИТИ, 1999. – 551 с.
2. ГРИШИНА, Натальяю. *Психология конфликтов 2-издание.* Питер: 2008. 8. – 544 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»). ISBN 978-5-91180-895-2
3. ДАРЕНДОРФ, Ральф. *Социальная структура и политическая динамика* – 1959
4. ЗЕЛЕНКОВ, Михаил. *Социальная конфликтология (базовый курс)* М.: Юридический институт МИИТа, 2011 – 272 с.
5. КИБАНОВ Ардальон, ВОРОЖЕЙКИН Илья, ЗАХАРОВ Дмитрий, КОНОВАЛОВА Валерия. *Конфликтология: Учебник / Под ред. А.Я. Кибанова.* - 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2010.
6. ПАВЛОВА Людмила, КАШАЕВА Елена. *Убеждающее воздействие в сфере делового общения.* Москва 2008. – 23 с.
7. ПАНАСЮК Александр. *Психология риторики: теория и практика убеждающего воздействия.* Москва:2007. – 118 с.
8. ФАТЕЕВ А.Р., МОТОВИЛОВА Д., НИЖЕЛЬСКАЯ Ю.А. *Как разрешать конфликты с помощью эффективной коммуникации.* – г. Ростов-на-Дону, 2023. – 5с.
9. ХАЛЕЕВА, Анжелика *К вопросу о типологии конфликтов: современный подход* [online] [цитата 01.03.2024] Доступно: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-tipologii-konfliktov-sovremennyy-podhod#>

**PARTICULARITĂȚILE DE CUNOAȘTERE A MUZICII
ÎN CLASELE GIMNAZIALE**

Ecaterina BOTNARIUC, studentă, Facultatea Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți
Conducător științific: **Tatiana BULARGA**, conf. univ., dr.

Abstract: *Understanding the perception of music among secondary school students holds significant implications for educational practices, cognitive development, and cultural engagement. This article delves into the multifaceted dimensions of how teens perceive music, drawing upon interdisciplinary perspectives from psychology, education, and sociology. Through a comprehensive review of existing literature and empirical studies, the article investigates various factors influencing students' perceptions of music. Moreover, it examines the cognitive and emotional processes involved in music perception, highlighting the role of music in identity formation, social bonding, and emotional regulation during the formative years of secondary school. The article offers valuable insights on future research directions and implications for music education. By illuminating the complexities of music perception in secondary school, this article contributes to a deeper understanding of the role of music in youth development and underscores its significance in artistic educational context.*

Keywords: *perception of music, secondary school, cognitive and emotional processes, teens, art.*

Scopul educației muzicale în școală constă în cultivarea culturii muzicale a elevului ca parte integrantă a formării sale spirituale. Educația muzicală are drept concept fundamental predarea muzicii ca artă, adică elevii să simtă muzica în mod profund și să o exploreze în cadrul lecțiilor de educație muzicală. Primul fenomen care se manifestă în timpul audierii muzicii este, din perspectiva psiho-neurofiziologică, receptarea sau, altfel spus, „recepția muzicală”. Muzica stârnește sensibilitatea umană în multiple aspecte, iar senzațiile și percepțiile sunt corelate cu această sensibilitate.

Muzica s-a născut inițial ca o exprimare a fiorului și a mișcării sufletești. Provenind din vibrațiile interioare, mai degrabă decât din rațiunea calculată, a fost concepută să fie mai mult o artă decât o știință, o frământare a sufletului în loc de un domeniu teoretic. Pornind de la această premisă, transformarea muzicii într-o necesitate spirituală, mai degrabă decât studierea ei ca o „știință”, reprezintă principiul central al educației muzicale de masă. Muzica este o artă a sunetului și dinamicii, iar rezultatul procesului este conturat în imaginea artistică a creațiilor muzicale. Percepția muzicală la preadolescenți este o componentă complexă și importantă a dezvoltării lor cognitive și emoționale. În această perioadă, copiii tind să aibă o gamă largă de experiențe muzicale și să dezvolte o conștientizare tot mai mare a elementelor muzicale. În ceea ce privește percepția muzicii la preadolescenți, T. Bularga susține că „s-a constatat că preadolescenții sunt atrași cu o forță deosebită de specificul imaginilor muzical-artistice, care trezesc la viață trăirile emotive, activează gândirea

asociativă, imaginația, dorința de a participa în mod independent la crearea elementară a muzicii” [3, p. 26]. Potrivit cercetătorului T. Bularga „spre deosebire de elevii de vârstă școlară mică, pentru care e caracteristică perceperea nesistematizată, sprijinită pe particularitățile secundare ale fenomenelor muzicale, la preadolescenți perceperea atinge un aspect analitico-sintetic, datorită apropierii acesteia de procesele gândirii formale și ale vorbirii. Perceperea neorganizată a copilului în perioada de tranziție treptat este substituită de perceperea organizată, orientată către un scop anumit, ce are loc paralel cu schimbarea raportului dintre momentele concrete și abstracte, ilustrative și noționale ale gândirii. Această particularitate servește drept premisă favorabilă pentru cunoașterea adevărată a muzicii, pătrunderea în momentele esențiale ale operelor și fenomenelor artei muzicale” [3, p. 32].

Psihologia pubertății este influențată, în mod semnificativ, de poziția și rolul pe care îl dețin copiii în cadrul sistemului relațiilor sociale. Pe măsură ce trec de la învățământul primar la ciclul gimnazial, aceștia experimentează numeroase modificări care contribuie esențial la dezvoltarea lor psihologică.

Elevii din clasele gimnaziale se află într-o perioadă în care manifestă o curiozitate imensă față de lumea din jurul lor, simțind o puternică nevoie de a învăța, de a descoperi și de a înțelege. Această dorință de cunoaștere îi motivează în toate activitățile pe care le întreprind. În acest context, muzica atrage atenția și interesul elevilor, stimulându-le latura sensibilă și creativă.

O trăsătură crucială a adolescenței constă în dorința preadolescenților de a rezolva totul de sine stătător. Cu privire la această trăsătură T. Bularga afirmă că „Preadolescenții sunt preocupați de poziția lor în societate, atitudinea proprie față de anumite fenomene. Ei nu acceptă ajutorul venit din afară, ei doresc în mod independent să rezolve sarcinile înaintate, însă, deoarece experiența individuală nu le permite la momentul dat să se manifeste în deplină măsură, este nevoie de o influență indirectă, care ar putea fi exercitată prin înaintarea sarcinilor instructive în mod diferențiat. Toate acestea vor contribui la lărgirea experienței muzicale a elevilor cu diferit nivel de dezvoltare a aptitudinilor muzicale și, totodată, la dezvoltarea interesului pentru fenomenele muzicale” [3, p. 32].

În timpul audțiiei muzicale, percepem ceva care, fără îndoială, stimulează în mod specific desfășurarea proceselor psiho-fiziologice. Sigur, putem explora cum sonoritatea organizată în muzică influențează sensibilitatea, imaginația și afectivitatea noastră, având un impact semnificativ asupra conștiinței și a codurilor experiențiale specifice pe care le generăm în mod inerent. În esență, influența sonorității declanșează o activare puternică și asociativă a unui sistem de coduri experiențiale, iar consecința acestui fenomen este reprezentată de procesul de reprezentare mediată a acestor experiențe în configurații imagino-emoționale specifice, structurate în funcție de modul particular în care sonoritatea este organizată și articulată. M. Teplov apreciază conținutul muzicii drept „latura definitorie a valorii creației muzicale, la baza reprezentării muzicale se situează emoția și dispoziția, ca trăiri conștiente” [9, p. 78].

O. Garaz menționează „Este indiscutabil că muzica provoacă o varietate de stări în sensibilitatea ascultătorului, stări strâns legate de modul în care sunetul este structurat. Aceste stări pot fi caracterizate fie în calitatea lor de trăiri, fie printr-o

abordare mai detaliată și care depășește funcția generalizantă a termenului „trăire”. Astfel, putem analiza aspecte exclusiv mentale sau emoționale, cuprinzând și procesele de articulare concomitente, uneori foarte intense, implicate într-o varietate impresionantă de procese fiziologice” [6, p. 10].

Este important să facem o distincție în ceea ce privește modul în care sonoritatea este prezentată, deoarece implică o serie de procese sincrone în articularea sa. Pe de o parte, avem specificul modului în care receptăm și percepem modul de articulare a sonorității, inclusiv dinamica și aspectele timbrale. Pe de altă parte, există și procesul concomitent de articulare a unui lanț asociativ, psiho-fiziologic, care se desfășoară sincron cu evoluția sonorității.

Prin urmare, ne putem întreba în ce mod sonoritatea poate influența sau perturba procesele de imaginație și trăire asociate.

Este posibil că anumite caracteristici ale sonorității, precum dinamica sau timbrul, să inducă stări emoționale sau imagini mentale specifice, dar, în același timp, acestea pot interacționa și influența subiectivitatea fiecărui ascultător într-un mod unic. Astfel, putem explora cum reprezentările sonore afectează procesele noastre cognitive și emoționale, deschizând calea pentru o înțelegere mai profundă a conexiunii dintre muzică și experiența umană.

Astfel, cercetătorul O. Garaz susține că „drept imagine (într-un context muzical) o structură mentală (non discursivă, adică o stare, de substanță psiho-fiziologică) – o reprezentare – integrează (strict determinată – acustic, timbral, ritmic, dar și structural și procesual etc.) generată în conștiință la contactul acesteia cu un fenomen (eveniment etc.) muzical în calitatea lui de obiect al sonorității articulate. În acest caz, relația este directă: obiect – imagine, fenomen – amprentă senzitivă (sensibilă)” [6, p. 13].

În acest context, I. Gagim afirmă că [5, 233] „noțiunea de imagine se prezintă sub două aspecte: reprezentare-chip vizibil, figurativ, descriptiv și reprezentare pur mintală ca reflectare artistică a realității prin sunete, cuvinte, culori. Dacă primul aspect nu necesită lămuriri suplimentare, apoi al doilea, în cazul sunetelor-muzicii, naște întrebarea: ce înseamnă imagine sonoră sau reprezentare mintală a sunetului? Este cert că doar ceea ce dicționarul atestă ca „reflectare de tip senzorial sub formă de senzații și percepții”, or, nicidecum de reprezentări ca figuri, chipuri, adică de ceea ce ține de spațialitate. Imaginea sonoră, astfel (dacă e să acceptăm aici acest termen), poate exista doar sub formă nonfigurativă, de senzație-percepere-trăire „pură”. V. Cigoreanu susține că „Muzica este o artă imagistică, unde imaginea muzicală este reprezentarea conținutului lucrării muzicale. Muzica nu poate fi percepută prin intermediul văzului, însă aceasta nu înseamnă că ea nu are o imagine. Imaginea muzicală este creată de compozitor, ca mai apoi să fie recreată de interpret și receptată de publicul ascultător. În așa fel, muzica există, iar aceeași lucrare poate fi interpretată în diferite variante și înțeleasă diferit. Imaginea muzicală aparține compozitorului, iar procesul trăirii muzicii de către ascultător este deja o imagine artistică. Ca reprezentare a realității, imaginea muzicală poate exprima idei, sentimente, apărute în diferite situații ale vieții și exprimate prin intermediul sunetelor muzicale în cadrul unei lucrări” [4, p. 207].

I. Hâncu afirmă că „imaginea muzicală percepută de elevii preadolescenței se formează în devenire, în scurgerea timpului. Naratiunea sonoră trebuie urmărită cu

atenție până la capăt, deoarece, în orice moment, în țesătura muzicală apar noutăți, evenimente, schimbări. După aceea, elevii vor contura o descriere, analiză, concluzie, apreciere a muzicii. Putem deplasa imaginar elevii în diverse situații care le stimulează imaginația, cum ar fi: interpretarea proprie de către profesor a lucrării, din care elevii vor lua exemplu și o vor repeta în modul lor inedit” [8, p. 245].

Potrivit I. Hîncu „Una dintre cele mai cercetate probleme ale psihologiei muzicale, alături de aptitudini, este cea a percepției muzicii, unde senzațiile particulare produse de înălțimea, durata, intensitatea și timbrul sunetelor și receptate de creier în totalitatea lor dau naștere percepției muzicale. Astfel, percepția muzicii se află în raporturi directe sau indirecte cu alte procese psihice: memoria, gândirea, imaginația condiționată în mod direct de atenție, voință etc.” [7, p. 700].

Totodată, cercetătorul I. Hîncu afirmă că „Raportul de interacțiune și intercondiționare dintre muzică și psihic este un aspect important, care demonstrează supremația și influența asupra interiorului nostru în raport cu alți excitanți. Un alt aspect important în psihologia muzicii sunt aptitudinile care se manifestă și se dezvoltă numai în activitatea corespunzătoare. Astfel, în afara activității muzicale, aptitudinile muzicale nu se pot manifesta, descoperi și nici dezvolta. În acest sens, la copii aptitudinile muzicale se bazează pe sensibilitatea auzului muzical (receptivitatea lui la sunet, la lumea sonoră), simțul ritmului și reacția emoțională la muzică” [8, p. 247].

În opinia cercetătorului G. Bălan, „capacitatea muzicii de a exprima idei nu este înțeleasă în mod identic de toți. Profund spiritualizată, ideea exprimată de muzică impune, implicit, prin universalitatea ei, iar aria de cuprindere umană devenind mai vastă. Astfel, factorul important al ideii este logica organizării sonore, care, în cooperare cu interioritatea și universul limbajului muzical, favorizează expresivitatea ilozoică a muzicii”. În acest context, cercetătorul mai subliniază că „ilozia i-a rezervat o atenție particulară muzicii, recunoscând în ea o ainitate foarte profundă, găsind un teren privilegiat, nu doar pentru a-și explicita propriile conținuturi sau a găsi analogii și metafore utile pentru a exemplifica conceptele, ci, îndeosebi, pentru a încerca să-i descopere sensul intim ilozoic, să găsească în interiorul limbajului și al materialului sonor articulația a ceea ce muzica încearcă să exprime cu propriile sale mijloace specifice. În opinia aceluiași autor, muzica se exprimă prin intermediul sunetelor, al melodiilor, al armoniilor și al formelor” [5, p. 366].

Putem afirma cu certitudine că procesul de creare a imaginii muzicale în psihicul uman este extrem de complex și interconectat cu multiple aspecte ale experienței individuale. Atunci când sunetele și structurile muzicale sunt percepute, acestea declanșează o serie de reacții cognitive și emoționale. Dinamicile, timbrul, ritmurile și armoniile sunt elemente care contribuie la formarea unei imagini muzicale în mintea ascultătorului. Această imagine nu se limitează la o simplă reprezentare auditivă, ci implică și asocierea cu amintiri, stări de spirit sau emoții anterioare. Astfel, psihicul uman interacționează în mod activ cu elementele muzicale, construind și reconstruind imagini sonore într-un proces dinamic și subiectiv. Această interacțiune profundă între sunet și psihicul uman evidențiază potențialul unic al muzicii de a influența percepția și trăirile individuale într-un mod subtil, dar semnificativ. V. Ciugureanu afirmă că „Creația muzicală apare ca o vibrație în spațiu, ca

un eveniment/fenomen obiectiv, asemănător întruchipării unor idei ideale/sufletești. Acest proces sufletesc, ca un proces interior, care se desfășoară de la sine, nu se face prin voință, nu poate fi constrâns să se producă, nu se concepe, nu se calculează, nu se alcătuiește pe cale logică, avându-și logica proprie, care, bazându-se pe legi psihice, nu este mai puțin natural decât orice logică. Corespunzător legilor vieții, orice proces sufletesc, pe care îl exercită opera muzicală, poartă în sine tendința de a se performa continuu” [4, p. 207]. „Caracterul temporal al artei muzicale se manifestă deosebit în cele trei moduri de exprimare: la nivelul partiturii; în actul viu de interpretare; la nivelul ascultătorului” [8, p. 11].

Când ne apropiem de autentică meditație muzicală, conform lui G. Bălan, ne angajăm implicit într-un exercițiu spiritual. Dacă nu integram muzica în procesul meditativ conștient, aceasta nu ar putea să renască în noi ca o experiență muzicală personală, ca o forță care modelează interiorul nostru și destinul nostru. Muzica reînviată în noi prin meditație devine adevărata muzică, cea pentru care se creează și se interpretează opere. Sonoritatea acestor opere, atunci când vine doar din exterior, nu ne oferă – chiar și atunci când suntem specialiști în practicare – decât o senzație vagă a ceea ce înseamnă spiritualitate. Acest lucru se datorează faptului că atunci când interpretăm muzica putem rămâne doar într-un contact pur exterior cu ea.

Astfel, se remarcă faptul că psihologia muzicii are menirea de a urmări și clarifica procesele complexe pe care le declanșează stimulul sonor – sub forma operei de artă – asupra vieții afective, să studieze relația strânsă dintre lumea sunetelor și aceea a emoțiilor, precum și rezonanța fenomenului artistic muzical asupra personalității omului, și formației sale spirituale. În consecință, psihologia muzicii trebuie să cerceteze, prin procedee proprii, profundele implicații ale procesului de creație, interpretare și audiere a operei de artă în domeniul perspicace al psihicului și conștiinței umane. În acest context, Gagim I. clasifică percepția muzicală în trei niveluri: nivelul fiziologic, psihologic și spiritual.

a. Nivelul fiziologic

Nivelul fiziologic reprezintă acțiunea iziologică a muzicii se produce la nivel de simțuri elementare, la nivel senzorial-direct: plăcere sau neplăcere, excitare sau liniștire, încordare sau destindere. Aceste senzații apar din cauza percepției substratului material al formei sonore și nu celui semantic. Percepția iziologică a muzicii se desfășoară la periferiile psihicului.

b. Nivelul psihologic

Percepția devine proces activ, volitiv, participativ, creativ, antrenând întreaga ființă psihologică. Aici are loc perceperea laturii de conținut a muzicii, citirea și descifrarea de către interior a mesajului artistic al lucrării. De asemenea, un aspect important este trecerea legilor muzicii în legile sufletului, transferul sonorului în psihologic, transpunerea centrului de greutate muzical de pe terenul sonor, senzorial pe terenul funcțional, psihologic.

c. Nivelul spiritual

Muzica devine mijloc de intrare în alte sfere, iar în substraturile superioare ale percepției muzicale, se produce înălțarea spiritului uman, aceasta fiind menirea adevărată a muzicii. Gândirea muzicală este inseparabilă de actul viu perceptiv, care constituie o componentă inseparabilă a gândirii – înțelegerii muzicale.

Concluzie

În concluzie, particularitățile de cunoaștere a muzicii în clasele gimnaziale reprezintă o componentă esențială a dezvoltării psihologice a elevilor. În această perioadă crucială a vieții lor, elevii manifestă o curiozitate imensă față de lumea înconjurătoare și simt o puternică nevoie de a învăța și de a descoperi. Muzica devine astfel un instrument captivant și motivant, care stimulează nu doar interesul lor intelectual, ci și latura lor sensibilă și creativă. În contextul educației muzicale în școlile gimnaziale, este esențial ca profesorii să utilizeze metode și strategii adecvate pentru a încuraja și susține această dorință naturală de cunoaștere și de exprimare artistică a elevilor. Prin intermediul unei abordări adaptate nevoilor și intereselor specifice ale acestei categorii de vârstă, educația muzicală poate deveni nu doar o activitate didactică, ci și o experiență profund formativă și inspiratoare pentru elevi.

Percepția muzicii în clasele secundare prezintă un set unic de particularități influențate de stadiul de dezvoltare, de mediul cultural și de mediul educațional al adolescenților. Spre deosebire de copiii mai mici, elevii de gimnaziu se află adesea în plin proces de formare a identității, de căutare a autonomiei și de afirmare a preferințelor individuale. Ca atare, percepția lor asupra muzicii se împletește cu gusturile personale, cu influențele colegilor și cu tendințele societății. Mai mult, clasele gimnaziale cuprind medii culturale și sociale diverse, contribuind la o tapiserie bogată de experiențe și interpretări muzicale. Educatorii din învățământul secundar trebuie să navigheze prin aceste complexități, încurajând abilitățile de ascultare critică, aprecierea culturală și alfabetizarea muzicală, recunoscând, în același timp, semnificația muzicii ca formă de autoexprimare și identitate socială. Recunoașterea acestor particularități este crucială pentru conceperea unor programe eficiente de educație muzicală care să angajeze și să rezoneze cu diversele percepții și experiențe ale elevilor din învățământul gimnazial.

Referințe bibliografice:

1. BĂLAN, G. Cum să ascultăm muzica/ G. Bălan. – București: Editura „Humanitas”, 1998. – 132 p.
2. BĂLAN G. Dincolo de muzică. București: Editura pentru literatură, 1967.
3. BULARGA T. Psihopedagogia interesului pentru muzică. Curs universitar. – Chișinău, 2008. – 82 p.
4. CIGUREANU, V. *Importanța factorului dinamic în redarea imaginii artistice a creației muzicale*. In: Interuniversitaria ed. 18, vol. 3, 2022 [online] [citât 27.03.2024]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/205-208_27.pdf
5. GAGIM I. Omul în fața muzicii. Bălți, 2000.
6. GAGIM I. Dimensiuni psihologice ale gândirii muzicale. In: Universitatea A. Russo realizări și deschideri științifice, Conferință științifică jubiliară, Bălți, 1995.
7. GARAZ, O. *Imaginea muzicală*. [online] [citât 03.02.2024] Disponibil: https://www.academia.edu/8981918/15_teze_despre_imaginea_muzical%C4%83_text_publicat_%C3%AEn_volumul_Contraideologii_muzicale_Editura_Limes_Cluj_Napoca_2003
8. HÎNCU, I. *Educația muzicală – obiect al sensibilizării elevului*. [online] [citât 28.03.2024]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/697-701.pdf

9. HÎNCU, I. Formarea competențelor de auditiie muzicală la elevii preadolescenti. [online]. [citat 20.02.2024] Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/243-246_3.pdf
10. АСАФЬЕВ, Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании/ Б. Асафьев. – изд. 2-ое. – Ленинград: Музыка, 1973. – 143 с.
11. ТЕПЛОВ, Б. Избранные труды: в 2-х томах, т. I/ Б.Теплов. – Москва: Педагогика, 1985.

CZU 787.6(072)

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА КЛАССИЧЕСКОЙ ГИТАРЕ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Александр БЕЛИНСКИЙ, магистрант, Факультет педагогических наук, психологии и искусств, Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо
Научный руководитель: **Елена ГУПАЛОВА**, др., конф. унив.

Abstract: *The article deals with the basic principles of initial teaching of classical guitar playing at a music school. It represents a generalization of achievements of classical guitar masters, as well as own pedagogical experience. It covers the main questions of modern guitar school at the initial stage: artistic education and technical development of the pupil, setting of the performing apparatus and sound production.*

Skillful and consistent guidance of the first steps of musical education gives good results even with minimal musical abilities, and ineptly and incorrectly imparted initial skills can significantly inhibit the artistic and technical development of even gifted children.

Keywords: *Classical guitar, performing guitar art, methodology of work on a musical work, sound production on the guitar, musical abilities, educational process, work with junior school students, etc.*

За последние полтора столетия для классической гитары во многих странах мира написано и издано большое количество различных Школ, Самоучителей и других учебных пособий, – все они в известной степени и на различных этапах освоения инструмента имеют ценность для учащихся и педагогов [4, с. 8]. На основе этих научных трудов, попробуем выделить основные принципы начального обучения игре на классической гитаре в музыкальной школе.

Художественное воспитание ребёнка справедливо считается ответственным и сложным делом, требующим специальных данных и соответствующих знаний. Ведь именно первые впечатления от соприкосновения с искусством оказывают часто если не решающее, то, во всяком случае, очень сильное влияние на последующее музыкальное развитие ученика. Умелое и последовательное руководство первыми шагами музыкального образования даёт хорошие результаты и при минимальных музыкальных способностях, а неумело и неправильно привитые начальные навыки могут заметно тормозить художественное и техническое развитие даже одарённых детей. Последующее исправление вредных привычек, плохих навыков, усвоенных в начале обучения, будет связано с большими трудностями, т. к. всегда легче научить, чем переучить.

В отличие от логического, анализирующего и обобщающего взрослого мышления, –детское – образное, а значит наглядное (зрительное, слуховое,

пространственное), чрезвычайно эмоционально насыщенное и пронизательное. Вспомним, с какой легкостью у четырёх – шестилетних детей реальные явления вплетаются со сказочными сюжетами, и различные домыслы – в изобретательную выдумку в игре. К психологическому содержанию начального музыкального обучения близко определение, данное выдающимся психологом Д.Н. Узнадзе: «Обучение – это особая форма деятельности – не игра и не труд, но и то и другое» [5].

Трудности привыкания к обучению в музыкальной школе зависят от целого ряда причин. Прежде всего, от состояния здоровья и типа темперамента, от опыта общения в коллективе и сложившегося уровня притязаний; от способностей и умения сосредоточиться, усидчивости и работоспособности, от умения адаптироваться к новым условиям; от эмоционального склада, чуткости и способности сопереживать музыкальному образу, личной или чужой неудаче, – или успеху. Поначалу ученик и обучение на музыкальном инструменте воспринимает как игру. Внимание и похвала родителей и педагогов на некоторое время удерживают его интерес к обучению. Но очень скоро оказывается, что заниматься нужно регулярно, и вовсе не так, как с игрушками – когда захочется. Возникает эмоциональный дискомфорт. Постепенно накапливаются переживания в связи с изменением уровня притязаний – сложившейся у ребенка самооценкой и ожиданием внимания к себе, которое он привык получать раньше. И здесь перед педагогом возникают проблемы внимательного изучения и очень тактичного «проникновения» в эмоциональную сферу ученика. Поддерживать постоянный и неослабевающий интерес к музыке, к преодолению трудностей – задача необыкновенно трудная, многоплановая и может быть решена только при максимальной самоотдаче педагога. Причём, чем младше ученик, тем она ответственнее и труднее осуществима.

Педагог должен не только прививать профессиональные навыки, но и пробуждать у ученика любовь к музыке, развивать способности эмоционально воспринимать и понимать музыкальный язык. Образное восприятие, активная работа воображения – отличительная особенность детского мышления. Эта изумительная способность развития человеческого мышления и может стать одним из тех резервов музыкальной педагогики, которые сейчас так настойчиво ищет педагогическая мысль. Подтверждением этому служит работа, к сожалению, очень немногочисленных Школ искусств, где обучение игре на музыкальных инструментах обязательно совмещается с изобразительными искусствами, хореографией и комплексом музыкально-теоретических дисциплин.

Развивая лучшие традиции передовых мастеров прошлого, мы призываем педагогов обращать с самого начала внимание на художественную сторону воспитания. Согласно принципам прогрессивной методики, слуховое восприятие должно осуществляться на материале художественном, доступном и интересном для ребёнка. Начало занятий по изучению гитарной игры, как и начало обучения на любом другом музыкальном инструменте, должно заложить прочный фундамент прежде всего музыкальному развитию.

Основным содержанием первых уроков должно быть не только воспитание постановочных навыков игры на гитаре, а пение песен. Лучше всего с этой целью использовать народные, детские и массовые песни современных композиторов. В процессе этой работы педагог глубже узнает музыкальные способности ученика, стимулирует дальнейшее их развитие. Исполнение песен на первых уроках является, по сути дела, продолжением начальной проверки ученика, но здесь пассивное наблюдение постепенно переходит в активное обучение.

С первых же уроков необходимо начать знакомить ученика с инструментом. Надо вкратце и доходчиво осветить её историю, рассказать в общих чертах об устройстве гитары, объяснить правила ухода за инструментом. Очень важно на начальном этапе проверить гитару ученика, её размеры, качество, подобрать инструмент соответствующий антропологическим данным ребёнка – его росту, длине рук, пальцев и др. Необходимо обратить внимание на то, что гитара нередко требует (помимо настройки) известной «наладки», и даже – мелкого ремонта, т. к. качество выпускаемых современной промышленностью гитар оставляет желать много лучшего.

Необходимо, чтобы ладовые порожки обязательно были одинаковой высоты. Расстояние между струнами должно быть так же одинаковым. Крайние струны во время нажатия не должны соскальзывать с грифа, «дребезжать». Расстояние между струнами и грифом должно быть минимальным, – высокое положение струн затрудняет движение пальцев левой руки и негативно влияет на чистоту интонирования [3, с. 63-65].

Музыкально-исполнительские успехи ученика в значительной степени зависят от того, как быстро он овладеет рациональной постановкой и освободится от лишнего мышечного напряжения. Неправильное положение рук и «зажатие» во время игры иногда могут стать непреодолимой преградой в исполнительском развитии гитариста. Особенности постановочных навыков, привитых в раннем детстве, в основном характеризуют манеру игры и взрослого музыканта. Постановочные дефекты, приобретённые в начале обучения, часто, не взирая на все усилия опытного педагога, уже невозможно полностью исправить.

Постановка исполнительского аппарата является формой наиболее рационального приспособления двигательных функций организма к условиям игры на гитаре. Анатомическая и физиологическая стороны общей постановки находятся между собой в тесном единстве и соответствии, взаимно обуславливая одна другую. Выдающийся фортепьянный педагог Л.В. Николаев по этому поводу говорил: «Индивидуальной постановки руки не существует. Законы постановки общие для всех, с известной модификацией, зависящей от строения рук...» [1]. Законы постановки рук основаны на законах физиологии, частью на законах механики, и большей частью, – на здравом смысле и целесообразности. Все эти категории обязательны для всех, поскольку анатомическое устройство рук у людей принципиально одинаково. Но при одинаковом анатомическом строении, в размерах рук, пропорциях их отдельных частей, в силе подвижности встречается бесконечное количество вариантов.

Отсюда, требования педагога к постановочному формированию учащегося никогда не должны быть одинаковыми для всех, так как постановка – это не догма, а процесс, который у разных людей, в зависимости от разных типовых особенностей строения верхних конечностей от разных физических возможностей и других особенностей, имеют различную, хотя в целом, и весьма похожую форму.

Постановка каждого ученика на разных этапах обучения не является неизменной. В процессе постепенного приспособления организма учащегося к техническим требованиям гитарной игры, которые в ходе обучения непрерывно усложняются, форма этого приспособления приобретает с каждым годом новые оттенки, изменяется, совершенствуется. Наблюдая развитие ученика, педагог должен вносить в свои постановочные требования к нему известные поправки, дополнения, а иногда даже изменять их.

Тем не менее, постановка с самого начала должна быть перспективной. В элементарных движениях правой и левой рук нужно привить основные «ростки» будущего исполнительского мастерства и в соответствии с этим заложить правильные основы, способные непрерывно развиваться и совершенствоваться.

Одним из главных принципов рациональной постановки является её естественность, когда предполагается овладение всем техническим «арсеналом» гитарной игры при максимальной экономии энергии и не допускает большого мышечного напряжения, причём, – посадка гитариста имеет здесь весьма важное значение.

Посадка и положение инструмента должны быть такими, чтобы при минимальном мышечном напряжении рук достигалась предельная свобода игровых движений. При игре сидеть нужно удобно, на половине стула, высота которого должна соответствовать требованиям роста ученика.

Гитарист садится свободно на переднюю половину стула, высота которого соответствует его расстоянию от голени до стопы. Левая нога для большей устойчивости и удобства игры ставится на подставку, высота которой «варьируется», в зависимости от антропометрических данных учащегося от 15 до 25 сантиметров.

Известный американский гитарист и педагог Ли Роян по поводу рациональной и эстетической посадки очень образно говорит: «Гитарист должен иметь «королевскую», но не высокомерную осанку в своей позе, чтобы соответствовать своей важной роли исполнителя серьезной музыки. Когда большинство прекрасных музыкантов играет, их позы сбалансированы, «динамически расслаблены». Они избегают крайностей всех видов. Они выглядят естественно и комфортабельно с инструментом. Они создают впечатление твердости без жесткости (устойчивости без неподвижности), гибкости без вялости. В таком положении музыкант как здоровое дерево».

Важность посадки с прямыми позвоночником и грудью «вперёд» должна быть подчеркнута по многим причинам. Одна из основных та, что когда исполнитель сидит прямо, его грудная клетка расширена – поэтому ему

намного легче правильно дышать, – его дыхание свободное, руки и сознание более раскованные, отсюда, – все музыкальные проблемы решаются более легко. И наоборот, – если гитарист чрезмерно сутулится за инструментом, с головой, опущенной вниз и носом, следующим каждому движению левой руки, он «закрывает» своё дыхание и это спонтанно и естественно создаёт напряжение и дополнительные технические трудности.

Следующий аргумент в пользу прямой посадки тот, что если позвоночник слишком развернут или наклонен нервные окончания от него во все части тела оказываются почти ущемленными. Это, обычно, вызывает слабость мышц, не говоря уже о неприятных ощущениях (или даже боли) в спине. В результате физический дискомфорт ведет к ошибкам в исполнении. Перекосы позвоночника также могут препятствовать свободному потоку крови и нервной энергии между телом и мозгом, что препятствует ясности мышления и самоконтроля.

После этого можно взять гитару, положить её выемкой обечайки («талией») на бедро левой ноги. Инструмент должен располагаться почти вертикально по отношению к полу, поэтому корпус играющего должен слегка наклониться вперед, чтобы нижняя дека верхней своей частью прикасалась к груди. Корпус гитары опустить, чтобы головка грифа была не ниже уровня левого плеча.

При всём учёте (выше описанном) данных ученика, большое значение имеет, также, – качество инструмента, который он принес на первый урок, на котором изъявил желание учиться, и которое оставляет желать много лучшего. Так как классическая гитара, инструмент трудный в техническом отношении, то от величины корпуса, удобства грифа, качества струн [2], от первых шагов знакомства с инструментом, связанных с первым «успехом» зависит и заинтересованность и увлечённость ученика музыкой и освоением инструмента. И наоборот, – первые же неудачи, связанные с «некачественным» инструментом гасят весь интерес к нему.

Во всех случаях педагог, в течение первых же уроков обязан ознакомиться с инструментом ученика, дать соответствующие указания и пожелания родителям, а иногда – просто произвести мелкий ремонт, натянуть нейлоновые струны и т. п.

Но вернёмся к посадке, – правая нога, согнутая в колене, отставлена от левой на расстояние, необходимое для нижней части корпуса гитары и тем самым, – для её поддержания.

Девочки могут отвести правую ногу назад, опираясь на носок. Необходимо следить, чтобы учащийся не сутулился, не наклонял низко голову, не поднимал правое плечо, т. к. все это вызывает ненужное напряжение корпуса и игрового аппарата.

Верхняя часть предплечья правой руки (у локтя) располагается на большом закруглении обечайки, примерно, – напротив струнодержателя (подставки). Плечи сохраняют свое естественное положение, т. е. находятся на одном уровне. Эта посадка обеспечивает наиболее устойчивое положение гитары.

Инструмент имеет четыре точки опоры: 1) бедро левой ноги; 2) грудь; 3) предплечье правой руки; 4) поддержка правой ноги. Начальное овладение по-

становкой левой и правой рук целесообразно разделить на такие три этапа: 1) посадка и держание гитары не играя; 2) выполнение простейших игровых движений правой и левой руками отдельно. На уроке усваиваются правильное положение правой руки, играют простейшие упражнения на открытых струнах.

Как правило, левую руку округло держат в I позиции, – можно потренироваться в прижатии трёх первых струн на трёх первых ладах; 3) соединение работы правой и левой рук. На этом этапе продолжается работа над звукоизвлечением, но уже с участием пальцев левой руки. Внимание педагога должно быть обращено на точность координации движений обеих рук ученика. Именно тут начинается изучение разных разделов музыкально-педагогического материала: сначала – элементарные упражнения и лёгкие пьесы, а далее – гаммы, этюды, более сложные пьесы.

В процессе овладения постановкой от ученика необходимо требовать точной фиксации положения рук и точного исполнения движений. Чтобы постановка сформировалась как можно быстрее, каждое нужное движение должно повторяться много раз.

В начале обучения игра с нот занимает сравнительно мало места в учебном процессе и вводится постепенно и осторожно. Некоторые педагоги даже считают, что первые несколько месяцев (особенно в подготовительном классе) нужно играть без нот. Это положение они аргументируют тем, что слишком ранний переход к игре с нот может повредить нормальному формированию постановки, т.к. внимание ученика будет «распыляться», раздваиваться и утратит необходимую степень сосредоточенности. Безнотное обучение на первых шагах музыкально-исполнительского развития детей и постепенное введение игры с нот на основе выучивания музыкальных пьес по слуху помогают быстрому развитию координации действий правой и левой рук. Такая методика благотворно влияет и на развитие музыкального слуха, заставляет ученика уже с первых уроков активизировать свою способность запоминать музыку. Но и тогда, когда он уже систематически будет играть по нотам, нужно требовать, чтобы весь материал, над которым работают в классе обязательно исполнялся на память.

Когда ученик овладел заданными элементами навыков звукоизвлечения, можно начать знакомить его с нотной записью. Последовательность подачи музыкально-теоретических знаний приблизительно такая: 1) разъяснение нотоносца и ключа; 2) ознакомление с названиями нот, в начале на основных линиях, а, затем на нижних добавочных; 3) разъяснение понятия о размере двухдольном, трёхдольном, четырёхдольном (на знакомом музыкальном материале); 4) объяснение записи длительностей звуков и пауз (сначала половинные и четвертные, позднее – целые и восьмые, паузы); 5) объяснение знаков альтерации (сначала – диез, потом – бемоль).

Постепенно, по мере практической надобности, эти знания расширяются и детализируются. Одновременно с изучением нотной грамоты ученик узнает обозначения аппликатуры, струн, позиций, динамических оттенков. Все эти знания он усваивает в процессе тренировки в чтении нот.

Усвоение нотной грамоты следует теснейшим образом связать с живой музыкальной практикой. Нота должна быть для ученика не абстрактным обозначением струны или пальца, который прижимает струну, а записью конкретного музыкального звука. На первом месте в процессе игры по нотам всегда должны быть слуховые представления и слуховой контроль. К чтению и разбору нот с инструментом в руках приступают тогда, когда закрепляются ассоциативные связи между зрением и слухом. Полезно приучить ученика сначала сольфеджировать мелодию, а потом исполнять её на гитаре [3, с. 66-67].

В первом учебном году основу художественного репертуара, как уже отмечалось, составляют народные, детские и массовые песни, и также оригинальные гитарные пьесы малой формы, созданные композиторами-методистами с учётом специфики начального обучения. Этот репертуар широко представлен в пособиях для игры на гитаре, хрестоматиях и отдельных педагогических изданиях.

Всестороннему музыкальному развитию ученика в значительной мере способствует систематическое проигрывание педагогом различных пьес, главным образом тех, которые будут изучаться в будущем. Это, помимо стимулирования интереса ученика даёт возможность во время урока обеспечить необходимый отдых вниманию и рукам ребёнка.

Библиография:

1. *Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепьянном искусстве*. Сост. С. Хентовна. Москва: Музыка, 1966. 130 с.
2. ИВАНОВ-КРАМСКОЙ Александр Михайлович. *Школа игры на шестиструнной гитаре*. Москва: Музыка, 1979. 6 с.
3. МИХАЙЛЕНКО, Николай Петрович. *Методика преподавания игры на шестиструнной гитаре*. Киев: Книга, 2003.
4. ПУХОЛЬ Эмилио. *Школа игры на шестиструнной гитаре (На принципах техники Ф. Таррега)*. Москва: Советский Композитор, 1977. 8 с.
5. УЗНАДЗЕ Дмитрий Николаевич. *Психологические исследования*. Москва: Наука, 1966. 24 с.

CZU 373.2.036:788

INTERPRETAREA LA INSTRUMENTE MUZICALE PENTRU COPII CA MIJLOC DE DEZVOLTARE A ABILITĂȚILOR MUZICALE ALE COPIILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

Maria SANDU, studentă, Facultatea de Pedagogie,
Universitatea de Stat „Grigore Țamblac”, Taraclia
Conducător științific: **Valentina NEVZOROVA**, conf. univ., dr.

Abstract: *The article analyzes the influence of musical instruments in the life of preschoolers, describes the aspects of harmonious and multilateral development that are based on numerous factors, including artistic education. Through the medium of art, aesthetic taste and the development of creative capacities are educated until they become familiar with certain elements of music. Children, together with playing instru-*

ments, satisfy their individual needs, interests and get used to acting as a team in a coordinated manner.

Keywords: sound, musical instrument, orchestra, development, rhythm, perception, rattle.

„Copiii iubesc muzica, iar un cântec frumos este pentru ei o jucărie care nu se strică niciodată.”

Liviu Comos

Interpretarea la instrumentele muzicale în instituția de învățământ preșcolar este o activitate importantă pentru dezvoltarea copiilor în mai multe domenii, inclusiv în cel muzical și cel cognitiv.

Există multe posibilități diferite de utilizare a unor astfel de instrumente muzicale în instituțiile preșcolare: cântare individuală de muzică în timpul liber și spectacol colectiv într-o orchestră pentru copii. Profesorul se străduiește, în primul rând, să încurajeze copiii să practice în mod independent muzica cu ajutorul instrumentelor. „Copiii învață să cânte melodii familiare, să improvizeze ritmuri simple sau intonații individuale, să selecteze melodii familiare după ureche, să cânte „ecou muzical”, să cânte și să se joace cu ei înșiși etc. În plus, unele jucării instrumente sunt folosite ca instrumente vizuale de predare” [1, p. 15].

Ele ajută profesorul să dezvolte abilitățile muzicale și senzoriale preșcolarilor și îi prezintă elementele individuale ale alfabetizării muzicale. În funcție de metoda de producere a sunetului și de natura sunetului, jucăriile muzicale și instrumentele muzicale pentru copii pot fi grupate în anumite tipuri.

Tăcut:

Aceste jucării reprezintă doar instrumente muzicale, cum ar fi un pian cu o tastatură mută.

Sunetul:

1. Instrumente-jucărie cu sunet de înălțime nedefinită: zdrăngăniitoare, tamburine, tobe, castanete, triumfiuri.

2. Instrumente de jucărie care produc sunet de o singură înălțime, cu ajutorul cărora puteți reproduce diferite ritmuri – țevi, cornuri.

3. Jucării cu melodie fixă: orgă, cutii muzicale; Când se joacă pe ele, acțiunile copiilor sunt doar de natură mecanică.

4. Instrumente de jucărie cu scară diatonică sau cromatică: metalofone, pian, pian cu coadă, clarinete. Există o anumită clasificare a tuturor instrumentelor muzicale: acestea sunt împărțite în coarde, suflante și percuție.

Diferitele grupuri de instrumente necesită stăpânirea tehnicilor de joc de diferite grade de dificultate. Prin urmare, participanților la orchestră ar trebui să li se acorde sarcini diferențiate, ținând cont de capacitățile lor individuale.

„În procesul de învățare, copiii dezvoltă percepții auditive, simțul ritmului, timbrul, dinamica, dezvoltă independența în acțiunile copilului, organizează atenția și, de asemenea, dezvoltă rezistență, perseverență și alte calități voliționale. În plus, cântatul la instrumente muzicale pentru copii aduce anumite informații, le introduce în sunetul timbru, particularitățile locației tastelor și metodele de producere a sunetului.” [4, 97]

Cântarea la instrumente muzicale este unul dintre tipurile de spectacole pentru copii. Utilizarea instrumentelor muzicale și a jucăriilor pentru copii (în cursuri și în viața de zi cu zi) îmbogățește experiențele muzicale ale copiilor și le dezvoltă abilitățile muzicale.

Formele de lucru privind predarea copiilor instrumentelor muzicale sunt diferite: lecții individuale, lecții cu ansamblu și orchestră. Cântarea la instrumente muzicale de percuție care nu au o scară ajută la dezvoltarea simțului ritmului și extinde percepțiile timbrale ale copiilor. Instrumentele muzicale melodice dezvoltă toate cele trei abilități muzicale de bază: simțul modal, percepția muzical-auditivă și simțul ritmului.

„Cunoașterea copiilor cu instrumentele muzicale începe de la o vârstă fragedă. Profesorul se străduiește să le ofere copiilor primele impresii muzicale într-un mod distractiv și jucăuș. Când copiii încep să meargă și sunt capabili să mărșăluiească pe muzică, profesorul poate însoți sunetul marșului cântând la o tamburină sau la tobă pentru a accentua ritmul și a diversifica sunetul. Alergarea poate fi însoțită de jocul cu bețe de lemn, linguri și un clopot” [8, p. 52].

Pe măsură ce copiii încep să simtă și să reproducă ritmul muzicii în mișcărilor lor (mers, bătaia din palme), ei sunt instruiți să cânte ei înșiși la aceste instrumente. În primul rând, adultul îi ajută pe copii să țină timpul cu muzica (zdrănește un zdrărnător, bat într-o tamburină, scutură un clopoțel), apoi acțiunile lor devin din ce în ce mai independente.

Antrenamentul începe cu un grup de instrumente de percuție care nu au o scară. Cursurile se desfășoară cu grupuri mici de copii și individual.

În cel de-al doilea grup mai mic, copiii pot juca deja o tamburină, linguri de lemn, cuburi, un zornăitură, o tobă și un clopoțel. La această vârstă se familiarizează cu metalofonul. Este important să le atragem atenția asupra timbrului expresiv al fiecărui instrument. Puteți folosi comparații figurate, caracteristici: blând (clopot), sunet (metalofon), clar, ciocănit (tobă). Este util să folosiți jocuri didactice pentru a ajuta copiii să distingă timbrele instrumentelor muzicale.

„În grupa de mijloc, pentru prima dată, copiii încep să-i învețe pe copii să cânte la instrumente muzicale care au o scară. Metalofonul este cel mai convenabil pentru asta. Tehnicile de joc la glockenspiel sunt destul de simple. Copiilor li se învață tehnici de producere a sunetului: ținerea corectă a ciocanului și direcționarea loviturii către mijlocul plăcii. Tehnici: tehnica subtextării duratelor este eficientă (sferturile sunt indicate de silaba ta-ta, iar optimile ti-ti), tehnica de a bate din palme modelul ritmic” [6, p. 145].

Există mai multe moduri de a învăța să cânti la instrumente muzicale melodice: prin note, prin culoare sau simboluri digitale, după ureche. Predarea notelor copiilor este foarte laborioasă. Nu toți preșcolarii stăpânesc notația muzicală. Este important ca copiii să înțeleagă legătura dintre locația notelor pe personal și sunetul lor în melodie. Sistemul de culori este convenabil pentru copii pentru a stăpâni rapid instrumentele de cânt.

Fiecărui sunet i se atribuie o desemnare a culorii (taste colorate, plăci de metalofon). În mod similar, copiii sunt învățați să se joace după numerele lipite lângă fiecare placă a metalofonului. Ambele metode de predare (folosind simboluri de

culoare și numere) facilitează rapid obținerea rezultatului dorit, dar nu au un efect de dezvoltare. Cel mai mare efect de dezvoltare al învățării se obține doar jucând după ureche. Această metodă necesită o dezvoltare constantă a auzului (ascultarea sunetelor unei melodii, compararea lor, diferențierea lor după înălțime). „Utilizați instrumente didactice care modelează mișcările în sus și în jos ale melodiei. Aceasta este o scară muzicală care se deplasează de la floare la floare, fluture etc. Puteți arăta cu mâna mișcarea sunetelor unei melodii în timp ce o redați simultan. În grupele de școală superioare și pregătitoare, gama de cânt se extinde” [10, p. 35].

Copiii sunt deja mai bine orientați în locația sunetelor unei melodii și acționează mai independent. După ce metalofonul este stăpânit, copiii sunt învățați să cânte la alte instrumente melodice – coarde, instrumente de suflat, clape și trestie. Astfel, învățarea să cânte la instrumente muzicale include trei etape: în prima etapă, copiii ascultă și își amintesc melodiile, le cântă și se familiarizează cu tehnicile de cânt; în a doua – selectează melodii, în a treia – le interpretează după bunul plac.

1. Impactul instrumentelor muzicale asupra dezvoltării preșcolare:

1. Explorarea sunetelor: Copiii pot fi încurajați să exploreze diferite instrumente muzicale pentru a înțelege sunetele pe care le produc. Aceasta poate implica atingerea, lovirea sau suflarea în instrumente precum tobe mici, xilofon, fluier sau clopoței.

2. Dezvoltarea abilităților motorii fine: Interpretarea instrumentelor muzicale implică adesea utilizarea mâinilor sau a degetelor pentru a produce sunete. Acest lucru ajută la dezvoltarea abilităților motorii fine ale copiilor, precum și la coordonarea ochi-mână.

3. Învățarea noțiunilor de bază muzicale: Copiii pot învăța noțiuni de bază legate de muzică, cum ar fi ritm, tonalitate și volum, prin intermediul interpretării instrumentelor. De exemplu, pot învăța să bată la un ritm constant pe o tobă sau să descopere cum variază sunetul produs de un xilofon atunci când se lovește cu diferite intensități.

4. Dezvoltarea creativității: Interpretarea instrumentelor muzicale încurajează copiii să-și exprime creativitatea prin intermediul muzicii. Ei pot improviza sau compune propriile melodii, ceea ce stimulează imaginația și originalitatea.

5. Învățarea colaborării și comunicării: Interpretarea instrumentelor în grup poate ajuta copiii să învețe să colaboreze și să comunice cu alți copii. Ei pot învăța să asculte și să răspundă la sunetele produse de ceilalți și să lucreze împreună pentru a crea muzică armonioasă.

6. Dezvoltarea auzului muzical: Prin interpretarea instrumentelor, copiii pot dezvolta capacitatea de a asculta și a distinge diferite sunete și note muzicale. Acest lucru poate ajuta la dezvoltarea auzului muzical și la înțelegerea mai profundă a muzicii.

Este important ca activitățile de interpretare a instrumentelor muzicale să fie adaptate la nivelul de dezvoltare al copiilor din grupul preșcolar și să fie încurajate într-un mod jucăuș și plin de entuziasm. Educatorii și părinții pot juca un rol esențial în facilitarea acestei experiențe muzicale pozitive pentru copii în instituția de învățământ preșcolar.

2. Aspecte practice de luat în considerare atunci când se implementează interpretarea instrumentelor muzicale în instituția de învățământ preșcolar:

1. Disponibilitatea instrumentelor: Se asigură că există o varietate de instrumente muzicale potrivite pentru copii la îndemână, inclusiv cele potrivite pentru vârsta și dimensiunea lor. Acest lucru poate include tobe mici, tamburine, fluiere, clopoței, xilofon, chitară pentru copii și altele.

2. Supravegherea și îndrumarea: Educatorii sau instructorii supraveghează și îndrumă copiii în timpul activităților cu instrumentele muzicale pentru a se asigura că sunt în siguranță și că înțeleg cum să utilizeze corect instrumentele.

3. Încurajarea explorării independente: În timpul activităților muzicale, se încurajează copiii să exploreze instrumentele în mod independent și să experimenteze cu sunetele pe care le pot produce. Acest lucru îi ajută să dezvolte încredere în propria lor creativitate.

4. Integrarea în curriculum: Instrumentele muzicale pot fi integrate în diferite aspecte ale curriculumului preșcolar, inclusiv învățarea cifrelor, a culorilor, a formelor și a altor concepte prin intermediul cântecelor și al activităților muzicale.

5. Spectacole și prezentări: Se organizează evenimente muzicale sau spectacole în care copiii pot prezenta ceea ce au învățat prin interpretarea instrumentelor. Aceste momente pot fi o ocazie minunată pentru ei să împărtășească cu mândrie ceea ce au realizat cu alți copii și cu părinții.

6. Continuarea dezvoltării abilităților muzicale: Pentru copiii care arată un interes și o aptitudine specială pentru muzică, li se oferă oportunități de a continua să dezvolte abilitățile lor muzicale în afara instituției de învățământ preșcolar, de exemplu, prin înscrierea la lecții de muzică sau participarea la coruri sau ansambluri muzicale pentru copii.

Interpretarea instrumentelor muzicale în instituția de învățământ preșcolar poate fi o experiență educativă și distractivă pentru copii, contribuind la dezvoltarea lor într-o serie de domenii importante. Această activitate ar trebui să fie parte integrantă a unui curriculum preșcolar bogat și variat, care promovează învățarea prin joacă și explorare.

3. Importanța interpretării instrumentelor muzicale în instituțiile de învățământ preșcolar:

1. Includerea muzicii în rutina zilnică: Se poate integra muzica în rutina lor zilnică prin organizarea de momente speciale de cântat sau interpretat instrumente în fiecare dimineață sau înainte de culcare.

2. Dezvoltarea limbajului și a comunicării: Interpretarea instrumentelor muzicale contribuie la dezvoltarea limbajului și a abilităților de comunicare. Cântatul și improvisația îmbunătățesc pronunția, vocabularul și capacitatea de a comunica idei și emoții.

3. Crearea unui mediu muzical pozitiv: Este important să se creeze un mediu pozitiv și deschis în care copiii să se simtă confortabil să experimenteze cu muzica. Fiecare copil are propriul ritm de dezvoltare, iar încurajarea exprimării individuale poate promova încrederea în sine și creativitatea.

4. Explorarea culturii și diversității: „Muzica poate fi folosită pentru a explora culturi diferite din întreaga lume. Ascultarea și interpretarea muzicii tradiționale

din diverse țări poate ajuta copiii să înțeleagă și să aprecieze diversitatea culturală” [8, p. 84].

5. Părinții ca parteneri: Părinții pot fi implicați în activitățile muzicale ale copiilor. Pot fi organizate evenimente sau sesiuni de interpretare la care părinții să fie invitați să participe și să se implice activ în experiența muzicală a copiilor.

6. Evaluarea progresului: În timpul interpretării la instrumentele muzicale, se poate monitoriza progresul copiilor în dezvoltarea abilităților muzicale și se pot adapta activitățile în funcție de nevoile și interesele lor individuale.

7. Inspirația pasiunii pentru muzică: Prin introducerea copiilor la diferite instrumente și stiluri muzicale, se poate inspira pasiunea pentru muzică. Este posibil ca unii dintre ei să dezvolte un interes profund pentru a învăța să cânte la un anumit instrument sau să devină muzicieni talentați în viitor.

8. Sărbătorirea realizărilor: Nu trebuie să se uite să sărbătorească realizările copiilor în domeniul muzicii. Fiecare pas mic în dezvoltarea lor muzicală poate fi un motiv de mândrie și bucurie pentru ei și pentru întreaga comunitate preșcolară.

4. Interpretarea la instrumentele muzicale precum toba, clopoței, maracas și triunghiul în instituția de învățământ preșcolar poate oferi o experiență muzicală bogată și distractivă pentru copii. Aceste instrumente sunt potrivite pentru copiii mici, deoarece sunt ușor de folosit și produc sunete interesante. Iată cum puteți integra aceste instrumente muzicale în activitățile preșcolare:

1. Toba: Tobele mici sau tobă de mână pot fi folosite pentru a învăța copiii despre ritm și puls. Copiii pot bate ușor pe tobe cu mâinile sau cu bețele pentru a crea ritmuri simple. Puteți organiza jocuri ritmice în care copiii să urmeze un anumit ritm sau să creeze propriile lor modele ritmice.

2. Clopoței: Clopoței pot fi folosiți pentru a învăța copiii despre înălțimea sunetelor și despre notație muzicală simplă. Puteți atribui diferite note sau culori fiecărui clopoțel și îi puteți încuraja pe copii să urmeze un anumit model melodic sau să improvizeze melodii simple. Aceasta poate dezvolta abilitățile lor auditive și creative.

3. Maracas: Maracasurile produc sunete de agitare și pot fi folosite pentru a învăța copiii despre ritm și sincronizare. Copiii pot agita maracasurile în timp ce ascultă muzică și pot învăța să urmeze ritmurile melodiei. De asemenea, pot crea propriile lor ritmuri prin agitarea maracasurilor în moduri diferite.

4. Triunghiul: Triunghiul este un instrument cu un sunet distinct, strident și clar. Copiii pot învăța să-l lovească cu o mână sau cu un bețișor pentru a crea sunete. Puteți organiza activități în care copiii să urmeze modele ritmice sau să improvizeze cu triunghiul.

5. În scopul de a face experiența și mai interactivă și educativă, putem combina aceste instrumente în diverse activități muzicale precum:

Sesiuni de improvizație: Copiii sunt lăsați să improvizeze cu instrumentele pentru a-și exprima creativitatea și pentru a-și dezvolta încrederea în sine.

Cântece și versuri: Instrumentele muzicale pot fi asociate cu cântece și versuri potrivite vârstei lor. Aceasta îi poate ajuta să învețe cuvinte noi și să-și dezvolte abilitățile de limbaj.

Jocuri muzicale: Se pot organiza jocuri în care copiii să folosească instrumentele pentru a urma instrucțiuni sau pentru a răspunde la comenzi verbale legate de muzică și ritm.

Spectacole muzicale: Pot fi organizate mici spectacole în care copiii să prezinte ceea ce au învățat și creat folosind instrumentele. Aceasta le oferă o ocazie de a-și împărtăși realizările cu colegii și părinții.

În final, interpretarea instrumentelor muzicale în instituția de învățământ preșcolar ar trebui să fie o experiență plină de bucurie și descoperire pentru copii, contribuind la dezvoltarea lor cognitivă, socială și artistică.

6. Concluzii

Interpretarea la instrumente muzicale precum toba, clopoței, maracas și triunghiul în instituția de învățământ preșcolar este o modalitate excepțională de a sprijini dezvoltarea copiilor într-un mod integrat și creativ. Această experiență muzicală oferă numeroase beneficii pentru dezvoltarea lor fizică, cognitivă, socială și emoțională.

Interpretarea la instrumentele muzicale le permite copiilor să exploreze și să înțeleagă concepte muzicale fundamentale, precum ritm, tonalitate și melodie. Prin această explorare, ei își dezvoltă abilități auditive, motorii fine și de coordonare, și își îmbunătățesc concentrarea și memoria.

De asemenea, activitățile muzicale promovează interacțiunea socială și colaborarea între copii. Ei învață să comunice, să asculte și să colaboreze cu ceilalți pentru a crea sunete armonioase. Această abilitate de a lucra în echipă este esențială în dezvoltarea lor socială și poate fi aplicată în numeroase contexte în viața lor de zi cu zi.

„Pe lângă beneficiile dezvoltării cognitive și sociale, interpretarea instrumentelor muzicale oferă copiilor o modalitate de a-și exprima emoțiile și imaginația. Ei pot crea propriile lor melodii și ritmuri, ceea ce îi ajută să-și dezvolte încrederea în sine și creativitatea. Acest proces de exprimare a gândurilor și sentimentelor contribuie la dezvoltarea lor emoțională și la înțelegerea profundă a sinelui” [4, p. 20].

În plus, activitățile muzicale în grădiniță sau în instituția de învățământ preșcolar creează o atmosferă pozitivă și plină de bucurie în mediul de învățare. Copiii învață prin intermediul jocului și al experiențelor practice, fără să simtă că învață în mod formal.

În ansamblu, interpretarea la instrumentele muzicale în instituția de învățământ preșcolar oferă copiilor o experiență educativă care este memorabilă și dezvoltatoare în multiple moduri. Aceasta îi ajută să devină indivizi mai bine echilibrați, mai încrezători și mai conectați cu lumea fascinantă a muzicii, pregătindu-i pentru o dezvoltare ulterioară plină de succes și satisfacție. Astfel, activitățile muzicale în instituția preșcolară nu sunt doar distractive, ci și esențiale pentru creșterea și dezvoltarea copiilor într-un mod holistic.

Această experiență de interpretare la instrumentele muzicale în instituția de învățământ preșcolar poate avea un impact profund asupra copiilor și asupra modului în care ei se dezvoltă pe parcursul vieții. Iată câteva considerații suplimentare pentru a evidenția importanța acestor activități:

Promovarea iubirii pentru muzică: Prin expunerea timpurie la interpretarea instrumentelor muzicale, copiii pot dezvolta o dragoste naturală pentru muzică.

Această iubire pentru muzică poate persista și se poate dezvolta pe tot parcursul vieții lor, aducându-le bucurie și satisfacție personală.

Dezvoltarea abilităților de ascultare și concentrare: Prin activitățile muzicale, copiii învață să asculte cu atenție sunetele și ritmurile. Aceasta îi ajută să-și dezvolte abilitățile de ascultare și concentrare, care sunt esențiale în procesul lor de învățare.

Legătura între muzică și alte domenii: Studiile arată că expunerea timpurie la muzică poate avea un impact pozitiv asupra dezvoltării cognitive generale a copiilor, inclusiv asupra abilităților matematice și lingvistice. Astfel, interpretarea instrumentelor muzicale poate susține și dezvoltarea lor academică.

Îmbunătățirea stimei de sine: Atunci când copiii interpretează la instrumente muzicale și realizează succese în acest domeniu, ei dobândesc o senzație de realizare și încredere în sine. Această încredere se poate transfera și în alte aspecte ale vieții lor.

Explorarea identității culturale: Muzica poate fi o modalitate minunată de a explora și a valoriza identitatea culturală. Interpretarea la instrumentele tradiționale din diverse culturi poate ajuta copiii să înțeleagă și să aprecieze diversitatea lumii din jurul lor.

Deschidere către creativitate: Interpretarea la instrumentele muzicale încurajează copiii să fie creativi și să gândească în mod independent. Ei pot experimenta cu sunete și ritmuri, dezvoltând astfel gândirea creativă și capacitatea de a găsi soluții inovatoare.

În ansamblu, interpretarea la instrumentele muzicale în instituția de învățământ preșcolar este mult mai mult decât o activitate distractivă; este o modalitate esențială prin care copiii pot să-și dezvolte abilitățile și potențialul. Această experiență muzicală poate avea un impact de durată asupra vieții lor și poate contribui semnificativ la dezvoltarea lor într-un mod pozitiv. Este, așadar, o investiție valoroasă în viitorul lor și în dezvoltarea lor ca indivizi.

Bibliografie:

1. Blair Bielawski – "Teaching Music to Children"
2. Carl Orff și Gunild Keetman – "Music for Children"
3. Carl Orff și Gunild Keetman – "Orff Schulwerk"
4. Curriculum pentru educație timpurie / Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova; echipa de elab.: Maria Vrânceanu [et al.]; coord. gen.: Angela Cutasevici, Valentin Crudu; experți-coord. naț.: Vladimir Guțu; contribuții: Valentina Bodrug-Lungu. – Chișinău: Lyceum, 2019 (F.E.-P. „Tipografia Centrală”). – 128 p.
5. Dee Hansen și Elaine Bernstorf – "The Music and Literacy Connection"
6. Kathleen Stassen Berger – "The Developing Person Through Childhood and Adolescence"
7. Laura E. Berk – "Child Development"
8. Maureen Harris – "Music and Child Development"
9. Mícheál Houlihan și Philip Tacka – "A Cognitive Approach to Elementary Music Education"
10. Petra Kern și Marcia Humpal – „Early Childhood Music Therapy and Autism Spectrum Disorders: Developing Potential in Young Children and Their Families”

SEMNIIFICAȚIA STĂRII DE SPIRIT ÎN CONTEXTUL ACTIVITĂȚII CREATIVE ȘI FORMĂRII CONTINUE A ARTISTULUI DE BALET

Luminița BIVOL, masterandă, Facultatea Artă Teatrală, Coregrafică
și Multimedia, Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice din Chișinău
Conducător științific: **Zoia GUȚU**, prof. univ., dr.

Abstract. *This article delves into the importance of the mental state of ballet artists. At the same time, it aims to investigate the psychological aspect, the benefits or the emotional and physical problems that ballet artists have. The presence of anxiety and perfectionism among dancers can be attributed to a number of negative factors that affect their overall well-being, including body satisfaction, decreased self-esteem, increased self-criticism, and increased stress levels. Finally, this article encourages creating a supportive and inclusive environment that promotes healthy body image and self-acceptance.*

Keywords: *ballet artist, mental health, positive aspects, negative aspects, perfectionism.*

În timp ce dansul permite artiștilor să se exprime și să mențină o stare fizică athletică, nu este lipsit de consecințe. Acest mediu îi poate determina pe dansatori să dezvolte o anumită percepție despre ei înșiși.

Acest articol este bazat pe o cercetare cu titlul „Semnificația stării de spirit în contextul activității creative și formării continue a artistului de balet” organizată în cadrul Teatrului de Balet Sibiu. Unul dintre obiectivele cercetării este de a înțelege impactul acestui comportament asupra sănătății mintale și a performanței de dans a artiștilor de balet.

Comunitatea dansului este adesea identificată ca fiind cea mai conștientă sub-cultură din lume, artiștii fiind așteptați să fie într-o condiție fizică de vârf. În timp ce scopul principal al acestui studiu nu se concentrează pe beneficiile fizice, este esențial să le recunoaștem datorită naturii dansului ca formă de artă fizică care conectează și depășește limitele corpului și minții. Baletul aduce numeroase beneficii fizice, cum ar fi îmbunătățirea sănătății cardiovasculare, echilibrul, forța, flexibilitatea, coordonarea și conștientizarea spațială. Specialiștii afirmă că dansul reprezintă o formă excepțională de fitness, deoarece implică mișcări în toate planurile de mișcare și din diverse direcții. În contrast cu mișcările zilnice, care se desfășoară în principal în planul sagital, dansul angajează corpul prin planuri laterale și de rotație. Pe lângă provocarea corpului prin creșterea ritmului cardiac, arderea calorilor și schimbarea constantă a centrului de greutate, dansul reprezintă și provocări pentru creier.

Eric Jensen, un avocat al artelor, analizează efectele dansului asupra sănătății mintale în cartea sa „Arts With The Brain In Mind”. Jensen evidențiază diverse îmbunătățiri precum dezvoltarea cognitivă, creativitatea, conceptul de sine, abilitățile de învățare, acțiunea vestibulară, abilitățile de urmărire a direcției, sincronizarea și memoria, precum și exprimarea și controlul emoțional. Emoțiile joacă un rol crucial în atragerea atenției, crearea de sens și stabilirea căilor de memorie. Această combinație puternică duce, în cele din urmă, la o învățare eficientă. Este de remarcat

faptul că creierul prezintă o activitate sporită și o stimulare chimică atunci când emoțiile sunt implicate în procesul de învățare.

După cum spune B. Ellsworth, pe bună dreptate, „cu cât ai mai multă experiență, cu atât vei deveni mai încrezător”. Pe lângă aceasta, încrederea în sine implică și încrederea internă și convingerea în capacitatea cuiva de a se descurca în fața noilor sarcini, provocări și oportunități. Este esențial să conștientizăm că o persoană poate avea încredere în diferite abilități, precum dansul, gătitul sau pictura, chiar și atunci când se confruntă cu o stimă de sine redusă.

Pe de altă parte, stima de sine se referă la percepția unui individ asupra propriei valori și la felul în care se simte despre sine. Ea influențează gândurile, emoțiile și comportamentele cuiva. Se presupune, în mod obișnuit, că dansul contribuie pozitiv la stima de sine. Cu toate acestea, cercetările efectuate de Peter Lovatt, un respectat psiholog în dans, contestă această noțiune. Studiile sale au dezvăluit că dansatorii prezintă, de fapt, un nivel mai scăzut de stima de sine în comparație cu cei care nu dansează. Acest lucru ridică o întrebare interesantă: cum poate dansul să fie benefic pentru bunăstarea generală a cuiva și, în același timp, să influențeze negativ sănătatea mintală?

Competiția din mediul baletului, în special în cadrul studioului, poate avea un impact negativ asupra sănătății mintale. S-a observat că dansatorii se privesc în mod constant în oglindă. Prezența profesorilor, a colegilor și a oglinzilor contribuie la aspectul psihologic al dansatorului. În sala de dans, dansatorii sunt mereu sub supravegherea atentă a profesorilor lor, înconjurați de colegi și se confruntă cu propria lor imagine reflectată în oglindă. Adesea, această perspectivă poate fi subiectivă și poate favoriza perfecționismul negativ și obiceiurile alimentare nesănătoase.

O teorie care stă la baza examinării oglinzilor este că atunci când cineva se reflectă, acest lucru induce un sentiment crescut de conștientizare de sine. Pentru unii dansatori, această examinare în oglindă servește ca un instrument valoros pentru identificarea erorilor tehnice și este crucială pentru îmbunătățirea performanței lor. Cu toate acestea, pentru alții, imaginea corpului lor reflectată în oglindă devine o distragere a atenției de la performanța lor generală.

Este imposibil să vorbim despre problemele sănătății mintale a artistului de balet fără a vorbi despre perfecționism, despre inevitabilele consecințe psihologice ale acestei forme de artă care necesită dedicare maximă.

Numeroase studii sugerează că perfecționismul este o reacție psihologică la modul în care indivizii se percep pe ei înșiși. Având în vedere caracteristicile unice ale baletului, nu este neobișnuit ca dansatorii să manifeste tendințe perfecționiste într-o oarecare măsură. Atunci când examinăm corelația dintre perfecționism și percepția de sine, este crucial să se țină cont de impactul asupra bunăstării mentale. Pentru a realiza acest lucru, cercetătorii fac diferența între perfecționismul pozitiv și negativ. Perfecționismul pozitiv implică standarde personale înalte, în timp ce perfecționismul negativ este asociat cu preocupările legate de greșeli, incertitudine și teama de a fi judecat de alții.

Presiunea de a fi perfect din toate punctele de vedere poate duce la o alimentație dezordonată, conform interviurilor cu specialiști în dans și profesioniști din domeniul sănătății specializați în tratamentul tulburărilor de alimentație.

Mulți artiști care au fost intervievați de-a lungul timpului au discutat despre conotațiile negative asociate cu imaginea corporală în lumea dansului. Ei au subliniat importanța de a avea un corp subțire și lung și presiunea de a arăta bine în costume și pe scenă. Această presiune de a fi subțire poate proveni din diverse surse, inclusiv profesori, colegi și așteptările societății.

Societatea și mass-media au, de asemenea, un rol în menținerea standardelor corporale nerealiste. Dansatorii au menționat presiunea de a avea un corp „perfect”, așa cum este prezentat de mass-media, și dificultatea de a se ridica la aceste așteptări. Prezentarea femeii „ideale” de către mass-media ca fiind slabă, cu piele bronzată și ochi mari, poate fi extrem de dăunătoare pentru tinerii dansatori care încă își formează imaginea corporală.

Prevalența tulburărilor de alimentație în comunitatea de dans este alarmantă. Se estimează că aproximativ 10% din populație poate suferi de o tulburare de alimentație. Dansul poate fi o activitate deosebit de riscantă din cauza accentului pus pe aspect și presiunea de a fi subțire. Dansatorii pot recurge la obiceiuri alimentare dezordonate, cum ar fi restricționarea aportului de alimente, în încercarea de a obține corpul „perfect”.

Teatrul de Balet Sibiu a fost înființat în 2008, când era operat cu doar zece dansatori. Este una dintre primele companii internaționale din România, formată doar din corpuri de balet (adică nimeni nu are titlul de dansator principal). Toată lumea are șansa de a juca rolul principal. Ceea ce evidențiază compania este repertoriul acesteia, care nu se concentrează doar pe repertoriul clasic, ci și pe dansul contemporan și baletul neoclasic. În prezent trupa consistă din 36 de artiști de diferite vârste și țări. (Fig. 1, 2)

Rezultatele cercetării, în cadrul Teatrului de Balet Sibiu, demonstrează cât de mult semnifică starea de spirit în contextul activității creative și formării continue a artiștilor de balet. Cu toate că rezultatele au avut un scor mai negativ, participanții au dat dovadă de puterea de a identifica părțile pozitive. Mai jos este anexată o schemă ce reprezintă rezultatele cercetării. (Fig. 3)

Aspectele pozitive identificate la artiștii de balet au fost stabilitatea și creșterea profesională. Totodată, încrederea în sine; relațiile pozitive și legăturile formate între colegi din diferite țări, culturi și tradiții; turnee naționale și internaționale și participarea la diferite evenimente culturale.

Aspectele negative au impact mai puternic asupra stării de spirit, cum ar fi niveluri scăzute de satisfacție corporală, scăderea stimei de sine, motivația de a crește profesional, auto-critica crescută și creșterea nivelului de stres. De asemenea, lipsa de organizare și a productivității, respectul față de artiști, încălcarea promisiunilor, comentarii negative asupra imaginii corporale, lipsa interesului și lipsa energiei depusă în cadrul repetițiilor.

Artiștii de balet fiind la un risc mai mare de a dezvolta factori negativi, este foarte important crearea unui mediu pozitiv, încurajarea liberei exprimări, o imagine corporală sănătoasă, motivația de a crește profesional și respectul față de artist pentru munca depusă.

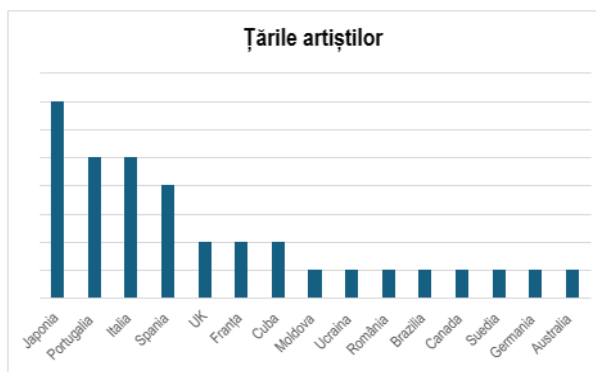


Fig. 1

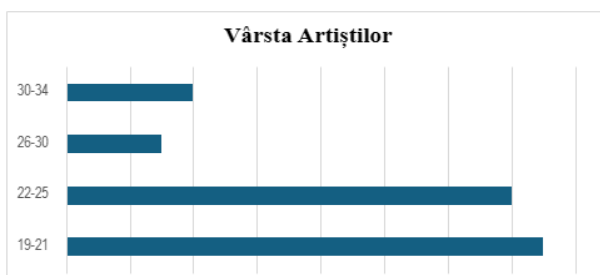


Fig. 2

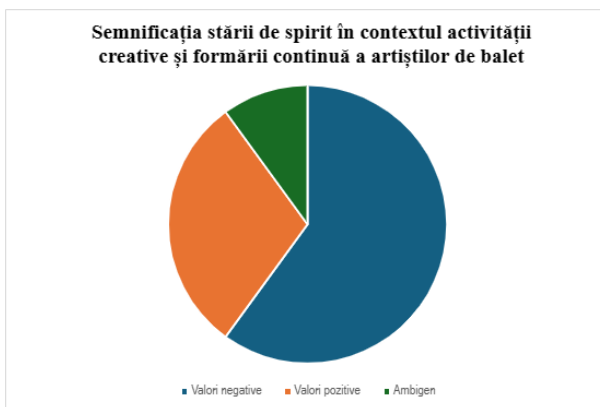


Fig. 3

Bibliografie:

1. Jensen, Eric. Arts With the Brain in Mind. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.
2. Ellsworth, Belinda. "The Difference Between Self-Confidence and Self-Esteem." Step Into Success. 7 December 2018. <https://www.stepintosuccess.com/difference-selfconfidence-self-esteem/>.

**SECȚIUNEA nr. 5 COLEGIUL PEDAGOGIC „ION CREANGĂ”
din cadrul Universității de Stat „Alecă Russo” din Bălți**

Atelierul 1 ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI I

CZU 371.72:613.9

EDUCAREA UNUI MOD SĂNĂTOS DE VIAȚĂ A COPIILOR

Ludmila BRÎNZANU, elevă, *Colegiul Pedagogic „Ion Creangă”
din cadrul Universității de Stat „Alecă Russo” din Bălți*
Conducător științific: **Angela BEJAN**, prof., gr. did. sup.

Abstract: *Educating children in the spirit of a healthy lifestyle provides an opportunity to train the whole family and community. The studies and research carried out by authors such as Gheorghe-Eugeniu Bucur, Constanța Cuciinic, Elena Macavei and others can provide valuable resources to support parents, educators and other interested parties in creating and supporting effective programs to promote health among young people. Thus, investment in preschool children's health education not only improves the quality of individual life, but also has the potential to raise health standards at the community level.*

Keywords: *health education, physical education, routines, personal hygiene, sleep hygiene, movement games, physical exercises, walks and trips, nutrition.*

Educația pentru sănătate la preșcolari îi ajută să învețe comportamente sănătoase și să le integreze în rutinele lor zilnice. Această formă de educație cuprinde toate experiențele de învățare care îi încurajează să își îmbunătățească și să își mențină starea de sănătate. Într-un sens mai larg, educația pentru sănătate implică toate aspectele care îi ajută să înțeleagă importanța sănătății și să adopte un stil de viață sănătos, în timp ce într-un sens mai restrâns, aceasta implică dezvoltarea abilităților cognitive, sociale și emoționale care îi protejează sănătatea și îi încurajează să adopte comportamente sănătoase și să reducă riscurile pentru sănătate.

Sănătatea reprezintă procesul de menținere, optimizare și dezvoltare a funcțiilor fizice, psihice și sociale ale organismului. Starea de sănătate se caracterizează prin capacitatea organismului de a activa la locul de muncă și în societate, având speranțe la o viață mai îndelungată și adaptarea rapidă la schimbările social-economice din societate [17. p. 168].

Educația pentru sănătate – este una dintre componentele importante ale educației pentru societate, reprezentând o pârgie de acțiune asupra dezvoltării fizice și psihice oprime a preșcolarilor, starea de sănătate a acestora fiind o garanție a reușitei tuturor demersurilor educative întreprinse în grădiniță cu scopul pregătirii lor pentru școală [5. p.73].

Educația pentru sănătate are ca obiectiv major formarea responsabilității atât pentru propria sănătate, cât și pentru sănătatea celor din jur, posedarea cunoștințelor și deprinderilor cultural-igienice, a cunoștințelor elementare în medicină, respectarea unui mod sănătos de viață, evitarea comportamentului nesănătos (*ibidem*).

Educație pentru sănătate este dimensiunea curriculară care ne oferă cunoștințe despre corpul omenesc, despre necesitatea păstrării lui în bună stare de funcționare. Această educație prevede comunicarea cunoștințelor și informarea copiilor despre sănătate [1. p. 12].

Educație fizică este dimensiunea curriculară care vizează perfecționarea dezvoltării fizice și capacității motrice prin practicarea sistematică a exercițiilor fizice, evidențiind activitățile de educație tințe, fizică, relațiile dintre acestea, sistemul de reglare și transformare a informațiilor specifice (*ibidem*).

Rutinele sunt activități-reper după care se de derulează întreaga activitate a zilei. Acestea acoperă nevoile de bază ale copilului și contribuie la formarea/ exersarea/ consolidarea celor mai elementare deprinderi de igienă individuală și colectivă, de ordine și disciplină („Ne pregătim pentru activități”), în special și la educație pentru sănătate, în general, prin activitățile pe care le înglobează (micul dejun, igiena – spălatul și toaleta, masa de prânz, somnul/ perioada de relaxare de după-amiază, gustările și, nu în ultimul rând, întâlnirea de dimineață, când accentul cade pe autocunoaștere [7. p. 15].

Jocurile de mișcare permit manifestarea complexă și favorizează dezvoltarea simultană a deprinderilor motrice de bază sau specifice, a calităților motrice, precum și a deprinderilor moral-volitiv. În cadrul lor se formează și se consolidează deprinderile motrice de bază: mers, alergare, sărituri, aruncări și prinderi, cățărări, escaladări, echilibru etc., fiind favorizată, în același timp, și dezvoltarea unor calități fizice ca: viteza cu multiplele sale forme de manifestare, rezistența, forța și îndemânarea, concomitent și perfecționarea simțului echilibrului și a activității senzorio-motrice [5, p. 157-158].

Tranzițiile, ca activități de scurtă durată ce fac trecerea de la rutine la activități de învățură/ de la o activitate de învățare la alta, în funcție de contextul momentului, pot contribui la educația pentru sănătate a copiilor. În acest sens, ele pot lua forma unei activități desfășurate în mers ritmat sau a exercițiilor fizice de înviore care să antreneze toate segmentele corpului și care – se impune – să se desfășoare zilnic [16. p. 66].

Pausa dinamică – relaxează copiii; se organizează între activitățile dirijate și este o activitate centrată pe relaxarea totală a copiilor.

Călirea organismului – este asocierea exercițiilor fizice cu diferite băi, folosind factorii naturali ai mediului ambiant (apa, aerul și soarele), exercită acțiunea cea mai favorabilă de recuperare a copiilor [10].

Plimbările și excursiile contribuie la întărirea sănătății copilului, ajută la formarea și exersarea deprinderilor motrice aplicative. Totodată copiii se familiarizează cu mediul înconjurător, cunosc aspecte din activitățile adulților și realizările lor (*ibidem*).

Exercițiul fizic este o activitate musculară în scop de a dezvolta sau menține o condiție fizică bună și o sănătate generală pentru organism [11].

Exemple de exerciții: „Fluturile își deschide aripile”; „Zborul păsărelelor;” „Legănăm brațele”; „Întindem rufe”; (*ibidem*)

Alimentația este un factor important care induce o stare de bine copilului. Aceasta prezintă o condiție obligatorie pentru ființele vii (*Tabelul 1.1*). Ea asigură

organismul copilului cu materialele plastice necesare pentru procesele de creștere și dezvoltare a țesuturilor și de reproducere a căldurii și energiei. Existența ființelor fără alimentație e imposibilă. Alimentația incorectă sau insuficientă servește drept cauză nu numai a reducerii ritmului proceselor de creștere și dezvoltare, precum și a apariției unor maladii cronice: anemia, rahifirmul, afecțiuni gastrointestinale [6. p. 80].

Tabelul 1. Alimentația la preșcolari [3. p. 213]

Vârsta	La 1 kilocorp			În total			
	Proteine	Grăsimi	Hidranți de carbon	Proteine	Grăsimi	Hidranți de carbon	Cantitatea în calorii
1-1,5 ani	4,2	4,2	17	46	46	190	1400
1,5-3 ani	4,2	4,2	17	58	58	230	1700
3-4 ani	3,8	3,8	15	63	63	230	1900
5-6 ani	3,4	3,4	14	68	68	280	2000
7-8 ani	3,2	3,2	12	83	83	312	2350

Alimentația corectă la copiii preșcolari este esențială pentru creșterea și dezvoltarea lor sănătoasă. Nutrienții adecvați, precum proteinele, calciul, fierul și vitaminele și mineralele, sunt necesari pentru dezvoltarea oaselor, mușchilor și organelor.

Perioada preșcolară este momentul potrivit pentru a forma obiceiuri alimentare sănătoase care vor persista pe tot parcursul vieții. Încurajarea consumului de fructe, legume, cereale integrale și proteine slabe, în detrimentul alimentelor procesate și bogate în zahăr, este esențială. O dietă echilibrată asigură nivelurile necesare de energie pentru activitățile zilnice, inclusiv jocul și învățarea. Carbohidrații sănătoși, proteinele și grăsimile nesaturate sunt surse de energie de înaltă calitate.

Pe când alimentația rațională furnizează organismului toți nutrienții necesari pentru o funcționare optimă, alimentația nerațională se caracterizează prin obiceiuri alimentare care nu asigură un aport adecvat de nutrienți și care pot avea efecte negative asupra sănătății (Tabelul 2).

Tabelul 2. Particularitățile alimentației raționale și neraționale [15. p. 224]

Alimentația rațională	Alimentația nerațională
<ul style="list-style-type: none"> - Este echilibrată; - Este suficientă; - Este completă; - Răspunde gustului și preferințelor; - Creează o stare de confort biologic și psihic; - Asigură nevoile energetice și plastice ale organismului; - Menține imunitatea organismului; - Menține echilibrul metabolic al organismului; - Participă la funcționarea organismului ca „un tot unitar”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Este insuficientă; - Este carențială (lipsește anumite componente); - Dezechilibrată; - Excesivă; - Nu asigură nevoile energetice și plastice ale organismului; - Determină scăderea în greutate, reducerea capacității de efort fizic și intelectual; - Scade imunitatea organismului; - Produce dezechilibre metabolice.

Igiena personală este un ansamblu de reguli pe care o persoană le practică pentru a-și menține sănătatea și a preveni diverse boli. Păstrarea unui stil de viață sănătos și a unei bune igiene este un aspect esențial în viața oricui, atât a unui adult, cât și a unui copil [14].

Igiena somnului este un termen captivant pentru obiceiurile și comportamentele care influențează somnul. Practicarea unei igiene sănătoase a somnului poate ajuta oamenii să adoarmă mai repede, să rămână adormiți pe tot parcursul nopții și să se simtă înviorați dimineața. De asemenea, igiena deficitară a somnului poate avea un efect negativ asupra calității și duratei somnului [13].

Conform observațiilor medicale recente efectuate asupra unui număr foarte mare de copii, s-a ajuns la concluzia că, pentru cei mai mulți, durata somnului variază, după vârstă astfel:

- între 3 și 7 ani, 11-12 ore de somn, crescând cel de noapte, scăzând cel diurn (zi) [2. p. 235].

Etapile formării unui mod sănătos de viață la preșcolari:

Conform lui Prochaska, Norcross și Di Clemente schimbarea comportamentului preventiv la copii se realizează printr-un proces care implică progresul de-a lungul unei serii de patru stadii:

(I) **Etapa de precontemplare**, copilul nu are nici o intenție și nici nu manifestă interes pentru o schimbare de comportament.

(II) **Etapa de contemplare** – când, în urma examinării argumentelor pro și contra, copilul intenționează să-și schimbe comportamentul sub influența și exemplul adultului.

(III) **Etapa de pregătire** este cea mai importantă, fiind realizată sub egida educatorului și a părinților, sub forme de activități educative pentru sănătate.

(IV) **Etapa de acțiune** se manifestă prin schimbarea comportamentului și încrederea în capacitatea de menținere a noului tip comportamental, astfel încât, schimbarea fiind percepută devine permanentă și face parte din viața cotidiană a copilului [8].

Studiind literatura de specialitate, am identificat caracteristicile de formare a unui mod sănătos de viață la preșcolari, adaptându-le după Victor Zepca [17]:

(A) **Educație prin exemplu**: Copiii preșcolari învață prin observație și imitare, deci este esențial ca adulții din viața lor să ofere un exemplu pozitiv prin propriile lor comportamente sănătoase, inclusiv prin alegeri alimentare, activități fizice și igienă personală.

(B) **Promovarea activității fizice**: Copiii preșcolari au nevoie de o gamă variată de activități fizice pentru a-și dezvolta abilitățile motorii și pentru a menține o bună sănătate fizică. Aceste activități ar trebui să fie incluse în mod regulat în rutina zilnică, fie prin jocuri în aer liber, plimbări sau alte activități recreative.

(C) **Alimentație sănătoasă**: Este important să li se ofere copiilor preșcolari o dietă echilibrată și nutritivă, bogată în fructe, legume, proteine și carbohidrați sănătoși. Promovarea obiceiurilor alimentare sănătoase începe de la o vârstă fragedă și poate influența preferințele alimentare pe termen lung ale copiilor.

(D) Igienă personală: Învățarea obiceiurilor de igienă personală, cum ar fi spălarea pe mâini, igiena orală și îngrijirea corpului, este esențială pentru prevenirea bolilor și menținerea unei bune stări de sănătate.

(E) Promovarea bunelor relații sociale: Dezvoltarea abilităților sociale și emoționale este, de asemenea, importantă pentru sănătatea generală a copiilor preșcolari. Aceasta include învățarea abilităților de comunicare, rezolvarea conflictelor și dezvoltarea empatiei și a respectului față de ceilalți.

Obiective privind formarea unui mod sănătos de viață la preșcolari:

- Determinarea cunoștințelor ce vizează deprinderile sănătoase și nesănătoase.
- Determinarea interesului cognitiv față de igiena personală și colectivă.
- Determinarea la copii a capacității de analiză a alimentelor sănătoase.
- Dezvoltarea responsabilității față de menținerea sănătății atât a propriului organism, cât și a celor din jur.
- Formarea unui mod sănătos de viață: formarea unor noțiuni corecte despre regimul zilei și respectarea lui în viața cotidiană (*ibidem*).

Obiective [14. p. 156-157]:

a) *Obiective cu funcții sanotrofice care vizează dezvoltarea corectă și armonioasă a corpului:*

- recreerea și fortificarea organismului;
- sporirea capacității de efort.

b) *Obiective cu funcții formative, din punct de vedere motric:*

- dezvoltarea capacităților motrice: forță, viteză, rezistență, îndemânare, suplețe;
- dezvoltarea deprinderilor motrice de bază: mers, alergare, săritură, aruncare, cățărare, târâre, împingere, tracțiune, transport de greutate;
- formarea cunoștințelor și priceperilor necesare însușirii unor acte motrice complexe (prin discipline sportive: gimnastică, atletism, jocurile sportive, dar și unor sporturi individuale);
- dezvoltarea spiritului de solidaritate și cooperare, a respectului față de partener, adversar sau public, sau a spiritului fair-play, a atitudinii pozitive de conduită în colectiv;
- dezvoltarea perseverenței, dârzeniei, curajului, stăpânirii de sine etc.

c) *Obiective cu funcții sociale:*

- formarea obișnuinței de practicare sistematică, în timpul liber a exercițiilor fizice și însușirea unor cunoștințe și priceperi metodologice care să permită practicarea independentă a acestora;
- dezvoltarea unei motivații intrinseci pentru activitatea de educație fizică, interesul pentru practicarea exercițiilor fizice sub diversele forme trebuind să fie dobândit pe viață;
- selecționarea și pregătirea indivizilor supradotați, în scopul implicării acestora în sportul de înaltă performanță;
- recuperarea sau reabilitarea indivizilor cu handicap motric sau organic, temporar sau definitive.

Un factor important în cultura sănătății îl ocupă parteneriatul educațional. Acesta implică în etapa preșcolară implică colaborarea dintre grădinițe, părinți, co-

munitate și alte entități implicate în educația timpurie a copiilor. Scopul acestui parteneriat este să creeze un mediu de învățare susținător și stimulativ pentru dezvoltarea copiilor înainte de începerea școlii primare. Prin implicarea tuturor părților interesate, se asigură o abordare integrată și holistică a educației timpurii, care să răspundă nevoilor individuale ale fiecărui copil.

Parteneriatul educațional în domeniul sănătății copiilor se realizează cu implicarea părinților, grădiniței și a instituțiilor medicale, care au contribuit la formarea unor obiceiuri sănătoase la copii. Deoarece la vârsta preșcolară, copiii învață prin observare și imitare, părinții și educatoarele au un rol crucial în conturarea preferințelor și atitudinilor copiilor față de comportamentul sănătos și de riscuri, influențându-i prin recompense și reacții negative.

Sănătatea copilului presupune un șir de tehnici și strategii care vor contribui la îmbunătățirea acestora.

Educația pentru sănătate trebuie să includă și componentele de igienă personală și prevenirea bolilor. Preșcolarii trebuie să învețe importanța spălării corecte a mâinilor, igienei orale și a altor practici de igienă personală. Implementarea acestor obiceiuri în rutina zilnică a copiilor îi ajută să prevină răspândirea bolilor și să mențină un nivel optim de sănătate.

Bibliografie:

1. BARALIUC, A. *Grădinița modernă, Revista educației timpurii și preșcolare din Republica Moldova, Nr. 3 (30), 2019 Model orientativ de proiectare curriculară a activităților de educație pentru sănătate la copii de 6-7 ani*, ISSN 1857-4610
2. BUCUR, Gh., POPESCU, O. *Educația pentru sănătate în familie și în școală*. București: Fiat Lux, 2004. p. 235, ISBN 973-9250-69-6
3. CABANOV, A. CIABOVSCAIA, A., *Anatomia, fiziologia și igiena copiilor de vârstă preșcolară*, Chișinău, Lumina, 1977
4. COMĂNESCU, E. *Revista învățământului preșcolar, 3-4/2008* ISSN: 1222-82-73
5. COVALSCHI, A. *Grădinița modernă, Revista educației timpurii și preșcolare din Republica Moldova, Nr. 2 (13), 2015 Spune „DA” pentru sănătatea ta!*, ISSN 1857-4610
6. GROSU, L. *Grădinița modernă, Revista educației timpurii și preșcolare din Republica Moldova, Nr. 3 (14), 2015 Alimentația copiilor preșcolari*, p. 80, ISSN 1857-4610
7. GUMENIUC, L. *Grădinița modernă, Revista educației timpurii și preșcolare din Republica Moldova, Educația pentru sănătate ca necesitate în educația timpurie, Nr. 2 (42), 2022*
8. <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/1/RESKO>
9. https://256.ru/zip/stat-guriev_m.doc
10. https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_iet_ro.pdf
11. https://repository.usmf.md/bitstream/20.500.12710/25134/1/FORMAREA_CULTURII.pdf
12. https://ro.wikipedia.org/wiki/Exerci%C8%9Biu_fizic
13. <https://www.cdt-babes.ro/articole/igiena-somnului.php>
14. <https://www.twinkl.ro/teaching-wiki/igiena-personala>

15. MARINESCU, M., *Noile Educații în societatea cunoașterii*, București: Pro Universitaria, 2013. p. 224, ISBN 978-606-647-618-8
16. *Revistă națională de profil psihopedagogic pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar și primar, 3-4/2013*, p. 66, ISSN 2285-553X
17. ZEPCA, V. *Ghidul specialistului, Formarea stilului sănătos de viață*, Chișinău, Elan Poliraf, 2012, p. 168, ISBN 978-9975-66-304-5

CZU 373.2.033

EDUCAȚIA ECOLOGICĂ LA VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

Anastasia AILLOAI, elevă, *Colegiul Pedagogic „Ion Creangă” din cadrul Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți*
 Conducător științific: **Angela BEJAN**, prof., gr. did. sup.

Abstract: *In the context of preschool education, research in the field of ecological education by Stan L., Rotaru A., Niță M., Mihoilova M., Bojneag M., Antonovici Șt., Botez G., Solovăstru D. focuses on the development and implementation of some age-appropriate strategies and programs to cultivate children's awareness and understanding of the environment and the importance of protecting it. The research explores innovative and interactive ways of introducing ecological concepts to preschool children, using games, hands-on activities and nature exploration experiences, these approaches encourage children's active engagement and enable them to directly discover connections with the environment.*

Keywords: *ecology, ecological education, ecological culture, ecological activity, ecological perception, ecological knowledge, ecological consciousness, ecological thinking.*

Ecologie – știință biologică ce studiază organizarea și funcționarea diverselor nivele ale sistemelor naturii: populație, genuri, biocenoză ecosistemelor, biocenoză și biosferă [1. p. 150].

Cultura ecologică se prezintă ca o caracteristică calitativă a interacțiunii socio-culturale, din punct de vedere al cerințelor contemporane. Cu toate acestea, ea este supusă să caracterizeze metodele de interacțiune a societății nu numai cu natura, ci și cu mediul social-istoric într-un sens larg [1. p. 150].

Cultura ecologică are menirea de a uni omenirea, să contribuie la rezolvarea conflictelor internaționale, sociale, interstatale; să susțină prioritate valorilor generale umane, să unească oamenii pentru ocrotirea vieții și civilizației (ibidem).

Cultura ecologică – relațiile morale și estetice față de natură, atribuindu-i naturii statut de valoare culturală (ibidem).

Cultură ecologică elementară – un ansamblu de reprezentări, cunoștințe, noțiuni, convingeri primare despre natură în integritatea și organizarea ei ierarhică, despre viață și caracteristicile fundamentale ale ei, despre problemele ecologice ale contemporaneității, despre apartenența inerentă a omului la natură, despre rolul naturii în viața omului și despre consecințele nocive ale activității omului asupra naturii și orientări, atitudini, abilități de aplicare a acestui ansamblu în acțiunile practice [1. p. 150-151].

Conștiință ecologică – atitudine creativă a omului față de lume, inclusiv omul. Este descoperirea unicității și irepetabilității a tot ce există pe Terra, conștientizarea

de sine ca parte integrantă a lumii înconjurătoare, cât și conștientizarea relației cu natura ca parte a culturii, ca valoare general umană, inclusă organic în noosferă. Este atestată ca fenomen spiritual complicat al culturii ecologice, care-și găsește expresia în sferile ideale (noțiuni, judecăți, teorii, științe) și în relațiile omului și societății umane cu mediul înconjurător. Totalitatea opiniilor, concepțiilor, emoțiilor ce redau problemele corelației societății și mediului natural în planul rezolvării lor optimale prin posibilități concrete, sociale și naturale. Conștientizarea situației ecologice, legăturii și relațiilor dintre oameni constituite în sistemul „societate-natură” [1. p. 151].

Cunoștințe ecologice – rezultatul logic al procesului de cunoaștere a naturii, a interrelațiilor ei adecvată în conștiința omului prin reprezentări, noțiuni, judecăți, teorii toate acestea fiind supuse verificării prin intermediul practicii materiale. Cunoștințele ecologice includ conștientizarea și comprehensiunea legilor ecologice a principiilor, raporturilor imanente, diverselor obiecte ale naturii, cât și a raporturilor lor cu omul; a organizării și dirijării, utilizării resurselor naturale în redarea asigurării vieții omului și umanității; a necesității construirii unui tip nou de relații dintre natură și om întemeiat pe începuturile raționale sau pe principiile funcționării noosferei [1. p. 151].

Gândire ecologică – proces dinamic al activității cognitive orientat spre formarea și constituirea imaginii unitare a lumii luate în ansamblul conexiunilor și raporturilor ei fundamentale în interacțiunea practică și spirituală cu ea. Gândirea ecologică se prezintă drept conștientizare a multiplicității valorice a naturii (materiale, estetice și spirituale), care contribuie la armonizarea raporturilor omului față de lumea înconjurătoare [1. p. 151-152].

Percepție ecologică – percepere a tabloului global unitar al lumii. Iscușința de a vedea natura – este prima condiție în formarea percepției lumii sub aspectul integrității cu ea [1. p. 152].

Activitate ecologică – parte componentă a atitudinii societății față de natură [1. p. 152].

Activism social-ecologic – o activitate social-utilă, de ocrotire a naturii, ce exprimă caracterul și amploarea mutațiilor rezultante ale acestei activități în mediul natural și social, dar și mutațiile ce au loc în însăși personalitate. Activismul ecologic indică gradul activității în sfera ocrotirii naturii, intensificarea momentului conștientizat și creativ în procesul propagării ideii ocrotirii naturii, protejării mediului ecologic și muncii imediate în acest scop (ibidem).

Educația ecologică se referă la eforturile organizate de informare despre mediul înconjurător: funcțiile sale, interacțiunea omului cu ecosistemele în limitele dezvoltării durabile. Pe lângă școli, educația ecologică are ca suport și campanii publicitare, pagini web, materiale tipărite [7].

Ecologia este o știință biologică de sinteză ce studiază interacțiunea dintre organisme, plante și mediul în care ele trăiesc. Pentru aceasta ecologia analizează în-deaproape structura, funcția și productivitatea sistemelor biologice supraindividuale și a sistemelor mixte [6].

Mediul ecologic este o ramură a științei care examinează interesele lucrurilor vii cu mediul separat și în întregime, în loc să le examineze în același timp [10].

Educația despre mediu – asigură înțelegerea modului de funcționare a sistemelor naturale, a impactului activităților umane asupra sistemelor naturale, dezvoltă

capacitățile investigative și gândirea critică, stă la baza formării unui suport cognitiv care să permită apoi, participarea la luarea deciziilor de mediu [12. p. 30-31].

Educația în mediu asigură experiența practică a învățării, prin direct cu componentele mediului; dezvoltă abilități de culegere a datelor și de investigație pe teren; stimulează preocuparea față de mediu [11. p. 31].

Educația pentru mediu finalizează educația în și despre mediu, dezvoltând sensul responsabilității față de mediu, motivația și abilitățile de a participa la îmbunătățirea stării mediului; promovează dorința și capacitatea de a aborda un stil de viață compatibil cu conceptul dezvoltării durabile [12. p. 31].

Educația în perspectiva ecologică – o dimensiune esențială a educației fundamentale, care implică dezvoltarea personală și socială; urmărește inducerea unei dinamici sociale, stimulând abordarea colaborativă și critică a realităților socio-economice și de mediu, dar și căutarea autonomă și creativă a soluțiilor pertinente [12. p. 32].

Educația pentru conservarea naturii recunoaște rolul central al omului în eforturile de conservare, ținta conservativă fiind focalizată pe problemele biologice și strategiile conservative; asigură îmbunătățirea cunoștințelor membrilor unei comunități și suportul lor consecvent pentru dezvoltarea unor politici conservacioniste și a unui management adecvat al mediului; formarea continuă a abilităților tehnice a managerilor care administrează resursele naturale [12. p. 32].

Educația în spiritul democrației biocentrice se concentrează pe viziunea biocentrică, bazată pe ideea că toate formele de viață au valoare; urmărește încurajarea subiecților de a adopta un comportament ecoprotector individual și comunitar, formându-le competențe de participare și inițiativă în acțiuni comunitare ecoprotectoare, de mobilizare, stimulare și angajare a ecoprotectoare (ibidem).

Prin **mediul înconjurător** sau **mediu ambiant** se înțelege ansamblul de elemente și fenomene naturale și artificiale de la exteriorul Terrei, care condiționează viața în general și pe cea a omului în special [11. p. 92].

De asemenea, termenii de **cultură ecologică**, **conștiință ecologică** și **activitate ecologică** (Tabelul 1.1) au fost cercetați de-a lungul anilor de diferiți cercetători.

Tabelul 1. Cultura, conștiința, activitatea ecologică

Cultura ecologică		
Cercetătorul V. Mangasorean – cultura ecologică se desprinde ca o caracteristică calitativă a interacțiunii socio-culturale, din punct de vedere al cerințelor contemporane, cu toate acestea, ea este dispusă să înfățișeze metodele de interacțiune a societății nu numai cu natura ci și cu mediul social – istoric în sens larg” [5. p. 15].	L. Staniss și E. Staniss - „cultura ecologică are menirea de a mobiliza omenirea la rezolvarea conflictelor internaționale, sociale, interstatale, la susținerea priorității valorilor general-umane, la ocrotirea vieții și civilizației pe Terra” [5. p. 15].	Ia. Bumbu, I. Bumbu, D. Roșcovan – o veritabilă cultură ecologică presupune cunoașterea profundă a legităților dezvoltării naturii și societății, prognozarea fenomenelor care au loc în natură și societate, folosirea cât mai rațională a resurselor naturale, perceperea necesității ocrotirii naturii” (ibidem).

	Conștiința ecologică	
V. Vernadski – conștiința ecologică este, întâi de toate, atitudinea creativă a omului față de lume, inclusiv față de sine. Conștiința ecologică mai este și descoperirea unicității și irepetabilității a tot ce există pe Terra, aceasta e conștientizarea propriei persoane drept parte integrantă a lumii înconjurătoare, recunoașterea raporturilor între om și natură, ca parte integrantă a culturii în general, drept valoare general umană, inclusă organic în noosferă [1. p. 27].	A. Galeeva și M. Kurok – fenomenul spiritual complicat al culturii ecologice, care-și găsește expresia în sferele ideale (noțiuni, judecăți, legi, teorii, științe) și în relațiile omului, ale societății umane cu mediul înconjurător” [1. p. 27].	A. Ghirusov – conștiința ecologică drept „totalitatea opiniilor, concepțiilor, teoriilor, emoțiilor care reflectă problemele corelației societății cu mediul natural în planul rezolvării lor optime prin posibilități sociale și naturale concrete” [1. p. 28].
	Activitatea ecologică	
A. Ursul – „este un gen independent de activitate, cu condiția păstrării relației ei cu celelalte forme de activități, inclusiv cu cea economică” [1. p. 30].	A. Ursul – „toate interacțiunile subiectului acestei activități cu obiectul ei, adică cu mediul ecologic, ce duc la anumite consecințe și rezultate ecologice” [1. p. 30].	A. Ursul – „activitatea materială a oamenilor în scopul păstrării și ameliorării naturii înconjurătoare”. (ibidem).

Mediul înconjurător reprezintă un element esențial al existenței umane și reprezintă rezultatul interferențelor unor elemente naturale – sol, aer, apă, climă, biosferă – cu elemente create prin activitatea umană [11. p. 92].

În problematica lumii contemporane, printre noile educații figurează și educația ecologică, care se referă la relația dintre om și natură. Educația ecologică este educația informației prin extinderea cunoștințelor despre mediu. Ea asigură conștientizarea tuturor obligațiilor noastre față de mediul înconjurător, ajutându-i pe copii să evalueze și să-și clarifice atitudinea față de mediu, dar și contribuția lor la rezolvarea tuturor provocărilor mediului ambiant. Pentru copii mici, mediul înconjurător presupune mișcare, culoare. Copilul mic întreabă, se mișcă, manifestă curiozitate crescută. La toate **de – ce – urile** lui răspund părinții, bunicii, educatoarele, fiecare după nivelul de instruire și experiență. De aceea, cred justificat faptul că educatoarea trebuie să fie pregătită să răspundă clar, pe înțelesul copiilor tot ce ei întreabă.

În grădiniță copilul învață despre mediul înconjurător, într-un capitol distinct, cunoștințe referitoare la:

- (a) Plante și animale (părți componente).
- (b) Succesiunea anotimpurilor și mediul în care se manifestă animalele și plantele.
- (c) Înțelegerea deosebirilor dintre plante, animale, om.
- (d) Perceperea și denumirea principalelor asociații vegetale și a formelor coloniale la animale: parc, pajiște, pădure, luncă, grădină de legume, livadă, stup de albine, turmă de oi, fermă, stol de păsările etc.

Copii au nevoie să perceapă cel mai mare adevăr din spațiul „viului” – plantele se nasc, trăiesc, mor, lăsând semințe pentru următoarea generație de plante [2. p. 30].

Prin activitățile de educație ecologică la nivel preșcolar, ne propunem să formăm obiceiuri și să dezvoltăm abilități la copii, astfel încât ei să devină conștienți și responsabili în ceea ce privește protecția mediului înconjurător. Aceste activități nu numai că îi vor ajuta pe copii să înțeleagă importanța conservării mediului, dar vor contribui și la crearea unui mediu înconjurător echilibrat și curat, care să promoveze o dezvoltare fizică și mentală sănătoasă a copiilor. Astfel, copiii acestei generații și cele viitoare vor beneficia de un mediu mai sănătos și mai sustenabil, dacă obiectivele globale de protecție a mediului vor fi atinse la nivel mondial.

Preșcolarii trebuie să conștientizeze că orice vietate are dreptul să trăiască, inevitabil și plantele. În aceeași ordine de idei, florile din grădină, sau cele de pe stradă sau parcuri nu trebuie rupte față de copii, nici măcar cu scopul învățării. Atunci când vine vorba de învățarea educației ecologice, plantele vor fi observate, descrise, admirate în mediul lor natural, iar această învățare trece prin câteva etape precum: *instruirea ecologică, formarea convingerilor, formarea comportamentului* (Figura 1.1).

În împrejurimile cu plante și flori, copii asimilează pentru trăirea lor interioară sentimentele de ocrotire, admirație și frumusețea fenomenelor și culorilor, grija și iubirea față de fragilitate și frumusețe. Orice mișcare greșită sau orice gest făcut contrar celui de protecție precum ruperea, va provoca una din stările lăuntrice ale preșcolarului. Una dintre cerințele primordiale al educației ecologice este de a forma un contact direct a copilului cu natura vie – ca fundament în formarea lor ecologică. Este și perioada din viața copilului când interesul și interogațiile sunt mereu în vigoare, ceea ce le oferă copiilor o cunoaștere mai sporită. Copii mici sunt extrem de impresionabili, țin minte ceea ce le place, ce fac cu drag. De aceea memorizările despre plante, animale, om, natură, vin în sprijinul nostru, dar mai ales în sprijinul copiilor, fixând cu ușurință ceea ce au observat.

Educația ecologică trece prin mai multe etape:



Figura 1.1. Etapele educației ecologice

Instruirea ecologică. Această etapă presupune transmiterea de cunoștințe referitoare la comportamentele umane acceptabile în relația cu mediul înconjurător. În momentul când îi familiarizăm pe copii cu obiectele lumii inerte și cu ființele vii, atunci și este cazul să le vorbim despre îngrijirea și protecția lor. Astfel, le formăm o viziune integră despre relația om – mediu. „Analfabetismul ecologic” duce la ignorarea problemelor de protecție a naturii și chiar la manifestarea unui comportament iresponsabil față de mediu.

Formarea convingerilor ecologice. Cu cât cunoștințele sunt mai bogate și mai temeinic însușite, cu atât ele se pot transforma mai repede în convingeri ecologice. Convingerile ecologice au o structură complexă, în care se îmbină elemente ale educației intelectuale, moral-civice, estetice. Acestea se întemeiază pe [3]:

(A) cunoașterea drepturilor naturii, așa cum se vorbește de drepturile omului; înțelegerea necesității conservării și ameliorării mediului ambiant;

(B) înțelegerea faptului că sursele naturale sunt limitate și că trebuie utilizate, astfel încât să asigure tuturor indivizilor o viață mai bună; conștientizarea efectului pe care îl poate avea deteriorarea mediului înconjurător asupra calității vieții.

Formarea comportamentului ecologic presupune: intervențiile pentru stoparea poluării mediului; desfășurarea unor acțiuni de păstrare, îmbunătățire și înfrumusețare a mediului. Ca finalitate, educația ecologică la vârsta preșcolară constă în antrenarea grijii față de mediu, promovarea unor acțiuni pentru a preveni poluarea și deteriorarea lui precum și realizarea de activități de îmbunătățire și înfrumusețare a tot ce ne înconjoară.

Astfel, *obiectivele* Educației ecologice se prefigurează ca [5]:

(I) formarea conștiinței ecologice, a simțului responsabilității, a solidarității dintre indivizi pentru păstrarea și ameliorarea mediului;

(II) dezvoltarea capacității de a lua decizii, de a identifica și a pune în practică soluții pentru prevenirea și rezolvarea problemelor concrete legate de relația individului cu mediul său de viață;

(III) pregătirea cetățeanului actual și viitor pentru a influența pozitiv deciziile politice, economice și sociale cu privire la mediu.

Caracteristicile educației ecologice

Educația ecologică pentru preșcolari are caracteristici specifice care țin cont de vârsta și nivelul lor de dezvoltare. Aceste caracteristici include:

(1) *Experiențe practice și exploratorii* – activitățile practice și experiențele de explorare a naturii sunt fundamentale în educația ecologică a preșcolarilor. Aceștia învață cel mai bine prin intermediul experiențelor directe, cum ar fi explorarea plantelor și a animalelor în natură, săparea în pământ sau crearea de grădinițe școlare.

(2) *Joc și activități creative* – jocul este o modalitate esențială prin care preșcolarii își pot dezvolta înțelegerea și legătura cu mediul înconjurător. Activitățile creative, cum ar fi desenul, pictura sau construirea cu materiale reciclabile, pot fi integrate în educația ecologică pentru a stimula imaginația și creativitatea lor în legătură cu natura.

(3) *Stimularea curiozității și a întrebărilor* – preșcolarii sunt foarte curioși și le place să exploreze lumea din jurul lor. Educația ecologică încurajează această curiozitate naturală și îi îndrumă să pună întrebări despre mediul înconjurător și despre modul în care funcționează.

(4) *Povestirea și poveștile* – utilizarea poveștilor și a povestirilor este o modalitate eficientă de a transmite concepte ecologice complexe într-o formă accesibilă și captivantă pentru preșcolari. Poveștile despre animale, plante sau aventuri în natură pot fi folosite pentru a-i ajuta să înțeleagă importanța protejării mediului înconjurător.

(5) *Învățare prin modelare* – preșcolarii învață adesea prin observarea și imitarea comportamentului adulților și al altor copii mai mari. Prin urmare, este important ca educatorii și părinții să servească ca modele pozitive de comportament ecologic, demonstrând practici de conservare a mediului și respect față de natură.

(6) *Activități de grădinarit și reciclare* – preșcolarii pot fi implicați în activități practice precum grădinaritul sau reciclarea pentru a-i învăța despre ciclurile naturale și despre importanța conservării resurselor. Aceste activități le oferă oportunități practice de a-și dezvolta abilitățile și de a se implica activ în protejarea mediului înconjurător.

Prin integrarea acestor caracteristici în programul lor educațional, preșcolarii pot dezvolta o înțelegere profundă și o conexiune personală cu mediul înconjurător, pregătindu-se pentru a deveni cetățeni responsabili și conștienți ai lumii în care trăiesc [9].

Sfaturi pentru preșcolari:

- Păstrați liniștea când sunteți în natură.
- Aruncați deșeurile și ambalajele de la dulciuri sau biscuiți doar în locuri special amenajate.
- Protejați plantele și animalele.
- Aprindeți focurile de tabără în locuri special amenajate și stingeți-le la plecare.
- Păstrați locurile de popas curate.
- Puneți semene de ghidare pentru trecători/turiști.
- Nu lăsați urme pe coaja copacilor, în urma trecerii dvs. pe acolo.
- Păstrați natura intactă, așa vă veți bucura de foloasele ei ori de câte ori veți reveni aici.

Trebuie să-i educăm pe copiii încă din preșcolaritate, în sensul păstrării mediului natural în care trăiesc, să le dăm posibilitatea să contribuie la plantarea și îngrijirea unui pom, a spațiilor verzi, a florilor ce înfloresc și înfrumusețează locul în care trăiesc, prin acțiuni practice de protejare a vegetației, toate acestea constituind principalul factor de regenerare al atmosferei.

În concluzie, cercetarea în domeniul educației ecologice în educația preșcolară este esențială pentru dezvoltarea unor programe și strategii eficiente care să promoveze conștientizarea și respectul față de mediul înconjurător încă de la o vârstă fragedă. Aceste eforturi pot contribui la formarea unei generații viitoare mai responsabile și mai conectate cu natura.

Bibliografie:

1. BUZINSCHI. E., ANDON. C, Formarea culturii ecologice elementare la copiii de vârstă preșcolară mare (5-7 ANI), Chișinău, 2002, ISBN 9975-913-09, p. 161
2. CIOBOTARU. M., *Educația ecologică în grădiniță*, În Revista Învățământul preșcolar Nr. 3- 4 / 2005, Arlequin, ISSN: 1222-82-73
3. GEAMĂNĂ. N. A., *Educația ecologică la vârsta preșcolară*, În Revista Învățământul preșcolar Nr. 3-4 / 2005, Arlequin, ISSN: 1222-82-73
4. <https://education9550.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/educac5a3ie-ecologicc483.pdf>
5. <https://gradi.decorartistic.ro/wp-content/uploads/Carte%20simpozion%202021.pdf>
6. <https://ro.m.wikipedia.org/wiki/Ecologie>

7. https://ro.m.wikipedia.org/wiki/Educa%C8%9Bie_ecologic%C4%83
8. https://www.academia.edu/36303246/Sorin_Cristea_dictionar_de_termeni_pedagogici
9. https://www.ecovisio.org/images/useful_resources/info_materials/Manual_educati_e_ecologica.pdf
10. <https://www.ekoetiket.com/ro/ekoloji/ekolojik-cevre/>
11. ȚIMIRAȘ D. *Educația ecologică la ciclul primar*, Bacău: Editura Cadrelor Didactice, 2012, 110 p. ISBN 978-606-93020-6-4, p. 92
12. URSU L. *Educația ecologică în clasele primare*, Chișinău: Garomont-Studio, 2010, 227 p. ISBN 978-9975-4104-3-4, p. 30-31

CZU 373.2.036

FORMAREA APTITUDINILOR ARTISTICE LA PREȘCOLARI PRIN INTERMEDIUL ACTIVITĂȚILOR DE DESEN, APLICAȚIE ȘI MODELAJ

Andreea DOBIC, elevă, *Colegiul Pedagogic „Ion Creangă” din cadrul Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți*
 Conducător științific: **Mariana ANDRUȘCO**, prof., gr. did. I.

Abstract: *This article takes as its starting point the identification of the need to develop artistic and plastic skills in preschool children. The result of our evaluation shows that although Mircea Cristea, Nelly Țurcan, Aliona Brițchi, Mihai Stamati and other authors have researched this theme, we conclude that there is a need for a greater involvement of teachers and the educational system in the realization of plastic art activities in kindergartens.*

Keywords: *drawing, painting, application, modelling, plastic aptitude, artistic predisposition, monochromatic, collaborative drawing, three-dimensional application, monotype, type painting.*

Schimbările semnificative în societatea contemporană, avansurile în domeniul științei și tehnologiei, precum și urbanizarea intensivă au avut un impact profund asupra modului în care oamenii înțeleg și apreciază *arta*. Astăzi este unanim acceptată ideea potrivit căreia existența umană în toate determinările ei ar trebui să se conducă după legile frumosului și ale armoniei.

Este esențial să recunoaștem că dimensiunea artistică a educației este crucială pentru înțelegerea completă a personalității umane. Frumosul este omniprezent în viața noastră, iar capacitatea noastră de a crea și de a aprecia arta ne ajută să aducem armonie în experiența noastră cotidiană.

Arta, ca activitate, o întâlnim nu doar pe treptele înalte ale ontogenezei, ci și în forme specifice și la vârsta preșcolară, iar domeniile în care se manifestă sunt activitățile specifice vârstei: desen, modelaj, aplicație, joc și comunicare. În cadrul acestor activități, copilul este capabil să producă ceva nou, neobișnuit și original, să trăiască în frumusețe și armonie, să respecte frumosul și să vibreze în fața acestuia.

Aptitudinile artistice reprezintă o parte integrantă a fiecărui individ, fiind expresia unică a creativității și sensibilității sale. Prin intermediul artelor, oamenii explorează și dezvoltă diverse competențe, cum ar fi observarea atentă, imaginația, gândirea critică și capacitatea de a exprima emoții și idei complexe. Aptitudinile

artistice nu numai că ne încântă și ne inspiră, dar ne oferă și mijloacele necesare pentru a ne exprima identitatea, experiențele și viziunile asupra lumii, contribuind astfel la o societate mai creativă și interconectată.

Conform DEX, *aptitudinile* sunt un complex de procese și însușiri psihice individuale, ordonate într-un mod original, care permit realizarea cu succes a anumitor tipuri de activități. Aptitudinea se demonstrează prin reușită în activitate, se leagă de performanță și eficiență, în dublu său înțeles, cantitativ și calitativ [4].

Predispozițiile artistice sunt stări ale sufletului sau ale corpului care ne predispun la ceva: copilul desenează, cântă, dansează, recită etc. Deci, sunt un complex de particularități anatomo-fiziologice înnăscute, care, formate/dezvoltate/educate, pot da naștere unei aptitudini, chiar a unui talent. Toți copiii au sensibilitate deosebită sau receptivitate față de un domeniu sau altul. Fiecare copil are înclinații înnăscute pentru ceva sau premise favorabile, înclinații, sensibilitate față de anumite domenii [1, p. 65].

Este cunoscut faptul că aptitudinile artistice depind, în bună măsură, de predispozițiile copilului, deci de factorul nativ, ereditar, dar și aici performanța se obține prin antrenament asiduu – de la ușor la greu și la mai greu, prin efort. La dezvoltarea aptitudinilor contribuie și inteligența care poate fi definită ca principala aptitudine generală, manifestându-se cu pregnanță în cazul copiilor dotați, indiferent de domeniul artistic la care are predispoziții [5, p. 74].

Aptitudinile artistice sunt parte integrantă a individului, exprimând creativitatea și sensibilitatea acestuia și contribuind la dezvoltarea competențelor precum observarea atentă, imaginația și gândirea critică. *Predispozițiile artistice* sunt stări înnăscute sau dezvoltate care ne predispun către anumite activități artistice și contribuie la formarea aptitudinilor și a talentului în domeniul artistic. Dezvoltarea aptitudinilor artistice necesită atât factori ereditari, cât și antrenament și efort asiduu, iar inteligența joacă un rol important în această evoluție. Creativitatea, stimulată de aptitudinile artistice, reprezintă o modalitate esențială de comunicare și rezolvare a problemelor într-o societate în continuă evoluție și progres.

Educația plastică reprezintă factorul esențial al educației și dezvoltării personalității copilului care se realizează prin cunoașterea frumosului din natură, societate receptat, evaluat și cultivat la nivelul sensibilității, al raționalității și al creativității umane. Activitățile artistico-plactice constituie un important mijloc de dinamizare a vieții copilului, a proceselor sale intelectuale, afectiv-voliționale și motivaționale.

În cadrul acestor activități se realizează descoperirea și exersarea predispozițiilor artistice care sunt aproape generale:

(I) Simțul culorii actualizat treptat în prezența atributelor cromatice ale naturii (culori calde, culori reci, pete fuzionate, pete vibrante, pete plate) care se manifestă la toți copiii;

(II) Simțul formei se manifestă prin pornirea lăuntrică de a o aprecia mental sau cercetând cu mâna înainte de a o fixa pe hârtie [9, p. 70].

În centrul *Arte* copiii pot combina tehnici specifice artei plastice. În acest context, putem enumera însărcinările pe care le realizează copiii în cadrul activităților artistico-plactice:

- (a) pictează, apoi pot decupa formele pictate;
- (b) decupează forme pe care le aplică pe suport;
- (c) decupează hârtia, o lipesc, conturează formele cu ceară, apoi pictează toată suprafața;
- (d) aplică elemente din plastilină castanelor, ghindelor, obținând diverse figurine;
- (e) modelează siluete de animale sau orice alte forme plastice prin amprente de culoare ale frunzelor, palmelor etc. [8].

La vârsta preșcolară copilul are tendința de a se exprima în desenele sale, bazându-se pe experiența personală. De aceea, este bine să se acorde copilului libertatea de idei, de a găsi mijloace și forme de prezentare a propriilor impresii despre lume, în care să se reflecte emoțiile și sentimentele trăite [9, p. 65].

Prin intermediul culorilor, formelor, proporțiilor acestora (prin limbajul plastic) se formează deprinderile de prezentare a propriilor idei, sentimente, trăiri, stări interioare. De asemenea, prin desen și modelaj, adultul formează copiilor deprinderi de lucru, capacități de exprimare, îl ajută pe copil să realizeze corespondențe între elementele de limbaj plastic și natură, stimulează expresivitatea, creativitatea și dezvoltă armonios și multilateral personalitatea copilului [10, p. 34].

Educația artistică operează numai cu valorile artei, presupune dezvoltarea și cultivarea capacităților creative în registrele metodice, specifice fiecărui gen de artă, iar forța de pătrundere asupra personalității umane este mai profundă. Educația artistică, factor esențial al educației estetice, se realizează prin cunoașterea frumosului, prin mijlocirea diferitelor arte: literatura, muzica, desenul, pictura. Atrăgându-le atenția asupra varietăților acestor caracteristici la diverse elemente, indicându-le ce cuvânt să identifice, inițiindu-i în limbajul artistic și direcționându-le percepțiile, reprezentările și emoțiile, îi putem ajuta să descopere frumosul, emoția artistică [22].

Educația plastică este un aspect esențial al formării copiilor, contribuind semnificativ la dezvoltarea lor integrală. Prin activitățile artistico-plastice, copiii au ocazia să exploreze și să înțeleagă lumea din jurul lor într-un mod creativ și expresiv. Aceste activități nu doar că le stimulează imaginația și creativitatea, dar și le îmbunătățesc abilitățile motorii fine, capacitatea de concentrare și gândirea critică.

Desenul și pictura sunt unele dintre cele mai naturale și pline de viață activități artistice ale copiilor preșcolari. Prin intermediul desenului/picturii, copiii își exprimă imaginația, gândurile și emoțiile într-un mod creativ și liber. Această activitate nu numai că îi încântă și îi captivează, dar are și un rol esențial în dezvoltarea lor cognitivă, emoțională și motorie. Prin intermediul desenului, copiii își dezvoltă spiritul de observație, coordonarea mână-ochi, precizia mișcărilor și capacitatea de a comunica și de a interacționa cu lumea înconjurătoare.

Psihologul elvețian J. Piaget arată că *desenul/reprezentarea grafică* este o formă a *funcției semiotice* care apare la copii în jurul vârstei de 2 ani și care constituie o funcție fundamentală pentru evoluția psihică a acestuia. Funcția semiotică constă în posibilitatea de a reprezenta un lucru cu ajutorul unui „semnificant” diferențiat (imagine minimală, gest simbolic...) și este legată de percepțiile anterioare.

Desenul liber sau tematic reprezintă o cale potrivită, de evaluare a personalității copilului, a problemelor sale emoționale, a capacităților și a dificultăților sale de a se adapta la mediul școlar și social, iar, de cele mai multe ori, prin aceste desene psihologii pot da părinților informațiile necesare acolo unde pot apărea diverse probleme de ordin social, afectiv sau mintal. Desenele și jocurile sunt considerate de specialiști drept cele mai relevante modalități de expresie a primilor ani de viață oferind date importante despre inteligența și afectivitatea copiilor. Utilizarea desenului, a culorii, ca mijloc de cunoaștere a copiilor, nu trebuie neglijată, uitată sau minimalizată, desenul având o valoare: expresivă, narativă, simbolică [2, p. 30].

Există o serie de tehnici și abordări pe care le poți utiliza în activitatea de desen cu preșcolarii pentru a-i ajuta să își dezvolte abilitățile artistice și să se exprime creativ. Iată câteva exemple:

Desen liber – desen fără un subiect specific sau instrucțiuni stricte;

Desenul după model – prezentarea unei imagini sau a un obiect;

Desenul tematic – alegerea unui subiect sau o temă și încurajarea copiilor să deseneze imagini legate de această temă;

Desenul colaborativ – organizarea unei sesiuni în care copiii să deseneze împreună pe aceeași hârtie sau pe hârtii separate care ulterior să fie combinate;

Desenul de observație – încurajarea copiilor să observe obiecte din jurul lor și să le deseneze, concentrându-se pe detalii și forme [10, p. 33].

În grădinițele de copii, aplicația ca gen al artelor decorative poate fi adaptată pentru a încuraja creativitatea și dezvoltarea abilităților artistice ale copiilor într-un mod educativ și distractiv [6].

Aplicația este unul dintre tipurile de arte vizuale bazate pe decuparea, suprapunerea diferitelor forme și fixarea acestora pe un alt material, luat ca fundal, cel mai simplu și mai accesibil mod de a crea opere de artă.

Aceasta poate fi:

(a) cu subiect format din imagini individuale;

(b) decorativă, ornamentele și modele care pot fi folosite pentru decorare;

În prezent, cadrele didactice din instituțiilor de învățământ preșcolar sunt înclinate către tehnica tradițională de predare a aplicațiilor copiilor, și anume:

(1) Crearea un model decorativ din diverse forme geometrice de hârtie și detalii de plante (frunze, flori), așezându-le într-un anumit fel pe o bază de carton;

(2) Realizarea unei imagini a unui obiect din hârtie colorată din părți separate;

(3) Stăpânirea diverselor tehnici de obținere a pieselor pentru aplicație din hârtie: tăierea cu diferite tehnici, ruperea, țesuturilor;

(4) Crearea unei imagini a unui obiect, folosind tehnica origami.

Procesul de creare a unei aplicații constă dintr-o serie de acțiuni succesive care necesită copilului să aibă un nivel destul de ridicat de dezvoltare a abilităților vizuale și tehnice, precum și concentrare, perseverență, rezistență, acuratețe și independență. Aplicațiile pentru copii reprezintă un mod special de obținere a unei imagini prin tăierea, aplicarea sau atașarea oricărui material pe bază, luat ca fundal. Aplicația este unul dintre tipurile de *artă decorativă* și *aplicată*.

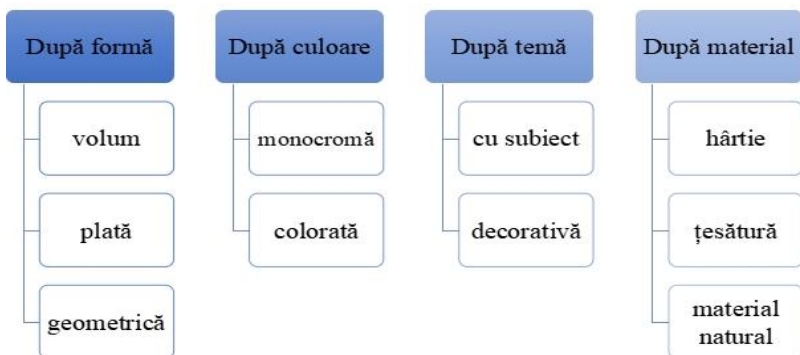


Figura 1.1 Criterii de clasificare a aplicațiilor

Prin urmare, aplicația în arta plastică oferă copiilor o platformă captivantă și educativă pentru a-și dezvolta talentele artistice și pentru a-și exprima liber și creativ gândurile și sentimentele prin artă. Această metodă este nu doar o modalitate de creație artistică, ci și un proces de învățare și descoperire a lumii înconjurătoare, în care fiecare lucrare devine o poveste și fiecare atingere devine o expresie a imaginii interioare a copilului.

Modelajul în preșcolaritate reprezintă o activitate creativă și captivantă, prin care copiii își dezvoltă abilități artistice și cognitive importante. Utilizând diverse materiale precum plastilina, lutul sau alte materiale modelabile, copiii își exprimă imaginația și își dezvoltă coordonarea mână-ochi, precizia mișcărilor și creativitatea. Modelajul îi ajută pe copii să-și îmbunătățească abilitățile motorii fine, să învețe să se concentreze asupra detaliilor și să exploreze forme și texturi într-un mod interactiv și distractiv.

Metoda modelării se prezintă ca o activitate prin care copilul percepe și transfigurează, realitatea în mod tridimensional (sesizează volumul, proporțiile) realizând diferite produse, prin efort propriu. Activitatea de modelaj contribuie la dezvoltarea musculaturii fine a mâinii (prin specificul procedeelelor și tehnicilor de lucru), la formarea și dezvoltarea deprinderilor creative și la dezvoltarea unei relații armonioase între gândire, îndemânare și afectivitate. În plus, modelajul poate debloca și facilita cu succes comunicarea verbală a copilului legate de experiențele și tradițiile acestuia [3, p. 4].

Modelajul stimulează simțul tactil și pe cel vizual, contribuie la dezvoltarea gândirii, imaginației, motricității fine, coordonarea oculo-motorie, cultivă răbdarea, perseverența, voința și încrederea în forțele proprii. Prin intermediul lui, copiii învață să își dozeze efortul, sesizează, pentru prima dată, volumul și percep realitatea în mod tridimensional, învață să se orienteze în spațiu, li se formează simțul proporțiilor. Acesta este nu numai o sursă generatoare de satisfacții, ci și una de destindere, de detensionare, recomandată de psihologi copiilor cu diverse tulburări, în special cele comportamentale [11, p. 1].

Plastilina este cel mai utilizat material în activitățile de modelaj cu copiii. Ea oferă o plasticitate mare în condiții de căldură (la rece este rigidă) și o gamă diversă

de culori. Din acest model frământarea plastilinei este prima operație pe care copilul o descoperă [și exersează, până ce va deveni deprindere a etapei de pregătire pentru lucru [3, p. 5].

Modelajul este o activitate creativă și educativă care poate fi foarte captivantă și benefică pentru copii. A.V. Lovinescu propune un șir de tehnici de lucru în modelaj:

Modelajul liber – folosirea imaginației și crearea de forme și structuri fără limitări de un model prestabilit;

Modelajul după model – ghidare în crearea modelelor după imagini sau obiecte reale;

Modelajul în straturi – utilizarea unei baze și adăugarea de straturi succesive de material, copiii pot crea structuri tridimensionale complexe, cum ar fi animale sau clădiri;

Amestecarea culorilor – utilizarea plastilinei sau lutului colorat pentru a combina culori și a obține nuanțe diferite în creațiile lor;

Modelarea detaliilor – încurajarea copiilor să adauge detalii precum ochi, năsur, gheare sau accesorii la creațiile lor pentru a le da viață și expresivitate [7, p. 52].

În cadrul planificărilor orientative pentru diferite grupe de vârstă, activitățile sunt adaptate pentru a fi potrivite nivelului de dezvoltare și intereselor specifice ale copiilor. De exemplu, în grupa mică, activitățile se concentrează pe mișcările de bază și pe explorarea formelor simple, în timp ce în grupa mare se adaugă elemente de complexitate și tehnici mai avansate în preșcolaritate.

Creativitatea înseamnă posibilitatea de comunicare: copilul se află într-un contact continuu cu lumea sa interioară și cu lumea sa exterioară. În condițiile ratei actuale a progresului științei, tehnicii și culturii, un popor cu un nivel scăzut de creativitate, cu o cultură limitată, nu va putea rezolva eficient problemele cu care se confruntă. Educația plastică reprezintă un pilon fundamental în dezvoltarea personalității copiilor, oferindu-le posibilitatea de a cunoaște și de a cultiva frumosul din natură și societate într-un mod sensibil, rațional și creativ. Activitățile artistico-plastice sunt esențiale în dinamizarea vieții și a proceselor intelectuale, afective, voliționale și motivaționale ale copiilor.

Desenul este una dintre cele mai naturale și pline de viață activități artistice ale copiilor preșcolari. Metoda *aplicației* în arta plastică este un instrument esențial pentru dezvoltarea integrală a copiilor în mediul dinamic și creativ al preșcolarității. Această metodă nu doar stimulează creativitatea și imaginația, ci și dezvoltă abilități motorii fine, exprimare creativă, interes pentru texturi și culori, abilități vizuale-spațiale și abilități sociale. *Modelajul* stimulează simțul tactil și pe cel vizual, contribuie la dezvoltarea gândirii, imaginației, motricității fine, coordonarea oculo-motorie dezvoltă răbdarea, perseverența, voința și încrederea în forțele proprii.

Prin urmare, educația artistică și activitățile artistico-plastice contribuie la formarea unei personalități echilibrate, exprimând importanța valorilor artei în dezvoltarea copiilor și în cultivarea creativității și esteticii în rândul lor.

Bibliografie:

1. ADESCO, V. SOHIN F.A. Pedagogie preșcolară. Chișinău: Editura Lumina, 1983.

2. BĂRAN, V. Album metodic de creație plastic. București: Editura Arta grafică, 191 p.
3. BOJNEAG, M. Modelajul – începutul unei pasiuni. București: Editura Tehno-Art, 2007. 40 p. ISBN 978-9737-7797-48
4. *Dicționar explicativ al limbii române*. Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”, Editura Univers Enciclopedic Gold, 2016, 1376 p. ISBN 978-606-704-161-3
5. HARROW, A. J. Taxonomy of the Psychomotor Domain. Montreal: Educo Inter”, 1975, 100 p. ISBN 9780522821288
6. KOHL, F. Artă și creativitate pentru copii. București: Editura Gama, 2010. 96 p. ISBN 978-9731-4905-0-2
7. LOVINESCU, A.V., GURĂU, V., DATCU, A. Metodica predării desenului și modelajului în grădinița de copii. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974. 151 p.
8. ROȘCA, Al. Creativitatea generală și specific. București: Editura Academiei, 1972. 140 p.
9. ȘOFRON, S. Rolul activităților artistico-plastice pentru educarea creativității preșcolarilor. 2010.
10. STAMATI, M. Repere conceptuale ale cursului. În: Arta plastică în grădinița de copii. Desenul. Chișinău, 2015.
11. UNGUREANU, C. Plastelina – prietena noastră. În: Proiect de program pentru activitatea opțională. Câmpulung-Muscel: grădinița cu program prelungit „Sfânta Marina”

CZU 373.2:51

MODALITĂȚI DE VALORIFICARE A JOCURILOR LOGICO-MATEMATICE ÎN STIMULAREA ABILITĂȚILOR MATEMATICE LA VÂRSTA TIMPURIE

Olga BARBACARI, elevă, *Colegiul Pedagogic „Ion Creangă”*
din cadrul *Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți*
Conducător științific: **Dorina PUTINĂ**, prof., gr. did. I

Abstract: *Logic-mathematical games are an effective means of intellectual education for preschoolers, providing an interactive and enjoyable learning environment. By stimulating logical thinking, creativity, and problem-solving skills, these games significantly contribute to the harmonious development of children and prepare them for success in the subsequent stages of education.*

Keywords: *logic-mathematical educational game, early childhood, cognitive development.*

Perioada copilăriei preșcolare este o etapă de dezvoltare intelectuală intensă a copilului, când dezvoltarea logică capătă amploare și ajută la fundamentarea înțelegerii conceptelor de bază, cum ar fi relațiile cauză-efect sau succesiunea evenimentelor. Această etapă importantă oferă copilului o bază solidă pentru abordarea ulterioară a problemelor și conceptelor din diverse domenii academice și sociale. De

asemenea, încurajează dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor și de gândire critică, care sunt esențiale pentru debutul școlar și fac posibilă perceperea mai deplină și înțelegând lumea din jurul nostru.

Nivelul de dezvoltare a gândirii logice are o importanță deosebită pentru caracterizarea dezvoltării generale a unui copil și pregătirea acestuia pentru debutul școlar. Studiile arată că dezvoltarea insuficientă a gândirii logice provoacă dificultăți în stăpânirea abilităților de citire, scriere și numărare. Scopul constă în determinarea aspectelor teoretice și metodologice privind dezvoltarea capacităților cognitive la preșcolari în cadrul jocurilor logico-matematice.

Pentru a dezvolta gândirea logică, la preșcolari, trebuie să respectăm un anumit traseu și anumite etape [9].

Etapa 1. – Învățăm copilul să distingă independent trăsăturile funcționale și esențiale ale unui obiect sau fenomen, acele semne care sunt direct legate de scopul însuși al obiectului.

Etapa 2. – Învățăm preșcolarul să determine proprietățile deja cunoscute ale obiectului, fără a evidenția cele mai mult sau mai puțin semnificative caracteristici. Adică copilul trebuie să raporteze semnele cele mai descriptibile ale obiectului descris. În acest mod are loc dezvoltarea capacității de analiză și observare.

Etapa 3. – Dezvoltăm la copii capacitatea de a generaliza și clasifica, de a evidenția caracteristici semnificative comune pentru o clasă de obiecte sau concepte. Pe lângă aceste etape, este necesar de a respecta și anumite condiții pentru a fi dezvoltată gândirea logică la preșcolari.

Pe lângă aceste etape trebuie să ținem cont și de anumite condiții pentru dezvoltarea gândirii logice. A. B. Белошистая, afirmă că trebuie să se țină cont de:

- particularitățile de vârstă ale copiilor;
- diagnosticarea sistematică a nivelului de dezvoltare a gândirii logice;
- să implementeze o abordare bazată pe activități, folosind metode de joc și metode de predare, în funcție de vârstă;
- îmbogățirea mediului de dezvoltare spațial-subiect;
- să creeze condiții pentru realizarea de sine, exprimarea de sine și afirmarea de sine a fiecărei personalități a copilului;
- implicarea părinților în procesul educațional;
- organizarea participării părinților la procesul educațional [8 p. 256].

Pe măsură ce gândirea logică a copiilor se dezvoltă, ei sunt încurajați să găsească soluții și să exprime în cuvinte acțiunile pe care le întreprind, contribuind, astfel, la formarea lor în activitățile matematice. Prin intermediul jocului, copiii învață cu bucurie aspectele de logică matematică.

În opinia M. Pereteatcu [5 p. 81], jocul logico-matematic este un tip de joc didactic prin care se fundamentează primele cunoștințe matematice ale copiilor, folosind elementele de logică matematică. Scopul principal al jocului logic este înzestrarea copiilor cu un aparat logic suplu și polivalent care să le permită a se orienta în realitățile înconjurătoare și să exprime judecăți și raționamente într-un limbaj adecvat. Jocul logic acordă un rol dinamic intuiției și pune accentul pe acțiunea copilului asupra obiectelor, în scopul formării percepțiilor și a structurilor operatorii

ale gândirii. De la manipularea obiectelor se trece treptat la acțiunea cu imagini ale obiectelor și se continuă apoi cu desene, urmate de simboluri grafice ce permit accesul copiilor spre noțiuni abstracte. Acționând asupra obiectelor și a imaginilor acestora, copiii sunt solicitați să interpreteze anumite raporturi între obiecte care apar în cadrul jocului, să le redea într-o exprimare verbală adecvată.

Valoarea formativă a jocurilor logice constă în calitatea lor de a pune copilul în situația de a acționa asupra obiectelor, reconstituind realul în limita unor principii logice, implicate în acțiune, prin modul de organizare. Pentru a exploata jocurile logice la valoarea lor maximă, cadrul didactic trebuie să aibă în vedere următoarele principii:

- rolul copilului nu se reduce la contemplarea situației în care a fost pus; el reflectă asupra acestei situații, își imaginează singur diferite variante posibile de rezolvare, își confruntă propriile păreri cu ale colegilor săi, rectifică eventualele erori;
- copilul studiază diversele variante care duc la rezolvare, alegând-o pe cea mai avantajoasă și creează pe baza ei unele noi alternative de rezolvare, pe care caută să le formuleze corect și coerent;
- copilul are libertate deplină în alegerea variantelor de rezolvare; el trebuie să motiveze alegerea sa, arătând în fața colegilor avantajele pe care ea le prezintă;
- în timpul jocului se pot face și unele greșeli; copilul este ajutat și îndrumat să și le corecteze singur sau cu sprijinul colegilor;
- în desfășurarea jocurilor, este esențială activitatea conștientă de continuă căutare, de descoperire a soluțiilor. Verbalizarea acțiunilor, exprimarea rezultatelor obținute, deși sunt importante, nu se situează pe același plan cu însăși activitatea. Vocabularul comun poate suplini terminologia riguroasă [3].

Valoarea educativă a jocului logic rezidă în influența sa asupra capacității de învățare a copiilor, prin structura sarcinilor de joc, concretizându-se în următoarele: Copilul are un rol activ în joc, imaginându-și diverse variante de rezolvare, rezolvând și motivând soluțiile, fiind implicat într-o activitate conștientă de căutare și descoperire în limitele stabilite de reguli; Jocul pregătește capacitățile de învățare ale copilului, impunându-i să lucreze conform principiilor logice și să manipuleze structuri logice; Facilitează interiorizarea operațiilor logice rezultate din acțiuni directe, printr-un proces dirijat; Plasează copilul în situații de a manipula obiecte conform unor principii logice implicate în acțiune prin organizarea jocului; Stimulează intelectual copiii „din interior”, fără ca noțiunile de teoria mulțimilor și logică să fie sarcini explicite, ci reguli firești ale jocului care îi condiționează desfășurarea; Asigură corelația între particularitățile de vârstă și nivelul de înțelegere a noțiunilor de teoria mulțimilor și logică.

Jocurile logico-matematice oferă posibilitatea de a dezvolta vocabularul copiilor, dar și antrenează ingeniozitatea, inventivitatea și activitatea mentală. Jocurile logice pot fi introduse la începutul sau sfârșitul activității, deoarece materialul didactic al acestor jocuri îi face pe copii să-și concentreze atenția, creând interes pentru activitatea care urmează a fi desfășurată sau, dimpotrivă, să dezamorseze situația, să se relaxeze sau chiar să glumească.

La vârsta preșcolară, gândirea logică se dezvoltă cu ajutorul jocurilor logico-matematice. Anume aceste jocuri constituie cea mai eficientă metodă de învățare-predare, acordând o însemnătate majoră intuiției, astfel se pune accent pe acțiunea directă a copilului asupra obiectelor.

Funcțiile jocului logico-matematic [1 p. 87].

- antrenează operațiile de gândire: analiza, sinteza, comparația, clasificarea, ordonarea, concretizarea;
- dezvoltă atenția, spiritul de imaginație creatoare și spiritul de observație;
- dezvoltă spiritul de inițiativă și independență în muncă, spiritul de echipă;
- formează deprinderi de lucru, disciplina, spiritul de ordine;
- asigură o însușire mai rapidă, temeinică, accesibilă și plăcută a cunoștințelor propuse [5].

În scopul evitării unor confuzii privind diferențierea jocurilor logico-matematice de cele didactice matematice și luând drept criteriu gradul de implicare a operațiilor logice în teoria mulțimilor, jocurile logico-matematice pot fi clasificate astfel [4]:



Figura 1. Clasificarea jocurilor logico-matematice

În continuare prezint mai multe metode de desfășurare a jocurilor logico-matematice [2]

I. Jocurile libere de construcție (pentru grupele pregătitoare). Înainte de a stabili contactul cu trusa, copiii trebuie să cunoască obiectele din mediul înconjurător: animale, fructe, obiecte de mobilier, obiecte de uz personal. În toate activitățile destinate cunoașterii mediului ambiant, ca și în activitățile cu conținut matematic, copilul trebuie ajutat să-și sistematizeze observațiile în sensul de a distinge mărimea, culoarea, forma obiectelor, pozițiile lor spațiale relative.

II. Jocurile de constituire a mulțimilor. Îndată ce copilul a învățat separat atributele pieselor, trebuie să i se ofere posibilitatea de a-și sistematiza cunoștințele, în scopul determinării fiecărei piese. Copiii din grupa mijlocie și îndeosebi din cea

mare descriu piesele cu ajutorul negațiilor: „Piesa aceasta nu este pătrat, nu este mică, nu este roșie etc.”

III. Jocurile pentru aranjarea pieselor în tablou. După ce copiii au învățat să constituie diferite mulțimi din piesele trusei, ei trebuie conduși în descoperirea misterelor acestor mulțimi, sortând elementele după noi criterii, aranjându-le într-o anumită ordine și succesiune.

IV. Jocurile de diferențe. După ce copiii cunosc bine componentele trusei, știu să denumească orice piesă prin cele patru atribute ale ei și sesizează cu oarecare ușurință negațiile ce o caracterizează (atributele pe care nu le posedă), se pot organiza și jocuri de diferențe. Știind că fiecare piesă este unicată și considerând două piese oarecare ale trusei, vom observa că ele diferă (se deosebesc) prin cel puțin un atribut (formă, mărime, culoare sau grosime). Piesele pot fi diferite prin două, trei sau chiar patru atribute. În cadrul jocurilor de acest tip se formează sarcina de a aranja piesele trusei în șir, una după alta, astfel încât atributele a două piese consecutive să se distingă printr-un număr determinat de diferențe: una, două, trei sau patru diferențe [6].

V. Jocurile cu cercuri. Denumirea acestor jocuri provine de la faptul că delimitarea (în spațiu) a mulțimilor se face prin cercuri colorate. În jocul logic „V-ați găsit locurile”, copiii trebuie să fie atenți spre a sesiza dacă posedă sau nu atributele definitorii pentru mulțimile în cauză și, în funcție de aceasta, să-și găsească locul potrivit. În discuțiile cu copiii trebuie evitată utilizarea termenilor inaccesibili (intersecție, complementare, conjuncție, disjuncție, negație), iar termenii uzuali (și ... și, nici ... nici, sau ... sau) trebuie însușiți, nu izolat, ci în mod firesc dependenți de proprietățile caracteristice ale mulțimilor din enunț.

VI. Jocurile de formare a perechilor. Aceste jocuri constituie un pas însemnat în înțelegerea echivalenței numerice a unor mulțimi, folosind punerea în corespondență a elementelor ce le compun. Jocurile „Tot atâtea” și „Formați perechi”, în diversele lor variante, asigură preșcolarii pregătirea necesară înțelegerii relației de echipotență. Ei sunt conduși spre intuirea unor proprietăți ale relației de echivalență:

- „Dacă sunt tot atâtea cercuri câte pătrate, înseamnă că sunt tot atâtea pătrate câte cercuri” (simetria);
- „Dacă sunt tot atâtea piese albastre câte sunt și piese galbene și dacă sunt tot atâtea piese galbene câte sunt și piese roșii, înseamnă că sunt tot atâtea piese albastre câte sunt și piese roșii”.

VII. Jocurile de transformări. Jocurile de acest tip constituie o continuare firească a jocurilor de perechi, prin faptul că și în cadrul lor se folosește corespondența biunivocă, intuindu-se în plus ideea de transformare.

Jocul logico-matematic „Schimbă grosimea”: piesele groase din construcția model se schimbă în piese subțiri. Aceste schimbări se realizează cu respectarea celorlalte atribute:

- forma;
- culoarea;
- mărimea.

VIII. Jocurile cu mulțimi echivalente. Aceste jocuri-exerciții urmăresc consolidarea însușirii (pe cale intuitivă) a proprietăților relației de echipotență și folo-

sirea acestora într-o serie de activități ce pregătesc înțelegerea sensului operațiilor numerice [Ibidem].

Jocurile logico-matematice contribuie la:

- dezvoltarea capacităților cognitive, intelectuale ale preșcolarilor;
- dezvoltă spiritul de inițiativă și independența în muncă;
- formează deprinderi de lucru corecte și rapide;
- asigură însușirea mai rapidă, mai temeinică și mai plăcută a unor cunoștințe pentru vârsta timpurie.

Jocurile logico-matematice sunt o metodă eficientă de învățare și dezvoltare a logicii cu diverse funcții și oportunități pentru copii, iar varietatea jocurilor oferă posibilitatea de învățare ușoară a noțiunilor matematice și diferențierea, compararea și analiza acestora. Multitudinea de jocuri clasificate în funcție de domeniul care se bazează permite atât cadrului didactic, cât și copiilor un program de învățare-predare cât mai original și unic cu lucruri noi interesante și interactive [7]. Anume aceste jocuri ajută să dezvoltăm abilități și calități de bază precum: antrenează operațiile gândirii: analiza, sinteza, comparația, clasificarea, ordonarea, concretizarea, dezvoltă atenția, spiritul de imaginație creatoare și spiritul de observație, dezvoltă spiritul de inițiativă și independență în muncă, spiritul de echipă.

Este important ca aceste jocuri să fie adaptate vârstei și nivelului de dezvoltare a fiecărui copil, să fie sigure și să fie prezentate într-un mod care să îi încurajeze să participe și să se distreze. De asemenea, implicarea părinților sau a educatorilor în aceste jocuri poate fi benefică pentru copii, oferindu-le suport și îndrumare pe parcursul procesului de învățare și dezvoltare. Jocurile logice sunt o modalitate eficientă de educare intelectuală a preșcolarilor. Acestea combină obiectivele de învățare cu particularitățile psihice ale vârstei, folosind jocul ca formă de stimulare.

Jocurile logico-matematice oferă un mediu interactiv și atractiv care face învățarea plăcută și captivantă, menținând interesul și curiozitatea copiilor. Adaptate pentru nivelul de vârstă al preșcolarilor, aceste jocuri pot fi folosite eficient atât în mediul familial, cât și în cel educațional, sprijinind o dezvoltare echilibrată și holistică. Includerea jocurilor logico-matematice în activitățile zilnice ale preșcolarilor este esențială pentru a le oferi un start solid în drumul lor educațional și pentru a le cultiva abilități esențiale pentru viața de zi cu zi.

Bibliografie:

1. COTOS, L. *Formarea reprezentărilor geometrice în educația timpurie. Ghid metodic pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice*. Bălți: S.n. Tipografia din Bălți, 2021. 137 p. ISBN 978-9975-50-260-3.
2. COTOS L. *Formarea reprezentărilor elementare de matematică* Suport de curs. Bălți: S.n. Tipografia din Bălți, 2024
3. HASDEU M., *Dezvoltarea Gândirii Logice La Copiii De Vârstă Preșcolară* Editura Chișinău 2022, [online] [citat 10.03.2024] Disponibil https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/75-79_16.pdf
4. PAVLENCO M., *Dezvoltarea gândirii logice la copiii de vârstă preșcolară*. Editura Chișinău 2020 [online] [citat 18.04.2024] Disponibil: http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2161/Conf_UPSC_2020_Vol_II_p451-459.pdf?sequence=1&isAllowed=y

5. PERETEATCU M., *FORMAREA CONCEPTELOR MATEMATICE LA PREȘCOLARI* Unitate de curs (Volumul I) Editura Bălți 2018 [online] [cit. 03.10.2023] Disponibil: http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/5818/6/peretetcu_formarea.pdf
 6. PERETEATCU M., *Strategii de stimulare a abilităților matematice la vârsta timpurie*. Unitate de curs. Bălți: US „A. Russo” (Tipografia universității), 2017.
 7. PIAGET J., *Psihologie și pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
- În limba rusă**
8. БЕЛЮШИСТАЯ, А. В., *Формирование и развитие математических способностей дошкольников*. М.: Мозаика Синтез, 2011.
 9. ВЫГОТСКИЙ, Л.С., *Мышление и речь*. В 6 т. Т.2. М.: Педагогика, 1982.

CZU 373.3:371.26

ROLUL FEEDBACK-ULUI ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR DE AUTOEVALUARE LA ELEVII MICI

Ecaterina NICHIFOREAC, elevă, Colegiul Pedagogic „Ion Creangă”
din cadrul Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți
Conducător științific: **Dorina PUTINĂ**, prof., gr. did. I

Abstract: *Feedback is essential for learning and assessment because it provides clear and accurate information about student performance. It helps students understand what they did right, where they went wrong and how they can improve. Thus, feedback becomes a vital tool for guiding the learning process and achieving educational goals.*

Keywords: *feedback, assessment/self-assessment competence, assessment strategies, small school, educational process.*

Educația, privită ca un pilon al succesului social, este determinată empiric de calitatea și eficiența procesului în sine. Calitatea în educație desemnează un complex de principii și practici ce traversează întregul mediu educațional, în totalitatea componentelor sale, orientat spre obținerea de rezultate superioare, raportate la standarde și spre satisfacerea nevoilor și așteptărilor beneficiarilor educației. Pe parcursul ultimilor ani, ca rezultat al fenomenului de globalizare, sistemul de învățământ din Republica Moldova a fost supus unei schimbări meticuloase la nivelul activității pedagogice care au adus în prim plan câteva aspecte ce au determinat modificări în procesul de predare, învățare, în special cel de evaluare.

În contextul în care educația modernă pune accent pe procesul de evaluare și autoevaluare, se îngrijește de elev ca partener al organizării învățării și evaluării, rolul feedback-ului devine din ce în ce mai crucial, mai ales în rândul elevilor mici. Privit ca un schimb de roluri între eminent și destinat, feedback-ul este esențial pentru a îmbunătăți performanța, fiind apreciat drept factor care are cele mai fluctuante influențe asupra achizițiilor școlare.

Dicționarul explicativ al limbii române (DEX) stochează următoarele explicații ale conceptului de **feedback**: 1. *Conexiune inversă în sistemele cibernetice, biologice, tehnice, pentru menținerea stabilității și echilibrului lor față de influențele*

exterioare; lanț causal închis, retroacțiune. 2. Întoarcere, revenire. (din limba engleză) [1].

Este important de remarcat faptul că în literatura de specialitate, conceptul de **feedback** este analizat din mai multe perspective. În opinia lui Mircea Ștefan, **feedback-ul** este o acțiune de informare a educatorului prin control și evaluare, asupra rezultatelor acțiunii sale educative, pentru a lua în continuare măsuri de îmbunătățire a activității [12]. În același timp, Andrei Cosmonovici și Luminița Iacob vin cu o concretizare importantă într-o accepție foarte largă, **feedback-ul** fiind ca formă de conexiune inversă, este modalitatea prin care finalitatea redevine cauzalitate [7]. În limbajul curent, termenul de **feedback** este superpozabil conceptului de **feedforward**. Mușata-Dacia Bocoș confirmă că feedforwardul reprezintă, alături de feedback, un mecanism de conexiune inversă util în reglarea procesului de învățământ, respectiv o reatracțiune anticipată, care prevede, efectul final [3].

De-a lungul timpului, evaluarea formativă este abordată în multe cercetări din domeniul educațional, dat fiind faptul că oferă posibilitatea furnizării feedback-ului, care permite elevilor să-și cunoască punctele forte și slabe, facilitând astfel și consolidarea învățării. Astfel, feedback-ul este implicit în procesul de evaluare formativă, în cadrul căreia elevul este capabil să-și evalueze rezultatele învățării în raport cu informația primită din feedback, recurgând la ajustările relevante.

Atunci când feedback-ul este utilizat în cadrul evaluării formative, acesta poate fi numit „feedback formativ”. Acest fapt pune accent pe rolul elevului în prelucrarea feedback-ului și utilizarea lui în mod constructiv. Pornind de la această accepție, feedback-ul este un element-cheie în evaluarea formativă, și este, orice informație furnizată subiectului unei acțiuni cu privire la performanța sa [2, pp. 124-126].

Competența de autoevaluare reprezintă estimarea și aprecierea nivelului propriu de cunoaștere, flexibilitate comportamentală, adaptabilitate cu un grad sporit de eficiență în conformitate cu standardul evaluativ manifestat în situație concretă. Dezvoltarea competențelor de autoevaluare la elevi este un proces complex care depinde, în egală măsură, atât de profesor, cât și de elev și, nu în ultimul rând, de mediul în care se realizează procesul.

Pentru a sprijini dezvoltarea competențelor de autoevaluare, paralel cu elementele enumerate, sunt identificate și luate în considerare două aspecte: *procesul și instrumentele*. În ceea ce privește procesul, pot fi propuse unele etape care ar contribui la concentrare și precauție, iar în plan instrumental, putem pleda cu siguranță la instrumentele evaluării, dar, de asemenea, și la instrumente pentru colectarea de date (sondaje, chestionare, teste) pentru cercetare cantitativă sau calitativă [13].

Pentru ca feedbackul oferit de profesor să contribuie la formarea abilităților de autoevaluare la elevi, acesta trebuie să satisfacă trei condiții esențiale:

- *Stabilirea obiectivelor sau a standardelor de evaluare;*
- *Compararea nivelului real de performanță cu obiectivele/standardele date;*
- *Aplicarea unor metode/strategii care reduc diferența dintre nivelul real și nivelul așteptat de performanță.*

În vederea eficientizării autoevaluării, profesorul poate ghida elevii în utilizarea mai multor modele, oferind feedback continuu și în mod optim:

- **Modelul Autonotarea** (Self-marking);
- **Modelul Standard** (Standard);
- **Modelul Autoevaluare cu oferirea feedbackului de către profesor** (Self-assessment with integrated tutor feedback);
- **Modelul Proiectarea învățării prin autoevaluare** (Learning contract design) [5, pp. 11-15].

O trăsătură extrem de importantă a feedbackului este transparența, iar pentru eficiența implementării acestui instrument în cadrul procesului instructiv-educativ, se necesită respectarea unor anumite condiții, cunoașterea specificului feedback-ului, dar și implicarea la maxim posibil a agenților educaționali.

Modalitățile de formare și educare a capacității de autoevaluare sunt esențiale în realizarea procesului instructiv-educativ în învățământul primar în vederea optimizării procesului de autoevaluare. În continuare, prezint cele mai principale modalități:

- **Autocorectarea sau corectarea reciprocă.** Este un prim exercițiu pe calea dobândirii autonomiei în evaluare. Elevul este solicitat să-și depisteze operativ unele erori, scăderi, în momentul realizării unor sarcini de învățare. În același timp, se pot edita momente de corectare a lucrărilor colegilor. Depistarea lacunelor proprii sau a celor ale colegilor, chiar dacă nu sunt sancționate prin note, constituie un prim pas pe drumul conștientizării competențelor în mod independent.
- **Autonotarea controlată.** În cadrul unei verificări, elevul este solicitat să-și acorde o notă, care este negociată apoi cu profesorul sau împreună cu colegii. Cadrul didactic are datoria să argumenteze și să evidențieze corectitudinea sau incorectitudinea aprecierilor formulate.
- **Notarea reciprocă.** Elevii sunt puși în situația de a-și nota colegii, prin reciprocitate, fie la lucrările scrise, fie la ascultările orale. Aceste exerciții nu trebuie să se concretizeze neapărat în notare efectivă.
- **Metoda de apreciere obiectivă a personalității.** Constă în antrenarea întregului colectiv al clasei în evidențierea rezultatelor obținute de elevii săi, prin coroborarea a cât mai multe informații și aprecieri – eventual prin confruntare, în vederea formării unor reprezentări cât mai exacte asupra posibilităților fiecărui elev în parte și ale tuturor la un loc [4].

Prin metodele de autoevaluare se obțin simultan mai multe rezultate, atât pentru procesul de evaluare, cât și pentru procesul de învățare. Aceste metode contribuie la responsabilizarea, conștientizarea, implicarea elevilor în evaluare și informații pentru cadrul didactic despre evaluarea competențelor elevilor. În acest context, prezint un șir de tehnici și metode de autoevaluare:

Procedeul cromatic poate fi utilizat și în contextul autoevaluării, și al evaluării reciproce. Pot fi create multiple alternative eficiente și aplicabile de rând cu procedeul cromatic. De exemplu: sublinierea/bifarea/încercuirea cuvântului respectiv; colorarea cu creionul simplu a uneia dintre trei imagini pe care sunt scrise nivelurile; reprezentarea nivelului printr-un cod dat (emoticoane, figuri geometrice, litere etc.) etc. De asemenea, aceste culori pot fi utilizate pentru autoaprecierea produselor

activității conform criteriilor de succes, la diverse discipline școlare, precum: limba și literatura română, educație plastică, educație tehnologică etc. [10, pp. 287-292].

Bifează criteriile de succes care reprezintă propria lucrare.

- 1. Am respectat tema plastică și subiectul.
- 2. Am utilizat elemente de limbaj plastic în redarea unui mesaj.
- 3. Am organizat armonios spațiul plastic.
- 4. Am executat lucrarea cu acuratețe (aspectul estetic).
- 5. Am realizat subiectul într-un mod individual și creativ.

În funcție de numărul de criterii bifate, colorezi cercul de mai jos.

- Dacă ai bifat 5 sau 4 criterii – culoarea roșie
- Dacă ai bifat 3 sau 2 criterii – culoarea verde
- Dacă ai bifat 1 criteriu – culoarea oranj



Figura 1.1. Tehnica procedeul cromatic

Chestionarul este un instrument de evaluare/autoevaluare care reprezintă o listă de întrebări scrise alcătuite cu scopul investigării atitudinilor, opiniilor, ariilor de cunoștințe ale elevului [8, pp. 57-59].

Prin rezolvarea acestei sarcini am învățat...	
Dificultățile pe care le-am întâlnit...	
Cred că mi-aș putea îmbunătăți performanța dacă...	
Lucrurile care mi-au plăcut la această activitate...	
Activitatea mea poate fi apreciată cu calificativul...	
Îmi propun...	

Figura 1.2. Chestionar de autoevaluare

1. Prin rezolvarea acestei sarcini am învățat:
 - a) ___ b) ___ c) ___ d) ___
2. În realizarea acestei sarcini am întâmpinat următoarele dificultăți:
 - a) ___ b) ___ c) ___ d) ___
3. Cred că mi-aș putea îmbunătăți performanța, dacă:
 - a) ___ b) ___
4. Lucrurile care mi-au plăcut la această activitate au fost :
 - a) ___ b) ___ c) ___ d) ___
5. Cred că activitatea mea poate fi apreciată cu (nota, calificativul):

Figura 1.3. Chestionar de autoevaluare [6, p. 3]

Tehnica 3-2-1 este o tehnică folosită pentru a aprecia rezultatele unei secvențe didactice sau ale unei activități și poate fi considerată drept o bună modalitate de autoevaluare. Este o cale de a afla rapid și eficient care au fost efectele proceselor de predare-învățare, având valoare constatativă și de feedback.

- să definească 3 termeni (concepte) din ceea ce au învățat;
- să argumenteze 2 idei;
- să identifice 2 idei despre care ar dori să învețe mai mult în continuare;
- să analizeze o capacitate, pricepere sau abilitate pe care consideră ei că au dobândit-o în procesul de instruire. [9]

Altă variantă:

- 3 idei importante învățate la lecție;
- 2 momente plăcute;
- 1 emoție trăită pe parcursul lecției.

Cu ochii închiși – o tehnică bazată pe concentrare, dar și relaxare, potrivită atunci când elevii sunt un pic agitați:

- se propune elevilor să lase capul pe masă, dar să țină pixul în mână pe o foaie;
- se adresează o întrebare care are ca răspuns o literă/un număr/un cuvânt scurt; de obicei, întrebarea vizează un concept-cheie al lecției;
- elevii scriu răspunsul, lasă pixul și continuă să se relaxeze; între timp, învățătorul trece printre bănci și observă răspunsurile scrise;
- după 3-5 minute, timp în care toți reușesc să se odihnească, se anunță răspunsul corect, iar elevii se autoapreciază [10, pp. 287-292].

Jurnalul reflexiv se înscrie în rândul metodelor alternative de evaluare și autoevaluare și cuprinde însemnările elevului asupra aspectelor trăite în procesul cunoașterii. Este o strategie excelentă de evaluare/autoevaluare pentru dezvoltarea abilităților metacognitive, constând în reflectarea elevului asupra propriului proces de învățare și cuprinzând reprezentările pe care le-a dobândit în timpul derulării acestuia.

În jurnalul reflexiv se trec, în mod regulat, experiențe, sentimente, opinii, gânduri împărtășite din punct de vedere critic, cunoștințe și capacități formate. Elevul este îndemnat să răspundă la întrebări de genul:

- Ce ai învățat nou din această lecție?
- Cum ai învățat?
- Ce sentimente ți-a trezit procesul de învățare?
- Care din ideile discutate ți s-au părut mai interesante?
- Care necesită o clarificare?
- Ce dificultăți ai întâmpinat?
- Cum te simți când înveți la o anumită materie?
- Cum îți place să înveți în viitor următoarea temă (capitol, lecție)?
- Ți-a plăcut experiența (de învățare)? Dacă nu, de ce?
- Dacă ai putea schimba ceva, ce ai face? [9]

Utilizarea metodelor alternative de autoevaluare încurajează crearea unui climat de învățare plăcut, relaxat, elevii fiind evaluați în mediul obișnuit de învățare, prin sarcini contextualizate. Iar, strategiile de autoevaluare eficiente aplicate în

procesul instructiv-educativ în învățământul primar au un impact pozitiv asupra dezvoltării academice a elevilor.

Integrarea feedback-ului în activitățile de clasă este o strategie eficientă și care își merită efortul, or, importanța acestuia în actul de predare-învățare-evaluare este indiscutabilă, având ca obiectiv reducerea dimensiunilor dintre stadiul actual al elevului și nivelul la care ar trebuie să ajungă, dintre achizițiile curente și criteriile de reușită. Realizat din partea profesorului, are menirea să le dea elevilor răspunsuri prompte cu privire la sarcina ce o desfășoară la moment, poate oferi sugestii sau verifica împreună cu elevul cum progresează. Prin feedback, greșelile se pot corecta, elevul poate fi încurajat să lucreze mai mult sau să aprofundeze anumite aspecte, simțindu-se mai încrezător în posibilitățile sale. Datorită feedback-ului constant și orientat spre progres, crește motivația elevului, acesta înțelege clar ce are de îmbunătățit, se creează un mediu favorabil de învățare, ceea ce conduce la o excelență performanță academică a elevului de vârstă școlară mică. De asemenea, formarea abilităților de autoevaluare la elevi are la bază responsabilitatea cadrului didactic și a elevului, accentul fiind pus pe cooperare, colaborare și învățare. Astfel, implementarea unui sistem de feedback structurat și continuu este vitală pentru dezvoltarea competențelor de autoevaluare la elevii de clasele primare, având un impact pozitiv semnificativ asupra întregului proces educațional și asupra dezvoltării personale a elevilor. Activismul și implicarea sunt necesare atât în procesul de învățare, cât și în cel de elaborare a criteriilor de evaluare.

Evaluarea criterială prin descriptori, implementată în învățământul primar, oferă posibilități de dezvoltare a competențelor de autoevaluare la elevi prin aplicarea diverselor instrumente, iar un feedback eficient, constructiv și formativ constituie o condiție imperioasă a dezvoltării acesteia în cadrul procesului instructiv-educativ.

Bibliografie:

1. AVRAM, M., COTEANU, I., ZAFIU, R., *Dicționarul explicativ al limbii române*. Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Alexandru Rosetti” al Academiei Române. Editura Univers Enciclopedic. 2016. 1376 p. [online] [citat 10.10.2023] Disponibil: <https://dexonline.ro/definitie/feedback>
2. BÎRNAZ, N., SPÎNU, V., Feedback-ul, instrument eficient în procesul de evaluare formativă. În: *Integrare prin cercetare și inovare: Științe sociale, 9-10 noiembrie 2017*, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2017, R, SS, pp. 124-126. [online] [citat 15.11.2023] Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/124-126_27.pdf
3. BOCOȘ, M-D., *Instruirea interactivă, Repere axiologice și metodologice*. 2013. 472 p. [online] [citat 03. 11. 2023] Disponibil: file:///C:/Users/User/Downloads/pdf/coffee.com_bocos-m-instruirea-interactiva-repere-axiologice-si-metodologicepd
4. BOGDAN, B., BONCU, Ș., COSMOVICI, A., CUCOȘ, C., *Psihopedagogie pentru examenle de definitivare și grade didactice*. Editura POLIROM, 1998. 320 p. ISBN: 973-683-213-9.
5. BOTEZATU, V., Importanța feedback-ului în formarea abilităților de autoevaluare la elevi. În: *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională, 2017, nr. 5-6 (105-106), pp. 11-15. ISSN 1810-6455. [online] [citat 03.03.2024] Disponibil: https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/83645

6. BULAT, S., Autoevaluarea – stimul al învățării. *Făclia. Săptămânal pedagogic*, 2006, 25 februarie.
7. COSMOVICI, A., IACOB, L., *Psihologie școlară*. Editura Polirom, 1999. 301 p. ISBN: 973-683-048-9
8. DANDARA O., Autoevaluarea în contextul educațional, caracteristici și valențe formative. În: *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională, 2005, nr. 5-6 (33-34), pp. 57-59. ISSN 1810-6455. [online] [citat 10.04.2024] Disponibil: http://www.prodidactica.md/revista/Revista_33_34.pdf
9. IACOB M., *Noi perspective în evaluarea școlară în viziunea pedagogiei interactive*. 29 p. [online] [citat 15.05.2024] Disponibil: https://www.academia.edu/38919306/Noi_perspective_%C3%AEn_evaluarea_%C5%9Fcolar%C4%83_%C3%AEn_viziunea_pedagogiei_interactive
10. MÎRZENCO, T., Autoevaluarea și evaluarea reciprocă a elevilor: particularități formative. În: *Calitate în educație - imperativ al societății contemporane, 4-5 decembrie 2020*, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: CEP UPS „I. Creangă”, 2020, Vol. 2, pp. 287-292. ISBN: 978-9975-46-482-6; 978-9975-46-484-0. [online] [citat 10.04.2024] Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/287-292_7.pdf
11. ROMIȚĂ, B. I., *Instruirea școlară, Perspective teoretice și aplicative*. Editura Polirom, 2001. 181 p. ISBN: 9789734611515
12. ȘTEFAN, M., *Lexicon Pedagogic*. Editura Aramis, 2007. 384 p. ISBN: 973-679-303-6
13. ZACUȚELU, M., Formarea competențelor de autoevaluare la elevi – un imperativ dictat de contemporaneitate. În: *STUDIA UNIVERSITATIS, revistă științifică a Universității de Stat din Moldova (Seria Științe ale Educației)*, 2011, nr. 9(49) [online] [citat 05.01.2024] Disponibil: <https://educational.studiamsu.md/wp-content/uploads/2022/01/17.-p.94-99.pdf>

CZU 73/75:582.28

LES CHAMPIGNONS DANS LA PEINTURE, LA SCULPTURE ET L'ARCHITECTURE

Denisa COJOCARU, étudiante, Collège National «Mihai Eminescu», Iasi
Responsable scientifique: **Liliana RUSU**, prof.
Oana SARDARIU, prof., dr.

Résumé: *Les champignons ont apparus dans des œuvres artistiques variées de nombreuses sociétés humaines depuis longtemps. Dans ce contexte, on se demande de quelle façon les champignons sont utilisés, représentés et interprétés dans la peinture, la sculpture et l'architecture. Le premier chapitre abordera l'utilisation des champignons comme instrument dans les peintures, les artistes inspirés par des champignons et, finalement, la détérioration des peintures murales par des champignons. Le deuxième chapitre exemplifiera la sculpture des champignons dans différentes cultures et les galeries d'art avec des sculptures de champignons. Enfin, le troisième chapitre présentera les champignons dans l'architecture et une étude de cas sur des bâtiments historiques de Roumanie détériorés et envahis par des champignons.*

Mots clés: *champignons, science, peinture, sculpture, architecture.*

1. Les champignons dans la peinture

On retrouve des peintures représentant des champignons dans toutes les cultures du monde des époques anciennes à celle contemporaine, dès 8000 avant notre ère. Ils sont un thème ou un matériau de travail courant dans l'art.

1.1. L'utilisation des champignons dans la peinture

On sait que les champignons peuvent aider à créer des œuvres d'art comme matériau, plus précisément comme pigment. La technique s'appelle sporée, elle est le dépôt poudreux obtenu en laissant tomber les spores d'un corps fruitier fongique sur une surface située en dessous. On a une empreinte des spores obtenue en quelques heures sur un papier blanc, noir ou bleu, et il permet d'en apprécier la couleur (ce caractère, avec la teinte et la forme de la sporée, ainsi que la structure des spores). Les mycologues distinguent les champignons à sporée rose, blanche, brune, brun-violet à sépia et noire.

Une artiste qui a développé cette technique et l'a transformée en pigments pour peindre est Xiaojing Yan. Elle a commencé son voyage avec les sculptures et a continué avec la peinture. Elle explique comment les champignons lingzhi matures libèrent les spores et comment elle les collecte. Ils ont la couleur bronze, comme cacao, et elle les utilise comme pigment. L'artiste les mélange avec de la colle et après elle presse la pâte sur la toile pour peindre ces textures, ils ressemblent à des



couches de champignons. Une autre alternative est de les mélanger avec de l'eau pour peindre des portraits. C'est une façon pour réduire les déchets et on peut penser plus à l'environnement et ses ressources. Xiaojing Yan dit qu'ils sont peut-être encore vivants, mais pour pouvoir faire germer et pousser des champignons, les conditions sont très strictes.

1.2. Les artistes inspirés par les champignons

1.2.1. Galeries d'art avec des peintures de champignons

Les champignons sont une source d'inspiration riche pour les artistes. Ceux qui les utilisent ont des approches artistiques variées. Certains utilisent des champignons vivants dans leur art, tandis que d'autres utilisent des champignons séchés ou morts. Certains sont inspirés par la forme et la couleur, d'autres se penchent sur leurs propriétés médicinales ou hallucinogènes.

Il y a beaucoup de galeries avec des œuvres d'art inspirés par les champignons. Saara Alhopuro est une artiste finlandaise qui a développé une série de compositions artistiques avec des champignons. Elle crée des paysages imaginaires et surréalistes grâce à différentes formes et couleurs des champignons. Ensuite, Danielle Caners est une artiste canadienne qui utilise les champignons comme élément central de ses tableaux. Ses œuvres ont été exposées dans des galeries au Canada et aux Etats-Unis.

Néanmoins, la plus intéressante est l'exposition réalisée par Francesca Gavin, présentant des champignons dans toute leur splendeur à Somerset House, London.

Elle s'appelle "Mushrooms: The Art, Design and Future of Fungi" et est apparue en 2020. L'exposition met en lumière le travail de plus de 40 artistes, designers et musiciens, chacun avec sa propre vision des organismes producteurs de spores. Une anomalie artistique vient de l'auteure pour enfants Beatrix Potter, qui a contribué à une superbe collection de quelques 300 aquarelles de champignons et de lichens réalisées avant de devenir célèbre pour ses écrits (depuis 1888 jusqu'à 1897). Mycologue autodidacte, Potter a développé une théorie sur la germination des champignons, mais n'a pas pu lire son article sur le sujet à la Linnean Society de Londres parce qu'elle était femme.



Illustration réalisée par Beatrix Potter

1.2.2. Les peintures chrétiennes

Le symbolisme des champignons est également apparu dans les peintures chrétiennes. Premièrement, on a *Le triptyque Haywain* de Jérôme Bosch: cette peinture sur panneau est considérée comme la première représentation de champignons dans l'art moderne. Bosch, un artiste néerlandais, a incorporé des champignons dans ce triptyque, qui représente des scènes liées à la folie et au péché humains. Les champignons dans cette œuvre sont intrigants, car ils peuvent symboliser plus que ce que l'on voit. De plus, le même artiste a *Le Jardin des Délices*, ce chef-d'œuvre dépeint des scènes qui ressemblent de façon frappante aux expériences induites par les champignons psychoactifs. Le panneau central, en particulier, présente un paysage surréaliste regorgeant de créatures fantastiques, notamment des champignons surdimensionnés. Certaines interprétations suggèrent que Bosch faisait allusion à des états modifiés de conscience ou à des visions mystiques.



Finalement, tout au long de l'histoire, les représentations artistiques du champignon *Amanita muscaria* l'ont souvent associé à des propriétés psychotropes, suggérant son utilisation à des fins sociales, religieuses et même thérapeutiques. En résumé, les champignons ont marqué l'art chrétien de leur empreinte, ils nous invitent à explorer les dimensions mystiques et symboliques au-delà de la toile.

1.3. Détérioration des peintures murales (les champignons pathogènes)

Selon le Dictionnaire explicatif de la langue roumaine, la biodétérioration signifie la dégradation sous l'action de facteurs biologiques. Le processus de biodétérioration peut être provoqué par de nombreux organismes, parmi lesquels les champignons micro et macroscopiques jouent un rôle important. Les champignons saprophytes sont impliqués dans les processus de biodétérioration dans les domaines les plus variés, grâce à des équipements énigmatiques à leur disposition. Ils peuvent survivre à de grandes variations des facteurs environnementaux, ce qui explique leur présence partout, même dans des conditions extrêmes. Ainsi, les champignons contiennent des enzymes spécifiques pour la décomposition de certains substrats à partir desquels ils obtiennent le carbone nécessaire ou dégradent des matériaux qui contiennent des composés protéiques pour assurer l'azote.

La détérioration fongique des fresques a été étudiée *in situ* dans une église serbe sélectionnée et sur un modèle de laboratoire. Le MEB (Microscopie Électronique à Balayage) et la microscopie optique ont établi que les symptômes de détérioration observés, principalement la décoloration et la pulvérisation des couches peintes, étaient à cause des filaments bactériens et de la pénétration d'hyphes fongiques. Le suivi tout au long de l'année d'une peinture simulée dans des conditions contrôlées en laboratoire a confirmé le rôle décisif du taux d'humidité dans la colonisation efficace des surfaces peintes. Il a également démontré une augmentation de la bioréceptivité des surfaces peintes à la colonisation fongique lorsque des adhésifs à base de plantes sont utilisés pour l'étalonnage des pigments.

Les peintures murales font partie des éléments les plus représentatifs des œuvres d'art figuratives et ont été développées par la créativité humaine depuis la préhistoire. Les phénomènes de détérioration observés des peintures murales dépendent largement des matériaux utilisés et des conditions environnementales. Les peintures murales sont sujet pour divers phénomènes de



biodétérioration, qui varie en fonction de l'humidité, de l'éclairage, de la température, de la ventilation. Etant donné les conditions intérieures de la plupart des peintures murales, les photoautotrophes sont très limitées, tandis que les champignons et les bactéries sont plus fréquents. Les champignons ont été reconnus comme la cause la plus fréquente de biodétérioration des surfaces peintes et autres œuvres d'art, ils provoquent des phénomènes de détérioration à la fois physiques et chimiques, avec des conséquences esthétiques et structurelles. La colonisation fongique débute généralement en surface puis se déplace en profondeur, jusqu'à diminuer la cohésion de la couche peinte et provoquer des exfoliations et des pertes de peinture. La prise de conscience du rôle considérable joué par les micro-organismes dans la

préservation des objets d'art et des bâtiments historiques remonte aux années 1950. Quelques étudiants ont fourni l'une des premières descriptions détaillées de la mycoflore impliquée dans la détérioration des peintures murales des monastères de Moldavie, notant qu'elle était favorisée par les différentes sources nutritionnelles présentes dans les matériaux utilisés pour la réalisation des fresques et par les paramètres environnementaux locaux. Cela a été peut-être l'une des premières déclarations sur l'importance des études interdisciplinaires pour prévenir et contrôler le processus de détérioration et définir des stratégies de restauration et de préservation. Bien que le rôle des champignons dans la détérioration des fresques ait été documenté par un grand nombre d'articles, un inventaire global de la diversité fongique et de leurs conditions optimales d'installation n'est pas encore disponible. Ces peintures sont principalement présentes dans des environnements tant hypogés que non hypogés. On s'attendait alors à ce que l'altération fongique dépendant des conditions environnementales de ces différents sites y apparaisse.

2. Les champignons dans la sculpture

Les champignons occupent une place très importante dans l'histoire de la sculpture du monde et ils ont des représentations variées à travers les cultures et les époques. Ils sont des symboles emblématiques dans ces cultures et même si les sculptures ont évolué la signification n'a pas trop changé.

2.1. Les sculptures des champignons dans différentes cultures

2.1.1. Les netsukes

Le netsuke est un objet vestimentaire traditionnel japonais qui sert à soutenir le sagemono (littéralement «objets suspendus»). Comme le kimono (la robe traditionnelle) n'a pas de poche, le netsuke est utilisé pour transporter divers objets usuels. Les netsukes étaient au début pratiques, fabriqués à partir de simples morceaux de bois ou d'une coquille. Au fil du temps, ils se sont transformés en sculptures miniatures complexes et élaborées. Ils étaient portés par la classe guerrière et constituaient donc un symbole de statut. Les netsukes sont souvent des talismans, destinés à donner à celui qui les porte de la bonne fortune et du succès en affaires. Une fois que le Japon s'est ouvert au commerce avec le reste du monde, les vêtements des héritiers sont devenus plus occidentalisés et les vêtements traditionnels, tels que le kimono et l'utilisation du netsuke, n'étaient plus nécessaires. En conséquence, les petites sculptures sont devenues des souvenirs pour les visiteurs occidentaux.



Les champignons dans les sculptures de netsuke portent souvent des significations symboliques et culturelles. La longévité et le renouveau sont des symboles rencontrés dans la culture des champignons, certains champignons comme le *lingzhi* sont considérés comme des champignons médicinaux bénéfiques pour la santé, étant associés à la guérison et à

la prospérité. Les sculpteurs de netsuke peuvent incorporer ces champignons pour apporter des énergies positives à l'objet. Dans la tradition japonaise, les champignons étaient parfois considérés comme des protecteurs. En plus de leurs significations symboliques, les champignons sont également appréciés pour leur forme complexe et leur texture.

Les musées du monde entier contiennent des collections de netsuke. Ce singe portant un énorme champignon, dans une galerie en Autriche, est un exemple de l'humour souvent injecté dans le netsuke. Ils peuvent être modifiés pour refléter les humeurs, les saisons, les vacances et le style personnel. Semblables aux breloques que nous utilisons aujourd'hui, il y avait des netsukes pour toutes les occasions et tous les goûts.



2.1.2. L'utilisation des champignons dans l'ère contemporaine

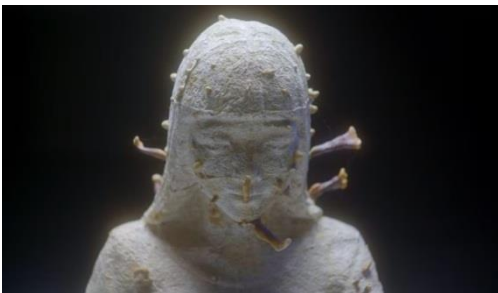
Des nos jours, les champignons sont encore utilisés comme inspiration et métaphores pour les sculptures. Les artistes font des sculptures de différentes façons et avec des symbolismes variés, l'utilisation des champignons comme instrument en étant une.

Premièrement, on a les artistes qui font des sculptures à partir de champignons, ils les sculptent. Par exemple, l'artiste Robert Le Dem. Cette passion a commencé grâce au désir d'apprendre à reconnaître les champignons bons à manger. Sa première création a été en 1992, mais seulement après trois ans il a découvert la pâte qui a pu conserver les champignons imputrescibles. L'artiste a participé à plusieurs salons « pour faire évaluer » ses œuvres et il s'est fait remarquer. Depuis 2007, pour protéger ses modèles qui étaient souvent copiées, il reçoit « l'acte déclaratif de qualité d'auteur », une reconnaissance internationale.



Deuxièmement, il y a des artistes qui ne sculptent pas les champignons, mais ils les utilisent comme des matériaux pour leurs sculptures. Un exemple est l'artiste

Xiaoqing Yan qui habite au Canada. Elle a développé une sorte de relation créative avec les champignons, apprenant à les cultiver elle-même et en employant ces organismes dans toutes sortes d'œuvres d'art comme la sculpture. Les «Lingzhi Girl» est une collection de sculptures de bustes de jeunes femmes, des figures censées



rappeler au spectateur une héroïne de conte de fées, peut-être, ou l'artiste elle-même. Beaucoup sont coulées à partir du même moule, et pourtant, aucune œuvre n'est complètement identique. Pour réaliser une Lingzhi Girl, l'artiste remplit un récipient sculpté avec un mélange spécial contenant du mycélium vivant. S'ils sont nourris avec succès, les champignons germeront et termineront finalement leur cycle de vie dans une explosion de spores brun poudreux. Yan terminera alors le processus en cuisant la sculpture, mettant ainsi fin à la croissance du mycélium. Mais ce n'est pas tout, elle a commencé de faire d'autres formes maintenant comme des chats. Pour l'artiste, le symbolisme de ces sculptures est très important, c'est pour cela qu'elle a fait un chat en mémoire de son chat décédé. Elle a aussi réalisé d'autres sculptures à l'aide du mycélium, un tigre pour l'année du tigre – 2022 et un lapin pour l'année du lapin - 2023, exposée dans le *Royal Ontario Museum*.

2.2. Les galeries d'art avec des sculptures

Quand on parle de galeries de sculptures, on ne parle pas forcément des galeries d'art qu'on connaît aujourd'hui. Il y a depuis longtemps des galeries qui visent les champignons. La plus connue et le meilleur exemple est en Russie, Pétroglyphes Pegtymel. Les pétroglyphes Pegtymel datent d'il y a 2000 ans dans la Russie Arctique, ils montrent des scènes de chasse et d'utilisation rituelle de champignons hallucinogènes. Les images révélatrices affichées sur les pétroglyphes de



Pegtymel sont réparties sur les faces de 350 rochers dans un endroit si isolé qu'il n'est accessible que par hélicoptère. Elle est connue comme la galerie d'art la plus septentrionale d'Eurasie, les pétroglyphes étant découverts pour la première fois par des géologues soviétiques en 1967. L'aspect unique de cette ancienne galerie d'art réside peut-être dans les groupes de pétroglyphes représentant des hommes et des femmes avec un gros champignon sur la tête. En outre, il existe d'autres formes décrites comme des «personnes aux champignons» qui ont un ou plusieurs champignons remplaçant leur tête et d'autres photos montrent des personnes avec des jambes en forme de tiges de champignons. Les archéologues russes ont appelé ces formes mi-humaines mi-champignons «le peuple des amanites mouches». Il y a 2 000 ans, cet avant-poste isolé de l'Arctique prospérait avec des chasseurs polaires, des nomades commerçants, des marins, des consommateurs de drogues récréatives et des artistes.

Mais les artistes du présent ont aussi des galeries inspirées par les champignons. Carsten Höller est un scientifique et titulaire d'un doctorat en biologie, né en Belgique, qui s'inspire des expériences de recherche et du monde qui l'entoure. En 2000, il expose la «*Upside Down Mushroom Room*» à la Fondazione Prada de Milan. Les new-yorkais ont eu la chance de voir ses sculptures de champignons en

2011 au New Museum. Et, depuis 2014, cette œuvre trop connue reste à la Frise. Même si cette exposition est la plus connue, il en a eu d'autres dans différentes parties du monde (Marseille (2004), Austria (2008), Rotterdam (2010), etc.).



Les sculptures qui existent dans les galeries de ce type ne se résument pas à des sculptures de champignons qui sont seulement en forme de champignons. Pour MacEwan, les champignons sont la vedette de la «show» – c'est tout l'intérêt. L'artiste cultive plus que sculpte. Est-il étrange d'appeler les champignons «de l'art» tout simplement parce que l'artiste

les présente comme une métaphore? Parce que c'est ce qu'il a fait. Pour l'exposition collective «Contretemps», organisée à l'été 2021 par l'Université de New York, MacEwan a présenté des structures en forme de cône avec du reishi en fruits et diverses espèces d'huîtres à l'intérieur d'un cube en plexiglas. Les champignons qu'ils ont choisis sont des descendants directs du Prototaxite, une forme de vie préhistorique qui était très probablement un champignon. Remarquable comme le plus grand organisme connu de son époque, il y a 470 à 360 millions d'années, il mesurait de six à neuf mètres de haut. Intitulant son acte de culture *Dead Gods* (2021), MacEwan l'a présenté de manière convaincante comme un monument. L'œuvre inspire le respect ainsi que le deuil – pour les extinctions passées et celles à venir. L'objectif de MacEwan est simplement de nous rappeler que les humains ne sont qu'une partie d'un écosystème plus vaste et d'inspirer l'humilité en conséquence. MacEwan rend hommage à la façon dont le mycélium, la seule forme de vie qui n'a pas besoin de lumière solaire, a modifié notre atmosphère au fil du temps, réduisant le dioxyde de carbone et augmentant les niveaux d'oxygène.

3. Les champignons dans l'architecture

3.1. Les champignons dans l'architecture du présent

Les artistes ont commencé à travailler avec les scientifiques pour explorer de nouveaux moyens d'utiliser le mycélium.

Premièrement, le mycélium peut être comparé à de la colle! Ce n'est pas exactement la même chose, mais les fibres filiformes, les hyphes, s'accrochent à d'autres matériaux qui les maintiennent ensemble. Une autre application à petite échelle de renforcement avec du mycélium a abouti à un matériau appelé Myco-board. Ce



panneau de composition peut être utilisé comme le MDF (medium density fibre-board) sans le formaldéhyde dangereux, qui peut provoquer des maladies respiratoires en cas d'inhalation lors du sciage.

Deuxièmement, les champignons sont utilisés pour isoler les maisons. *«Moulés en panneaux isolants ou en protection d'emballage, les myco-matériaux sont capables de remplacer le plastique»* [Valentine Van Vyve, 2022], dit le CEO de PermaFungi, une entreprise de culture de champignons poussant sur du marc de café. Les propriétés sont très intéressantes: *"C'est un bon isolant acoustique et thermique, il présente une résistance à l'eau plus ou moins égale à la norme actuelle. Du point de vue de l'inflammabilité, comme le plastique ou le bois, il n'est pas bon, mais il présente l'avantage de ne pas dégager de fumées toxiques en brûlant. Enfin, il est 100% biodégradable"* [Valentine Van Vyve, 2022], détaille le CEO. Un premier mur de 200m a été placé dans les bâtiments de l'administration locale de Bruxelles, citydev.brussels. Mais pour attirer un large public, *"ça n'est pas tout d'être plus durable et plus fonctionnel. Encore faut-il être moins cher"* [Valentine Van Vyve, 2022]. Raison pour laquelle *"d'ici trois à cinq ans, l'objectif est de coûter moins cher que le plastique"* [Valentine Van Vyve, 2022].

3.2. Les champignons dans l'architecture du futur

Si on est surpris par l'utilisation des champignons dans le présent, on n'est pas prêt pour ce que les scientifiques nous préparent.

Premièrement, la structure vivante. Des chercheurs européens dans les domaines de l'informatique, de la biologie et de l'architecture pensent que le mycélium peut aller encore plus loin et former des murs vivants! Les chercheurs ont proposé que le mycélium vivant combiné à des nanoparticules et des polymères puisse fabriquer des appareils électroniques à base de mycélium. Il est possible que les fibres du mycélium soient contrôlées par ordinateur, créant ainsi une croissance et une réparation autorégulatrices, adaptatives et autonomes. Une autre caractéristique structurelle vivante est que, lorsque deux briques de mycélium vivantes et individuelles sont placées ensemble, les fibres se propagent rapidement entre elles et lient les deux briques ensemble. Un inconvénient est que la résistance à l'eau de ces matériaux organiques diminue avec le temps et finit par devenir vulnérable à la moisissure et à l'humidité. L'artiste Philip Ross, cofondateur de MycoWorks, mentionne que les briques de mycélium ont survécu à l'hiver de la côte Est des Etats-Unis sans revêtement et sans toucher le sol pendant plusieurs années, gonflant et rétrécissant en fonction des conditions météorologiques, mais restant fonctionnelles une fois séchées. Cependant, au contact du sol, un panneau de mycélium peut commencer à se décomposer au bout d'environ six semaines.

Deuxièmement, l'idée la plus bizarre est celle de NASA qui s'intéresse à ce dérivé du champignon et envisage de l'utiliser pour construire de futures habitations... sur Mars! Elle propose de construire sur la planète Rouge des habitations... en "champignons". Cependant, ce n'est ni la reproduction, ni l'alimentation des Fungi qui a attiré l'attention des ingénieurs de la NASA, mais plutôt leurs mycéliums. *"À l'heure actuelle, les conceptions traditionnelles de l'habitat sur Mars sont comme celles d'une tortue – portant nos maisons sur notre dos – un plan fiable, mais avec*

des coûts énergétiques énormes" [Héloïse Chapuis, 2020], déclare dans un communiqué Lynn Rothschild, la chercheuse principale du projet, ajoutant qu'"*au lieu de cela, nous pouvons exploiter le mycélium pour cultiver ces habitats nous-mêmes quand nous y serons*" [Héloïse Chapuis, 2020]. Le projet entend concevoir un habitat compact qui «grandit». Enfin, les champignons pourraient remplir des fonctions de filtration de l'eau et de bio-exploitation minière pour extraire les minéraux de l'eau. Ils pourraient également devenir essentiels pour l'éclairage bioluminescent, la régulation de l'humidité, et même dans la construction d'habitats autogénérés capables de se «guérir». "*Lorsque nous concevons pour l'espace, nous sommes libres d'expérimenter de nouvelles idées et de nouveaux matériaux avec beaucoup plus de liberté que sur Terre*" [Héloïse Chapuis, 2020], explique Lynn Rothschild. "*Et une fois que ces prototypes auront été conçus pour d'autres mondes, nous pourrions les ramener dans le nôtre*" [Héloïse Chapuis, 2020], conclut la chercheuse.

3.3. Étude de cas: des bâtiments historiques en Roumanie détériorés et envahis par des champignons

Bien que les champignons soient des instruments dans l'architecture, ils peuvent provoquer des détériorations et envahir divers bâtiments. Il y a plusieurs exemples dans notre pays, mais certains ont attiré plus d'attention que d'autres.

On va commencer avec une petite histoire un peu plus ancienne qui a eu lieu dans la période communiste de la Roumanie. Le président à l'époque, Nicolae Ceausescu et sa femme étaient passionnés de démolitions et de rénovations. Un espace luxueux et fascinant, le château de Peles ne semblait pas à leur goût, malgré le fait que le couple Ceausescu aurait initialement voulu établir une résidence protocolaire à Peleş. Il y a une explication pour laquelle ils ont changé d'avis, et cela est grâce aux responsables des musées qui ont compris immédiatement le désastre qui aurait été atteint en réalisant ce souhait. Ainsi, selon la légende, les muséographes leur auraient «fait peur» en leur disant qu'à l'intérieur du château se trouvait un champignon qui s'attaque aux éléments de boiserie, mais qui est également très nocif pour l'homme. La stratégie spéculait intelligemment sur leur peur de la maladie. La situation présentée n'était pas loin de la réalité, car un champignon avait attaqué les poutres du bâtiment, à cause de l'humidité et du manque de ventilation, raison pour laquelle, en 1975, on a commencé les travaux de restauration, au cours desquels la structure de la résistance de la salle d'honneur et du salon du rez-de-chaussée a été refaite. En conséquence, Ceausescu et sa femme n'ont passé qu'une seule nuit au château et ils ont dormi dans le Foişor, un chalet de chasse.

Par ailleurs, pour revenir dans une ère plus récente, plus ou moins, on va aborder deux autres bâtiments



historiques de Roumanie, la Citadelle de Neamț. Elle a eu des problèmes à cause des champignons, même si les gens n'en ont pas entendu beaucoup parler.

Dans la Citadelle de Neamț, pendant de nombreuses années, les problèmes générés par l'infiltration des eaux météoriques dans les murs de la Citadelle ont été ignorés, mais en 2021 une première mesure de protection est prise: une toiture en matériaux légers, qui empêche (au moins) les précipitations de cet hiver de pénétrer à l'intérieur du monument historique. Les experts qui ont analysé l'état de la Citadelle lors de la phase de préparation de la Documentation pour l'Approbation des Travaux d'Intervention (DALI), réalisée par l'Institut National du Patrimoine, ont conclu que l'eau pouvait être évacuée du noyau des murs à l'intérieur pour une période de 10 ans. L'eau a causé plusieurs problèmes, mais le dernier a été représenté par un champignon. Dans la menuiserie de l'une des tours, a été trouvée une zone infestée de *Merulius Lacrymans*, le champignon qui affecte particulièrement les zones de menuiserie humides. Ce champignon est un ennemi redoutable et ne peut être éradiqué qu'après l'élimination totale de la zone infestée et l'incinération des matériaux infestés. Cependant, l'administrateur a déclaré qu'ils lanceraient un projet d'intervention d'urgence et qu'ainsi commencerait une autre ère pour la citadelle.

Conclusion

Les champignons ont des rôles importants dans divers domaines, parfois un peu inattendus. Ils ont une influence sur nos vies quotidiennes et on ne le réalise pas, de plus, les scientifiques essaient de les introduire de plus en plus dans les différents arts. Ce qui est sûr c'est que les champignons peuvent être bénéfiques, mais en même temps très nocifs.

Sitographie:

1. Amsen, Eva. *The Science And Art Of Sustainable Mushroom-Based Building Materials* In Forbes, New York City, 2021 [consulté le 2 novembre 2023]. Disponible sur: <https://www.forbes.com/sites/evaamsen/2021/11/30/the-science-and-art-of-sustainable-mushroom-based-building-materials/?sh=6a86e48230be>
2. Burrows, Victoria. *Mushrooms inspire engineers to build a better future* In National Geographic Creativeworks, s.l., 2022 [consulté le 29 octobre 2023]. Disponible sur: <https://www.nationalgeographic.com/science/article/paid-content-mushrooms-inspire-engineers>
3. Caneva, Giulia; Canini, Fabiana; Isola, Daniela; Zucconi, Laura. *Fungi Affecting Wall Paintings of Historical Value: A Worldwide Meta-Analysis of Their Detected Diversity* In MDPI, Italie, 2022 [consulté le 2 décembre 2023]. Disponible sur: <https://www.mdpi.com/2076-3417/12/6/2988#B22-applsci-12-02988>
4. Chapuis, Héloïse. *La myco-architecture de la Nasa: construire des habitations "champignons" sur Mars* In Science et Avenir, Paris, 2020 [consulté le 4 novembre 2023]. Disponible sur: https://www.sciencesetavenir.fr/espace/le-projet-de-myco-architecture-de-la-nasa-construire-des-habitations-de-champignons-sur-mars_140544
5. Collins, Leah. *This artist creates ethereal mushroom sculptures like something out of a fairy dream* In CBC, Canada, 2022 [consulté le 3 novembre 2023]. Disponible sur: <https://www.cbc.ca/arts/this-artist-creates-ethereal-mushroom-sculptures-like-something-out-of-a-fairy-dream-1.6639886>

6. Cowie, Ashley. Russia's fascinating remote 'magic mushroom' Pegtymel petroglyphs In Nexus Newsfeed, s.l., 2021 [consulté le 2 novembre 2023]. Disponible sur <https://nexusnewsfeed.com/article/ancient-origins/russia-s-fascinating-remote-magic-mushroom-pegtymel-petroglyphs>
7. Gavin, Francesca. The Artists Building a Future out of Mushrooms In Frieze, London, 2021 [consulté le 2 novembre 2023]. Disponible sur: <https://www.frieze.com/article/francesca-gavin-mushroom-futurism-2021>
8. Guță, Daniel. Fenomenul care schimbă fața celei mai enigmatice biserici din România, ridicată pe ruinele unui templu roman In Adevarul, Romania, le 12 mai 2021, mis à jour le 10 août 2022, [consulté le 3 decembre 2023]. Disponible sur: <https://adevarul.ro/stiri-locale/hunedoara/fenomenul-care-schimba-fata-celei-mai-enigmatice-2094778.html>
9. Mihai, Dana. Povești ascunse în comunism: cum a reușit o ciupercă din lemnăria Castelului Peleş să-l facă pe Ceaușescu să renunțe la impresionanta construcție In Adevarul, Romania, le 7 fevrier 2016 [consulté le 3 decembre 2023]. Disponible sur: <https://adevarul.ro/stiri-locale/ploiesti/povesti-ascunse-in-comunism-cum-a-reusit-o-1686120.html>
10. Minh Nguyen, Tommy. Is Mushroom Architecture The Next Thing? In ArchiHacks, s.l 2021 [consulté le 3 novembre 2023]. Disponible sur: <https://archihacks.com/is-mushroom-architecture-the-next-thing/>
11. Nick. The Role of Mushrooms in Contemporary Art and Culture. In Incredible Mushrooms, s.l, s.a., [consulté le 4 novembre 2023]. Disponible sur: <https://www.incrediblemushrooms.com/mushrooms-art-culture.html>
12. Țâbârnea, Radu. Biodegradarea operelor de arta(piatra si fresca) In World Documents, Romania, 2012 [consulté le 3 decembre 2023]. Disponible sur: <https://fdocuments.net/document/biodegradarea-operelor.html?page=1>
13. Unković, Nikola. Fungal-Induced Deterioration of Mural Paintings: In Situ and Mock-Model Microscopy Analyses In Cambridge University Press, UK, 2016 [consulté le 2 décembre 2023]. Disponible sur: <https://www.cambridge.org/core/journals/microscopy-and-microanalysis/article/abs/fungalinduced-deterioration-of-mural-paintings-in-situ-and-mockmodel-microscopy-analyses/E731705D3810116A73F8276BFE83416E>
14. Van Vyve, Valentine. Des champignons pour isoler les maisons? In LaLibre, Belgique, 2022 [consulté le 3 decembre 2023]. Disponible sur: <https://www.lalibre.be/planete/inspire/2022/08/08/des-champignons-pour-isoler-les-maisons-QHBWKJYWU5BAJIZB5VMP6CAD4U/>
15. Vansynghel, Margo. Mode, design et beauté: le champignon est le nouveau 'cuir' In Sabato, Pays-Bas, 2019 [consulté le 3 novembre 2023]. Disponible sur: <https://www.lecho.be/sabato/design/mode-design-et-beaute-le-champignon-est-le-nouveau-cuir/10053190.html>
16. Waldmann, Nadine. Practical, Erotic and Magical: The Miniature World of Netsuke In DailyArt Magazine, Seattle WA, 2023 [consulté le 2 novembre 2023]. Disponible sur: <https://www.dailyartmagazine.com/miniature-world-of-netsuke/>
17. *** Des champignons pour la construction In DivercityMag, s.l., 2020 [consulté le 2 novembre]. Disponible sur: <https://www.divercitymag.be/fr/des-champignons-pour-la-construction/#:~:text=Les%20champignons%20ont%20d%>

- C3%A9j%C3%A0%20C3%A9t%C3%A9%20utilis%C3%A9s%2C%20ces%20derni%C3%A8res,provenant%20de%20fermes%20o%C3%B9%20l'E2%80%99on%20produit%20des%20champignons
18. *** British artists take to the streets In Gulfnews, UAE, 2012 [consulté le 3 novembre 2023]. Disponible sur: <https://gulfnews.com/world/europe/british-artists-take-to-the-streets-1.1014636>
 19. *** Cet artiste a décidé de créer ses peintures sur des champignons In Gentside, France, 2012 [consulté le 4 novembre 2023]. Disponible sur: https://www.gentside.com/news/insolite/cet-artiste-a-decide-de-creer-ses-peintures-sur-des-champignons_art47320.html
 20. *** Entheogenics and the Maya In Wikipedia, s.l., mis à jour le 18 août 2023 [consulté le 3 novembre 2023]. Disponible sur: https://en.wikipedia.org/wiki/Entheogenics_and_the_Maya#:~:text=Archaeological%20evidence%2C%20in%20the%20form%20of%20the%20artifacts,been%20used%20in%20an%20ancient%20hallucinogenic%20mushroom%20cult.
 21. *** Mushroom Stones and the Cult of Sacred Mushrooms In Drug Times, s.l., mis à jour le 25 avril 2022 [consulté le 3 décembre 2023]. Disponible sur: <https://www.drugtimes.org/hallucinogens-culture/mushroom-stones-and-the-cult-of-sacred-mushrooms.html>
 22. *** Botoșani: O ciupercă dăunătoare afectează lemnul casei din Mihăileni a lui Enescu; au început intervenții de urgență In Radio Romania Iași, 2023 [consulté le 3 décembre 2023]. Disponible sur: <http://www.radioiasi.ro/stiri/regional/botosani-o-ciuperca-daunatoare-afecteaza-lemnul-casei-din-mihaileni-a-lui-enescu-au-inceput-interventii-de-urgenta/>
 23. *** Interventie de urgenta la Cetatea Neamtului In Turism Istoric, Romania 2022 [consulté le 3 décembre 2023]. Disponible sur: <https://turismistoric.ro/interventie-de-urgenta-la-cetatea-neamtului/>

CZU 511(072.2)

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ УСТНОГО СЧЁТА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Дарья КИЛИВНИК, студентка Педагогического колледжа
им. Иона Крянгэ, при БГУ им. Алеку Руссо

Научный руководитель: Любовь ЗАСТЫНЧАНУ, др., конф. унив.

Abstract: *This article presents the individual personality characteristics of a junior high school student, which are the object of work on the formation of oral numeracy skills. The introduction highlights the main points of the need to develop oral numeracy skills in younger schoolchildren, using the example of the curriculum of primary education. The main characteristics of the computational skill are considered, the possession of which determines the level of the student's numeracy culture. Methods have been selected aimed at activating mental activity, the ability to perceive what is said by ear, to develop the child's wit and logical thinking.*

Keywords: *oral counting, numeracy skills, characteristics of oral numeracy skills, child might, conditions.*

Целый ряд научных исследований в области математики и обучения младших школьников указывает на то, что формирование навыков устного счёта является одной из основных задач курса математики.

Так, например, Куррикулум Республики Молдова по математике для начальных классов [1, с. 67] почти везде по своему содержанию, начиная со специфической компетенции № 2: «Применять арифметические действия и их свойства в разнообразных контекстах, выражая внимание и интерес к верным, удобным и быстрым вычислениям» отражает необходимость развития вычислительных навыков. В дальнейшем во всех классах присутствуют единицы содержания, которые предполагают формирование вычислительных навыков в разных числовых концентраторах: от 0 – 10 в первом классе, до 1 000 000 в четвертом классе.

В своей работе «*Formarea și dezvoltarea competențelor de calcul mintal*» Ионел Татару писал [2, с. 331]: «*Arta calculului este de o importanță neestimată pentru fiecare om cult.*» (Искусство вычислений исключительно важно для любого культурного человека – перевод автора) И, действительно, устный счёт необходим человеку и его ценность невозможно определить. С его помощью можно почти моментально и безошибочно производить любые действия с числами, не используя калькулятор или бумагу. Не приходится доказывать и то, что развитие устных вычислительных навыков вызывает у учеников большой интерес к вычислениям, которые необходимы им не только сидя за школьной скамьёй и выполняя письменные задания, но и в повседневной жизни.

Данная необходимость объясняется тем, что в течение первых четырех лет обучения математике в школе ученики должны приобрести прочные вычислительные навыки для успешного изучения в дальнейшем не только математики, но и других школьных предметов.

Согласно словарю Даля «навык» – это доведенное до автоматизма умение выполнять то или иное действие, сформировавшееся в результате многократного повторения. По мнению М.А. Бантовой под навыками подразумевается выполнение автоматизированных действий, обладающих высокой степенью совершенства. [3, с. 163] Советский психолог С. А. Рубинштейн тоже отмечал, что: «Высшие формы навыка ... вырабатываются сознательно и являются сознательными действиями, которые стали навыками... навык, взятый в его становлении, является не только автоматическим, но и сознательным актом». [4, с. 613]

Таким образом, вычислительный навык – это сознательное овладение вычислительными приемами, которые в результате длительного повторения становятся автоматическими, не требующими обращения к детальному алгоритму выполнения того или иного арифметического действия.

Процесс формирования вычислительных навыков достаточно длительный и трудоёмкий, поэтому только понимание внутренних механизмов психического развития ребенка и знания его возрастных особенностей позволяет грамотно и успешно подойти к построению занятий по формированию вычислительных навыков младших школьников.

Таким образом, для формирования у учащихся прочных вычислительных навыков, необходимо соблюдать ряд условий:

- знание уровня сформированности познавательных процессов младших школьников: восприятие, внимание, мышление, память;
- умение сосредоточить внимание учеников на выполняемом виде деятельности; вызвать интерес к изучаемому материалу;
- регулярная диагностика сформированных ранее умений и доведение их до уровня автоматизма.

Это условие предполагает постоянное оценивание уровня сформированности у учеников ранее изученных вычислительных приёмов, и их совершенствование путем многократного повторения. Как гласит народная мудрость: "Повторенье – мать ученья", то есть, чем чаще мы занимаемся одной и той же деятельностью или изучаем новую информацию, тем прочнее становятся наши навыки и знания.

И последнее условие:

- соблюдать последовательный переход – от простого, к сложному.

Его можно объяснить, опираясь на теорию поэтапного формирования умственных действий, разработанных П.Я. Гальпериным [5, с. 78]. Поэтапный тип обучения позволяет ученикам сформировать прочные способы различения и оценки строения и свойств изучаемых объектов, вызывая сильнейший интерес к их изучению. Петр Гальперин выделил шесть этапов формирования умственных действий. Этапы доступно изложил в пособии А. Фоминовой «Педагогическая психология» [9, с. 59]:

Первый этап – мотивационный. На данном этапе учащиеся знакомятся с целью обучения, создается познавательная мотивация.

Второй этап – определение схематического образа ориентировочной основы действия. Основу действий можно охарактеризовать как систему

ориентиров и указаний, а также сведений обо всех компонентах действий (к примеру, состав и порядок выполнения операций). [9, с. 60]

Третий этап – непосредственное выполнение действий. Действия на этом этапе выполняются фактически с опорой на внешние вспомогательные средства, то есть в материальной форме. Но для того, чтобы сформировать у ребёнка представление о том, что и в какой последовательности нужно делать, необходимо сначала построить «алгоритм» выполнения задания.

На первых этапах ученик будет активно пользоваться карточкой, в которой прописаны поэтапные «шаги выполнения» всего действия: что делать, как именно и что должно быть получено в результате. Но через некоторое время наружное средство организации его деятельности станет и вовсе ненужным: он запомнил последовательность быстрого и безошибочного выполнения действий – и не просто в словесных формулировках, а на уровне понимания смысла каждой из них.

Неоспорим тот факт, что все операции должны выполняться младшими школьниками осознанно и в то же время быстро, поэтому, *четвертым этапом являются:*

– *действия, которые формируются в громкой речи.* На этом этапе учитель должен требовать от ребенка предварительного проговаривания вслух каждого шага решения задачи. Если пропустить этот этап, ребенок будет делать ошибки при решении задачи без опоры на карточку.

Далее следует *этап «внешней речи про себя»*, когда ребенок проговаривает всю последовательность необходимых действий про себя.

И наконец, *этап «действий в скрытой речи»*, ученик сообщает лишь конечный ответ, то есть действие становится сокращенным и автоматизированным, и, что самое главное, безошибочным. На первый взгляд, может показаться, что для выполнения задания уже ничего не нужно: только «подумал и решил», но на самом деле, под умственным действием лежит целый ряд процессов долгого поэтапного формирования, причём само действие несет ряд преобразований по нескольким параметрам. Если ошибки все же появляются, необходимо вернуться на несколько этапов назад. [9, с. 61]

В ходе такого поэтапного формирования умственных умений могут быть получены навыки не только решения конкретной задачи, но и смежных с ней задач, так же, формируется своеобразная «дисциплинированность мышления». И как утверждают авторы пособия, значение данной теории состоит в том, что: «она указывает учителю, как надо строить обучение, чтобы эффективно формировать знания и действия с помощью главного дидактического средства – ориентировочной основы». [9, с. 61]

Главной характеристикой свидетельствующей о сформированности вычислительного навыка, является его *понимание и осознание*. Поэтому владение в совершенстве вычислительным навыком предполагает *умение осознанно определять* нужные математические операции, их последовательность в процессе выполнения арифметического действия, а так же скорость, с которой они выполняются в уме.

О степени овладения навыком устного счёта свидетельствуют характеристики, представленные в Таблице 1.

Таблица 1. Характеристики овладения навыком устного счёта
(синтезировано по источнику [6, с. 7])

Характеристика	Степень овладения навыком
<i>Правильность</i>	предполагает наличие правильного результата арифметического действия над указанными числами.
<i>Автоматизм</i>	предполагает наличие быстрого ответа и выполнение операций в свернутом виде. Ученик, обладающий таким умением может в любой момент дать развернутое объяснение выбора того или иного вычислительного приема.
<i>Рациональность</i>	умение в разных условиях для разных случаев подобрать несколько приемов и выбрать один наиболее рациональный.
<i>Обобщенность</i>	способность применить приём вычисления к большему числу случаев, то есть перенести приём вычисления на новые случаи.
<i>Прочность</i>	свидетельствует о том, что знания, полученные ранее, хорошо укоренились в памяти и активно применяются учеником в процессе вычисления.

Каждая из перечисленных характеристик свидетельствует об уровне овладения навыком устного счёта, который в свою очередь свидетельствует о степени овладения вычислительной культурой.

Кроме предложенных характеристик о полноценном усвоении учащимися устной вычислительной деятельности свидетельствует, и их умение свободно владеть: результатами табличных вычислений; разрядным и десятичным составами чисел; умением осознанно и гибко применять разнообразные вычислительные приёмы в соответствующих ситуациях.

Методы формирования вычислительных навыков у младших школьников

Правильная организация занятий устным счетом в начальной школе предполагает ежедневные упражнения в устных вычислениях, продолжительностью от 5 до 10 минут. Однако это вовсе не означает, что занятия устным счетом ограничиваются всего лишь 5-7 минутами. Учитель должен тренироваться с учащимися на протяжении всего урока.

Навыки устных вычислений формируются в процессе выполнения учащимися разнообразных упражнений. *Упражнения* должны соответствовать возрасту учащихся, не должны утомлять учеников, и превышать отведенного на этот этап урока времени.

Задания следует преподносить детям или зрительно, или на слух, или совмещая два этих способа. Для зрительного представления их можно записать на доске, оформить на плакате или продемонстрировать задание на экране телевизора. Зрительное восприятие облегчает технику устного счёта, поскольку не требует запоминания чисел. [4, с. 167]

Для формирования вычислительных навыков успешно используют *математические диктанты*. Проводится диктант следующим образом: подби-

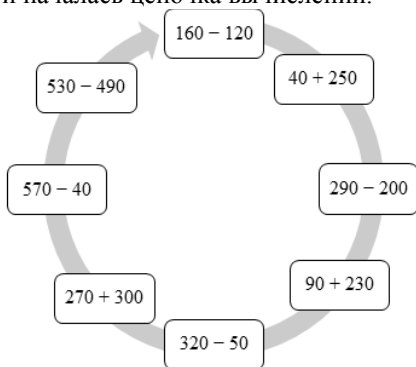
раются 5 – 6 различных упражнений по изученному материалу, затем учитель озвучивает 1 – 2 раза задание, а все учащиеся одновременно в тетрадах или на отдельных листочках записывают ответы.

Приведем пример заданий для математического диктанта:

1. Найдите разность чисел 14 и 10.
3. Уменьшите 12 на 3.
4. Какое число больше 18 на 1?
5. На сколько 9 больше 6?
6. Уменьшаемое 20, вычитаемое 10. Чему равна разность?
7. 12 больше неизвестного числа на 2. Чему равно неизвестное число?

Проверка диктанта может проводиться на уроке, сразу после его написания. Чаще всего диктант используется с целью закрепления изученных знаний, но иногда он может быть и контрольным, тогда оценивается работа каждого ученика. Следует помнить, что выполнение однотипных упражнений утомляет детей, поэтому необходимо как можно интереснее и увлекательнее проводить занятия устным счётом. Полезно включать в работу различные дидактические игры.

Огромный потенциал для развития и совершенствования вычислительных навыков несёт метод **«Круговые примеры»** (см. Фигура 1.). Примеры составляются следующим образом: первый пример составляется произвольно, но его результат должен быть первым компонентом следующего примера и т.д. Как правило, результат последнего примера будет первым компонентом примера, с которого и началась цепочка вычислений.



Фигура 1. «Круговые примеры» для 3 класса. Образец

Круговые примеры составляются следующим образом: первый пример составляется произвольно, но его результат должен быть первым компонентом следующего примера и т.д. Как правило, результат последнего примера будет первым компонентом примера, с которого и началась цепочка вычислений.

Большую пользу в работе по формированию вычислительных навыков приносят **дидактические игры**, особенно те, которые позволяют выполнить наибольшее количество операций и вовлечь в процесс всех учащихся. Одной из таких игр является **«Светофор»**.

До начала урока учитель раздаёт каждому ученику флажки трёх цветов: зеленый, желтый, красный. В качестве теоретического материала подбираются истинные или ложные высказывания, связанные с арифметическими действиями. Учитель читает высказывание, отводит несколько минут на его осмысление и решение. Выполнив вычисления в уме, каждый ученик поднимает соответствующий цвет (красный – Ложно, зеленый – истинно). Очень важно, чтобы флажки были подняты учениками синхронно, так можно предотвратить риски «подглядеть к соседу», «изменить изначальный вариант своего ответа». Задания подбираются примерно такие (смотреть Таблица 2.).

Таблица 2. Методика «Светофор» адаптирована по [8]. Примеры заданий:

Определи - высказывание истинно или ложно		
Высказывание	Ответ	Цвет
У Толи было 9 машинок. 2 машинки он подарил другу на день рождения. У Толи осталось 6 машинок.	Ложно	Красный
В одной книге 20 страниц, а в другой – на 2 страницы меньше. Во второй книге 16 страниц?	Ложно	Красный
Числу 99 предшествует 98, последует 100.	Истинно	Зеленый
Если увеличить разность чисел 50 и 20 на 14 получится 44.	Истинно	Зеленый

Большую ценность несёт и **решение задач** в стихотворной форме. Они помогают закрепить приёмы решения письменных задач, облегчить ученикам их понимание и ход решения. Желательно, чтобы содержание задач было связано с практическими вопросами и жизненными ситуациями. Они должны быть интересными и поучительными и конечно понятными и доступными для каждого ученика.

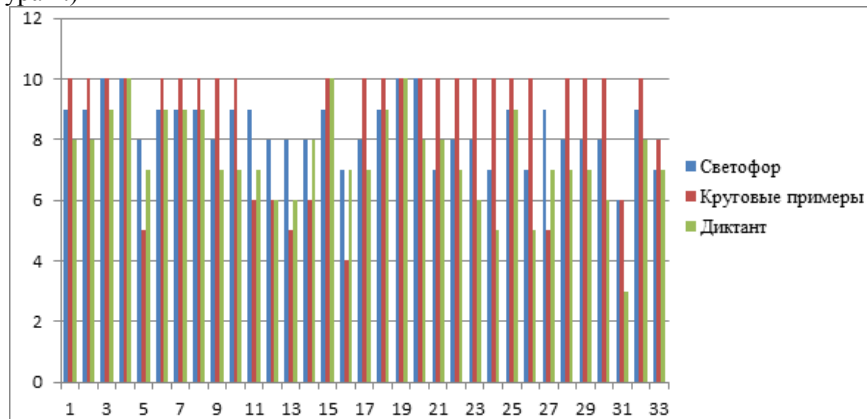
Пособие для учителей начальных классов, составленное Н. Р. Мавлютовой [8] предлагает учителям начальных классов большой ассортимент для занятий устным счётом. В сборнике можно найти много интересных задач в привычной и стихотворной форме. Приведем примеры занимательных задач (смотреть Таблица 3.).

Таблица 3. Занимательные задачи, применяемые для устного счёта

Задача	Влетели к девочке в окно Две птички-невелички. Потом за ними заодно Еще четыре птички. Порхали птицы над столом, Чирикали и пели Почти минуту, а потом Куда-то улетели. Обратно - порх - через окно Одна, за ней четыре. Так сколько ж с девочкою той Осталось их в квартире?	Белка сушит на веревке Два гриба и три морковки. Прибежал хо- рек, утащил гри- бок. Съел зайчонок две морковки. Что осталось на веревке?	Вы слышали? Вы слышали? Физкультура в новом за- ле! И бегут туда вприпрыжку Все девчонки, семь мать- чишек, Будут прыгать и играть. Всех их ровно двадцать пять. Подскажите, чтоб все знали, Сколько девочек в спортзале?
Решение	$2 + 4 - 1 - 4 = 1$	$2 + 3 - 1 - 2 = 2$	$25 - 7 = 18$
Ответ	1 птичка	2 лакомства	18 девочек

Для проверки эффективности вышеперечисленных методов мы запланировали опытно – экспериментальную работу, которую провели в Теоретическом лицее «им. Дмитрия Кантемира» города Бельцы. В эксперименте принимали участие ученики 2 «А» класса.

Приведем результаты, полученные на этапе диагностики (смотреть Фигура 2.)



Фигура 2. Результаты диагностирующих методов

Показатели диаграммы указывают на то, что из 33 учеников только двое показали одинаковый уровень по всем трем диагностикам (ученик 4 и ученик 19). Лучшие результаты были отмечены в «круговых примерах». Некоторые ребята, напротив, показали лучшие результаты в «светофоре», а кто-то и в «математическом диктанте». Так произошло, потому что кому-то легче воспринимается на слух, а кому-то письменно. Этим и объясняется использование не одного, а трёх диагностирующих методов, чтобы объективно и точно определить уровень сформированности вычислительных навыков каждого ученика в отдельности.

Констатирующий эксперимент указал на то, что в классе из 33 учеников показатель высокого уровня вычислительного навыка составляет 39,5% процента. На недостаточном уровне развита скорость счёта.

На основе полученных результатов мы построили коррекционную работу, по совершенствованию вычислительных навыков. Для этого, разработали близкую по интересам учеников серию занятий устным счётом: «Помогаторы».

Сообщили ученикам, что для улучшения навыков устного счёта нужна помощь, которую «Фиксики» – герои детского научно-познавательного мультсериала, готовы им оказать. Однако есть одно условие: Фиксики помогут потренироваться правильно и быстро выполнять вычисления в уме, в свою очередь и ученики должны помочь им выполнять их работу – чинить приборы.

Был разработан календарь, на каждое занятие математики, от Фиксиков были предложены задания для второклассников. Каждый герой имел определённую категорию заданий, представленных в Таблице 4. Так же, ученикам

была предложена хорошая мотивация: после выполнения всех заданий, каждого помощника Фиксики наградят медалью-помогатором.

Таблица 4. Категории заданий для серии занятий устным счетом «Помогаторы»

	Симка	Папус	Мася	Нолик	Дедус
Герой					
Задание	занимательные задачи	дополни пропуски подходящими числами	повторение таблицы умножения	дидактические игры	диктант

Выполняя задания от героя Симки, ученикам предлагались примерно такие задачи:

1) У мамы ДимДимыча 22 яйца. Из 4 яиц она приготовила на обед яичницу. Сколько яиц у неё осталось? 2) В школе Фиксиков учится 16 девочек, это на 7 меньше, чем мальчиков. Сколько Фиксиков мальчиков учится в школе? 3) За три дня Папус и Дедус должны изготовить 65 деталей. В первый день они изготовили 18 деталей, во второй – 27 деталей. Сколько деталей им осталось изготовить в третий день?

Для повторения таблицы умножения (Фиксик Мася), мы использовали электронное приложение WordWall. Задача учеников, за время дать ответ к появившемуся примеру. На начальном этапе повторения таблицы умножения использовали карточки для проверки таблиц умножения и деления.

Когда в календарном дне попадался Нолик, учеников ожидала дидактическая игра. Приведем пример фрагмента урока (смотреть Таблица 5.)

Таблица 5. Фрагмент использования дидактической игры на этапе устного счёта

Элементы содержания	
Деятельность учителя	Деятельность ученика
<ul style="list-style-type: none"> - Ребята, кто из вас помнит, кто изобрел первый воздушный шар? - Верно, Братья Монгольфье. - Сегодня, Нолик предлагает вам отправиться в воображаемое путешествие на воздушном шаре. Готовы? - Ваша задача, помочь фиксикам приземлиться на парашуте в заданном районе, соединив ответ примера с правильным ответом на доске. <p>На доске учитель наклеивает «полянки» с правильными ответами. Учитель раздаёт ученикам парашюты, на которых записаны примеры. Решив которые ученики выходят к доске и соединяют парашют с правильным ответом.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Братья Монгольфье? - Да, готовы! - Ученики выполняют в уме вычисления, выходят к доске и соединяют парашюты с ответами.

И последнее метод «Математический диктант». Учитель говорит: самый мудрый Фиксик Дедус, приготовил для вас математический диктант:

- Какое число надо вычесть из 82, чтобы получилось 76?
- Найдите сумму чисел 86 и 7.
- Увеличьте 60 на разность чисел 40 и 30.
- Увеличьте 8 в 5 раз.
- Задуманное число разделили на 9 и получили 7. Какое число задумали?
- Число 80 уменьшите на произведение чисел 6 и 5.

На формирующем этапе эксперимента были заметны существенные изменения, не только в том, что у учеников возрос интерес и желание активно участвовать на уроке во время устного счета, а и в том, что количество неправильных ответов и допускаемых ошибок стало гораздо меньше. Меньше ошибок ученики стали допускать в тетрадах, в выполнении домашних заданий. Пробелы, в знаниях некоторых вычислительных приемов, неумение распознавать на слух арифметические действия, незнание некоторых таблиц умножения были восполнены и натренированы. Это может смело свидетельствовать о том, что незапланированное выполнение контрольных или самостоятельных работ, связанных с арифметическими действиями не вызовет у учеников 2 «А» класса страха и нежелания идти на урок математики, наоборот, будет восприниматься хорошей возможностью.

Более точные результаты изменения уровня сформированности вычислительных навыков были получены на этапе контрольного эксперимента.

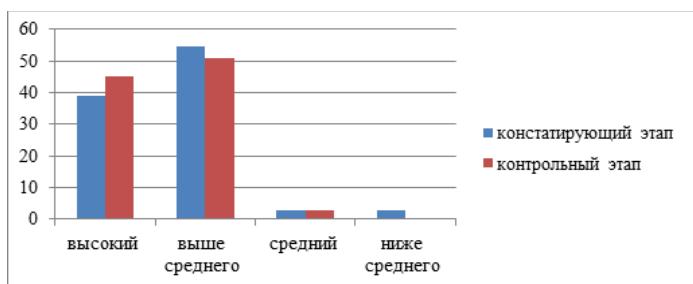
Результаты, полученные на контрольном этапе, представили в диаграммах (смотреть Фигура 3.).



Фигура 3. *Уровень сформированности вычислительных навыков у учеников 2 класса. Контрольный этап*

Если на констатирующем этапе средний уровень сформированности навыков составлял 55%, то на завершающем этапе эксперимента он составил 51%, а показатель низкого и ниже среднего уровней перестали относиться к кому-либо из учащихся.

Можно наблюдать положительную динамику уровня сформированности вычислительных навыков у учащихся 2 «А» класса (смотреть Фигура 4.).



Фигура 4. Динамика уровня сформированности вычислительных навыков у учеников 2 «А» класса

Использованные, в ходе опытно-экспериментальной деятельности методы и упражнения позволили не только привлечь внимание учеников, повысить интерес и активность на уроках, но и способствовали совершенствованию отдельных характеристик устного счета: скорости, осознанности и самое главное правильности устных вычислений.

Продемонстрированные учащимися 2 «А» класса результаты, свидетельствуют о том, что подобранные методики эффективны.

Эти и многие другие методы, используемые в работе по развитию и совершенствованию навыков устного счёта, отличаются большим разнообразием, которое и пробуждает у детей интерес к вычислениям и, в общем, к математике. Развивают умение быстро и безошибочно производить в уме математические вычисления. Именно по этой простой причине, внимание учителей начальных классов должно быть особо сконцентрировано на развитии и совершенствовании данных навыков.

Подводя итог, хочется отметить, что формирование навыков устного счёта у учащихся в процессе изучения ими математики – это длительный процесс, но в то же время, – это одна из актуальных задач, стоящая перед учителями, как начальных классов, так и преподавателями математики в современных школах.

Библиография:

1. КУТАСЕВИЧ А. и др., *Начальное образование: Национальный куррикулум*, М-во образования и исследования Република Молдова, Кишинэу: издательство «Luceam», 2018 г., 268 с., ISBN 978-9975-3263-1-5;
2. ТАТАРУ И. и др. *Formarea și dezvoltarea competențelor de calcul mintal*, În: *Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională "Învățământ superior: tradiții, valori, perspective"*, Chișinău, 2020, pp. 331-336, ISBN 978-9975-76-312-7;
3. БАНТОВА М. *Методика преподавания математики в начальных классах*, Москва: издательство «Просвещение», 1976 г., 335 с. ISBN 000199_000009_007735397;
4. РУБИНШТЕЙН С. *Основы общей психологии*, Москва: издательство «Питер», 2002 г., 720 с. ISBN 5-314-00016-4;
5. ГАЛЬПЕРИН П. *Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий*: 1966 г., Москва: «Наука», 1966 г., с 236-277;

6. ВОЛКОВА З. Г. методическая разработка: *Устный счет как средство повышения интереса учащихся к изучению математики в 5-9 классах*, "МОУ СОШ №57 г Чебоксары" 2010 г., доступен на: https://studylib.ru/doc/876111/2.-1.-ponyatie-«vuchislitel_nuj-navuk [просмотрен: 19. 03. 24]
7. БАНТОВА М., БЕЛЬТЮКОВА Г. *Методика преподавания математики в начальных классах*, Москва: издательство «Просвещение», 1976 г., 335 с. ISBN 000199_000009_007735397;
8. МАВЛЮТОВА Н. *Устный счет. 2 класс: пособие для учителей начальных классов*, Мозырь: издательство «Белый Ветер», 2008г., 115 с. ISBN 978-985-514-242-4;
9. ФОМИНОВА А., ШАБАНОВА А. *Педагогическая психология: учеб. пособие*, Москва: издательство «Флинта», 2021г., 320 с. ISBN 978-5-9765-1011-1.

CZU 510(072.2)

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЯЗЫКА У УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Кристина БЕЖЕНАРЬ, студентка Педагогического колледжа
им. Иона Крянгэ, при БГУ им. Алеку Руссо

Научный руководитель: Любовь ЗАСТЫНЧАНУ, др., конф. унив.

Abstract: *The article describes the process of developing mathematical speech among primary school students and offers a selection of methods and techniques that contribute to the formation of this important aspect of mathematical competence.*

Keywords: *mathematics, mathematical speech, primary school, mathematical concepts, methods of forming mathematical speech.*

Для учеников начальных классов развитие математической речи является важным аспектом обучения математике, так как это помогает им освоить математические понятия, развивать логическое мышление, учиться аргументировать свои мысли и коммуницировать с другими учениками и учителями в процессе изучения математики.

Математическая речь – это специфический лексикон, используемый в контексте математики, включающий термины, определения и символику, специфичные для этой области знаний. Она играет ключевую роль в процессе изучения математики, являясь языком на котором эта наука изложена, особенно в старших классах.

А.А. Махонина считает, что математическая речь – это вид межличностной коммуникации людей, выражающий содержание в виде символьных (математических символов, латинского, греческого языка) и графических обозначений (таблицы, диаграммы), математических моделей (уравнения, неравенства, их системы, графы), элементов визуализации (графики, схемы, чертежи) с использованием средств естественного языка [1].

Таким образом, это определение является наиболее точным, так как математическая речь – это не просто набор формул и значков. Она является инструментом передачи информации, идеи и рассуждений между людьми. Она

позволяет формулировать идеи: точно выражать мысли и идеи с помощью символов, моделей и графиков. В итоге, математическая речь – это мощный инструмент общения, который позволяет людям более эффективно изучать, понимать и взаимодействовать с миром математики и связанных с ней областей знаний (экономика, физика, техника, технологии и т.д.).

Работа над речью на уроках математики способствует овладению связным, логически последовательным рассказом с элементами рассуждения, данные способности помогут ученикам в выполнении различных заданий на уроках математики. Например, такие задания как: *составь задачу по заданному примеру, аргументируй правильность решения, сформулируй правило нахождения вычитаемого* позволяют ученикам в полной мере проявить коммуникационный навык.

Грамотная математическая речь – это ключ к успешному участию в диалоге на уроке и уверенному отстаиванию своей точки зрения. На уроках математики ученики должны не только демонстрировать свои знания и умения, но и делать это ясно, логично и правильно с помощью математического языка.

Математическая речь у учеников начальных классов включает в себя [2]:

- *Умение формулировать математические высказывания и определения:* ученики должны быть способны описывать математические объекты, операции и свойства, используя математические понятия и знания правил родного языка.
- *Умение объяснять и обосновывать математические решения:* дети должны уметь объяснять, как они пришли к своим математическим выводам, а также предоставлять аргументы и доказательства в поддержку своих ответов.
- *Умение использовать математическую речь для решения задач:* младшие школьники должны уметь выявлять наличие математических понятий, скрывающихся за обычным текстом в задачах, строить графические и арифметические модели решения, формулировать вопросы, анализировать информацию, применять математические методы и делать выводы на основе своих рассуждений.
- *Умение коммуницировать с другими о математических идеях и концепциях:* дети должны уметь обсуждать математические концепции, работать в группах, делиться своими мыслями и идеями с другими учениками и учителями.

Развитие математической речи у учеников начальных классов требует систематической работы как на уроках математики, так и во внеклассной деятельности, а также поддержки со стороны учителей и родителей. Умение эффективно использовать математическую речь поможет детям успешно осваивать математические понятия и достигать успеха в учебе.

Главная цель учителя – помочь понять. К.Н. Лунгу, известный учитель математики и методист, который детально исследовал специфику достижения хороших результатов по математике, утверждает, что понимание есть одна из главных целей обучения [3].

А. А. Столяр отмечает важность подбора правильного подхода для развития математической речи. Автор считает, что для успешного обучения математическому языку следует использовать два подхода: семантический и синтаксический [4, с. 217].

Семантический подход фокусируется на значении слов. Он направлен на:

- *пополнение словаря*. Учащиеся знакомятся с математическими терминами и расширяют свой словарный запас. *Например*, на уроке ознакомления с действием «сложение», они здесь же изучают не только понятие «сложение», но еще три новых термина – компоненты сложения: «Первое слагаемое», «второе слагаемое», «сумма». Соответственно запоминают, повторяют и закрепляют именно звучание и написание этих слов.
- *понимание значений*. Важно не просто знать термин, но и понимать его точное значение в математическом контексте. *Например*, термин «вычитание» может звучать как: «уменьшите на ...», «на сколько больше/меньше», «найдите разность», поэтому ученики должны не только знать слово, правильно его произносить, но и понимать его, в зависимости от условий.
- *применение в речи*. Обучение правильно использовать математические термины в устной и письменной речи. Всем известно, что недостаточно обладать словом в пассивном словаре, еще нужно уметь правильно его использовать в речи, для того чтобы слово перешло в активный словарь. *Например*, в учебнике дана задача: «Найдите площадь прямоугольника, если его длина 8 см, а ширина 5 см». Ученики решают задачу, записывают решение и объясняют своими словами, используя математические термины («площадь», «длина», «ширина», «квадратный сантиметр»).

Синтаксический подход занимается грамматикой. Он ориентирован на:

- *Правильное употребление*: Обучение правильному использованию грамматических форм, в частности, числительных, а также других частей речи в математическом контексте. Когда ученик читает задание с числительными, он должен правильно произнести число, проспрягав его по падежам. *Например*, учитель спрашивает: *Чему равен ответ?* ученик должен ответить: *Ответ равен пяти* (Д.п. - Чему?), но никак не *Ответ равен пять*.
- *Логика и рассуждения*: Развитие умения строить логические рассуждения, делать выводы и обобщения. *Например*, в вопросах *Какое число следующее за числом 7? Какое число предыдущее числу 9?* ученик должен понять последовательность чисел и применить логику для определения неизвестных чисел. *Например*, решение уравнения с неизвестной величиной на месте первого слагаемого $x + 5 = 35$ предполагает, что ученик понимает что означает эта запись, определяет место неизвестной, вспоминает необходимое правило и применяет его. Если мы требуем объяснения решения, все продуманное должно быть изложено, связно и аргументированно при помощи математической терминологии.

Важно понимать и помнить, что эти два подхода дополняют друг друга, обеспечивая полноценное развитие математической речи.

В младших классах происходит значительное развитие математической речи, поскольку учебная деятельность становится основной для детей. Эта речь становится более развернутой и объемной, отражая рост их математических знаний и навыков. Основы речевого навыка закладываются именно в начальной школе: именно здесь дети впервые сталкиваются с терминами, с письменным вариантом речи, с необходимостью совершенствовать речь.

Основные направления по развитию речевой культуры на уроках математики в младших классах это:

- *работа над звуковой стороной речи*, которая направлена на правильное произношение и выразительное чтение математических терминов и заданий, что способствует лучшему пониманию и запоминанию информации;
- *словарная работа*, которая состоит из глубокого понимания значения математических терминов, усвоения их правильного написания и формирования навыка составления ясных, структурированных высказываний с использованием терминов.
- *формирование культуры математической речи*, которое направлено на устранение ошибок в грамматике и математических понятиях, исключение избыточных слов и неправильного порядка слов в предложении.
- *развитие связной математической речи*, которое сводится к способности строить логичные математические высказывания, делать четкие и обоснованные объяснения, уверенно аргументировать свою точку зрения.

Известно много методов и приемов по развитию математической речи младших школьников. Научить ребенка ясно и грамматически правильно излагать собственные мысли, аргументировать ответ, развивать умение общаться – сложное и кропотливое дело, требующее от учителя напряженного труда...

Чтобы младшие школьники могли легко и уверенно говорить на языке математики, учителя применяют разные методические приемы:

1. Работа над звуковой стороной речи:

- прочесть слова, соблюдая ударения;
- прочесть выражения, используя математические термины;
- прочесть выражения разными способами;
- использовать имена числительные в правильном падеже;
- заполнение математических карт в группах.

2. Словарная работа с математическими терминами.

- Прием «Кластер» – Составить кластер по схеме на тему «Единицы измерения времени».
- Решение математического кроссворда.
- Заполнение дидактических карточек.
- Назвать слова, противоположные по значению.
- Метод: «Салат букв».
- Дидактическая игра: «Покажите нужный знак».

3. Формирование культуры математической речи.

- Математические диктанты;
- Дидактическая игра: «Объясни слово товарищу».

- Устранить математические ошибки в тексте.
- Математическая игра: «Счет с помехой».
- Задания на верное написание терминов.
- 4. Развитие связной математической речи.
- Работа с условием задачи. (- Составить вопрос, уже обозначенный словом «сколько»; - Составить вопросы, но дано только условие.)
- Математические скороговорки.
- Закончить высказывания.
- Упражнение вида: на вопрос учителя ученик ответил так: Какие ошибки допустил ученик?

Все эти приемы помогают детям освоить язык математики, развивать их речь, логическое мышление и творческие способности.

Для выявления эффективности перечисленных приемов был проведен педагогический эксперимент в третьем «Б» классе в Теоретическом лицее им. Дмитрия Кантемира, г. Бельцы. Экспериментальная работа состояла из констатирующего этапа и формирующего этапа эксперимента. Целью констатирующего этапа является выявление начального уровня развития математической речи у учеников. И по полученным результатам подобрать методы и упражнения для улучшения.

Были использованы 3 метода диагностики: составление рассказа по серии сюжетных картинок «Случай в огороде», методика Р. С. Немова «*Определение понятий*» и работа с дидактическими карточками.

1 методика. Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Случай в огороде». Первым делом провели оценку уровня развития речи, задачей исследования являлась диагностика связной речи. С помощью составления рассказа по серии картинок «Случай в огороде» (четыре картинки) ученикам предлагалась следующая инструкция: посмотри на эти картинки, постарайся разложить их по порядку и составь рассказ. (См. ниже рис 1.)



Рис. 1. Серия сюжетных картинок «Случай в огороде»

II методика. С целью проверки уровня развития математической речи у младших школьников была проведена методика, описанная Р.С. Немовым [5]. Методика определения понятий дает информацию о соответствующем познавательном процессе, включая определения понятий (в данном случае в отли-

чие от исследования мышления обращается внимание на владение словом при выражении мысли, а не на саму мысль).

Перед началом диагностики ученику предлагалась следующая инструкция: «Перед тобой несколько разных наборов слов. Представь себе, что ты встретился с человеком, который не знает значения ни одного из этих слов, но просит, чтобы ты ему помог. Ты должен постараться объяснить этому человеку, что означает каждое слово в течении 30 секунд, например, слово «Прямоугольник». Как бы ты объяснил(а) это?»

III методика. Работа с дидактическими карточками, направленная на умение записывать математические выражения по названиям компонентов арифметических действий.

Перед началом диагностики ученикам раздали дидактические карточки со следующими заданиями:

<p>1) Запишите с помощью цифр и знаков действий выражения:</p> <p>а) сумма двадцати девяти и тридцати семи;</p> <p>б) разность шестидесяти четырёх и девятнадцати;</p> <p>в) произведение восьмидесяти пяти и четырнадцати;</p> <p>г) частное пятидесяти двух и четырёх;</p> <p>2) Запиши выражение и найди его значение:</p> <p>а) из суммы двадцати и семи вычтешь число девятнадцать</p> <p>б) к числу тридцать восемь прибавить разность восьмидесяти шести и пятидесяти девяти.</p> <p>в) сложите разность чисел 51 из 8 с суммой чисел 24 и 9</p> <p>г) из разности чисел 70 и 22 вычтешь сумму чисел 6 и 35.</p>

Рис. 2. Дидактическая карточка по III методике

По всем трем методикам были полученные следующие результаты, представленные в части сводной таблицы:

Таблица 1. Часть сводной таблицы по определению уровня сформированности математической речи в третьем «Б» классе

	Кол-во баллов по I методике	Результаты по I методике в %	Кол-во баллов по II методике	Результаты по II методике в %	Кол-во баллов по III методике	Результаты по III методике в %
Ученик 1	11,5	76,67%	3	60%	7	58,33%
Ученик 2	7	46,67%	2	40%	6	50%
Ученик 3	10,5	70%	4,5	90%	10	83,33%
Ученик 4	6	40%	2	40%	7	58,33%
Ученик 5	10	66,67%	3	60%	10	83,33%

По первым пяти ученикам, представленным в таблице 1, уже можно увидеть разницу в уровне сформированности математического языка на момент диагностики, это свидетельствует о том, что некоторые дети лучше показывают сформированность по I методике, кто-то больше по II, а кто-то по III. Можно утверждать, что все индивидуально, все зависит не только от методики, но и от уровня развития компонентов математического языка, такие

как: связность речи, словарный запас, культура математической речи и звуковая сторона речи. Ученик может обладать богатым математическим словарем, но у него может быть плохо развита связность речи, или наоборот.

Проведенные методики показали, что ученики еще нуждаются в работе над формированием математической речи, а также над развитием коммуникативных компетенций. После диагностирующего этапа, мы перешли к формирующему этапу эксперимента, где коллективно учились, развивались и обогащали знания в области математики с помощью формирования математического языка. Все методы и упражнения, описанные выше, были направлены на формирование математической речи, но грамотная и красивая речь состоит из различных критериев, на развитие которых мы и были направлены.

Формирующий этап длился на протяжении месяца. Была составлена программа из различных заданий и упражнений, направленных на развитие основных компетенций, входящих в формирование математического языка.

Экспериментальная проверка подтвердила эффективность выбранных методов и приемов. Ученики продемонстрировали улучшение в уровне развития математической речи, увеличился объем используемой математической терминологии, улучшилась способность к устному и письменному изложению математических идей.

Проведенное исследование показало, что математическая речь играет ключевую роль в освоении математики. Она не просто инструмент для передачи математической информации, но и основа для глубокого понимания математических понятий, алгоритмов и проблем. Способность ученика выражать, передавать и воспринимать математическую информацию с помощью речи является прямым свидетельством его понимания материала. Таким образом, математический язык становится как целью, так и инструментом обучения математике.

Библиография:

1. МАХОНИНА, Анжела. Методика формирования математической речи учащихся 5-6 классов при введении математических понятий. В: *Педагогика и психология: от вопросов к решениям: сб. науч. трудов по итогам междунар. науч.- практ. конф.*, Томск: Эвенсис, 2016. – С. 14-18.
2. ШЕЛЫГИНА, Ольга. *Приемы формирования мыслительных операций при обучении младших школьников решению арифметических задач.* Электронный источник <https://cyberleninka.ru/article/n/priemy-formirovaniya-myslitelnyh-operatsiy-pri-obuchenii-mladshih-shkolnikov-resheniyu-arifmeticheskikh-zadach> (дата обращения: 19.06.2024).
3. ЛУНГУ, Константин. Понимание как системный компонент усвоения знаний. В: *Школьные технологии*, 2008. Вып. № 2. 115-120 стр. ISSN: 2220-2641.
4. СТОЛЯР, Абрам. *Педагогика математики.* Минск: Вышэйшая школа, 1986. 217 стр.
5. НЕМОВ, Роберт. *Психодиагностика // Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики.* Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. 640 стр. ISBN 5-691-00112-4.

CZU 373.3:82.09

ABORDAREA FUNCȚIONALĂ A LECTURII ÎN ȘCOALA PRIMARĂ

Cristina CANTÎR, elevă, Colegiul Pedagogic „Ion Creangă”
din cadrul Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți
Conducător științific: **Viorica POPA**, conf. univ., dr.

Abstract: *This article presents the importance of reading and reading competence, highlighting that this is not just a simple process of decoding words, but a complex act that involves interpretation, analysis and synthesis of information from the text. Reading not only enriches knowledge and vocabulary, but also develops skills essential for success in life, such as effective communication, critical thinking, and complex problem solving. In the school context, reading aims to train competent readers, able to interpret and apply what they read in various contexts and to understand the meaning and importance of information obtained from texts.*

Keywords: *reading, competence, vocabulary, explanatory, comprehensive and interpretive reading.*

În linii generale, se consideră că lectura este un proces prin care omul cunoaște conținutul unui text și îl percepe. Totuși, lectura este un act complex, un proces creativ, un mod de achiziție a cunoștințelor. Este procesul ce implică recunoașterea și interpretarea simbolurilor pentru a extrage înțelesul și informațiile transmise de către autor.

Lectura este și un proces creativ, deoarece înțelegerea și interpretarea textului se realizează în funcție de experiențele, cunoștințele și percepțiile cititorului, oferindu-i oportunitatea de a-și dezvolta propriile idei și perspective. În acest context, ni se pare reprezentativă remarcă autoarelor Camelia Gavrilă și Mihaela Doboș, în lucrarea „Receptarea textului. Noțiuni de teorie literară, limbă și comunicare”: lectura este un act complex *prin care cititorul își creează propriul text, pornind de la cel receptat, printr-un fenomen de asimilare personală și de adaptare la propriul univers cultural, afectiv, etic* etc. [3, p. 131]. Din cele constatate de autoare, reiese că lectura depășește simpla decodificare a cuvintelor și este un proces profund complex prin care cititorul devine co-creator al textului. În timp ce interacționează cu textul receptat, cititorul îl asimilează și îl adaptează în funcție de experiența sa personală (idee întâlnită și la Paul Cornea). Astfel, fiecare individ își construiește o interpretare unică și personală a operei, transformând lectura într-un act profund subiectiv și creativ. De asemenea, lectura îi provoacă pe cititori în a ezita, a asculta, a dezbate diferite puncte de vedere, contribuind la dezvoltarea gândirii critice și a înțelegerii complexității lumii înconjurătoare.

În viziunea teoreticianului Paul Cornea, lectura poate definită pornind de la două direcții: *una, restrânsă la comunicarea scriptică, cealaltă, extinsă la orice tip de comunicare* [2, p. 13]. Primul sens pe care îl abordează autorul are conexiune cu cel oferit de *Dicționarul explicativ al limbii române* și se referă la un ansamblu de acțiuni de percepție și cogniție ce sunt implicate în identificarea și receptarea mesa-

jului scriptic transmis. Altfel zis, lectura constă în urmărirea cu ochii, identificarea caracterelor scrise și cunoașterea conținutului unui text.

În articolul „Competența de lectură – concept, structură și mediu de formare”, Maria Hadârcă prezintă actul lecturii ca o *activitate de bază a elevului*. Pornind de la reperele ce definesc competența, autoarea deduce că o competență de lectură reprezintă un *ansamblu integrat de cunoștințe literare, capacități de lectură și atitudini literar-estetice, exersate în mod spontan într-o activitate de lectură* [4, p. 124]. Prin menționarea unui *ansamblu integrat*, se subliniază faptul că o astfel de competență nu constă doar într-o singură abilitate izolată, ci este rezultatul interacțiunii multiple între cunoștințe, capacități și atitudini.

Cunoștințele literare se referă la înțelegerea contextului cultural, istoric și literar în care sunt plasate textele. Acest aspect ține și de *elementele operei, mesajul operei, date despre autor, cunoștințe de vocabular, cunoștințe despre lume, despre sine* etc. [*idem*].

Capacitățile de lectură includ abilitățile de decodificare, înțelegere, analiză și interpretare a textelor. Compartimentul capacităților este completat de *identificarea tipului de text, a ideilor principale, a noțiunilor literare, a personajelor* etc.; *analiza și interpretarea unui cuvânt, a unei secvențe de text, a unui fapt sau fenomen literar; caracterizarea unui personaj; rezumarea unui text narativ; aprecierea unui text lecturat, a unui personaj, a stării personale postlecturale* etc.

În fine, atitudinile literar-estetice se referă la aprecierea și evaluarea calităților estetice și artistice ale textelor. Acestea sunt reacțiile și sentimentele nemijlocite provocate de lectura unei opere, autoarea numindu-le *trăiri formulate de cititor în legătură cu problematica textului lecturat, opinii și aprecieri ale fenomenelor literare* etc. [*idem*].

Astfel, o activitate reală de lectură pentru elev trebuie să includă stimularea și dezvoltarea structurilor cognitive esențiale, cum ar fi cunoștințele despre text, capacitatea de a distinge între textul literar și cel nonliterar, și familiaritatea cu structurile textuale de bază. Acestea includ înțelegerea conceptelor de subiect, temă, idee principală/secundară și personaje principale/secundare. De asemenea, activitatea trebuie să faciliteze exersarea și îmbunătățirea constantă a unor abilități și deprinderi esențiale, precum identificarea, decodificarea, interpretarea și rezumarea textului. Aceste abilități pot varia de la recunoașterea unui cuvânt sau a unei idei principale până la construirea unei înțelegeri coerente și complete a sensului global al textului. Mai mult, elevii trebuie încurajați să își exprime propriile lor atitudini, sentimente și trăiri față de textul pe care îl citesc.

În lucrarea „Între sensibilitate și rigoare. Introducere în arta și știința lecturii”, Nicolae Busuioc confirmă complexitatea actului de lectură și emite ideea că, înainte de toate, lectura este un act de cunoaștere, astfel, definind-o ca pe un act al voinței, adică, *voința trimite spre înclinația de a citi, de la care se speră o satisfacție sensibilă și imediată, iar aceasta trebuie plasată sub semnul cunoașterii* [1, p. 136]. În acest fel, autorul evidențiază importanța cultivării voinței și a orientării sale către cunoaștere, cu recunoașterea că lectura reprezintă o sursă esențială de cunoaștere și înțelegere a lumii, subliniind că lectura este doar modalitatea de a accesa și de a îm-

bogăți cunoștințele și perspectivele individuale. La fel, este importantă continuarea eforturilor pentru dezvoltarea și îmbunătățirea capacității de a învăța și de a crește personal și intelectual.

Ca act didactic, după cum am putut observa, în clasele primare, lectura are scopul de a dezvolta competențele lingvistice ale elevilor, precum și de a le stimula imaginația și creativitatea. Prin intermediul lecturii, elevii sunt expuși la diverse experiențe și idei, având oportunitatea de a explora lumi noi și de a dezvolta empatie față de personajele și situațiile din textele literare. Lectura ca act didactic îi încurajează pe elevi să-și dezvolte abilitățile de gândire critică și analitică, să își formeze opinii proprii și să argumenteze în mod coerent punctele lor de vedere. De asemenea, lectura, ca act didactic, implică și formarea unei atitudini pozitive față de lectură și cultivarea unei pasiuni pentru cărți și pentru învățare pe tot parcursul vieții. Este important ca profesorii să încurajeze lectura în rândul elevilor și să ofere acces la o varietate de texte care să îi inspire și să îi provoace.

Prin intermediul lecturii, elevii nu numai că își îmbogățesc cunoștințele și vocabularul, ci și își dezvoltă abilități esențiale pentru succesul în viață, cum ar fi capacitatea de a comunica eficient, de a gândi critic și de a rezolva probleme complexe. Astfel, lectura devine un instrument puternic în procesul educațional, contribuind la formarea unor indivizi informați, responsabili și creativi.

Lectura în școală are ca obiectiv principal formarea unor cititori competenți, capabili să interpreteze și să aplice ceea ce citesc în diverse contexte și să înțeleagă semnificația și importanța informațiilor obținute din texte, organizarea unui astfel de demers fiind datoria fiecărui profesor.

Constantin Șchiopu, în articolul „Lectura ca demers didactic”, scrie că pentru un demers calitativ, un profesor nu trebuie să cunoască numai cele trei niveluri ale lecturii: „explicativă, comprehensivă, interpretativă”, dar și a proceselor caracteristice acestor niveluri, „a tipurilor de sarcini care pot fi pe măsura puterilor elevilor la o etapă ori alta” [6, p. 166]. În viziunea lui Nicolae Busuioc, școala are menirea să formeze și să dezvolte „autonomia la nivelul receptării” prin adoptarea unor programe și strategii concrete [1, p. 185].

Actul lecturării poate fi privit ca un proces complex care implică mai multe aspecte ale funcționării noastre cognitive și afective. În esență, este o interacțiune între domeniul cognitiv, care se referă la procesele de gândire, înțelegere și interpretare, și domeniul afectiv-evaluativ, care se referă la emoții, evaluări și reacții subiective.

Actul lecturii înseamnă o relație de complementaritate dintre explicare, comprehensiune și interpretare [6, p. 166]. Relația de complementaritate apare în mod natural în timpul procesului de lectură. În timp ce explicăm înțelesul cuvintelor și al frazelor, înțelegem conținutul textului. Comprehensiunea, sau înțelegerea, este rezultatul acestui proces de explicare și interpretare a textului. Interpretarea, pe de altă parte, este modul nostru de a da sens și de a atribui semnificații mai adânci și mai personale textului. Prin urmare, actul lecturii nu este doar o activitate cognitivă, ci și una emoțională și evaluativă. Aceste aspecte se completează reciproc și contribuie la experiența complexă și bogată a lecturii.

După cum se poate observa, prima interacțiune a elevului cu textul este „lectura explicativă”. Aceasta presupune decodificarea semnelor grafice și cunoașterea conținutului citit. Chiar dacă analiza literară în sensul ei clasic nu este aplicabilă în contextul claselor primare, conform perspectivei lui Ioan Șerdean, lectura explicativă *nu este altceva decât analiza literară a textelor propuse pentru ciclul primar, dar adaptată nivelului capacităților intelectuale ale acestora* [5, p. 161]. Adică, înseamnă practic „analiza literară adaptată” pentru elevii din ciclul primar, ajustată la nivelul capacităților lor intelectuale. În esență, chiar dacă elevii mai mici nu se confruntă explicit cu conceptele de analiză literară, ei întâmpină totuși o formă incipientă a acesteia, adaptată la nivelul lor de dezvoltare și înțelegere. Autorul creionează ideea că analiza literară, proces cu care elevii se ciocnesc în clasele mai mari, să găsește și în clasele primare, adaptată particularităților vârstei școlare mici, *sub forma lecturii explicative* [ibidem].

La această etapă se face apel mai întâi la realitatea din care face parte elevul și cu care este familiarizat acesta, făcându-se apoi anumite transferuri la cele lecturate. După valorificarea achizițiilor anterioare se trece la abordarea nouă a conținutului prin *introducerea suportului noțional*, care se referă la explicarea și definirea cuvintelor noi, decodificarea limbajului textului, stabilirea cronotopului, precum și recunoașterea personajelor și a circumstanțelor care înconjoară scrierea textului [6, p. 166]. Întrebările prin care se va realiza lectura explicativă sunt de tip extratextual, având ca scop legarea experienței anterioare a elevului cu informațiile noi din text, și intertextual, facilitând conexiunile între diferite texte și contexte: *Identificați în text detalii despre portretul fizic al lui Ion Creangă; În urma lecturii am simțit...; Explicați următoarele cuvinte: „faimos” și „mahnă”; Explicați proverbul și rolul acestuia în text „Vorbești de lup, dar lupu-i după ușa”; Citiți expresiv fragmentul care v-a plăcut cel mai mult; Citiți fragmentul în care sunt descriși cei doi prieteni* (Întrebări în baza textului „Luceferii” de Vitalie Buzuleanu, manualul de cl. a IV-a).

Urmează „lectura a doua sau comprehensiunea” textului și se referă la etapa în care cititorul nu se mai concentrează doar pe înțelegerea literală a textului, ci încearcă să înțeleagă sensul profund al acestuia, să analizeze și să interpreteze ideile și mesajele pătrunzătoare. Această etapă este adesea considerată o extensie a lecturii inițiale sau explicative și presupune o abordare complexă a textului. În timpul lecturii a doua, cititorul nu se mai oprește doar la înțelegerea cuvintelor și a propozițiilor, ci încearcă să identifice ideile principale, temele, motivele și mesajele ascunse dincolo de suprafața textului. Acest proces implică adesea analiza stilului literar, a structurii narative, a caracterizării personajelor și a imaginilor artistice.

Întrebările dominante în această etapă care presupune intrarea în lumea textului și identificarea cu aceasta vor fi cele intratextuale, închise. Astfel, pe lângă sarcinile de natură explicativă, care pot fi utilizate și în cadrul acestei lecturi, vor fi propuse elevilor și exerciții cu caracter reproductiv. În această etapă, elevii sunt încurajați să răspundă la *întrebările intratextuale*, care se referă direct la text și la elementele sale componente [6, p. 167]. Aceste întrebări sunt, în general, închise, ceea ce înseamnă că au răspunsuri clare și precise în text: *Rezumați textul; Relația întâmplarea cea mai tensionată a textului; De ce Ion Creangă nu era mulțumit de*

cartea sa?; *Cum arăta Ion Creangă la aflarea morții prietenului său? De ce?*. Prin intermediul acestor activități, elevii își dezvoltă abilitățile de lectură, înțelegând nu doar ce se întâmplă într-un text, ci și de ce și cum se întâmplă.

Comprehensiunea este esențială pentru dezvoltarea gândirii critice și a înțelegerii profunde a textului. Aceasta îi permite cititorului să-și formeze propriile opinii și interpretări și să stabilească conexiuni între diferitele aspecte ale textului și propriile sale experiențe sau cunoștințe.

După ce elevul a construit anumite explicații și observații și a analizat structura textului, urmează „lectura a treia, interpretativă”. În contextul ciclului primar, procesul de lectură interpretativă reprezintă o etapă avansată în dezvoltarea abilităților de lectură ale elevilor. Această etapă nu se limitează doar la înțelegerea literală a textului, ci implică o analiză profundă și o interpretare subiectivă a mesajului și a ideilor transmise de către autor.

În timpul lecturii interpretative, elevii sunt încurajați să cerceteze textul în profunzime. *Întrebările extratextuale, deschise și intertextuale* joacă un rol important în această etapă a lecturii [6, p. 168]. Elevii sunt îndrumați să se gândească la conexiunile dintre text și lumea lor personală, să-și exprime opiniile și impresiile și să exploreze posibilele legături între textul curent și alte texte pe care le-au citit sau au auzit despre ele: Interpretați titlul „Luceferii” în raport cu conținutul textului. Aceste întrebări îi ajută să interpreteze textul într-un mod personal și subiectiv, să se raporteze constant la text și să dea semnificații subiective semnificației obiective a textului.

Este important ca această etapă a lecturii să fie încurajată și cultivată în ciclul primar, deoarece dezvoltă gândirea critică, creativitatea și capacitatea de analiză a elevilor prin faptul că aceștia *racordează opera (textul) în direcția propriei sale personalități* [ibidem]. De aici desprindem că învățătorul ar trebui să pună accentul pe formarea unui *lector care să gândească*, capabil să analizeze și să-și imagineze diverse perspective și interpretări ale operei. Astfel, în demersul didactic al lecturii elevul trebuie să treacă de la stadiul simplu al învățării la cel al interpretării, adăugând propria sa viziune și experiență în procesul de lectură și înțelegere a textului.

Rezultatele cercetării teoretice a actului lecturii ne-a determinat să realizăm un sondaj privind lectura, ca act didactic, și importanța acesteia.

În urma chestionării, am constatat că majoritatea elevilor sunt obișnuiți să citească zilnic sau săptămânal, foarte rar citesc 21,7%. De asemenea, bucură faptul că pentru o mare parte din respondenți lectura reprezintă o pasiune (8,1%), un mod de relaxare (33,9%), mod de a petrece timpul (46,8%), și numai pentru 11,3% aceasta reprezintă o obligație. Din plăcere citesc 76,3%, pe când 10,2% găsesc actul lecturii o activitate neplăcută, iar 13,6% încă nu s-au hotărât dacă le place sau nu să citească.

Pentru a-și încuraja elevii pentru lectură, din totalul respondenților 35,3% de profesori aleg să dezvăluie unele detalii din cartea/ textul ce urmează să-l citească, alții 26,5% preferă să citească un fragment interesant din textul dat.

Pentru a spori interesul pentru lectură, mai ales, al elevilor care „citesc foarte rar” sau nu găsesc lectura drept o activitate plăcută, pe lângă metodele interactive, profesorii de clase primare recurg la încurajări precum:

- „Cititul este o metodă de dezvoltare personală, te ajută să te descoperi/cunoști pe tine însuși. Citirea stimulează creierul și este una din cele mai eficiente metode pentru reducerea stresului și prevenirea bolii Alzheimer.”
- „Cartea nu este doar o datorie școlară”.
- „O carte este ca un portret și este diferită de o fotografie, care a fost făcută printr-un click. Cartea este portretul obținut prin stratificarea vopselelor, prin muncă de săptămâni întregi, ai aceeași imagine, dar una mult mai profundă. O carte ne permite să gândim și apoi să regândim, să gândim, apoi să regândim... putem merge mai adânc într-o carte, decât în oricare mediu. Și aceasta ne face puternici” (Jordan Peterson).
- „Mâncăm pentru a ne hrăni corpul și citim pentru a ne hrăni și antrena creierul.” (Rita Carter).

Printre cele mai populare strategii propuse, în rândul profesorilor chestionați, se numără: *fișele de lectură*, *pașaportul personajului literar* (fig. 1), *Harta textului* (fig. 2) *Culoarea preferată*, *Scaunul autorului*, *Șezătorile literare*, *Concursurile literare*, *Întâlniri cu scriitorii și recitaluri poetice*. Cea mai îndrăgită strategie, pe care au propus-o majoritatea, este realizarea benzilor desenate sau a unui desen în baza operelor citite (fig. 3).

PAȘAPORTUL PERSONAJULUI	
	Nume: Hașdeu
	Prenume: Iulia
	Data, locul nașterii: „Un copil scrie povești pentru copii” după Theodor Bălan
	Trăsături fizice: frumoasă, voioasă, „memora totul cu ușurință”, citea cărți de la trei ani.
	Trăsături morale: ageră la minte, atentă, pasionată de lectură și scris, foarte curioasă

Fig. 1. Pașaportul personajului în baza textului „Un copil scrie povești pentru copii” după Theodor Bălan


Harta textului	
	Cuvinte noi:
Autorul textului:	Unde are loc acțiunea? Când are loc acțiunea?
Titlul textului:	Personaje:
	Planul simplu de idei:

Fig. 2. Harta textului „De ce pleacă păsările?” după Emilia Căldăraru

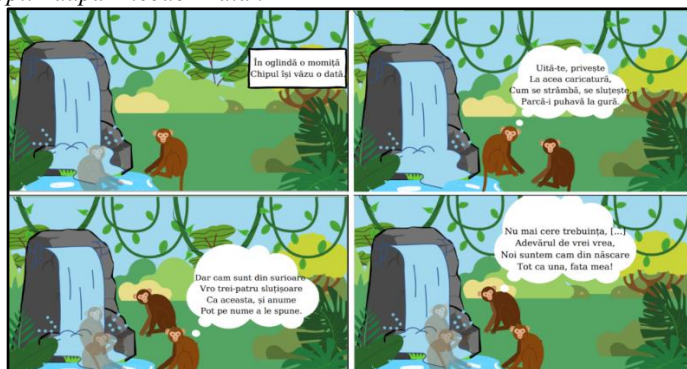


Fig. 3. Bandă desenată realizată în baza textului „Momița și oglinda” de Alexandru Donici”

În concluzie, reținem constatarea psihologului Jordan Peterson: „A citi din plăcere a fost mereu o ocupație a minorității, puțini oameni citesc din plăcere. Dintre oamenii care citesc din plăcere, o mică parte cumpără cărți. Dintre cei ce cumpără cărți, o mică parte cumpără cărți dificile”. Deci, declinul lecturii rămâne o problemă actuală și misiunea fiecărui profesor este de a realiza un act didactic calitativ și eficient. Dacă educăm copiii, facem oameni asemenea nouă, dacă ne educăm pe noi, atunci copiii vor vedea exemplul și vor urma o versiune mult mai bună a noastră!

Bibliografie:

1. BUSUIOC, Nicolae. *Între sensibilitate și rigoare. Introducere în arta și știința lecturii*. Iași: Ed. Vasiliana '98, 2011. 250 p. ISBN 973-116-223-2
2. CORNEA, Paul. *Introducere în teoria lecturii*. Iași: Ed. Polirom, 1998. 240 p. ISBN 973-683-035-7
3. GAVRILĂ, C., DOBOȘ, M. *Receptarea textului. Noțiuni de teorie literară, limbă și comunicare*. Iași: Ed. Polirom, 2010. 232 p. ISBN- 978-973-46-1634-3
4. HADÂRCĂ, Maria. *Competența de lectură – concept, structură și medii de formare*. In *Limba română, Chișinău*, 2015, nr. 3-4, p. 120-129. ISSN 0235-9111
5. ȘERDEAN, Ion. *Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar*. București: Ed. Corint, 2008. 320 p. ISBN- 973-135-233-6
6. ȘCHIOPU, Constantin. *Lectura ca demers didactic*. In *Limba română, Chișinău*, 2010, nr. 1-2, p. 164-168. ISSN 0235-9111

CZU 811.135.1+821.135.1.09:37.02

INTERDISCIPLINARITATEA – MIJLOC DE EFICIENTIZARE A ORELOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

Andreea TICAN, elevă, Colegiul Pedagogic „Ion Creangă”
din cadrul Universității de Stat „Alecru Russo” din Bălți
Conducător științific: **Viorica POPA**, conf. univ., dr.

Abstract: *This article elucidates the importance of interdisciplinarity in modern-day education. Change is inevitable, given the needs of today's children. The interdisciplinary and transdisciplinary approaches are essential in the successful transformation of the new learning methodology.*

Keywords: *interdisciplinarity, transdisciplinarity, change, discipline, integration, approach.*

În ziua de astăzi, procesul de învățământ este realizat prin prisma unei împărțiri clasice a informației pe discipline, în vederea transformării elevului într-o personalitate activă și creativă ce s-ar putea integra în societatea modernă. Elevul, astfel, cumulează cunoștințe din domeniul științelor exacte (matematică, fizică, chimie, biologie etc.), științelor umaniste (limba română, limbi străine, filozofie, logică etc.), dar și din domeniul științelor artistice (educație muzicală, educație plastică, educație tehnologică etc.). Disciplinele respective au ca scop lărgirea orizontului de cunoaștere a elevilor, fără însă a le dezvolta abilități de rezolvare a problemelor și de realizare a conexiunilor între ideile și abordările diferitor domenii.

În ultimi ani, conceptul de „integrare” a fost utilizat din ce în ce mai mult, pentru a răspunde provocărilor societale. În cadrul educațional, prin *integrare*, în sens restrâns, înțelegem reabilitarea și formarea persoanelor cu nevoi speciale, aflate în dificultate psihomotorie, de intelect, de limbaj, psihocomportamentală etc., printr-o serie de măsuri conjugate de ordin juridic, politic, social, pedagogic [2, p. 496].

În sens larg, integrarea conceptualizează modul de organizare a procesului educativ (în ansamblu). La nivelul curriculumului, integrarea înseamnă înființarea unor relații logice între cunoștințele mai multor domenii și competențe ce aparțin anumitor discipline. Abordarea integrată a conținuturilor trebuie să fie nelipsită procesului de predare-învățare-evaluare, întrucât dezvoltă creativitatea și abilitatea elevului de a realiza conexiuni în procesarea informației.

Termenul de „curriculum integrat” vizează interdisciplinaritatea, or, după părerea unor cercetători, interdisciplinaritatea a determinat studiul integrat al învățământului. Curriculumul integrat presupune organizarea conținutului și a procesului de predare și învățare în jurul unor teme, activități, probleme sau procese care necesită o abordare interdisciplinară.

Interdisciplinaritatea impune depășirea unor granițe, eliminarea unor cadre rigide, ca domenii exclusive ale unei discipline, transferul de rezultate de la o disciplină la alta, în vederea unei explicări profunde a fenomenelor, realizându-se astfel o coordonare a diverselor unghiuri de vedere în locul predominării „unuia dintre ele, situație care poate duce, după cum se poate observa, la o imagine unilaterală asupra educației și, implicit, la restrângerea rolului său în societate.” [4, p. 52]. Învățarea organizată pe criteriul disciplinelor clasice nu este eficientă într-o lume în care tehnologia a evoluat și a căpătat amploare. Astfel, elevii pot găsi orice informație în doar câteva minute, accesând internetul. De aceea, elevii trebuie învățați să gândească logic, dincolo de limita disciplinelor. Procesul de învățare poate fi reconfigurat doar prin abordarea unui curriculum integrat, care presupune organizarea interdisciplinară a conținuturilor și a experienței de învățare.

„Interdisciplinaritatea pedagogică reprezintă ansamblul relațiilor și interacțiunilor dintre diferite conținuturi și mesaje angajate la nivelul unui demers didactic/educativ cu finalitate relevant în planul formării-dezvoltării personalității elevului, studentului etc.” [2, p. 498].

La orele de limba și literatura română, „interdisciplinaritatea, pluridisciplinaritatea și transdisciplinaritatea sunt intrinseci demersurilor de interpretare a unor texte artistice. Înțelegerea corectă a esenței fiecărui concept dintre cele menționate este de o mare importanță nu numai pentru realizarea analizelor și comentariilor cerute de curriculumul școlar, ci chiar pentru procesul lecturii în sine” [6, p. 1].

Interdisciplinaritatea oferă posibilitatea de a realiza conexiuni între materii, pentru a demonstra elevilor că oricare două discipline au legătură, deci putem folosi cunoștințele acumulate în cadrul unei ore și în alte domenii. Un mare avantaj al interdisciplinarității îl reprezintă imaginea de ansamblu pe care o poate oferi elevilor. De exemplu, pentru a explora textele recomandate în manualele de limba și literatura română din ciclul primar, putem integra cunoștințe din mai multe domenii, precum *istorie* (Contextul scrierii lucrării, date despre autor, ce perioadă

istorică prezintă lucrarea?), *geografie* (Din ce zonă a țării provine autorul?; Ce locuri sunt prezentate în text?; Prezintă textul o problemă specifică unei zone din țară?), *educație muzicală* (Bazându-ne pe emoțiile transmise de text, ce fundal muzical s-ar potrivi?), *educație plastică* (Cum vă închipuiți aceste momente prezentate în text? Reprezentați printr-un desen o secvență a textului.) etc.

Un alt avantaj al interdisciplinarității îl reprezintă interesul ridicat al elevilor pentru materialul studiat. Observând aceste conexiuni între discipline, va crește motivația elevilor: „Profesorii trebuie să motiveze elevii să parcurgă experiențe de învățare noi, să aplice achizițiile dobândite prin situații noi, construindu-le astfel o nouă cunoaștere.” [5, p. 359]. De exemplu, memorarea unei poezii în cadrul orelor de limbă și literatura română poate deveni mult mai atractivă/motivantă, dacă folosim linia melodică, precum „Somnoroase păsărele” de Mihai Eminescu.

Elementele de interdisciplinaritate în clasele primare pot fi valorificate în predarea textelor literare, la elaborarea produselor curriculare (proiecte, colaje, postere etc.). În continuare, prezentăm un demers în care explorăm textul „Muma lui Ștefan cel Mare”, de D. Bolintineanu, din perspectivă interdisciplinară.

Unități de competențe:

2.1. Articularea mesajelor, cu respectarea normelor de pronunție și intonație în diferite situații de comunicare.

3.1. Utilizarea adecvată a tehnicilor de lectură corectă, conștientă și fluidă.

3.2. Distingerea informațiilor esențiale.

Obiective operaționale:

O1 – să recunoască personalitatea lui Ștefan cel Mare;

O2 – să argumenteze importanța istorică a personalității și contextul istoric al poeziei „Muma lui Ștefan cel Mare”;

O3 – să analizeze poezia din mai multe puncte de vedere;

O4 – să clarifice subiectele din fișa de lucru;

O5 – să participe activ pe parcursul activității, exprimându-și liber opinia.

Tipul lecției: de formare a capacităților de dobândire a cunoștințelor

Metode și tehnici: conversația euristică, explicația, exercițiul, lucrul cu planșa, lectura textului, lectura în lanț, asaltul de idei, Jocul „savanții”.

Materiale: manual, planșe, fișe de lucru, PPT.

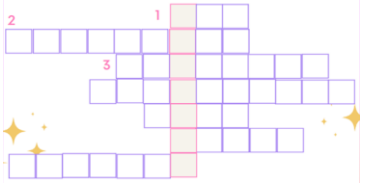

Resurse bibliografice:



Curriculum Național. Învățământ primar. Chișinău, Editura Lyceum, 2018// https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_05.09.2018.pdf

Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, Chișinău, Editura Lyceum, 2018.

Maria Buruiană, Aurelia Ermicioi, Silvia Cotelea, *Limba și literatura română,* manual pentru clasa a III-a, Chișinău, Editura Știința, 2020.

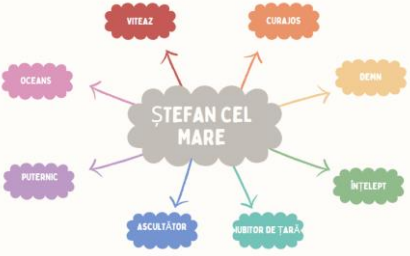
SCENARIUL DIDACTIC AL LECȚIEI

O	Elemente de conținut		t'	Strategii didactice			Strategii de evaluare
	Activitatea învățătorului	Activitatea elevului		Forme	Metode	Mijloace	
	Evocare						
	<p>– Bună ziua! Mă bucur să vă revăd la o nouă lecție de limba și literatura română.</p> <p>– Pentru început, vom rezolva următorul careu de cuvinte.</p>  <p>Prenumele autorului cărții: „Amintiri din copilărie”.</p> <p>Numele primului rege al dacilor.</p> <p>Numele autorului poeziei „Către pasăre”.</p> <p>Alexandru Vlahuță s-a remarcat prin jurnalul de călătorie „România ...”</p> <p>Știindu-și țara dorită de dușmani lacomi, dacii pregăteau ... de luptă.</p> <p>Pantalonii specifici portului popular românesc se numesc ...</p> <p>Cuvântul „străbăteau” denumește o ...</p> <p>– Dragi elevi, ce cuvânt am obținut?</p>	<p>Elevii ascultă cu atenție</p>	3 min	Fron-tal	Con-versa-ția	Ca-reul de cu-vinte PPT	Obser-vația
O ₁	<p>– Felicitări! Astăzi vom realiza o călătorie în istorie. Pentru a vedea despre ce personalitate vom vorbi astăzi, vom realiza exercițiul „Recunoaște personalitatea”. Pe tablă sunt afișate planșe cu personalități ilustre ale țării noastre. Sarcina voastră este de a spune numele lor.</p>  <p>Ultima personalitate de pe tablă:</p>	<p>Elevii răspund:</p> <p>–Prima personalitate este Grigore Vieru.</p> <p>– A doua personalitate este Mihai Eminescu.</p> <p>– A treia personalitate este Ion Creangă.</p> <p>– A patra personalitate este Constantin Brâncuși.</p>	3 min	Fron-tal	Exer-cițiul	Plan-șe	Obser-vația

	 <p>– Corect, dragi elevi! Personalitatea pe care o avem în față este Ștefan cel Mare. Ce cunoașteți voi despre Ștefan cel Mare?</p> <p>– Foarte bine! La lecția de astăzi vom studia poezia „Muma lui Ștefan cel Mare” de Dimitrie Bolintineanu.</p> <p>Astăzi, vom discuta despre personalitatea lui Ștefan cel Mare, vom descoperi realizările lui și trăsăturile sale morale și fizice, vom analiza poezia din mai multe puncte de vedere și vom lucra în grup.</p>	<p>– Această personalitate este Ștefan cel Mare.</p> <p>– Ștefan cel Mare a fost domnitorul Moldovei</p> <p>– El s-a luptat cu turcii</p> <p>– Ștefan cel Mare a contribuit la cultura țării.</p> <p>– A apărat țara de dușmani.</p>	1 min	Frontal	Conversația		
Realizarea sensului							
O ₂	<p>– Dragii mei, pentru a înțelege cu adevărat poezia, va trebui să călătorim puțin în istorie. Ascultați cu mare atenție povestea și gândiți-vă la răspunsul întrebării: „Ce acțiune este prezentată în poezie?”</p> <p>Cu ajutorul proiecteurului și a hârtii, învățătorul explică contextul istoric.</p> <p><i>Ștefan cel Mare și Sfânt a fost domnitorul Moldovei între anii 1457 și 1504. Luptându-se cu polonezii, cu tătarii și cu turcii pe parcursul domniei sale, Ștefan cel Mare a apărat țara de cuceritori, câștigând marea majoritate a bătăliilor purtate.</i></p> <p><i>Contextul istoric în acea perioadă era unul complicat: toți vecinii noștri voiau să ne cucerească. După cum vedem și pe hartă, polonezii, tătarii și otomanii pretindeau la tronul Moldovei și voiau să-l preia. Acțiunea prezentată în poezie are loc în anul 1476, în timpul bătăliei de la Războieni. Sultanul a adus în Țara Moldovei între 90 000 și 150 000 de oameni pentru a-l înfrânge pe Ștefan cel Mare. Bătălia a fost una crâncenă și a durat aproximativ</i></p> 	Elevii ascultă cu atenție.	5 min	Frontal	Explicația Lucrul cu harta	PPT	Observația

<p>O₃</p>	<p>2 zile, timp în care Ștefan a fost învins. <i>Legenda spune că, după înfrângere, domnitorul Moldovei a încercat să se refugieze acasă, la mama sa.</i></p> <p>– Pentru a vedea ce se presupune că s-a întâmplat atunci, vă îndemn să citim poezia. Pentru început, voi citi eu o dată.</p> <p>– În timp ce vă citesc, vă rog să vă gândiți care sunt personajele principale ale textului. Poezia se citește o dată de către profesor.</p> <p>– Dragi elevi, care sunt personajele principale ale textului?</p> <p>– Foarte bine. În continuare, vom explica cuvintele care pot fi necunoscute. Cuvântul „mumă” este, de fapt, „mamă”. Cuvântul „suavă” este sinonim cu cuvintele „delicată”, „fină”, „gingașă”, „gratioasă”. Îmi puteți oferi un exemplu?</p> <p>– Corect! Următorul cuvânt este „a îmbărbăta”. Găsiți cuvântul în text!</p> <p>– În acest context, cuvântul „a îmbărbăta” înseamnă „a încuraja.</p> <p>– Ce credeți că înseamnă „orologiu”.</p> <p>– Adevărat, orologiu este un ceas mare fixat pe fațada unei clădiri, pe o coloană, pe un perete interior. Găsim în text cuvântul „taberi”.</p> <p>– În acest context, cuvântul „taberi” înseamnă „oștiri ale dușmanilor”. Cuvântul „coronat” este sinonim cu „împodobit”. Utilizați, vă rog, acest cuvânt într-o propoziție.</p> <p>– Bravo! În continuare, vă rog să citiți în gând textul. După ce citiți, vă rog să îmi spuneți de ce s-a întors domnitorul acasă.</p> <p>– Corect! Acum că înțelegem vocabularul și cunoaștem textul, putem analiza cu mare atenție întâmplările din text. Vom realiza exercițiul 3 de la pag. 66 din manual. Sarcina noastră este de a ordina ideile din text. Pentru a face acest lucru, vom reciti fragmente de text, iar apoi le vom potrivi cu ideile.</p> <p>Primul elev va citi prima parte a textului (I).</p> <p>– Cu ce începe textul?</p>	<p>Elevii ascultă cu atenție și se gândește la întrebare.</p> <p>– Personajele principale sunt Ștefan cel Mare și Muma lui.</p> <p>– De pe câmp am cules o floare suavă.</p> <p>– „Însă doamna soacră lângă ea veghează / Și cu dulci cuvinte o îmbărbătează.”</p> <p>– Orologiul este un ceas.</p> <p>– „Ștefan e departe/ Brațul său prin taberi mii de morți împarte.”</p> <p>– Masa învățătoarei era coronată cu flori și felicitări.</p> <p>Elevii citesc în gând, apoi răspund:</p> <p>– Domnitorul s-a întors acasă, deoarece a fost rănit în luptă.</p> <p>– Textul începe cu de-</p>	<p>3 min</p> <p>5 min</p> <p>3 min</p> <p>5 min</p>	<p>Frontal</p> <p>Frontal</p> <p>Individual</p> <p>Frontal</p>	<p>Lectura-model a textului</p> <p>Explicația Conversația dirijată</p> <p>Lectura individuală a textului</p> <p>Exercițiul Conversația euristica</p>	<p>Manual</p> <p>PPT Manual</p> <p>Manual</p> <p>Manual</p>	<p>P 10</p> <p>P1: Răspunsul la întrebări</p>
----------------------	---	---	---	--	--	---	---

<p>O₃</p>	<p>– Corect! Cine se află în castel?</p> <p>– Cine o îmbărbătează pe domniță.</p> <p>– Ce idee principală se potrivește cu primul fragment?</p> <p>Se citește al doilea fragment (II, până la replica mamei) de către alt elev.</p> <p>– Cine vine la castel?</p> <p>– De ce a venit la castel?</p> <p>– Ce idee principală putem atribui acestui fragment?</p> <p>Se citește al treilea fragment (replica mamei)</p> <p>– Ce i-a răspuns mama domnitorului?</p> <p>– Așadar, care este ideea principală potrivită?</p>	<p>scrierea locului unde se întâmplă acțiunea. Acțiunea are loc la castel.</p> <p>– În castel se află o tânără domniță ce plânge după soțul ei plecat la război.</p> <p>– Soacra ei este cea care o îmbărbătează.</p> <p>– Ideea principală potrivită este „Tânăra domniță își așteaptă soțul de la război.”</p> <p>– La castel vine domnitorul.</p> <p>– Domnitorul a venit la castel, deoarece era rănit din luptă.</p> <p>– Acestui fragment putem atribui ideea „Domnitorul se întoarce la castel rănit și înfrânt.</p> <p>– Mama nu l-a recunoscut pe Ștefan, întrucât el iese mereu biruitor din bătălii. Ștefan nu a fost lăsat să intre în castel.</p> <p>– Ideea principală potrivită este „Mama îl determi-</p>		<p>Lectura în lanț</p>		
----------------------	---	---	--	------------------------	--	--

	<p>Se citește ultimul fragment (III). – Cum se încheie textul?</p> <p>– Atribuiți, vă rog, ideea.</p> <p>– Felicitări. Observ că ați înțeles bine textul, ceea ce înseamnă că putem realiza portretul moral al lui Ștefan cel Mare.</p> <p>Prin tehnica „asaltul de idei”, elevii vor numi o trăsătură morală ce îl caracterizează pe Ștefan cel Mare, argumentând pe baza textului alegerea făcută. Răspunsurile vor fi însemnate într-o schemă.</p> <p>– Dragii mei, numiți, vă rog, trăsături morale ale domnitorului, argumentându-vă alegerea.</p> 	<p>nă pe fiul său să continue lupta”.</p> <p>– Domnitorul se îmbărbătează, adună oastea și câștigă bătălia.</p> <p>– „Ștefan își adună o nouă oaste și îi zdrobește pe dușmani.</p> <p>– Viteaz, deoarece a zdrobit dușmanii.</p> <p>– Curajos, pentru că nu s-a lăsat bătut.</p> <p>– Demn, întrucât a luptat pentru patria sa.</p> <p>– Înțelept, deoarece este un bun strateg.</p> <p>– Iubitor de țară, deoarece luptă chiar și atunci când este grav rănit.</p> <p>– Ascultător, deoarece ține cont de porunca mamei sale.</p> <p>– Puternic, deoarece a învins inamicii.</p> <p>– Stăruitor, deoarece își urmărește obiectivul.</p>	3	Fron- tal	Asal- tul de idei Schema		Obser- vația
Reflecție							

O ₄ O ₅	– În continuare, vom realiza activitatea: „Savanții”, ne vom împărți în 6 grupuri. Fiecare grup va avea un domeniu de cercetare și va trebui să îndeplinească sarcini. Grupurile sunt următoarele: scriitorii, lingviștii, geografi, istoricii, pictorii, muzicienii. Elevii au la dispoziție 10 minute pentru realizarea fișei propuse.			Elevii se împart în grupuri și lucrează la fișele date. În final, ei vor prezenta răspunsurile cu toată clasa.	10 min	Lucrurile în grup	Savanții – lucru în grup	Fișe de lucru	Fișe de lucru, Observația				
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Scriitorii</th> <th>Lingviștii</th> <th>Geografi</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Cum vi se pare că a procedat când s-a întors înfrânt la castel; O condamnați pe mamă că nu și-a primit fiul? Argumentați răspunsul. Propuneți un alt final pentru text</td> <td>Descoperiți în text sinonimele cuvintelor: <i>luptă, armată, ceas, victorie, destin.</i> Găsiți în text însușiri pentru cuvintele: <i>stâncă, domniță, cuvinte, oștire.</i> Alcătuți enunțuri cu cuvintele: <i>poartă, dor, mori.</i></td> <td>Numiți țara în care a domnitor Ștefan cel Mare. Numiți bătălia la care face referire poezia. Transcrie din text cuvintele care denumesc locul.</td> </tr> <tr> <th>Istoricii</th> <th>Pictorii</th> <th>Muzicienii</th> </tr> <tr> <td>Numiți alte bătălii ale lui Ștefan cel Mare. Ce obișnuia să facă Ștefan cel Mare după ce învingea în lupte? Argumentați importanța istorică a lui Ștefan cel Mare.</td> <td>Numiți trei trăsături fizice și/sau morale desprinse din text. Realizați un portret al lui Ștefan cel Mare în baza textului.</td> <td>Propuneți o linie melodică pentru textul învățat. Alcătuți un catren și o linie melodică în care să valorificați imaginea lui Ștefan cel Mare.</td> </tr> </tbody> </table>	Scriitorii	Lingviștii							Geografi	Cum vi se pare că a procedat când s-a întors înfrânt la castel; O condamnați pe mamă că nu și-a primit fiul? Argumentați răspunsul. Propuneți un alt final pentru text	Descoperiți în text sinonimele cuvintelor: <i>luptă, armată, ceas, victorie, destin.</i> Găsiți în text însușiri pentru cuvintele: <i>stâncă, domniță, cuvinte, oștire.</i> Alcătuți enunțuri cu cuvintele: <i>poartă, dor, mori.</i>	Numiți țara în care a domnitor Ștefan cel Mare. Numiți bătălia la care face referire poezia. Transcrie din text cuvintele care denumesc locul.
Scriitorii	Lingviștii	Geografi											
Cum vi se pare că a procedat când s-a întors înfrânt la castel; O condamnați pe mamă că nu și-a primit fiul? Argumentați răspunsul. Propuneți un alt final pentru text	Descoperiți în text sinonimele cuvintelor: <i>luptă, armată, ceas, victorie, destin.</i> Găsiți în text însușiri pentru cuvintele: <i>stâncă, domniță, cuvinte, oștire.</i> Alcătuți enunțuri cu cuvintele: <i>poartă, dor, mori.</i>	Numiți țara în care a domnitor Ștefan cel Mare. Numiți bătălia la care face referire poezia. Transcrie din text cuvintele care denumesc locul.											
Istoricii	Pictorii	Muzicienii											
Numiți alte bătălii ale lui Ștefan cel Mare. Ce obișnuia să facă Ștefan cel Mare după ce învingea în lupte? Argumentați importanța istorică a lui Ștefan cel Mare.	Numiți trei trăsături fizice și/sau morale desprinse din text. Realizați un portret al lui Ștefan cel Mare în baza textului.	Propuneți o linie melodică pentru textul învățat. Alcătuți un catren și o linie melodică în care să valorificați imaginea lui Ștefan cel Mare.											
Extensie													
O ₄	În timpul rămas, se va audia piesa „Ștefan, Ștefan, domn cel Mare”, versuri de V. Alecsandri. Se vor face totalurile lecției, se vor acorda aprecieri verbale și se va anunța tema pentru acasă. „Ați lucrat foarte bine astăzi! Am apreciat mult răspunsurile voastre și mă bucur mult că ați participat activ!”				2 min	frontal							

În concluzie, reținem că împărțirea clasică a materialului de învățat pe discipline nu mai este suficientă, fiind nevoie ca informația transmisă să fie cât mai variată. Din aceste considerente, este nevoie să realizăm legături între discipline cu ajutorul învățării interdisciplinare. S-a dovedit că prin această abordare, vom crește

calitatea învățării și interesul elevilor pentru studiu. Capacitatea elevilor de rezolvare a problemelor va deveni mult mai eficientă, întrucât problemele propuse în cadrul curriculumului integrat sunt actuale și complexe, apropiate de cele cotidiene. Interacțiunea ariilor disciplinare este noul drum spre un viitor înfloritor.

Bibliografie:

1. BURUIANĂ, M., ERMICIOI, A., COTELEA, S. *Limba și literatura română*, manual pentru clasa a III-a, Chișinău: Ed. Știința, 2020. ISBN: 978-9975-85-228-9
2. CRISTEA, Sorin. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău – București: Ed. Litera Internațional, 2000. ISBN: 978-973-9355-51-3
3. *Curriculum Național. Învățământul primar*, Chișinău: Ed. Lyceum, 2018.
4. NICOLA, Ioan. *Tratat de pedagogie școlară*, București: Ed. Aramis, 2000. ISBN: 973-8473-64-0
5. PĂNIȘOARĂ, Ioan-Ovidiu. *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*, vol. I-II. Iași: Ed. Polirom, 2019. ISBN: 978-973-46-7877-8
6. ȘCHIOPU, Constantin. *Interdisciplinaritate, pluridisciplinaritate și transdisciplinaritate în studiul literaturii*. In: *Limba română*, Chișinău, 2011, nr. 9-10. ISSN 0235-9111

CZU 811.111(73).09”18”(092)Poe E.

MASCA MORȚII ROȘII. SIMBOLISTICĂ ȘI THANATOS LA EDGAR ALLAN POE

Ana DIACONU, elevă,
Colegiul Național „Mihai Eminescu” Iași
Conducător științific: **Serinella ZARA**, prof., dr.

Abstract: *The masque of the Red Death* is a complex story written by Edgar Allan Poe, which transposes us in a full-of-symbols and spine-chilling epoque. Having the illusion of control, prince Prospero attempts to escape the plague by isolating himself and some friends in his fortress, only to discover that Death is inevitable. Through allegorical elements, E.G.Poe pens the human ideal to outdo Death, only for the prince to die at the end, accentuating the grim reality of mortality. **The Masque of the Red Death** is an alias for the death who comes disguised as one of us, leaving us to face the consequences of denying the inevitability of its powers.

Keywords: *death, plague, terror, masquerade, evil.*

Personajul devine temă: The Red Death

Masca morții roșii este una dintre cele mai stranii povestiri scrise de Edgar Allan Poe, un scriitor american cunoscut pentru povestirile sale macabre și poeziile melancolice. Considerat unul dintre pionierii genului *horror* și *mystery*, Poe a influențat generații de scriitori cu operele sale remarcabile, precum *The Tell-Tale Heart* și *The Masque of the Red Death*⁴. Stilul său distinct, plin de suspans și întorsături

⁴ Inițial publicată sub numele de *The Mask of the Red Death* în *Graham's Magazine* în aprilie 1842, trei ani mai târziu autorul schimbându-i titlul.

neașteptate de acțiune, a făcut din el unul dintre cei mai apreciați și studiați autori din literatura americană. În general, în toată creația sa, Edgar Allan Poe pune în prim-plan tema morții și inevitabilitatea acesteia. Poe abordează în povestirea sa teme ca moartea, izolarea, vinovăția și caracterul implacabil al orației, oferind o imagine sumbră și profundă asupra existenței umane. Prin stilul său bogat în simboluri și metafore, Poe creează o atmosferă întunecată și apăsătoare, dar seducătoare pentru cititori, pe care îi determină să reflecteze asupra sensului vieții și al morții.

Edgar Allan Poe a publicat numeroase povestiri de-a lungul vieții în diferite reviste ale timpurilor, precum *Graham's Magazine*, ori *Burton's Gentleman's Magazine*. În publicația amintită a fost făcută cunoscută cititorilor, probabil, cea mai cunoscută povestire a sa: *The fall of the House of Usher* (în română *Prăbușirea Casei Usher*). Ambele povestiri urmează aceeași cale în linia simbolismului decadent a atmosferei macabre și înfricoșătoare, cu elemente supranaturale, care conduc către izolarea oamenilor și, bineînțeles, către supremația morții.

Firul narativ al povestirii pe care o analizăm îl prezintă pe prințul Prospero, ce domnește peste moșia sa infestată de o epidemie de ciumă. Acesta, împreună cu o suită de curteni (cavaleri, prieteni, doamne de la curte ș.a.) se izolează în castel pentru a scăpa de molima hădă (în original: „Nicio molimă nu mai fusese atât de fatală, atât de hidoasă.”) [2, p. 104]. Cu toate că a încercat să evite infiltrarea bolii printre invitați, Moartea își face apariția sub forma unui invitat cu mască roșie, care provoacă panică și disperare în rândul oaspeților. După încercarea de a demasca intrusul, prințul Prospero realizează, în timp ce își dă ultima suflare, faptul că Moartea nu poate fi evitată, indiferent cât de mult încearcă să o izoleze.

Simboluri, plurivalență și alegorii

(1) Masca

Termenul „masca” induce, în mentalul colectiv, ideea de mister, necunoscut, anonimat, dar și chiar de secret, identitatea celui care o poartă nefiind dezvăluită sub nicio formă. Balul mascat propus de autor este echivalentul unui spațiu învăluit în anonimitate, permițând participanților să se distreze în voie, o dezvăluire deliberată nefiind permisă. În povestirea lui Poe, masca patronează atât Moartea, cât și încercarea de a o evita, fiind o antiteză rezumată într-un obiect-cheie. În spatele acesteia, prințul Prospero și ceilalți curteni sunt niște simpli invitați de neidentificat, lor adăugându-li-se Moartea, musafir nepoftit la adunarea stabilită. Pentru mulțime, masca este talismanul care îi ocrotește de vulnerabilitatea și suferința de afară (*Toate acestea, precum și starea de siguranță erau înăuntru. Afară, era Moartea Roșie.*) [2, p. 105], toți încercând să creeze o Fata Morgana care să preschimbe ciuma într-o iluzie efemeră. Pe de altă parte, autoamăgirea oamenilor și disimularea lor reprezintă un avantaj pentru Moartea roșie, care, în loc să pândescă de după ziduri și să se ascundă, reușește să se piardă prin mulțime, fără ca nimeni să o identifice. Misterioasă, aceasta își poate face pe plac fără a fi recunoscută. Masca, prin confruntarea directă cu ideea de moarte și efemeritate umană, creează subtil, spectaculos, un fenomen de catharsis⁵, trăit în final de personajul principal, prințul Prospero. Inițial

⁵ Purificare a spiritului cu ajutorul artei prin participare intensă la fenomenul artistic.

încrăzător în sine și sigur că moartea nu îl poate atinge, Prospero atinge climaxul catharsisului în momentul în care realizează că Masca morții roșii nu poate fi ocolită și își acceptă destinul, inevitabilitatea morții neputând fi anulată, amânată sau oprită.

(2) Întunericul și lumina

O altă antiteză la nivel simbolic, aproape insesizabilă, este discrepanța între candelabrele opulente de pe holurile înguste și obscuritatea dominind peste încăperile pline de umbre. Întunericul este conducătorul morții, al suferinței și al bolii ce domnește peste ținut, fiind prezent în toate camerele castelului, dar nu și pe holuri. Camerele închise ce permit doar razelor din candelabre să pătrundă semnifică aparenta claustrofobie, creată de spațiul îngust și dependența de fasciculele salvatoare, care pun perspectiva în altă lumină. Umbrele generate de acestea surprind întunericul în cei prezenți la bal, inevitabile puneri în perspectivă ale morții acaparatoare. Pe de altă parte, lumina reprezintă speranța, fericirea curtenilor și dorința de a scăpa de cele mârșave, un scut împotriva beznei. Cu toate că cei de afară suferă și sunt răpuși de ciumă, prințul organizează un bal mascat pentru a se distra și a uita de răul monstruos de care crede că se poate păzi ridicând ziduri. Sfidarea morții e un act curajos din partea acestuia, un conducător sigur pe sine, care nu are seamăn. Cu toate acestea, lumina nu există fără întuneric și nici acesta fără ea, simbolizând răul din bine și binele din rău. Cele două sunt inseparabile și inevitabile, războiul pe care îl poartă fiind purtat cu steagul alb agățat de o ramură de măsline („Steagul alb este un semn de protecție recunoscut internațional drept armistițiu” [9]); („Măslinul este un copac cu o mare bogăție simbolică, el reușind să fie substratul pentru pace, fecunditate, purificare, putere, victorie și răsplată.”) [10], simboluri ale armistițiului temporar, dar nicidecum permanent. Moartea sub formă de întuneric poate ataca în orice moment fără a da de veste, distrugând încet lumina speranței din sufletul oamenilor.

(3) Ceasul

Un alt element alegoric al povestirii este orologiul care bate miezul nopții. Simbol al trecerii inexorabile a timpului și a efemerității omului, acesta este amplasat în ultima cameră a castelului, tronând în fața muzicanților care, de fiecare dată când minutarul încheie ocolul cadranelor (*și când minutarul încheia ocolul cadranelor și urma să bată ora*) [2, p. 106], se simt obligați să se oprească. Cu toate că nu este prima oară când îl aud (*Să fi fost spre sfârșitul lunii a cincea sau a șasea de refugiu(...)*) [2, p. 105], se putea vedea (*cum pălesc chiar și cei mai zvâpăiași se vede cum pălesc, iar cei vârstnici își trec, parcă intrigați de gânduri, mâna peste frunte.*) [2, p. 107]. După ce orologiul pășește ușor în afara atenției, invitații își jură că data viitoare nu vor mai reacționa astfel, cu toate că pare mai mult o încercare de proprie îmbărbătare și nu o dorință de a-i calma pe ceilalți (*zâmbeau, parcă de propria lor nervozitate și zăpăceală, și pe șoptite își jurau unul altuia că următorul dangăt al orologiului nu le va mai trezi astfel de emoții*) [2, p. 107]. După ce se scurg alte șaiszeci de minute, orologiul iar bate ora fixă, iar în timp ce minutarul marchează sfârșitul ocolului, din nou lumea prezentă este acaparată de gânduri. Poe inserează între paranteze această secvență în care numeralul devine copleșitor (*care cuprind cele trei mii șase sute de secunde ale Timpului zburător*)” [2, p. 107]; evi-

dențiat cu majusculă, Timpul devine personaj în lucrarea lui E.G. Poe, amintind, de data aceasta direct, de efemeritatea vieții, trist amplificată prin adjectivul *zburător*. De asemenea, apare ca teribil de evidentă legătura directă între Moarte și Timp prin prisma numerelor ce le patronează. O zi are 24 de ore, unde, dacă se adună cele două cifre, rezultă 6. Mai mult decât atât, o oră are 60 de minute, un minut 3.600 de secunde („ (...) cele trei mii șase sute de secunde (...)”); ca atare, se observă repetiția cifrei 6, numărul 666 conotând demonicul în credințele oculte care ghidează lumea.

(4) Camerele castelului

(a) Numărul camerelor (7)

În al patrulea paragraf al povestirii, naratorul prezintă camerele castelului, șapte la număr. În numerologie, „cifra 7 este asociată cu spiritualitatea, cu lumea nevăzută, ascunsă și existentă dincolo de limita simțurilor umane...” [12], aspect care certifică importanța cifrei. Pe lângă aceasta, se observă pretutindeni în text trimiteri la a șaptea cifră, precum Cele Șapte Minuni ale Lumii, cele șapte zile ale săptămânii, cei șapte prinți ai Iadului, respectiv cei șapte arhangheli, fiecare patronând unul dintre cele șapte păcate capitale sau cele șapte virtuți, șapte culori ale curcubeului ori cele șapte continente.

(b) Culorile camerelor

Începând cu cea albastră și terminând cu cea stacojie, culorile camerelor nu au fost alese întâmplător. O posibilă teorie este întâlnită la finalul volumului semnat de Poe, în secțiunea NOTE: *De reținut că albastrul și roșul sunt polii busolei: începutul și sfârșitul*. Prima cameră, *cea din capătul de răsărit (...)*, este de un albastru viu. Albastrul „era simbolul nemuririi, în unele părți și ale doliului” [7], semne care duc spre ideea că această culoare rece este atât începutul, cât și sfârșitul. Nemurirea este aspirația pe care orice om o dorește și, adeseori, îi poate aduce sfârșitul. (*În al doilea salon ornamentele și tapiseriile erau purpurii (...)* [2, p. 105]. Purpuriul, a nu fi confundat cu movul, dar având o mare asemănare cu violetul, este o altă culoare rece, aflată între cei doi poli, albastru și roșu. Aceasta, aflată la egală distanță de culorile principale ce o formează, poate semnifica balansul, dar, conform altor articole, reprezintă „ (...) puterea, bogăția, fastul” [7]. Purpuriul, în acest context, poate reprezenta primul pas către încercarea de a trăi cât mai multe din bogățiile lumii carnale, care va fi lăsată în urmă pentru adevărata viață sufletească, cerească. (*A treia cameră (...)* *era în întregime verde, și așa erau și vitraliile.*) [2, p. 105]; verdele este, de obicei, asociat cu noul și cu viața: „În Evul Mediu era culoarea togii medicilor. Se asociază cunoașterii secrete. În limbajul simbolic al alchimiștilor, desemnează latura fertilității lucrurilor. Lumina verde are, în general, o semnificație ocultă. Piatra verde a smaraldului e folosită pe larg în practicile oculte; este emblema lui Lucifer. Verdele posedă și o putere malefică, nocturnă; de acest aspect sunt legate probabil și expresiile românești: „a vedea stele verzi”, „a i se face verde înaintea ochilor”, „a alerga după cai verzi pe pereți” [8]. În povestirea lui Poe, verdele simbolizează următoarea etapă către cele veșnice, trecerea făcându-se printr-o posibilă boală sau acapărare de către un demon interior. Având în vedere că toate saloanele sunt private de lumină, nuanța închisă a verdelui, în special, poate oferi o experiență asemănătoare cu otrăvirea, majoritate otrăvurilor fiind de o culoare asemănătoare. Urmează a patra

încăpere, unde totul (*era mobilat și luminat în portocaliu (...)*) [2, p. 106]; culoare veselă și plină de energii pozitive, aceasta este „...văzută ca un echilibru perfect între perfecțiunea galbenului și puterea roșului” [6]. În culturile asiatice, portocaliul este strâns asociat cu religia și spiritualitatea, fiind prezent în veșmintele călugărilor. Lucrul acesta poate fi înțeles ca încercarea de apropiere a omului de Divinitate în ultimele clipe de viață, asemănător cu o ultimă Sfântă Spovedanie și Împărtășanie, înainte de moartea credinciosului. De asemenea, însă, poate fi o frică nejustificată, o întrebare de reflecție: „Eu unde ajung?”. Astfel, omul își poate liniști sufletul. Apoi, (*al cincilea în alb (...)*) [2, p. 106] reprezintă antepenultimul salon, care, oarecum părănd în antiteză cu tot ce a fost până acum, este conturat prin culoarea purității. Albul „exprimă pace, împăcare, liniște, inocență, curățenie, sobrietate” [11]. În momentul acesta, ființa umană începe să fie de acord că timpul se scurge mai repede, iar ultimele clipe sunt aproape, așa că, treptat, se împacă cu sinele și se bucură de ce are în jur. (*Al șaselea în violet (...)*) [2, p. 106] este penultimul salon. Asemănător cu salonul purpuriu, acesta are altă însemnătate. Conform medicilor, în perioada apropierii stingerii, pacienții trec prin „valuri de energie”, care le oferă falsa speranță că, deodată, nu mai au nimic și viața poate continua. Din păcate, acest fenomen este datorat încercării corpului de a stoca și folosi ultimele „doze” de energie rămase, fiind urmate de deces: „Surges of energy, also known as terminal lucidity, are an occurrence observed in some hospice patients. These surges often happen with individuals who have been unresponsive or minimally responsive, sometimes leading to increased physical or cognitive functioning. A burst of energy before getting sick or before death, often described as the last burst of energy, is a common but unpredictable occurrence, marking a significant phase in the patient’s journey.” [4]. Ultimul salon este cuprins de negrul tapiseriilor, al covorului, al pereților și tavanului, dar și, neconform cu restul camerelor, de stacojiul geamurilor (*de culoarea mai închisă a sângelui*). Imaginea seamănă cu un sicriu: asemenea unui cadavru înconjurat de pământ și închis în coșciug, în timp ce sângele oprit din circuitul său stagnează în corp. O decodare a simbolurilor apare în notele volumului: „(...) cele șapte vârste ale omului, ultima cameră semănând cu un sicriu” [2, p. 272]. Este clar că ultima cameră, *salonul dinspre apus* este opusul total al primei camere, situate înspre est, prin poziția geografică. Estul, semnificând răsăritul, începutul zilei, viața, locul Altarului în Biserică, este opus Vestului, simbolizând apusul, sfârșitul zilei, moartea, locul prin care oamenii ies din Biserică.

(c) *Cele Șapte Păcate Capitale*

Printr-o teorie personală asupra simbolisticii celor șapte saloane, consider că acestea corespund celor Șapte Păcate Capitale și patronilor aferenți fiecăruia. Cu toate că, după cum am precizat anterior, există și cei Șapte Arhangheli cu Cele Șapte Virtuți, în viziunea mea această decriptare justifică mai clar mesajul autorului referitor la drumul omului către moarte. Nu există o rânduială, care este mai rău sau care este mai acceptat, toate cele șapte păcate sunt egale; cu toate acestea, nu putem să nu credem că patronul spiritual al Trufiei, Lucifer, îngerul căzut, nu poate fi cel mai puternic. „Mândria l-a surpat din cer pe Lucifer, tot mândria l-a alungat din Rai pe Adam” [5], așadar, Mândria este prezentă în ultima cameră. O ierarhie întâlnită

în majoritatea articolelor este următoarea: Mândria (cel mai rău păcat) în frunte, Iubirea de arginți, Pizma, Mânia, Desfrânarea, Lăcomia, iar în capătul opus apare Lenea. În ordine inversă, apar și toate cele șapte camere. Așadar, putem spune că orice om a trecut deja prin toate camerele (respectiv păcatele), cu voie sau fără voie, sau o va face la un moment dat în viață, acestea fiind inevitabile.

(d) *Ultima cameră*

Ultimul salon are nevoie de o interpretare individuală și succintă. Faldurile negre și grele reprezentate prin obiectele de aceeași culoare din cameră reprezintă greutatea vieții care, asemenea unei poveri fizice, se adună în noi și cu timpul devin tot mai greu de controlat și de uitat, acumulându-se în mintea noastră: (*căzând în falduri grele pe un covor*) [2, p. 106]. De asemenea, în ciuda a ceea ce spune naratorul provocându-și cititorul: (*culoarea ferestrelor nu se armoniza cu cea a decorațiunilor*) [2, p. 106], culorile sunt alese anume pentru a se completa: roșul stacojiu al sângelui și negrul intens al morții. Foarte asemănătoare cu negrul este și nuanța pe care o vedem atunci când închidem ochii, cu toate că aceasta din urmă este mai degrabă rezultatul lipsei de lumină: „In other words, even when we close our eyes and our eyes are being hit by very minimal visual stimuli, our rod photoreceptors don't totally shut down. The rods' rhodopsin remains abuzz and can continue to activate, sending signals to the brain that are perceived as a slight glimmer of light.” [3]. Articolul ne explică faptul că *eigengrau*⁶ este o nuanță de gri foarte apropiată de negru. Din cauză că stimulii vederii nu se opresc total din lucru atunci când nu sunt expuși la lumină, putem observa acest gri cu ochii închiși. Așadar, după cum afirmă și naratorul, camerele nu sunt luminate, dar în dreptul fiecărei ferestre se află un trepied cu jăritic: (*în dreptul fiecărei ferestre, stătea câte un trepied masiv, având pe el un vas de jăritic*) [2, p. 106], invitații puteau fi prinși într-un *eigengrau* cu ochii deschiși. Frica de moarte poate fi un alt motiv asociat cronotopului simbolizat de salon; așa cum oamenii evită Moartea cu orice preț, așa evitau și ultima cameră a castelului, prin urmare (*foarte puțini din entouragele prințului aveau curajul să-i treacă pragul.*) [2, p. 106].

(e) *Moartea Roșie*

Direct și indirect, pe tot parcursul textului ciuma este prezentată sub formă de Moartea Roșie care bântuie în afara și înăuntrul castelului. În ultimele pagini descrierea și conturarea acesteia devin mult mai clare: „...să constate prezența unui personaj mascat care nu atrăsese atenția nimănui până atunci.” [2, p. 109]. După ce este observată, ciuma începe să creeze „teroare (...), oroare și dezgust” [2, p. 109], iar povestitorul constată că „îl întrecuse însă până și pe Irod”. Curtenii realizează că personajul mascat nu are deloc intenții bune, fiind lipsit de umor și, cu toate că până acum s-au simțit bine, de acum înainte simt că nu vor mai putea glumi. Veșmintele sunt descrise ca fiind cele ale mormântului („și îmbrăcat din creștet până în tălpi în veșmintele mormântului”), iar masca, cea care ascundea obrazul ce semăna leit cu un craniu, ia forma Morții Roșii. Trăsăturile îi sunt dezgustătoare, hidoase, iar hainele acoperite de sângele stacojiu emană doar rău. Pe lângă acestea, începe să meargă

⁶ germ, gri propriu, gri intrinsec

încet și cu capul sus pe lângă invitați, parcă dorind să fie *sigură* că își *asigură* un loc în sufletele tuturor. La secțiunea NOTE a volumului găsim o explicație excelentă pentru a surprinde personajul: „Moartea Roșie este o molimă fictivă, dar numele ei amintește de Moartea Neagră (Black Death) sau de ciuma care s-a abătut asupra Europei între anii 1348 și 1349, precum și de Moartea Albastră (Blue Plague) din poemul *Revolta Islamului* a lui P.B. Shelley”. Un alt amănunt întâlnit la nivelul acestor asemănări este și culoarea patroană a celor două boli, negru și albastru, exact culorile camerelor din *Masca Morții Roșii*. Iar o idee subliniată în aceeași secțiune aduce aminte de moartea regelui Gustav al III-lea al Suediei, ucis în timpul unui bal mascat, astfel încât povestirea lui Poe se înrudește mai mult decât evident cu opera lui Giuseppe Verdi, *Un ballo in Maschera*⁷. În finalul textului, masca este confruntată de prințul Prospero, care aleargă prin toate camerele pentru a o ajunge, semn al mândriei că ar putea să o prindă și să oucidă: „Prindeți-l și demascați-l, ca să știm pe cine vom spânzura” [2, p. 110]. Ajung amândoi în aceeași ultimă cameră, iar prințul are în mână un pumnal. Zadarnic, însă, deoarece arma cade pe covor, urmată imediat și de către posesor. Așadar, după înfruntarea aparent fără vărsare de sânge, prințul moare, iar masca așteaptă răbdătoare în cameră, până când se năpustesc toți invitații peste ea. În încercarea de a o demasca, aceștia realizează că în spatele deghizării nu este niciun trup, fiind o întruchipare amorfă. Încet-încet se sting și petrecăreții, căzând unul câte unul, Moartea Roșie rămânând victorioasă peste ținut. Nici orologiul nu mai bate, nici jărăticul nu mai arde. „Venise ca un hoț în miez de noapte” [2, p. 111] spune naratorul, amintind de *Epistola* lui Pavel, așa cum lămurește însuși autorul în secțiunea NOTE: **Cf. 1 Tesaloniceni, 5:2**: „Pentru că voi înșivă știți foarte bine că ziua Domnului va veni ca un hoț noaptea”.

(f) *Ora douăsprezece / Miezul nopții*

Miezul nopții este mereu încărcat de mister, este ceasul când eresurile se dezlănțuie, ca și de data aceasta. În timp ce toți mesenii se distrează, dansatorii încântă privirea, iar muzicanții îi delectează cu fantezii muzicale, vechiul orologiu din abanos își începe taina. Douăsprezece bătăi pentru cei doisprezece Zei ai Olimpului, respectiv cei doisprezece apostoli, douăsprezece bătăi pentru cele douăsprezece ore și pentru duzina de luni ale calendarului: „Numărul 12 are o semnificație tradițională simbolică, fiind similar cu numărul triburilor israelite din Pentateuh.” [2]; așadar, putem asocia numărul 12 și cu religia, cu apostolii ce au fost trimiși de Iisus să Îi propăvăduiască cuvântul peste tot în lume. „Evanghelia Sfântului Ioan ne mărturisește că Sfântul Andrei a fost primul ucenic al Mântuitorului Iisus Hristos. El a avut o legătură specială cu teritoriul țării noastre, fiind părintele creștinismului românesc” [1]. Oarecum, părând nelalocul ei, comparația poate aduce aminte de camera portocalie, camera în strânsă legătură cu credința și religia. Cei 12 Olimpieni sunt zeii ce conduceau Grecia Antică, supremația lor apărând după înfrângerea celor 12 titani, care speriau și foloseau oamenii, având un mod tiranic de a conduce țara. După victoria zeilor, aceștia au preluat Cerul, locul unde se crede că ar fi fost casa lor.

⁷ Operă în trei acte

Moartea – personaj ubicuu

Similar povestirii analizate, și în povestirea *Prăbușirea Casei Usher*, personajul principal este pus față-n față cu Moartea. Naratorul este invitat de Roderick Usher să îl viziteze și să își petreacă timpul în conacul izolat în care acesta locuiește cu sora sa, Madeline, cei doi fiind afectați de o atmosferă sinistrală și apăsătoare care culminează cu moartea misterioasă a femeii și revenirea acesteia în viață, într-un final dramatic în care casa se prăbușește.

Cele două povestiri ale lui Poe sunt ca două surori: asemănătoare, dar nu identice. Ambele abordează tema cavourilor, una prin asemănarea lui cu o cameră, cealaltă direct: „Cavoul în care l-am așezat (...) era mic, jilav și lipsit cu totul de orice sursă de lumină.” [2, p. 47]. Atât cavoul, cât și ultimul salon sunt lipsite de lumină și sunt spații mici. „Ușa, din fier masiv, fusese și ea la fel de bine întărită” [2, p. 47] este asemănătoare cu ușile și zidurile ridicate de prințul Prospero pentru a scăpa de moarte. Un alt simbol comun al morții sunt petele roșiatice: „roșeață pe piept și pe chip” [2, p. 48], respectiv „Petele stacojii de pe corp și mai ales de pe față” [2, p. 104]. O altă imagine în oglindă regăsită este aspectul casei, care este identic evident cu camerele din castelul prințului, prin care se plimbă invitații, iar mai apoi are loc urmărirea dintre Moarte și prinț. Mobilierul tenebros și draperiile *sombre și zdrențuite* [2, p. 49] sunt asemănătoare cu ultimul salon din castel, cel stacojiu, iar momentul în care Usher vine în camera personajului narator, *ținând în mână o lampă* [2, p. 49] este asemenea jărăticului din fața camerelor prințului. Secvența „grăbindu-se spre una dintre ferestre” [2, p. 50] este o altă trimitere către ferestrele înalte în stil gotic ale prințului Prospero, o vedere către lumea de apoi. (*Nu-i puteam zări decât parțial trăsăturile chipului*) [2, p. 53] și (*Masca ce îi ascundea obrazul*) [2, p. 109] sunt o altă descriere evazivă a chipului Morții, prezentă în ambele fragmente. Mai mult decât atât, povestirea *The Tell-Tale Heart* aduce mai bine în lumină simțul auditiv; în *Prăbușirea Casei Usher*, Roderick, orbit de boala sa, îi cere socoteală musafirului (*Să nu mai recunosc bătaia grea și oribilă a inimii ei?*) [2, p. 54]; în *The Tell-Tale Heart*, protagonistul duce o luptă cu bătăile inimii celui ucis, care îl fac să recunoască fapta în fața polițiștilor (*It grew louder – louder – louder!*)⁸ [1, p. 8]; în *Masca Morții Roșii*, inima prințului este răpusă, fără ca acesta să mai poată face nicio mișcare. Actul încheierii poveștilor și vieților umane este împărțit, toate fiind rapide și impunătoare, Moartea marcând decisiv epilogul.

În ultimă instanță, *Masca Morții Roșii* de Edgar Allan Poe este o povestire macabră plină de simboluri, care pune în lumină fragilitatea umană și inevitabilitatea morții. Poe reușește să transmită mesajul său profund prin intermediul personajelor și a atmosferei sinistre create în timpul balului, care ne reamintește că nimeni nu poate scăpa de puterea distructivă a Morții.

Bibliografie:

1. POE, Edgar Allan. *The Tell-Tale Heart*. Ed. Penguin Classics, 2015. n^o31. ISBN 978-0-141-39726-9

⁸ eng., Se auzeau mai tare – mai tare – mai tare!

2. POE, Edgar Allan. *Prăbușirea Casei Usher și alte povestiri*. trad. din lb. engleză și note de Liviu Cotrău. – Iași: Polirom, 2018. ISBN 978-973-46-7524-1
Alte exemple:

Surse electronice:

1. Sfarghie, St., 2015 „*Sfântul Andrei, părintele creștinismului românesc*”, www.crestinortodox.ro, <https://m.crestinortodox.ro/sarbatore/sfantul-apostol-andrei/sfantul-andrei-parintele-crestinismului-romanesc-150564.html>, accesat la 15.04.2024
2. Radu, Al., 2022 „*Cei 12 Apostoli*”, www.crestinortodox.ro, <https://m.crestinortodox.ro/sfinti/cei-12-apostoli-124209.html>, accesat la 15.04.2024
3. Hale, Tom, 2023 „*Eigengrau: The Shade You See When You Shut Your Eyes Isn't Perfect Black*”, www.iflscience.com, <https://www.iflscience.com/eigengrau-the-shade-you-see-when-you-shut-your-eyes-isn-t-perfect-black-67875>, accesat la 15.04.2024
4. „*Surges of Energy During the Dying Process in Hospice*”, www.continua group.com, <https://continuaagroup.com/article/surges-of-energy-during-the-dying-process/>, accesat la 15.04.2024, 2024.
5. Danalache, Teodor, 2014 „*Păcatele capitale*”, www.crestinortodox.ro, <https://m.crestinortodox.ro/editoriale/pacatele-capitale-141335.html>, accesat la 14.04.2024
6. Ana Maria, 2021, „*Istoria culorii portocalii: de la picturile de mormânt la salopetele moderne*”, www.magazinartistilor.ro, <https://www.magazinartistilor.ro/istoria-culorii-portocalii-de-la-picturile-de-mormant-la-salopetele-moderne/>, accesat la 13.04.2024
7. „*Simbolistica culorilor*”, www.onlinearts.ro, <https://www.onlinearts.ro/blog/simbolistica-culorilor/>, accesat la 15.04.2024, 2014.
8. Atelier, Bromania, 2020, „*CULORI BRODERII COSTUME POPULARE*”, www.bromania.ro, <https://bromania.ro/culori-broderii-costume-populare/>, accesat la 15.04.2024
9. Reich, Lucia, 2010 „*Alb, verde, roșu – capitulare, invidie, viteză*”, <https://www.informal.ro/2010/12/alb-verde-rosu-capitulare-invidie-viteza/>, accesat la 15.04.2024
10. „*MITOLOGIE*”, <https://simbolistica.com/maslin/>, accesat la 15.04.2024, 2021
11. „*Simbolistica culorilor*” <https://www.revista-atelierul.ro/2010/05/03/simbolistica-culorilor/>, 2010, accesat la 15.04.2024
12. *Arhetipul cifrei 7*, asociatianumerologilor.ro, <https://asociatianumerologilor.ro/arhetipul-cifrei-7/>, accesat pe 14.04.2024

CZU 008(410)

THE CULTURAL LINEAGE OF THE BRITISH EMPIRE

Andrei SAVA, student, "Mihai Eminescu" National College Iași
Scientific adviser: **Camelia ARHIP**, teacher

Abstract: *The British Empire significantly influenced global constitutional, legal, linguistic, and cultural aspects. Its protection policy aimed for unity through British cultural forms. Administrators imposed British systems on colonies. Interactions with indigenous cultures were complex, marked by exploitation and respect. Assimilation goals transformed societies according to British ideals. The empire's end led to an*

identity crisis among the English, while the Scots, Welsh, and Irish maintained clearer identities. The empire's legacies continue to shape global societies and identities.

Keywords: *British Empire, Cultural Forms, Administrators, Indigenous Cultures, Legacy.*

Introduction

The British Empire was a major globalizing cultural phenomenon. It set out to become a cultural and intellectual phenomenon of global significance. The empire exhibited the fantasies that have energized empires in human history, including the fantasy of universal rule, mainly with a monarchical center.

Much attention has been paid to the dispersal of political, administrative, legal, and religious forms, together with their adaptation in the diaspora. However, there has been no synoptic survey of the dissemination of cultural characteristics, such as the fascination with ceremonial, the spread of sports, arts, various institutions, the press, as well as manifestations of the theater and cinema.

These cultural characteristics were seen as the main social and civilizing glue that would hold the empire together. They were the conventional catalysts of conformity that would serve to provide the strengthening of culture to underpin and consolidate political and economic formations.

The cultural exports of the British Empire were seized upon by both indigenous peoples and settlers, which were then adapted and converted to their own ends. In many societies, it was the adoption, adaptation, and conversion of cultural forms to the ends of new national identities and the forces of nationalism that served to break up that empire.

Imperial cultural phenomena, often hybridized with indigenous equivalents, became vital emblems of a new nation-state international order. The chapter briefly explores how certain imperial cultural forms and expressions have served to establish the empire's idea of modernity.

It also examines the literature surrounding British imperial cultural history and reveals the gaps in the research regarding this aspect of British culture and history. This introduction sets the stage for a deeper exploration of the cultural lineage of the British Empire.

The Historical Roots of British Imperial Thought

The historical roots of British imperial thought are deeply intertwined with the intellectual history and political thought of modern Britain. The ways Britons have thought about their Empire have been a subject of increasing academic and popular interest.

The book *Lineages of Empire: The Historical Roots of British Imperial Thought* focuses on how the intellectual history and political thought of modern Britain have been saturated with imperial concerns. It addresses thematic questions about size and scale, race, colonial emigration, and the ideological uses of the classical tradition.

The book also includes studies of figures central to understanding the character of intellectual debates about the British Empire from the eighteenth to the twentieth centuries. These figures include Edmund Burke, James Steuart, Adam Smith, and Harold Laski.

The book argues that an awareness of these histories of the imperial past can provide numerous lessons for understanding the strengths and weaknesses of much contemporary political thinking about empire and imperialism.

In the context of the rise of commercial empires such as Britain and France, small republics looked to Britain as the only major power with an interest in preserving peace and preventing universal empire in Europe.

The book also explores the long history of the development of the modalities of ‘informal empire’, which, it argues, the United States of America has inherited from British precedents. The connections between contemporary global politics and the politics of British free-trade imperialism are identified as remarkably transparent and essentially continuous.

This historical perspective provides a deeper understanding of the British Empire’s influence on modern political thought and the ways in which it continues to shape global politics.

The Cultural Export of the British Empire

As the British Empire expanded across the globe, it exported more than troops and goods. In every colony, imperial delegates dispersed British cultural forms. Facilitated by the rapid growth of print, photography, film, and radio, imperialists imagined this new global culture would cement the unity of the empire.

The British Empire was a major globalizing cultural phenomenon. Much attention has been paid to the dispersal of political, administrative, legal, and religious forms, together with their adaptation in the diaspora. However, there has been no synoptic survey of the dissemination of cultural characteristics, such as the fascination with ceremonial, the spread of sports, arts, various institutions, the press, as well as manifestations of the theater and cinema.

These cultural characteristics were seen as the main social and civilizing glue that would hold the empire together. They were the conventional catalysts of conformity that would serve to provide the strengthening of culture to underpin and consolidate political and economic formations.

The cultural exports of the British Empire were seized upon by both indigenous peoples and settlers, which were then adapted and converted to their own ends. In many societies, it was the adoption, adaptation, and conversion of cultural forms to the ends of new national identities and the forces of nationalism that served to break up that empire.

Imperial cultural phenomena, often hybridized with indigenous equivalents, became vital emblems of a new nation-state international order. The chapter briefly explores how certain imperial cultural forms and expressions have served to establish the empire’s idea of modernity.

It also examines the literature surrounding British imperial cultural history and reveals the gaps in the research regarding this aspect of British culture and history. This perspective provides a deeper understanding of the British Empire’s influence on global culture and the ways in which it continues to shape societies around the world.

The Impact of the British Empire on National Identities

The British Empire, once the largest empire in history, had a profound impact on national identities within the United Kingdom. This impact was not only felt

during the empire's existence but also continues to influence the search for post-imperial identities in every part of the United Kingdom.

The empire structured the development of national identities – English, Scottish, Welsh, and Irish – in the first half of the twentieth century. This was a period of significant political and social change, and the empire played a crucial role in shaping the national identities of these nations.

Against a strand of opinion that contends that the empire had little impact on British society, it is argued that the impact was profound, at all levels. The empire's influence was felt in every aspect of life, from politics and economics to culture and society. It shaped the way people thought about themselves and their place in the world.

After the end of the formal empire in the 1960s, the empire continued, by its legacies, to influence the search for post-imperial identities. The end of the empire did not mean the end of its influence. On the contrary, the legacies of the empire continue to shape the identities of the nations within the United Kingdom.

The English, as the creators of the British Empire and the dominant power within the United Kingdom, faced a specific predicament. The end of the empire led to a crisis of national identity among the English. This crisis was characterized by a retreat into nostalgia for an empire which they barely remember and of which they know almost nothing.

The Scots, Welsh, and Irish, on the other hand, were more sure of themselves. They had a clearer sense of their national identities, which were shaped in part by their experiences of the empire. These experiences were often marked by resistance to English dominance and a struggle for autonomy.

In conclusion, the British Empire had a profound and lasting impact on national identities within the United Kingdom. This impact was felt during the empire's existence and continues to be felt in the post-imperial era. Understanding this impact is crucial for understanding the complex and multifaceted identities of the nations within the United Kingdom.

Indigenous Cultures and the Imperial History of the British Empire

The British Empire's centuries-long dominion was described differently by historical actors living across its territories. Historians have long struggled to tell the complete story of the British Empire, in part because of these diverse perspectives.

In a new history of imperial culture, John MacKenzie suggests that scholars often sidestep these diverse perspectives and trace the empire's political and economic expansion through the decisions of its administrators. According to MacKenzie, debating the good or bad intentions of imperial leaders effaces the historical realities of people living under the empire.

However, outside of scholarly circles, arguments about imperialists' motivations have driven a severe polarization in public perceptions of the empire in recent years. On the one hand, many British people and citizens of former colonies would now state that imperial administrators set out to exploit native populations and destroy local traditions. On the other hand, there is a resurgent defense of the empire as a beneficent and salutary enterprise.

But neither interpretation adequately explains the empire's complicated power dynamics. In this context, MacKenzie's book is a welcome tonic. MacKenzie reveals that this process was not a zero-sum cultural conquest: the British never fully controlled where and how their cultural imports were adopted.

The culture of British India or the British West Indies was a shared production, despite unequal power balances. In this light, imperial culture does not fit neatly into defenses or denunciations of the empire, and MacKenzie convincingly argues that attempting to erase or ignore the empire's cultural legacies would erase the historical experiences of British colonists and indigenous peoples.

Rather than concentrate on a particular region or period, MacKenzie follows the global dissemination of British-sponsored ceremonies, sports, painting, statuary, photography, theater, and mass media, including newspapers, film, and radio. A survey of just a few cultural exports not appearing here, including the English language, British literature and educational systems, and Christian religious practices, would stretch to several volumes.

In the colonies, indigenous peoples were often displaced, exploited, and discriminated against. In Britain, the imperial experience led to a sense of national superiority and a belief in the right to rule over other people. The imperial experience had a profound effect on both colonized and colonizing nations.

This perspective provides a deeper understanding of the British Empire's influence on global culture and the ways in which it continues to shape societies around the world.

Conclusion

The British Empire, once the largest empire in history, has left an indelible mark on the world. Its influence is evident in the constitutional, legal, linguistic, and cultural legacy that is widespread. The empire's impact still lies heavily upon us, and it might be argued that the history of the British Empire per se is less important than the impact it has had.

The empire's protection policy in the nineteenth century served to imprint a vast empire with the apparent guarantee of even-handed governance. On the other hand, it served to build new colonial foundations by reinforcing the Crown's jurisdiction over subject peoples. The flexible applications of protection policy raise the degree to which Aboriginal protection was distinctive in the context of settler colonialism.

The empire's goals of assimilation also introduced a more comprehensive suite of institutional measures for indigenous reform. This is a history that has never ended but whose legacies persist today. The empire's cultural lineage is a testament to its enduring influence, and its legacies continue to shape societies around the world.

Concluding, the cultural lineage of the British Empire is a complex and multifaceted topic. It encompasses the empire's political and economic expansion, its cultural exports, its impact on national identities, and its historical roots. Understanding this lineage provides valuable insights into the empire's influence on global culture and societies.

Bibliography:

1. Thompson, Andrew (ed.) *Britain's Experience of Empire in the Twentieth Century*, Published: 8 December 2011, Online ISBN: 9780191730955
2. Krishan, Kumar, University of Virginia "Empire and Metropolis: The Impact of the British Empire on British Society" <https://www.asanet.org/wp-content/uploads/savvy/sectionchs/documents/Kumar.pdf>
3. Potter, Simon J. *Empire, Cultures and Identities in Nineteenth And Twentieth-Century Britain* ISBN:1478-0542
4. Baughan, Emily, Oxford University Press, *Britain's Experience of Empire in the Twentieth Century (vol. 24), 2011, ISBN 978-0-19-923658-9*

CZU 821.135.1.09"18"(092)Eminescu M. : 294.3

ECOURI EMINESCIENE ÎN DHAMMAPADA. DE LA AIS DHAMMO SAMANTAO LA DASEIN-UL HEIDEGGERIAN ÎN CREAȚIA EMINESCIANĂ

Bianca Andreea MAZILU, elevă, Colegiul Național „Mihai Eminescu”
Coordonator științific: **Monica IOSUB**, prof., dr.

Abstract: *The present study captures the hypotext of Eminescian poetry by referring to Indian culture. The result of our research led to the conclusion that Buddha's meditations are models of thinking in one of Eminescu's masterpieces: "Glossa". Therefore, it can be said that there is a deep connection between the two cultures transfigured into the artistic act.*

Keywords: *principle, Eminescu, death, vision, Dhammapada, Buddha, Heidegger, Glossa, philosophy.*



Principiul ordonator al creației asociat *faptului de-a-fi-în-lume* transpare într-un mediu în care emoțiile sunt un axis în configurarea viziunii poetice, o oglindă care transgresează dinspre anamorfază care înglobează principiul *mirror de la mort* înspre efervescența abstractă, printr-o gradare temporizată a acme-ului nevralgic, care deconstrucționează faldurile hermeneutice pentru a permite inserția unei dedublări ideatice. Deconstrucționarea fenomenologiei umane care cuprinde unitatea originală, prin extrapolarea graduală a eticismului, permite conceptualizarea dialecticii filosofice, prin automistificare și reproducere imagistică, conceptuală a patologiei lăuntrice prin devoalarea unității individuale, cu accent pe elasticitate și coagularea fațetei diamantine; discursiunea filosofică fiind gineceul, care luminează sensul adevărat al vieții, matricea unui univers fecundat de emoții cvasi-idealizate, trans-semnificative, care depășesc oceanul de incertitudini

și se concretizează în omogenitatea creației poetice. Gradual, impersonalitatea *locuirii în sine*, acest summum al tranzitării dinspre ontologie înspre gnoseologie surescită puterea soteriologică a misticismului, astfel încât, sinele primează în favoare livrescului formând biomul *a fi-a avea* condiționat de fragmentarea finitudinii cvasi-palpabile printr-o materie care repudiază limita și o re poziționează sub aureola universalizării. Premisele construirii spectrului filosofic obnubilează cunoașterea, deschiderea sinelui și propria sa mirare, asemenea unui concept care se întâmplă cu ființa atunci când ia parte de și în ea prin desenarea unor tușe nevrotice de eternitate, într-o continuă dezirabilitate de a ajunge la *Forma singulară*, oglindă și metafora operei asemenea unei profunzimi încadrate de veduta reflectată-izolarea unor impulsuri de racordare în reminescența trecutului și simțirea actuală care facilitează ființarea într-un *Auszeit*. *Nevinovăție, joc, exercițiu*, sinteză a unor gânduri, policrome, polimorfe care pătează dimensiunea înseminată de culpabilitate, în care optica filozofică recuperează amestecul original, imagistic și abstract prin găzduirea pură a tuturor simțurilor, căci dacă noi înșine nu putem concretiza temeiul spiritual, elementele provenind din el și numai ca fiind el însuși adică o dialectică a duratei, atunci nu întreprinde, oare, filosofia ceva cu noi, atunci când ne lăsăm atrași de *Mara*. De altfel, aceasta este și suficient pentru a lumina ceea ce nu este filosofia. Poesisul devine un risc, o amenințare în viziunea existențialist-heideggeriană, întrucât aceasta este *un exercițiu verbal, se exprimă prin cuvinte, iar vorba este sortită să reveleze ceea ce este, și dar dacă totuși revelează ceea ce nu este? În chip poetic locuiește omul* – propoziția călăuzitoare aparținând romanticului Holderlin, deschide nouitatea noului, o comprehensiune apogetică a sinelui spre un cerc diamantin care bravează liantul tetradei în care survine *existența-omului-în lume*, transcenderea dinspre anticamera eufemismului lumesc spre ritualul *suis-generis*. *Ab initio*, identitatea este acel izvor, care înălțându-se din străfunduri desenează imagini arhetipale, alimentând instinctul filosofării, refulând, eminentemente, un joc de lexeme aliniat osmotic sub egida singularizării alter-ego-ului, coagularea înțelepciunii în leagănul lumesc, transpunând matca sacralității într-o succesiune volatilă de versuri – *Numai oamenii aleși pot vedea prin întunericul orditor al vieții. Lumea e că o boabă de spumă, ca un miraj...*

Dhammapada, culegere de suflete, conglomerat de idei, sentimente, viziuni, interiorizate de Buddha devine leagănul unei civilizații ascunse printre umbre, care aspiră la redemptiune, *bodhisattva*. Etimologia acestui lexem provine din dialectal pali, limba în care a vorbit acesta, *dharma* – lege finală, logos, forța care ține universul în echilibru, invizibilă și intangibilă – dar există, pentru că fără ea universul ar colapsa. Nemărginirea cosmosului ritmat și melodios este o dovadă clară a faptului că există, în mod indubitabil, un postulat subtil care conectează și intercorelează totul. Prin urmare, nimeni nu este separat de existență, nimeni nu este o insulă – suflul vântului printre rămășițele de nisip este conectat de cea mai strălucitoare stea. Imagismul ontologic al concepției budiste are la baza existența reciprocă. Dacă există motiv apare și o consecință. Succesiunea evenimentialului nu este zadarnică, Buddha acordă o deosebită atenție acestei concepții și o numea *Dhama*. El zicea: *Să aruncăm întrebările despre Început și Sfirșit. Eu am să vă învăț despre Dhama.*

Dacă există aceea, apare această. Din apariția aceleia, apare aceasta. Dacă aceea lipsește, nu apare nici aceasta. Dacă se termină aceea, se va termina și aceasta. Cine vede relația de cauzalitate, acela vede Dhama. Cine vede Dhama, Acela vede relația de cauzalitate. Configurarea scenariului teluric este tangențial conceptului filosofico-religios: *karma*, astfel încât orice acțiune fizică sau metafizică are în mod inevitabil o urmare, orice stimul extern se răsfrânge asupra inițiatorului sub aceeași formă. Astfel, Buddha folosește conceptul de non-sine, *anatman*, în locul *atman*, susținând că atunci când mintea încetează să funcționeze și în interior ești complet gol, atunci individul devine universal, o cameră nealterată, necontaminată, doar o oglindă care nu mai reflectă nimic, acesta este secretul – *Dhammapada*.

Vorbește sau acționează printr-o minte impură și problemele te vor urma – suferința este un produs al minții cauzată de o stare de sucbare paradisiacă derulată neîncetat, *mintea impură înseamnă minte; mintea pură înseamnă non-minte*, prin deconținere beatitudinea va determina un proces al conștientizării, al concentrării eului și astfel, apare fericirea.

Ais dhammo sananto, legea eternă, arhaică vie și inepuizabilă – întunericul nu poate dizolva niciodată obscuritatea, lumina este cea care poate dispersa închiderea, iubirea poate solva ura. Fiind o stare negativă, întunericul nu are o existență de sine stătătoare, nu este o prezență, ci un rezultat al dogmatismului și din acest motiv apariția luminii îl va înlătura, producând apoteoză finală.

Moartea succede vieții, viața succede la moarte, propovăduitorul doctrinei buddhiste Mahayana, reliefează concepția duală privind apariția sufletului atât că existența, cât și că negarea a sa. Pentru a nu se lăsa iluzionați de doctrina eronată a nihilismului, *ucchedavada*, Buddha le dădea oamenilor mai simpli convingerea că după reîncarnare sufletul, *atman*, va culege rodul faptelor săvârșite anterior. Omul este doar o denumire condiționată a imixturii diverselor elemente: material întreg al corpului, minte nematerială și conștiința fără formă. Individului depinde de această îmbinare și când ea se destramă, acesta încetează să existe.

În viziunea lui Heidegger, *Dasein-ul are tendința să înțeleagă ființa proprie pornind de la Dasein-ul însuși, și astfel în propria înțelegere a ființei, se află reflexul ontologic al înțelegerii lumii*, deschiderea față de existență, fiind o axiomă a exercitării prezentului.

Profet național *a rebours*, dar și un grandilocvent regizor al scenelor existențiale care se preling din nimbul unei iubiri efervescente în desfătarea unor simțuri integrate *in aeternias*, simulacrul social articulează o nouă ordine ontologică în care efigia eminesciană construiește o posibilitate a ființei, a în-ființării reciproce de a-și îngădui o ermetizare inversă a idealului. Arhiereu cosmosului embrionar, Eminescu sintetizează dintr-o perspectivă diacronică valorile unui timp apodictic care vădește obstrucționarea percepției aplogetice sacadate de închiderea și condensarea eului într-o dimensiune antropogică, în care privirea alcătuiește silogisme inefabile la care aspiră. Poet vizualizat în relație de interdependență față de ambientului natural, ciclic și ireversibil, fasonat de apetența pentru folclorul autohton, acesta respiră reminescenta instinctivă a formării lumii; simțul dinamismului lumesc pe care l-a interiorizat odată cu prima sa întâlnire cu moartea i-a inspirat o bucurie de a trăi,

făcându-l conștient de izul bucolic al materialității – *Eminescu nu și-ar mai fi asumat poate reflecția unui Pascal despre fragilitatea omului, biata trestie cugetătoare a universului. Natură îi este prietenă poetului nostru.*

Luând în considerare întreaga operă eminesciană, aceasta este nuanțată sub diferite forme de concepția budistă, după cum însuși Eminescu afirmă în manuscris: *Eu sunt budist. Ne fiind creștin simplu, ci creștin ridicat la potența a 10-a, nu mi-e milă numai de-ai mei, mi-e milă de orice viețuiește, fie aceea un gândac, fie un animal, fie un grec, fie un sârb, fie un bulgar. Religia mea îmi comandă de-a nu spune decât atâta cât poate s-aducă pe-o ființă la cunoștința de sine, la acea fulgurațiune intelectuală care să-l facă a-l vedea că degeaba invidia se zbate, degeaba răutatea se frământă, degeaba minciună luptă, căci luptă în contra unei puteri constante, care există pururea, în contra lui Brahm, a adevărului”. Avem de combătut întunericul-Turan-sub formă de minciună, sub formă de invidie, sub formă de miselie-noi Aryas-luminoșii.*

Cea mai budistă poezie eminesciană, așa cum o numește Amita Bose, Glossa se află la confluența ideilor schopenhaueriene, heralitene și hegeliene, depășește sentința barocă *la vida es sueño*, augmentând translatarea planului ireal în universul oniric care emană o prospețime disimulată de scepticism, ca un răspuns al demonismului plăcerilor interioare, nuanțate de sardonie. Ineditul derivă din întrepătrunderea cu razele benevolente ale umanității, aproape, incognito, ca într-un joc de lumini, se întrezărește omul, *Formă singulară*, turmentată de energismul absolut care grefează o notă, plasându-l pe acesta în beția succesiunii unui timp demonic care absoarbe frământările umanității. Spectrul apologetic al acestei decantări ideatice devine o întrupare a abisurilor existenței, Eminescu depășind, pe întregul evoluției sale, categoriile strănte ale pesimismului și optimismului, atrăgându-se învățăturilor din *Dhammapada*, ca urmare a unei preschimbări lăuntrice, frământările sufletești se liniștesc treptat, gândurile se interiorizează din ce în ce mai mult spre accentul de seninătate înaltă, atingând treptele *Nirvanei*. Pe alocuri, răzbate reflexul gândirii ciclotimic, aceasta se întâmplă din cauza imposibilității de a concilia conceptele de *sua*, ale sale, și *aliena*, cele străine, moștenite de la Seneca. Asemenea lui Epictet, care preluase învățătura senecană de la maestrul său Musonius Rufus, și Eminescu înțelesese că există lucruri independente de voința noastră; de aceasta este mai bine să se facă abstracție pentru a se putea trăi rațional (*loghicós*) și în armonie cu natura (*katâphysin*) și pentru a se obține ataraxia lipsei de patimi.

Transfigurând relația dintre tradiție și inovație, creația eminesciană, Glossă, se remarcă printr-un limbaj poetic sublim, cu origine neoplatonică, care aspiră să relaționeze cu transcendentul printr-o ordine metafizică. Cercetarea limbajului poetic al formelor fixe, dezvăluie, o modalitate de expresie a indicibilului, în viziunea steineriană, *cuvântul care lipsește face literatura modernă*. De-a lungul existenței, exegezele formelor fixe au avut, un caracter predominant, normativ, urmărind să ilustreze un canon, o șablonizare a verosimilului, însă, în prezent, acestea bravează noi orizonturi culturale, marcate de feeria *cuvântului adamic*. Originea glossei se întrezărește în secolul al XV-lea, în artă livrească spaniolă, la Cervantes. Pornind de la Renaștere, această formă poetică cunoaște o înflorire în epoca barocă,

fiind concepută, în mod predilect, ca satire ale unor texte epatante care nu respectau normele formale ale actului creator, angoasând cititorii, și, mai apoi, în Iluminism, Romanticism, în cadrul căruia regăsim glosele germane, aparținând lui Tieck, Schegel, dar și în perioada modernă prin diverse forme de expresie. Eminescu utilizează în articularea artistică o arhitectură strofică proprie, 10 octave în care versurile din strofa inițială sunt reluate în strofă finală, în ordine inversă, cu funcție recapitulativă. Imaginarul poetic decantează măsura de 8 silabe, ritm trohaic și rimă îmbrățișată care augmentează unitatea estetică a poemului, sintaxa cultivând simetria, alternând propozițiile autonome cu cele încadrate în microperioade, ceea ce conferă Glossei eminesciene un profil arhitectonic novator, bazat pe solemnitate, dinamizând, finalmente, un canon clasic.

Prefigurând transpunerea budistă, *Moartea succede vieții, viața succede la moarte*, întreaga incantație a unei lumi care funcționează *pars pro toto*, este demitizată, și transformată într-un expozeu care frizează mecanica emulativă, latentă și frenetică deopotrivă, marcând dispunerea graduală a materialului liric – o cufundare în abisuri, iar mai apoi *pada*, care reorganizează economia axiologică, șlefuiind, rătăcirea umană, abandonul și demonologicul imprimat prin elementul de paratextualitate, învăluind ulterior sentimentul, printr-o muzicalitate orfică, puterea de a se detașa de sufletul cuprins de oboseală și scepticism. Fragilitatea cronică, lupta prefigurată împotriva repetiției, a uniformizării într-un mediu obscur, ștanțat într-o prima etapă de către elementul fundamental care marchează simfonia existențială, titlul marchează, pe măsură ce scenariul ființării se deschide, dispunerea în enantioză a spectrului imagistic: meteahnă și sublimul sub egida profanării unei meditații orientale: *Mai bine decât a conduce întreaga lume./mai bine decât a ajunge în rai./mai bine decât stăpânirea asupra universului./e un angajament ireversibil față de Cale*. Cugetând în față tabloului dramatic al insului, fiecare lexem peste poziționat ca un imbold care depășește disperarea paroxistică, astfel încât vocea auctorială refuză să se implice pe scenă turnantă a proteiformului *theatrum mundi*, spectator sau chiar un actor al absurdului, Eminescu a dorit să-și numească, într-o prima etapă, satiră, *En spectateur*, referindu-se, prin urmare, la eterizarea melancoliei privind soarta omului, poezia să depășind amărăciunea personală în vederea atingerii seninătății abstracte.

Mesajul filosofic marchează opoziția dintre peren și efemer, spirit și viață sub imperativul regăsirii sinelui în carnavalul amăgitor al lumii intrupând ontologia condiției umane, risipitoare, alterată de imperativul superiorității, imprimând lexeme pe tăbliță ființării – *Nici încline a ei limbă*. Omul obișnuit trăiește precum un somnambul, nimeni nu știe ce face și de ce face anumite lucruri, viață este accidentală, iar o viață accidentală este un trai inconștient – *Cum ar putea o minte tulburată să înțeleagă calea*. *Pada* este vizibilă doar prin *sannayas* și ascultarea legii interioare, *dhamma*, lăsând la o parte mrejele proiecției intrinsece, frumos parfumate de esența amăgitoare a păcatului nu judecă întrucât acest fapt înseamnă identificare – *Recea cumpăn-a gândirii/Înspre clipă ce se schimbă/Pentru masca fericirii*.

Topos-ul literar *lumea ca teatru*, își are originea în opera filosofilor greci și lațini, condensând o atitudine care izvorăște din amurgul Antichității târzii prin ipostazierea unei suflet dezarmant în față ordinii implacabile a lumii. Stilizarea acestui

concept, care, în trecut-perioada Renașterii, a Barocului, a devenit o modalitate de oglindire a inechității din cadrul societății a fost desacralizat în timpul modernității și transformat într-o satiră. Izvorul poemului *Glossa* îl constituie cuvântările lui Oxenstien, prin adoptarea perspectivei spectatorului, nu a actorului, meditănd pe seama impetuozității scenice – *Privitor că la teatru/Tu în lume să te-nchipui*, instanța creatoare disociind mecanismele configurării mesajului artistic. Spațiul omogen ilustrează *orizontul construcției concentrat în jurul efemeridelor lumii, mecanică jalnică a zădărniceii omeniești*, modelând un ambient pur, al valului concentric născut pentru a se destrăma, mai apoi populat cu elemente fizice care vin să joace pe scenă minții reprezentarea lor mărunță. O lume răsturnată, carnavalica – *Joace unul și pe patru/Totuși tu ghici-vei chipu-i*, surprinde insul, prins în caruselul unei vieți mecanice și efemere, în care fatalismul și iluzoriul devin fanteza predestinării. În față acestei reprezentări, poetul nutrește sentimente paradoxale, dar îndeosebi satiră și ironie duse până la paroxism. Lumea este o raclă, o temniță, un mediu claustural și funest, în timp ce omul este strivit de un mecanism social demonic, de sorginte metafizică, fără putință de convertire într-un univers armonios, fluorescent.

Glossa oferă antidotul răcelii, al neîmpăcării, izolarea scrutătoare, rezistând seducției practicate de lumea demonizată, orizont ce mistifică esența personalității și provoacă derută prin jocul dintre adevăr și travesti: *Ca un cântec de sirenă./ Lumea-ntinde lucii mreje*. Sirena lumii a impurificat schilleriana *Putere a cântecului Die Macht des Gesanges* deschiderea orfică a reîntregirii cu natură. Ființe mitologice menționate încă din antichitate, motivul acvatic al sirenelor se regăsește în mai multe culturi. Pentru a ne referi la Grecia antică pentru început, acestea sunt pomenite pentru prima dată de Homer *Odiseea* dar nu beneficiază de nicio descriere fiziologică. Pitagora, Platon, se referă la magia muzicii sirenelor, care reflectă, sau chiar este, muzică sferelor. Cicero și stoicii au pus accent pe atractivitatea cunoașterii și înțelepciunii promise de cântecul sirenelor, motiv similar fiind episodul veterotestamentar al păcatului originar. Așadar, unele tradiții grecești tind să le atribuie acestora diferite instrumente muzicale și să le individualizeze dându-le nume, precum sirenei *Partenope* a cărei amintire este păstrată încă la Napoli. Ovidiu în *Metamorfoze* propune o nouă legendă, conform căreia sirenele ar fi fost însoțitoare ale Proserpinei, transformate de Demetra în păsări cu chip uman, condamnate să zboare în căutarea stăpânei lor.

Fiecare om trăiește într-o stare de delir, fiecare este divizat și prin mintea sa hoinăresc mii de gânduri, de multe ori lipsite de coerență, acestea nu formează decât o masă moleculară care atrage categoriile indezirabile ale socialului, denaturând și limitând, concomitent dezvoltage omului, ca o sursă de lumină dătătoare de viață – *Cel care a dobândit libertatea prin înțelepciune adevărată și a căpătat liniștea rămâne calm; vorbele și acțiunile sale sunt calme*. Reflectând ideea preconizată în *Luceafăr: Trăind în cercul vostru strâmt/ Norocul vă petrece./ Și eu în lumea mea mă simt/ Nemuritor și rece*, Eminescu bravează o mașină atemporală, cu un conținut etic superior, o meditație ironică asupra existenței din care se degajă sentimentul ataraxiei, care reprezintă pentru Schopenhauer mijlocul unei alinări provizorii

dintre voința de a trăi și ideal. – *Că să nu-ndrăgești nimică,/Tu rămâi la toate rece.*
Doar lumina ta interioară se poate transforma în răsărit, *Santosh*.

Sucesiunea scenelor în corpusul poeziei implică o cumulare circulară într-un spațiu interiorizat în care finalul marchează sfârșitul cuvântării eminesciene, *abhidharma*. Acest fapt creează iluzia unui timp ciclic, reversibil, pe care ființa nu-l mai resimte ca repulsie, ci cu beatitudine, transformând linearitatea în circularitate, înlocuind orizontalitatea printr-o verticalitate. Versul inițial solemn de la început, devine, în strofa finală, ironic, coborând absolutul în relativ. Calmul, nepăsarea față de micimea vieții marchează o atitudine potrivită unui *arhat* buddist. Împletind fraza sentențioasă cu expresia mușcătoare, decantarea lirică devine enigma metafizică, ludică și tragică, întrucât nu dezavuează individul uman, ci legea eternă. Asemenea unui sacerdot care înfăptuiește botezul omenirii, fericirea este o recompensă, *Sukha*, o stare autentică, de durată, în care insul este pe deplin mângâiat de glasul divin – *Cel care și-a corectat greșelile strălucește ca luna ieșită din nor.*

Ais dhammo samantao

Bibliografie:

1. ARHIP, Odette. *Locuire-Sine-Cultură, Locuire în exterior în-vederata-locuire în exterior vitală*. În: Volumul *Români majoritari/români minoritari: interferențe și coabitări lingvistice, literare și etnologice*, Iași, 2008, pp. 19-27, ISBN (10) 973-8953-49-9; ISBN (13) 978-8953-49-9,
2. BHOSE, Amita. *Eminescu și India*, Ediția A II-A, București, 1992, ISBN 978-606-92719-6-4.
3. BOLDEA, Iulian. *Modele onto-poetice eminesciene*. In: *Revista Studia Universitatis „Petru Maior”*, Series Philologia, nr. 2, 2003, ISSN 1582-9960
4. BRAGA, Mihai *Analiza lucrării lui Heidegger, Introducere în metafizică*. In: *Microelectronics and Computer Science*, October 19-21, 2017. Chișinău, 2017, pp. 409-412. ISBN 978-9975-4264-8-0.
5. CERENII, Olga. *Filosofia Budistă*. In: *Conferința Tehnico-Științifică a Colaboratorilor, Doctoranzilor și Studenților*, Universitatea Tehnică a Moldovei, 8-10 decembrie, 2011. Chișinău, 2012, vol. 1, pp. 186-188. ISBN 978-9975-45-208-3 (Vol. 1).
6. CONSTANTINESCU, Viorica. VIZITEU, Cornelia. CIFOR, Lucia. *Studii eminescologice 15*. Cluj-Napoca, 2013, Editura CLUSIUM, ISSN 1454-9115
7. CONSTANTINESCU, Viorica. VIZITEU, Cornelia. CIFOR, Lucia. *Studii eminescologice 16*. Cluj-Napoca, 2014, Editura CLUSIUM, ISSN 1454-9115
8. HEIDEGGER, Martin. *Ființă și Timp*. Editura HUMANITAS, 2019, Ediție: a III-a, ISBN: 978-973-50-6445-7
9. KIRALY, Istvan. *Fenomenologia existențială a secretului*. Editura EIKON, 2018, ISBN 978-606-711-950-3
10. MUNINDO, Ajahn. *O Dhammapada pentru contemplație*. [online] Disponibil: <https://archive.org/details/ajahn-munindo-o-dhammapada-pentru-contemplaie/Ajahn-Munindo-O-Dhammapada-pentru-contempla-ie-2019-12-06T13-37-02/>
11. NICOLAU, Felix. *Codul lui Eminescu*. Editura VICTOR, 2010, ISBN 978-973-1815-26-8
12. OSHO. *Dhammapada, Calea lui Buddha, Calea către Adevărul Final, Calea lui Dharma (legea divină)*. Editura RAM, 2001, ISBN 973-855-35-0-4

13. PĂSAT, Dumitru. *Martin Heidegger. Personalitatea cea mai reprezentativă a filosofiei existenței*. In: *Revista de filosofie, sociologie și științe politice*, 2016, p. 231-236, ISSN 1857-2294
14. *Dhampada, Temelia Legii*. Editura CUNUNI DE STELE, 2018, ISBN 973-8185-18-0

CZU 81`42:159.954

DEZVOLTAREA GÂNDIRII CRITICE ȘI CREATIVE PRIN STUDIUL TEXTELOR LITERARE

Evelina MARINESCU, elevă, *Colegiul Pedagogic „Ion Creangă” din cadrul Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți*
Conducător științific: **Viorica POPA**, conf. univ., dr.

Abstract: *The development of critical and creative thinking is vital to the formation of students personality, designed to respond to a society in constant change and adaptation. On this line, the exploration of literary texts offers a timely framework, an efficient way, a useful tool, and the methods and techniques, integrated in an (inter)active teaching-learning process create the favorable atmosphere.*

Keywords: *critical thinking, creativity, progress, exploration, active process, analysis.*

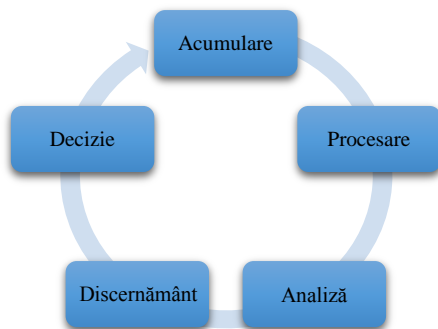
„Gândirea critică este mult mai dificilă decât cred oamenii și asta fiindcă necesită cunoștințe” (Joanne Jacobs).

0. Odată cu evoluția societății și a viziunilor despre complexitatea lumii apare necesitatea examinării critice a situațiilor, analiza aprofundată a conceptelor și luarea unor decizii autentice în scopul raționalizării mediului continuu de învățare.

În plan istoric, se consideră că J. Dewey a fost primul cercetător care a abordat problema gândirii critice din perspectivă pedagogică, numind-o *gândire reflexivă*.

Așadar, dezvoltarea gândirii critice include o reflecție profundă și un discernământ logic, în cadrul studiului textelor literare, întrucât acesta nu se limitează doar la înțelegerea și interpretarea operelor, dar presupune și dezvoltarea unor abilități fundamentale precum *cogniția* și *creativitatea*. Aceste abilități nu doar că îmbunătățesc înțelegerea operei literare în sine, dar au și o aplicabilitate extinsă în alte domenii ale vieții.

1. Gândirea critică reprezintă o componentă majoră a sistemului de competențe-cheie destinat formării personalității în prezent, atât la nivel european, cât și național. În acest sens, dezvoltarea gândirii critice, dar și a altor componente precum colaborarea, comunicarea, creativitatea, rezolvarea



de probleme, devin o prioritate educațională.

Gândirea critică declanșează procese cognitive complexe, care încep cu acumularea de informații, se bazează pe examinare minuțioasă și se finalizează cu luarea unor decizii [4, p. 5].

Pentru asigurarea acestui cadru, gândirea și învățarea trebuie să se desfășoare într-un context, la nivel:

- a) *sistematic* – aplicarea în mod consecvent a proceselor, orientând spre un final unitar;
- b) *transparent* – conștientizarea, urmărirea și monitorizarea firului propriilor procese de gândire, de către elevi.

În studiul textelor literare, gândirea critică presupune analiza profundă a elementelor textului, cum ar fi *temele general-umane, personajele, stilul, contextul cultural* etc. Este important să încurajăm elevii să genereze întrebări critice și să caute răspunsuri pe baza argumentelor textuale, în urma reflecției: „Dacă înțelegerea înseamnă interpretarea noilor informații, [...] atunci este important ca elevii să fie ajutați să dobândească un nucleu de idei orientative”⁹. Așadar, ghidarea spre înțelegere este realizată de către profesor, care direcționează cadrul de gândire și învățare, fiind perceput ca o strategie bine structurată și integră, astfel:

- la *evocare* va orienta învățarea și dezvoltarea gândirii critice prin stimularea interesului (pentru că ceea ce deja se cunoaște determină ceea ce se poate învăța);
- la *realizarea sensului* va propune implicarea susținută și automonitorizarea înțelegerii;
- la *reflecție* va opta pentru memorizare, reproducere și/sau expunere de opinii proprii ale elevilor, încurajare a diversității opiniilor (cf. [5, p. 8 ș.a.]).

În acest context, prezentăm următoarele activități de învățare în dezvoltarea gândirii critice și creative prin studiului textelor literare:

- *analiza textului*, ce implică abilitatea de a descompune un text în elementele sale componente, inclusiv, tematici, personaje etc.; analiza detaliată va permite cititorului să înțeleagă mai bine mesajul textului.
- *interpretarea*, ce presupune dezvoltarea capacității de a comenta semnificația unui text din mai multe perspective și de a identifica multiple înțelesuri; cititorul trebuie să fie deschis la diverse interpretări și să fie capabil să susțină argumente solide pentru perspectivele lor.
- *identificarea contextului cultural și istoric*, ce prevede să fie corelate evenimentele istorice, circumstanțele sociale etc., pentru a înțelege pe deplin textul.

Gândirea critică implică investigarea acestor contexte, în vederea înțelegerii influențelor care au modelat textul și a aprecierii modului în care acesta reflectă sau comentează evenimentele societății și ale epocii sale.

Creativitatea în studierea textelor literare poate fi exprimată în mai multe moduri, iar abordările creative pot aduce o nouă perspectivă de înțelegere/interpre-

⁹ Fapt remarcat de Alvina Grossu în studiul „Ce stă la baza strategiilor ce dezvoltă gândirea critică” (cf. [1, p. 75]).

tare a operelor literare. Iată câteva sugestii pentru integrarea creativității în cadrul studierii textelor:

- a) *Joc de rol* – schițe de teatru, povestiri, videoclipuri, reflectând modul în care tema, personajele sau situațiile din text pot fi relevante și în contextul contemporan.
- b) *Interviuri* – fișa de întâlnire cu personajul/scriitorul; interviul în trei trepte etc.
- c) *Scrieri reflexive* – continuări ale textelor, în conformitate cu firul expus în text sau schimbarea finalului din text în funcție de anumite criterii.

2. Metodele didactice, procedeele și tehnicile în studierea textelor trebuie să cuprindă, atât comprehensiunea, receptarea, analiza și interpretarea celor citite, cât și transferul achizițiilor literar-artistice și lingvistic-comunicative în situații noi.

Implementarea unor strategii în scopul antrenării gândirii critice și creative este orientată, în general, spre următoarele direcții:

- a) *Dezbateri*: organizarea discuțiilor pe marginea unor aspecte controversate ale textului literar îi ajută pe elevi să-și exprime opiniile și să își susțină argumentele.
- b) *Analiză comparativă*: compararea a două sau mai multe opere literare poate stimula gândirea critică, deoarece elevii sunt provocați să identifice similitudinile și diferențe între ele și să argumenteze interpretările lor.
- c) *Întrebări deschise*: încurajarea elevilor să pună întrebări deschise și să exploreze diverse perspective, care cultivă curiozitatea intelectuală.

Prin urmare, inițierea unei gândiri reflectoare trebuie să se concentreze pe modalități de abordare activă a textului. În continuare, ne propunem să prezentăm câteva metode în vederea stimulării gândirii critice și creative, valorificând texte din literatura română pentru treapta primară: „S-au auzit a toamnă pădurile” de Gheorghe Tomozei (lectură instituționalizată), „Țup. Imposibil e doar un cuvânt”, Țup și Pădurea încremenită” de Alex Donovici (lectură particulară, în familie, în doi, în cadrul atelierelor de lectură etc.):

Interogarea multiprocesuală

Orice demers, discuție sau cercetare implică formularea unor întrebări de bază. Astfel, interogarea multiprocesuală permite eșalonarea adecvată a întrebărilor:

- a) *Întrebări de reproducere* – presupun prezentarea/reproducerea unor informații exacte din text, dezvoltând memoria și atenția elevului;

Ex: Unde se desfășoară acțiunea în textul „S-au auzit a toamnă pădurile” de Gheorghe Tomozei? Când are loc acțiunea în textul „S-au auzit a toamnă pădurile” de Gheorghe Tomozei?

- b) *Întrebări de traducere* – necesită o modificare a informației, o restructurare a acesteia și, inclusiv, transpunerea din cuvânt în imagine sau a unei imagini grafice în expresie verbală. Întrebările de acest fel creează o nouă experiență senzorială, întrucât are loc *traducerea* dintr-un limbaj în altul. La fel se includ și întrebări care cer elucidarea semnificațiilor unor detalii, explicarea unor semne, cuvinte, simboluri.

Ex: Ce detalii care nu au fost menționate în text, observați în imagine? Ce culori vor apărea în imaginea care ar reproduce textul „S-au auzit a toamnă pădurile” de Gheorghe Tomozei?

c) *Întrebări aplicative* – oferă posibilitatea rezolvării unor probleme sau dezvoltării unor idei sugerate, de a „explora suspansul”.

Ex: De ce băiatul obișnuia să zăbovească înainte de a intra în casă? De ce „degetele mici ale lui Mihai sunt negre”?

d) *Întrebări analitic-sintetice* – formulate pentru cercetarea în profunzime a textului, examinându-l din unghiuri diferite. Pentru textul literar, la această etapă, începe analiza în funcție de caracteristicile lui: titlul, vocabularul, personajele etc., susținute cu argumente plauzibile.

Ex: De ce autorul a optat pentru titlul „S-au aurit a toamnă pădurile” pentru textul dat? De ce personajul textului „caută (...) zimții de gheață ai Luceafărului de seară”?

e) *Întrebări evaluative* – solicită aprecieri din partea elevilor, atitudini și calificative, în funcție de nivelul definit de ei cu referire la textul studiat. Aceste întrebări fac posibilă personalizarea procesului de învățare, însușirea noilor concepte și a unor valori.

Ex: Ce trăsături morale, valori considerați că sunt reprezentative pentru personajul din acest text?

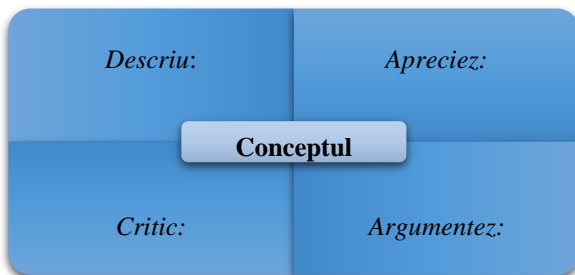
Condiții:

- Întrebările se expun într-o consecutivitate logică: de la literare la evaluative, întrucât aceasta respectă ordinea firească a operațiilor intelectuale.
- Pentru diversificarea modului de aplicare a metodei, se recomandă ca profesorul să propună inițial câte 1-2 întrebări de fiecare tip pentru toată clasă, apoi elevii să fie repartizați în grupuri, unde vor avea la dispoziție lista cu tipurile de întrebări (și explicarea acestora), iar elevii să formuleze întrebări la rândul lor. Expunerea întrebărilor se va realiza sub forma unui cerc, grupurile adresând câte o întrebare reciproc.

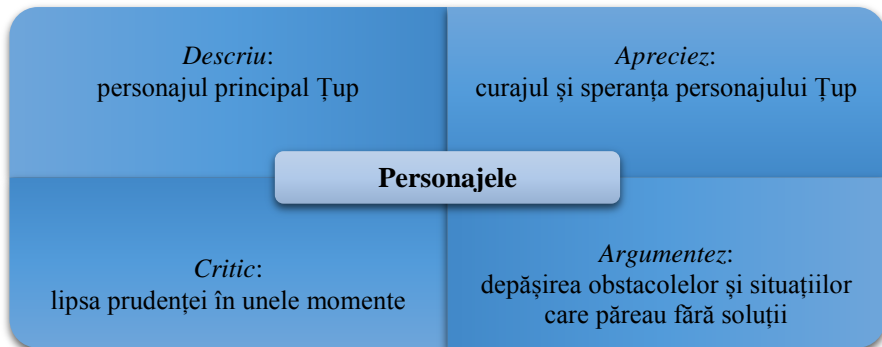
Metoda cadranelor

Această metodă presupune sistematizarea conținutului textului, solicitând participarea și implicarea elevilor în înțelegerea lui adecvată. Pentru dezvoltarea gândirii critice aceasta poate fi adaptată, implicând analiza textului, a unui eveniment sau a unui personaj prin *aprecieri* și *critici* argumentate.

O asemenea activitate implică o serie de *avantaje*: facilitează o receptare mai eficientă a mesajului scris, oferă oportunități elevilor în sensul exprimării unor puncte de vedere personale referitoare la conținutul textului și formează competențe și deprinderi reale de lucru cu textul literar.



Exemplu pentru textul: „Țup. Imposibil e doar un cuvânt” de Alex Donovici



Teoria inteligențelor multiple

Howard Gardner, profesor la Universitatea Harvard, prezintă *Teoria inteligențelor multiple* (Multiple Intelligences), prin care explică diferențele dintre ființele umane și, în care, abordează calitativ inteligența. Acesta a identificat următoarele tipuri de inteligență: *inteligența verbal-lingvistică, inteligența logico-matematică, inteligența muzicală, inteligența vizual-spațială, inteligența naturalistă, inteligența corporală-kinestezică, inteligența interpersonală și inteligența intrapersonală.*

Consecințele favorabile ale desfășurării activității didactice din perspectiva acestei metode sunt variate:

- cunoașterea profilului de inteligență al elevilor determină demersuri didactice diferențiate și individualizate;
- elevii au posibilitatea de a acumula cunoștințe, de a opera cu ele, făcând apel, după dorință, la diferite tipuri de inteligență;
- fiecare inteligență poate fi folosită pentru însușirea textului din diferite perspective;
- concepțiile fundamentale studiate în cadrul lecției sunt asimilate profund datorită faptului că sunt explorate cu ajutorul mai multor inteligențe;
- utilizarea teoriei inteligențelor multiple duce la formarea și dezvoltarea deprinderilor de comunicare, de relaționare, de cooperare;
- dă posibilitatea autocunoașterii elevilor, îi ajută să-și depășească „punctele tari”¹⁰.

Exemple de sarcini rezolvabile prin utilizarea predominantă a unui anumit tip de inteligență, în cadrul rezolvării textelor literare:

Inteligența verbal-lingvistică

– Redactarea unui text de caracterizare a unui personaj, evidențiind trăsăturile fizice, morale, evoluția acestuia pe parcursul textului (*Caracterizați personajul principal Țup.*)

Inteligența logico-matematică

– Crearea unei scheme care să reflecte soluțiile, strategiile pe care le propun personajele din text pentru a rezolva o problemă, un obstacol cu care se confruntă

¹⁰ Alte detalii cu privire la *Teoria inteligențelor multiple* vezi în [3, p. 65-85].

(Enumerati argumentele pe care le utilizează personajului principal pentru salvarea fiicărui prieten.)

Inteligenta vizual-spatială

– Crearea unui colaj vizual care să reflecte principalele momente ale textului literar studiat (*Cartografiati¹¹ drumul parcurs de Ţup în salvarea prietenilor*).

Inteligenta corporal-kinestezică

– Improvizarea unei scene din text, folosind comunicarea verbală, paraverbală și nonverbală (în special mișcările și gesturile) pentru a transmite înțelesul scenei respective (*Reconstruiți comportamentul personajului principal în salvarea prietenilor*).

Inteligenta muzicală

– Componerea unei melodii sau a unui cântec care să exprime emoțiile și atmosfera unei scene importante din text sau interpretarea sub forma unui cântec a unei secvențe de dialog dintre personaje (*Atribuiți o melodie care însoțește personajul principal prin pădure*).

Inteligenta interpersonală

– Participarea în cadrul unui seminar literar în care se discută și se dezbate aspecte importante ale unei opere literare, elevii contribuind cu opinii și argumente și ascultând perspectivele colegilor lor (Joc de rol: *reproduceți și/sau improvizați un dialog între Ţup și unul dintre prieteni pentru a-l salva de jocurile la calculator*).

Inteligenta intrapersonală

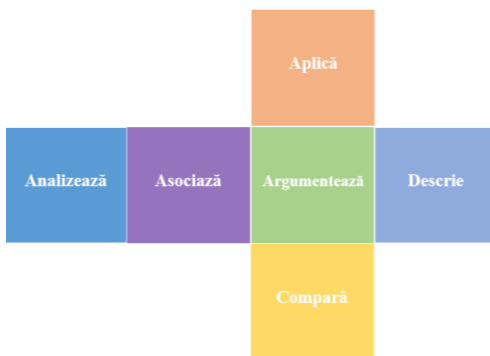
– Crearea unui jurnal personal în care elevii să reflecteze asupra conexiunilor proprii cu personajele, temele și evenimentele dintr-o operă literară și să-și analizeze propriile reacții și sentimente (*Improvizați un monolog, din 5-6 enunțuri, în care personajul principal, Ţup, își caută argumente pentru salvarea prietenilor*).

Inteligenta naturalistă

– Analizarea detaliilor din mediul înconjurător, prezentate într-un text literar și punerea în discuție a modului în care aceste detalii contribuie la atmosfera, mesajul operei și la crearea propriei imagini asupra textului (*Selectați elementele din natură, care inspiră personajul să găsească argumente întru salvarea prietenilor de dependența jocurilor de calculator*).

Metoda cubului

Metoda cubului, considerată și o analiză multidimensională, presupune examinarea unui text literar din 6 perspective simultan. Aceste dimensiuni pot include aspecte precum tematică, personaje, stil, structură narativă, critică, context cultural și istoric etc. Prin exa-



¹¹Detalii privind metoda cartografierii vezi în [2, p. 53-56].

minarea textului din aceste multiple perspective, elevii pot obține o înțelegere profundă a operei literare.

Aplicarea metodei cubului în baza textului „*Țup. Imposibil e doar un cuvânt*” de Alex Donovici:

- a) *Analizează* secvențele încurajatoare prezentate în text și rolul acestora:
„*Să nu spui că nu poți! (...) Nu poți doar dacă nu vrei. Nu lăsa nimic să-ți stea în cale! Dacă te-ai născut fără aripi și cu picioare scurte, trebuie să înveți să te descurci cu ce ai*”.
„*Ai încredere în tine. Ești mai puternică decât crezi.(...)Ai în tine puteri nebănuite*”.
- b) *Asociază* cu câte un cuvânt următoarele momente din text: *dimineața în care lumea s-a schimbat; alarma și secretul lui Tor.*
- c) *Argumentează* curajul și optimismul personajului Țup, evidențiind învățătura.
- d) *Aplică* – Joc de rol: Improvizează într-un monolog, de 5-6 enunțuri, gândurile personajului principal, atunci când a fost abandonat.
- e) *Compară* personajul Țup cu ceilalți frați și cu prietenii săi, operând atât cu secvențe de text, cât și cele deduse din fapte.
- f) *Describe* evoluția personaj principal.

Această metodă poate fi, de asemenea, realizată în corelație cu alte metode, întrucât combinarea și aplicarea acestora într-un mod variat îmbogățește experiența de percepere a esenței textului, dezvoltă competențe multiple (inclusiv, gândirea critică și creativă) și stimulează interesul și implicarea elevilor.

Exemple:

- a) *Analizează* – Analiza SWOT;
- b) *Asociază* – Asocieri libere, forțate;
- c) *Argumentează* – Metoda 6 DE CE?;
- d) *Aplică* – Agenda în 2 părți, Joc de rol;
- e) *Compară* – Diagrama Venn;
- f) *Describe* – GPP (Gândește – perechi – prezintă)

În concluzie, aplicarea diferitor strategii didactice, orientate spre dezvoltarea gândirii critice și creative (cf. [5]), stimulează, în același timp, dezvoltarea competenței de comunicare, înscrisă drept competență-cheie/transversală, prioritar valorificată la lecțiile de limbă și literatură română. De asemenea, eficiența acestora este condiționată de modul în care profesorul va prezenta fiecare etapă și rezultatul care se așteaptă să fie obținut. Implementate cu regularitate, aceste metode, aplicate în combinație cu tehnici, mijloace, procedee și forme de organizare diversificate, pot avea un impact de durată asupra gândirii independente, autonomiei învățării și creativității elevilor. O latură esențială a acestui proces o deține și responsabilitatea elevului pentru dezvoltarea gândirii critice și creative proprii, iar acestea, propuse într-un mediu prielnic, vor stimula și *încrederea, ascultarea, implicarea activă.*

Bibliografia:

1. GROSU, Alvina. *Ce stă la baza strategiilor ce dezvoltă gândirea critică sau Fundamentele teoretice ale Programului LSDGC.* In: Didactica Pro... Revistă de teorie și practică educațională, Chișinău, 2001, nr. 2 (6), p. 74-75.

2. LEAHU, Raisa. *Metoda cartografierii la predarea textului epic*. In: Semn. 2011, nr. 4, p. 53-56.
3. OPREA, Crenguța-Lăcrimioara. *Strategii didactice interactive*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2007.
4. TEMPLE, C.; Steele, J. L.; Meredith, K. S. *Inițiere în metodologia dezvoltării gândirii critice*, Ediția a II-a, Chișinău, 2003 [online] [citat: 03.06.2024] Disponibil: <http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/07/1.pdf>
5. TEMPLE, C.; Steele, J. L.; Meredith, K. S. *Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice*, Ghidul IV, Chișinău, 2002 [online] [citat: 03.06.2024] Disponibil: <http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2016/09/4.pdf>

CZU 811.135.1`367.33(072.2)

ABORDAREA PĂRȚILOR PRINCIPALE DE PROPOZIȚIE PRIN ACTIVITĂȚI INTERACTIVE

Svetlana PASCAL, elevă, *Colegiul Pedagogic „Ion Creangă”
din cadrul Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți*
Conducător științific: **Viorica POPA**, conf. univ., dr.

Abstract: *The article capitalizes on the process of acquiring linguistic notions in primary school and demonstrates the importance of the main parts of a sentence in learning the Romanian language. Traditional methods and interactive techniques make the training process much more effective.*

Keywords: *subject, predicate, didactic method, grammar, primary school, Romanian language.*

*A învăța elevii să vorbească și să scrie corect în limba română este o datorie
a fiecărui învățător și un act de cultură cu rezonanțe profunde.
Puși în situația de a observa, de a analiza, de a motiva și de a aplica faptele de limbă,
elevii își formează deprinderi temeinice de utilizare corectă a limbii române.
(BĂRBULESCU Gabriela, BEȘLIU Daniela)*

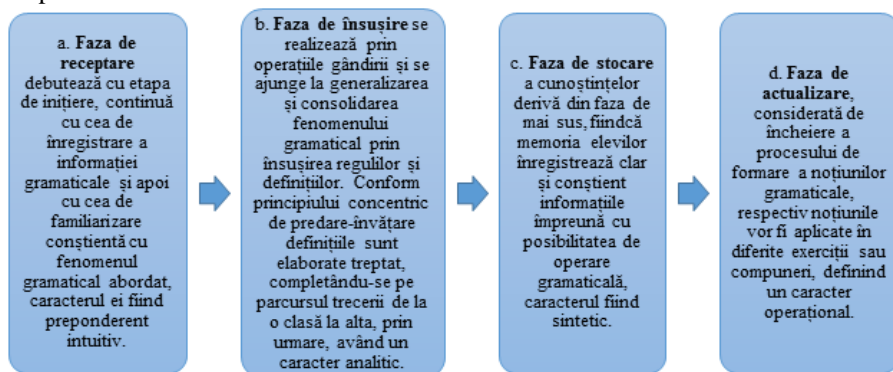
Ciclul primar este etapa primordială în formarea conceptelor gramaticale. Înțelegerea, cunoașterea, aplicarea, integrarea *elementelor de construcție a comunicării* este importantă nu doar pentru o performanță academică a elevilor în următoarea treaptă de școlarizare, treapta gimnazială, dar și pentru o exprimare corectă și fluentă. Un învățător trebuie să aibă capacitatea de a preda metodologic corect, dar și atractiv pentru elevi. Diversificarea metodelor didactice, utilizarea unui limbaj de specialitate potrivit situației și conexiunea profesor-elev sunt esențiale pentru asimilarea acestor conținuturi.

Deseori aceste conținuturi necesită o abordare individuală, iar neglijarea dificultăților cu care se confruntă elevii duce la ruperea continuității procesului instructiv-educativ și ineficiența ulterioară a acestuia. Examinarea activităților pentru învățarea subiectului și predicatului va facilita predarea și, ca rezultat, înțelegerea și aplicarea corectă a acestor concepte fundamentale în comunicarea scrisă și orală, inclusiv, de elevi. Investigarea utilizării tehnologiilor digitale, cum ar fi apli-

cațiile și platformele online, în procesul de predare și învățare a subiectului și predicatului contribuie la îmbogățirea orizontului de abilități ale cadrului didactic modern și modelarea procesului de predare în unul interactiv. Această direcție de cercetare ar putea oferi perspective noi și soluții inovatoare pentru îmbunătățirea procesului de predare și învățare a subiectului și predicatului, adaptându-l la cerințele și preferințele elevilor din era digitală.

Predarea-învățarea elementelor de *sintaxă* urmărește înțelegerea propoziției ca unitate de vorbire diferită de alte unități ale limbii (cuvântul); înțelegerea structurii unei propoziții și a regulilor de îmbinare a cuvintelor în propoziție. Procesul de studiu al elementelor de sintaxă începe în clasa I, când elevul se familiarizează intuitiv cu tipurile de propoziții după scopul comunicării: propoziția enunțiativă, interogativă, exclamativă. În clasa a III-a, se formează primele noțiuni cu privire la subiect și predicat: părți de propoziție (principale și secundare), subiectul, predicatul verbal, propoziția simplă/ dezvoltată, care se consolidează și se extind în clasa a IV-a (atributul și complementul)¹². Spre deosebire de clasele mari, unde se începe de la contextul teoretic, în învățământul primar se ajunge la definițiile elementelor de construcție a comunicării prin descoperirea lor.

Conform opiniei lui R. M. Gagne, pentru însușirea noțiunilor lingvistice, se lucrează cu textul (de dimensiuni mai mari sau mai mici) și se parcurg mai multe etape:



Schema 1. Etapele de însușire a noțiunilor gramaticale

Pornind de la contextele lingvistice, V. Goia valorifică etapele de însușire a noțiunilor lingvistice astfel:

→ *Faza familiarizării conștiente a elevului cu fenomenul gramatical dat* – are caracter intuitiv, constă în fixarea unor „reprezentări gramaticale” prin intuirea fenomenului gramatical din mai multe exemple. Ca material de limbă se pot folosi propoziții alcătuite de profesor și/sau elevi:

– Priviți imaginea. Pe cine vedeți în imagine?



¹² Demersuri edificatoare, în acest context, a se vedea în [7, p. 70-74].

- Ce face Oana? /- Ce scrie Oana?
- Alcătuiți o propoziție, prezentând ce face Oana?

Oana scrie o compunere.	Exemplele de propoziție asigură înțelegerea poziției subiectului într-o propoziție: început, mijloc sau sfârșit. Indiferent de poziția ocupată în enunț, subiectul rămâne partea principală de propoziție și răspunde la întrebările <i>Cine?</i> , <i>Ce?</i> , <i>Despre cine</i> sau <i>despre ce se vorbește în propoziție?</i>
O compunere Oana scrie.	
O compunere scrie Oana.	

→ *Faza distingerii planului gramatical de cel logic* – are caracter analitic, în care „elevii sunt conduși să atribuie o valoare gramaticală nu obiectului semnalat, denumit prin cuvânt, ci cuvântului însuși ca unitate formală a limbii”. Elevii citesc și analizează pe rând propozițiile, stabilind, în funcție de întrebările învățătorului, *despre cine se vorbește?* sau *despre ce se vorbește* (întrebările, evidențind subiectul propoziției). E bine ca enunțurile alcătuite să conțină subiectul și la începutul, și la sfârșitul, și la mijlocul propoziției, creând deprinderea elevilor de a utiliza subiectul în propria lor vorbire oriunde, după necesitățile exprimării cât mai precise, mai clare, mai nuanțate a ideii ce vor s-o comunice. Totodată se va arăta elevilor importanța intenției comunicării, care se reflectă nu numai în poziția cuvintelor din propoziție (în topica ei), dar și în tonul (accentul) care trebuie adoptat când se citește sau rostește o propoziție. *Subiectul* va fi exprimat în majoritatea exemplelor prin substantive „nume de ființe, de lucru și fenomene ale naturii” și mai rar prin pronume personal. Pentru determinarea subiectului, elevii trebuie obișnuiți să folosească întrebarea *cine?*: pe de o parte, pentru că le este familiară, iar pe de altă parte, pentru că, utilizând-o exclusiv, se reduc ulterior posibilitățile confundării complementului direct (aflat cu întrebarea *ce?*) cu subiectul care ar răspunde la aceeași întrebare (*Vântul a spart geamul.*).

La predarea noțiunii de *predicat* se va acorda o atenție deosebită în alegerea exemplelor. Propozițiile selectate trebuie să conțină predicate care să răspundă atât la întrebarea *ce face?* și mai rar la întrebarea *ce este?* și *cum este?*. De reținut ca verbele, prin care se exprimă predicatul, ar trebui utilizate la diateza activă, modul indicativ.

→ *Faza însușirii regulilor și a definițiilor* – are caracter generalizator, constă în sintetizarea unei concluzii/reguli: apelând la operațiile gândirii (analiză, comparație, clasificare, generalizare, sinteză) se ajunge la „generalizarea și consolidarea fenomenului gramatical”:

- Citiți propozițiile. Numiți cuvintele care arată *despre cine* se vorbește în propoziție.

- Selectați cuvintele care arată *despre ce* se vorbește în propoziție.

- Selectați cuvintele care arată *ce se spune* în propoziție despre subiect.

Remarcă: învățătorul comunică denumirea noțiunii și formulează cu elevii definiția în care integrează genul proxim și diferențele specifice (se definește noțiunea de subiect/predicat și se confruntă cu definiția din manual).

→ *Faza operării superioare cu noțiunile de limbă însușite* – este faza aplicării cunoștințelor gramaticale dobândite „prin exerciții”. E bine ca la desfășurarea analizei efectuate în timpul lecției să se concretizeze: *Despre cine se vorbește? Ce anume se vorbește?* O atenție deosebită se impune faptului că aceste analize trebuie

însoțite de explicații. Astfel, se verifică învățarea și aplicarea conștientă a regulilor (cf. [5, p. 192]).

Subiectul și predicatul sunt primele unități sintactice cu care se familiarizează elevii în clasa a III-a. Prezentăm, în continuare, cele mai uzuale demersuri, care valorifică aceste părți principale de propoziție:

Demers I – intuitiv

- Priviți imaginea.
- Pe cine/ ce vedeți în imagine?
- Alcătuiți o propoziție în baza imaginii.
- Numiți cuvintele care arată *despre cine* se vorbește în propoziție.
- Selectați cuvintele care arată *despre ce* se vorbește în propoziție.



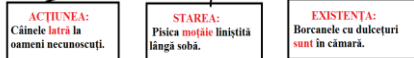
Se explică noțiunea de *subiect* și *predicat*. Se propun exerciții de identificare a subiectului și predicatului în propoziții.

Sunt de reținut și activitățile în baza planșelor. Acestea facilitează învățarea elevilor cu memorie vizuală și contribuie la coeziunea dintre conceptele teoretice și aplicarea lor în practică.

Părți principale de propoziție PREDICATUL

DEFINIȚIE: Predicatul este partea principală de propoziție care indică ce face sau ce se spune despre subiect.
ÎNTREBĂRI SPECIFICE: "Ce face?"; "Ce se spune despre...?"

PREDICATUL este partea principală de propoziție exprimată prin verb și exprimă:

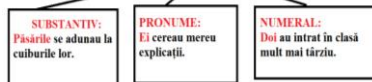


ATENȚIE!
În limba română *topica propoziției* (ordinea cuvintelor) nu este fixă! Predicatul poate ocupa orice loc în propoziție:
Câinele *latră* la oamenii necunoscuți. (în interiorul propoziției)
Latră câinele la oamenii necunoscuți. (în începutul propoziției)
La oamenii necunoscuți *câinele latră*. (la sfârșitul propoziției)

PĂRȚI PRINCIPALE DE PROPOZIȚIE SUBIECTUL

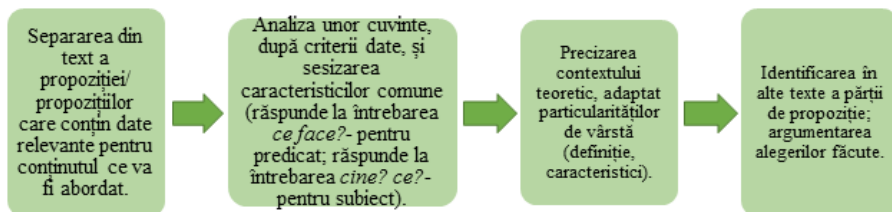
DEFINIȚIE: Subiectul este partea principală de propoziție care indică despre cine este vorba în propoziție.
ÎNTREBĂRI SPECIFICE: "Cine?"; "Ce?"; "Despre cine se vorbește?"

SUBIECTUL poate fi exprimat prin



ATENȚIE!
În limba română *topica* (ordinea cuvintelor) nu este fixă, deci subiectul poate ocupa diferite locuri într-o propoziție:
Pisărilor se adunau la culburele lor. (la începutul propoziției)
Se adunau *pisărilor* la culburele lor. (în interiorul propoziției)
La culburele lor se adunau *pisărilor*. (la sfârșitul propoziției)

Demers II – se respectă, de regulă, următoarea structură:



Exercițiile reprezintă o metodă eficientă pentru fixarea și consolidarea noțiunilor lingvistice, inclusiv a conceptelor de subiect și predicat. Există diverse tipuri de exerciții care pot fi utilizate în acest scop, iar alegerea lor depinde de nivelul de cunoștințe al elevilor, de obiectivele didactice și de contextul în care se desfășoară

predarea. Prin utilizarea diverselor tipuri de exerciții, elevii pot consolida și aprofunda înțelegerea lor privind conceptele de subiect și predicat într-un mod interactiv și captivant. Acestea se pot clasifica¹³ în:

Tipul	Subtipul	Exerciții
Exerciții de recunoaștere	recunoaștere și grupare	Identificați predicatoarele din enunțurile de mai jos: <i>Puiul de mătă se uita mirat la zborul fluturelui.</i> <i>Ninsoarea încetează.</i> <i>O sanie va trece prin văi.</i>
	recunoaștere și caracterizare	Identificați predicatoarele care corespund contextului și întrebării dintre paranteze (aplicația <i>Wordwall</i>) <i>(va merge, a fost, sunt, să plecăm)</i> Maria (ce va face?) ... la bunica sa. Eu (ce fac?) ... elevă în clasa întâi. Nicolae (ce a făcut?) ... la culesul merelor.
	recunoaștere și disociere	Identifică subiectele, stabilind poziția acestora în propoziții (început, mijloc, sfârșit). <i>Copilul privea cu gura căscată.</i> <i>Va pleca Ana la bunici?</i> <i>Bate vântul.</i>
Exerciții de completare și înlocuire	de completare	Completează spațiile goale cu predicatoarele potrivite din șirul de mai jos. <i>(a plecat, a stat, fluiera, cunoștea, s-a ivit, s-a deschis, s-au topit, a ajuns, l-a întrebat, a descărcat)</i> Niculăiță ... (ce a făcut?) cu căruța în oraș. Pe drum ... (ce a făcut?) sus pe lemne. ... (ce făcea?) cu ochii la stelele strălucitoare.
	de înlocuire	Înlocuiește predicatoarele din text cu sinonimele potrivite contextului. Copiii au ajuns în pădure. Veverițele săreau din creangă în creangă. Mireasma florilor se împrăștia în văzduh. Cântau păsări de toate neamurile.

Tabelul 1. Tipuri de exerciții

Evident, noțiunile de sintaxă, precum sunt subiectul și predicatul, pot fi însușite și prin metode (inter)active:

Știu/ Vreau să știu/ Am învățat

În clasa a IV-a, actualizarea cunoștințelor despre subiect și predicat se poate organiza prin metoda *Știu/ Vreau să știu/ Am învățat* (cf. [3, p. 112]). Elevii lucrează în baza unui text din manual și realizează sarcinile succesiv:

Citiți textul „Puiul” de Ioan Alexandru Brătescu-Voinești [6, p. 121], subliniind toate predicatoarele.

– Prin ce sunt exprimate predicatoarele din propoziții? La ce întrebare/întrebări răspunde/ răspund predicatul/ predicatoarele?

¹³ O tipologie exhaustivă a exercițiilor poate fi urmărită în [4, p. 106-110].

– Ce ați constatat?

Elevii completează primele două coloane ale tabelului, iar ultima este completată după învățarea subiectului.

Știu	Vreau să știu	Am învățat
→ Prin ce se exprimă predicatul? → La ce întrebare răspunde predicatul?	→ Cum subliniez predicatul? → Ce loc ocupă predicatul într-un enunț?	→ Predicatul este partea principală de propoziție, care arată ce face o ființă sau un lucru și răspunde la întrebarea <i>ce face? ce a făcut? ce va face?</i> → Se exprimă prin verb și se poate afla la începutul, mijlocul sau sfârșitul enunțului.

Modelarea reprezintă o metodă didactică în care predomină acțiunea de investigație indirectă a realității. Cea mai cunoscută formă de manifestare a acestei metode este realizarea analizei sintactice a unei propoziții, utilizând desenul grafic sau simbolurile pentru fiecare parte de propoziție (cf. [3, p. 114]):

Selectează, în textul *Fram, ursul polar* [2, p. 197], o propoziție care ți-a plăcut. Analizează-o utilizând metoda modelării.

Într-una din zile, Fram întârzia.

Când?

Cine?

Ce făcea?

Într-una din zile,	Fram	întârzia.
P.S	S.	P.

Pălăriile gânditoare este o tehnică interactivă, de stimulare a creativității participanților, care se bazează pe interpretarea de roluri în funcție de pălăria aleasă.

Sunt șase pălării gânditoare, fiecare având câte o culoare: alb, roșu, galben, verde, albastru și negru. Elevii vor fi împărțiți în grupe, în funcție de numărul de copii din clasă. Membrii grupului își aleg pălăriile și vor interpreta rolul prescris, așa cum consideră mai bine. Metoda se poate aplica la o lecție clasică, combinând metode tradiționale cu cele moderne.



Exemplu:



Pălăria albastră: Alcătuieste un plan de identificare a subiectelor într-un text.

Răspuns posibil:

1. *Citesc cu atenție textul.*

2. *Analizez fiecare propoziție.*

3. *Identific subiectul cu ajutorul întrebărilor: Despre cine sau despre ce se vorbește în propoziție?*



Pălăria neagră: Care este importanța subiectului într-o propoziție?
Răspuns posibil: *Subiectul este partea principală de propoziție care arată cine face acțiunea.*



Pălăria verde: Scrie o compunere, în 5-6 enunțuri, în care următoarele substantive vor avea funcția sintactică de subiect: soare, primăvară, copii, păsări, flori, natură.

Răspuns posibil:

Primăvara a sosit pe meleagurile țărișoarei mele. Natura reînvie, bucurându-ne cu seninătatea cerului și aromele îmbietoare ale florilor.

Soarele strălucește mai puternic. Păsările revin din țările calde, umplând văzduhul de cântece primăvăratice. Florile au îmbrăcat pământul într-o haină multicoloră, iar insectele se grăbesc să zumzăie prin aer.

Copiii sunt cei mai fericiți, pentru că primăvara ne împlânzește sufletele și ne luminează chipul.



Pălăria albă: Propuneți o definiție complexă pentru noțiunea de subiect.

Răspuns posibil: *Subiectul este partea principală de propoziție, care răspunde la întrebările: Despre cine sau despre ce se vorbește în propoziție?. El poate fi exprimat prin substantiv, pronume sau numeral și se subliniază cu două linii.*



Pălăria galbenă: Determină trăsăturile subiectului, diferențiindu-l de predicat.

Răspuns posibil:

Subiect	Predicat
1. Răspunde la întrebarea <i>Cine?/ Ce?/ Despre cine/ ce se vorbește în propoziție?</i>	1. Răspunde la întrebarea <i>Ce face?/, Ce a făcut?/, Ce va face?</i>
2. Se subliniază cu două linii.	2. Se subliniază cu o linie.
3. Este exprimat prin substantiv, pronume sau numeral.	3. Este exprimat prin verb.

Pălăria roșie: Argumentează de ce avem nevoie de subiect într-o propoziție.

Răspuns posibil:

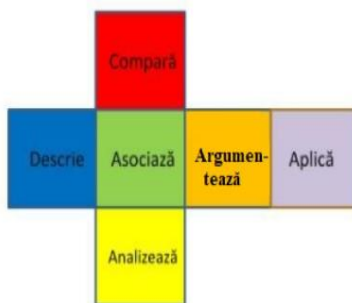
Într-o propoziție avem nevoie de subiect, deoarece este partea principală de propoziție și ne indică despre cine sau despre ce se vorbește în propoziție.



Cubul este o metodă care presupune explorarea unui subiect, a unei situații din mai multe perspective, permițând abordarea complexă și integratoare a unei teme. Metoda are ca scop fixarea, sistematizarea cunoștințelor. Poate fi folosită și la evaluare.

Exemplu:

1. Descrie – *Descrie predicatul ca parte principală de propoziție.*
2. Compară – *Identifică asemănări și deosebiri dintre subiect și predicat.*



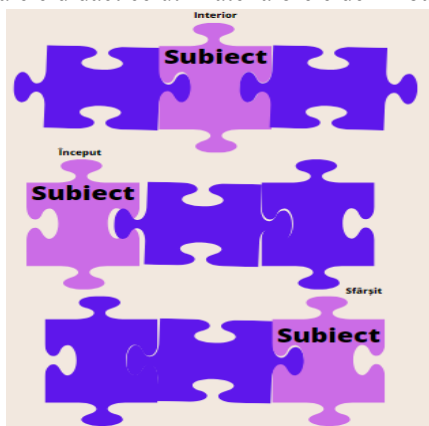
3. Asociază – *Stabilește două asocieri cu subiectul/ predicatul?*
4. Analizează – *Analizează etapele de identificare a subiectului și/sau a predicatului într-o propoziție?*
5. Aplică – *Alcătuiește enunțuri în care predicatul va fi la început, mijloc și sfârșit.*
6. Argumentează – *Avem nevoie de predicat, deoarece...*

Metoda cadranelor este o modalitate de rezumare și sistematizare a unui conținut informațional, solicitând participarea și implicarea elevilor în înțelegerea lui adecvată. Stimulează atenția și gândirea. Metoda presupune trasarea a două axe principale perpendiculare, în urma cărora apar patru cadrane ce trebuie completate de către elevi. În contextul predării subiectului sau predicatului, această metodă poate fi aplicată eficient în baza unui text cunoscut de elevi (din manualele școlare):

În baza textului „Leul și cățelușa” de Lev Tolstoi, completați cadranele propuse.

Definește predicatul ca parte principală de propoziție.	Identificați predicatele din primul alineat al textului „Leul și cățelușa” de Lev Tolstoi.
Efectuați analiza sintactică a enunțului: „Cățelușa a trăit cu leul în aceeași cușcă”.	Alcătuți două propoziții despre relația leului cu cățelușa, în care predicatul să fie exprimate prin verb la timpul trecut.

Un rol la fel de important îl au materialele didactice utilizate la orele de limba și literatura română. Ele oferă suportul necesar pentru a transmite informații, pentru a consolida cunoștințele și pentru a stimula dezvoltarea abilităților lingvistice la elevii ciclului primar. Materialele didactice trebuie să fie atractive, încât să provoace interes copiilor. De exemplu, pentru studierea poziției subiectului și/sau a predicatului se poate utiliza puzzle-ul. Piesele acestuia vor indica poziția pe care o are partea de propoziție, iar sarcina elevului este de a alcătui un enunț corespunzător structurii propuse.



În concluzie, predarea și învățarea subiectului și predicatului necesită o abordare holistică și adaptabilă, care să țină cont de diversitatea stilurilor de învățare ale elevilor și de contextul educațional specific. O atenție deosebită acordată clarității conceptuale, diversității metodelor didactice și implicării active a elevilor poate contribui semnificativ la îmbunătățirea procesului de predare și învățare în acest domeniu.

Bibliografia:

1. BĂRBULESCU, G., BEȘLIU, D. *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*. București: Ed. Corint, 2009. ISBN 978-973-135-513-9
2. BURUIANĂ, M., ERMICIOI, A., COTEA, S., *Limba și literatura română, manual pentru clasa a III-a*, Chișinău: Ed. Știința, 2020. ISBN 978-9975-85-228-92.

3. CIOBANU, Valentina. *Didactica limbii și literaturii române*. Chișinău, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2020. ISBN 978-9975-46-492-5
4. EFTENIE, Nicolae. *Introducere în metodică studierii limbii și literaturii române*. Pitești: Ed. Paralela 45, 2008. ISBN 978-973-47-0427-9
5. GOIA, Vistian. *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*. Cluj-Napoca: Ed. Dacia, 2002. ISBN 978-973-35-1332-6
6. MARIN, M., NICULCEA, T., *Limba și literatura română*, manual pentru clasa a IV-a, Chișinău: Ed. Cartier, 2020. ISBN 978-9975-86-440-4
7. POPA, V., REVENCO, V., BANARI, E. *Didactica limbii române II*, Bălți, 2024. ISBN 978-9975-161-59-6

INTERUNIVERSITARIA

Ediția a XX-a

Materialele

Conferinței Științifice Internaționale a Studenților

din 18 aprilie 2024

Volumul III