

ТРАКИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ, ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ
TRAKIA UNIVERSITY, FACULTY OF EDUCATION



ГОДИШНИК YEARBOOK

ISSN 1312-286X



ТОМ 14 / 2017
VOLUME 14 / 2017

ERHP PLUS
EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE
HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES



СТАРА ЗАГОРА, БЪЛГАРИЯ

STARA ZAGORA, BULGARIA

**ТРАКИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ
СТАРА ЗАГОРА**

Г О Д И Ш Н И К

Том 14

Y E A R B O O K

Volume 14

2017

**TRAKIA UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION
STARA ZAGORA**

Редакционна колегия

доц. д-р Елена Лавренцова – Педагогически факултет, Тракийски университет – Ст. Загора, България

доц. д-р Иванка Шивачева-Пинедо – Педагогически факултет, Тракийски университет – Ст. Загора, България

доц. д-р Мария Тенева – Педагогически факултет, Тракийски университет – Ст. Загора, България

доц. д-р Ани Златева – Педагогически факултет, Тракийски университет – Ст. Загора, България

проф. Анна Резниченко, DSc - Руски държавен университет за хуманитарни науки, Москва, Русия

проф. М.М. Кашанов, DSc - Ярославски държавен университет „П.Г. Демидов“, Ярослав, Русия

проф. Emilj Sulejmani, Dr.Sc. - Университет “Св.св. Кирил и Методий” – Скопие, Факултет по Педагогика “Св. Климент Охридски”, Македония

доц. д-р Maya Raunik Kirkov - Университет “Св.св. Кирил и Методий” – Скопие, Факултет по Педагогика “Св. Климент Охридски”, Македония

доц. д-р Елена Брызгалина – Философски факултет на Московския държавен университет „Ломоносов“, Москва, Русия

доц. д-р Кармел Сефай – Университет на Малта, Мсида, Малта

проф. Иван Прскало, PhD - Педагогически факултет на Загребски Университет - Хърватска

доц. д-р Лидия Цвикич - Педагогически факултет на Загребски Университет - Хърватска

Езикови редактори

ас. д-р Анна Арнаудова – английски език – Педагогически факултет, Тракийски университет – Ст. Загора, България

Дизайн на корицата

доц. д-р Ани Златева – Педагогически факултет, Тракийски университет – Ст. Загора, България

Технически редактор

ас. Мариан Делчев – Педагогически факултет, Тракийски университет – Ст. Загора, България

Разпространение

Бранимира Нонова – Педагогически факултет, Тракийски университет – Ст. Загора, България

Печат Print Koma – Стара Загора

print ISSN 1312-286X

online ISSN 2535-1125

Editorial board

Assoc. Prof. Elena Lavrentsova, PhD - Faculty of education, Trakia university - St. Zagora, Bulgaria

Assoc. Prof. Ivanka Shivacheva-Pineda, PhD - Faculty of education, Trakia university - St. Zagora, Bulgaria

Assoc. Prof. Maria Teneva, PhD - Faculty of education, Trakia university - St. Zagora, Bulgaria

Assoc. Prof. Ani Zlateva, PhD - Faculty of education, Trakia university - St. Zagora, Bulgaria

Prof. Anna Reznichenko, DSc – Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia

Prof. M.M. Kashapov, DSc - Demidov Yaroslavl State University, Russia

Prof. Emilj Sulejmani, Dr.Sc. - University “Ss. Cyril and Methodius” – Skopje, Faculty of Pedagogy “St. Kliment Ohridski”, Macedonia

Assoc. prof. Maya Raunik Kirkov PhD - University “Ss. Cyril and Methodius” – Skopje, Faculty of Pedagogy “St. Kliment Ohridski”, Macedonia

Assoc. Prof. Elena Bryzgalina, PhD – Philosophical Department of Lomonosov Moscow State University, Head of the Chair of Philosophy of Education, Moscow, Russia

Assoc. Prof. Carmel Cefai, PhD - University of Malta, Msida, Malta

Prof. Ivan Prskalo, PhD - Faculty of pedagogy at Zagreb University - Croatia

Assoc. Prof. Lidija Cvikic, PhD - Faculty of pedagogy at Zagreb University - Croatia

Language editors

Assist. Prof. Anna Arnaudova, PhD – English - Faculty of education, Trakia university - St. Zagora, Bulgaria

Cover designer

Assoc. Prof. Ani Zlateva, PhD - Faculty of education, Trakia university - St. Zagora, Bulgaria

Technical Editing Layout

Assist. Prof. Marian Delchev - Faculty of education, Trakia university - St. Zagora, Bulgaria

Distribution

Branimira Nonova - Faculty of education, Trakia university - St. Zagora, Bulgaria

Print Kota printing house – Stara Zagora

print ISSN 1312-286X

online ISSN 2535-1125

Индексиране в международни бази данни



Scientific Indexing Services

ERIH PLUS

EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE
HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

В четиринадесетото си издание Годишникът на Педагогическия факултет продължава да представя актуални изследователски позиции, визиращи значими за теорията и практиката проблеми в сферата на образованието. Настоящият брой включва материали от **XII МЕЖДУНАРОДЕН БАЛКАНСКИ ОБРАЗОВАТЕЛЕН И НАУЧЕН КОНГРЕС** на тема: **ОБРАЗОВАНИЕ ЗА ЖИВОТА, ПРОФЕСИОНАЛНАТА РЕАЛИЗАЦИЯ И БЛАГОПОЛУЧИЕТО**, проведен на 28 – 30 септември 2017 в г. Несебър, България. Форумът е с организатор и домакин Педагогически факултет към Тракийски университет – Стара Загора и съорганизатори партньорските педагогически факултети към Загребски университет – Загреб (Хърватия), Университет „Св. Св. Кирил и Методий” – Скопие (Македония), Тракийски университет – Одрин (Турция).

Поредният балкански конгрес бе подготвен и реализиран в унисон с утвърдилите се традиции и в съответствие с най-високите европейски стандарти, като осигури оптимални условия за професионално общуване, обмяна на идеи и опит между представителите на научно-педагогическата общност в търсене на ефективни пътища за решаване на актуалните социално- и културно-педагогически проблеми.

Основната му интенция бе да се представят иновативни образователни технологии, научни и практикоориентирани подходи за запазване и усъвършенстване на „човешки капитал“ чрез формирането на ключовите умения и компетенции у децата и учениците, развитието на техните способности и таланти, хуманистичния им потенциал и съзидателен начин на живот. Този замисъл намери своето успешно изпълнение в многобройните материали, част от които са включени в настоящото издание.

Изданието е предназначено за учени, студенти, учители и за всички, които проявяват интерес към образователната проблематика.

Indexing in international databases

Scientific Indexing Services (SIS)

<https://www.sindexs.org/JournalList.aspx?ID=4325>

**European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences
(ERIH PLUS)**

<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/periodical/info?id=492955>

In its fourteenth issue, the Yearbook of the Faculty of Education continues to present contemporary research problems addressing topics of relevance to the theory and practice in the field of education. The current issue comprises materials from the **12th INTERNATIONAL BALKAN EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC CONGRESS** on the subject: **EDUCATION FOR LIFE, WORK AND WELL-BEING**, held on 28-30 September 2017 in Nessebar, Bulgaria. The Forum was organized by the Faculty of Education at Trakia University in Stara Zagora with co-organizers - partner faculties of pedagogy at Zagreb University - Zagreb (Croatia), University of St. Petersburg "Ss. Cyril and Methodius" - Skopje (Macedonia) and Trakya University - Edirne (Turkey).

This Balkan Congress was organized and held in line with the established traditions and in accordance with the highest European standards, providing optimal conditions for professional communication, exchange of ideas and experience among representatives of the scientific and pedagogical community in search of effective ways of finding solutions to current social, cultural and pedagogical problems.

Its main intention was to present innovative educational technologies, scientific and practice-oriented approaches for the preservation and improvement of "the human capital" through the formation of key competences and competencies in children and students, the development of their abilities and talents, their humanistic potential and fulfilling way of life. The above concept has found its successful manifestation in numerous articles, some of which are included in this issue of the Yearbook of the Faculty of Education.

The publication is intended for scientists, students, teachers and for everyone who is interested in educational research.

Contents

THE ROLE OF GOVERNMENT IN EDUCATION MANAGEMENT <i>Tan Baykal</i>	9
PSYCHOLOGICAL PRECONDITIONS FOR INTERCULTURAL EDUCATION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT <i>Ivan Dimitrov</i>	16
DO FUTURE TEACHERS' DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS INFLUENCE THEIR ATTITUDES ABOUT THE NATURE, LEARN- ING AND ACHIEVEMENT IN MATHEMATICS? <i>Slagjana Jakimovik, Zoran Mihajlovski</i>	32
EXPLORING THE CHALLENGES THAT SCIENCE TEACHERS FACE IN PROJECT-BASED SCIENCE TEACHING, <i>Eylem Bayir, Hasan Ozyildirim</i>	46
THE ATTITUDES AND THE OPINIONS OF THE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN GRADES I-III IN SEVERAL PRIMARY SCHOOLS IN SKOPJE AND THE SURROUNDING AREAS ABOUT THE GAME ACTIVITIES AS MOTIVATORS DURING MATHEMAT- ICS INSTRUCTION <i>Merita Ajdini, Bujar Saiti</i>	53
THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECH- NOLOGY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING/LEARNING IN SCHOOL AND AT HOME: THE CROATIAN UNIVERSITY STU- DENTS' PERSPECTIVE <i>Vladimir Legac, Krunoslav Mikulan, Predrag Oreški</i>	59
FAMILY FUNCTIONING IN THE CONTEXT OF CHILDHOOD CHRONIC DISEASE <i>Elena Buyuklieva</i>	74
ABOUT THE NEED OF THE DEVELOPMENT OF AN ELEC- TRONIC INSTITUTIONAL PORTFOLIO FOR THE SOCIAL PEDA- GOGY SUBJECT AT THE FACULTY OF PEDAGOGY OF THE TRAKIA UNIVERSITY OF STARA ZAGORA <i>Tsveta Delcheva, Marian Delchev</i>	82
THE SCHOOL ADMINISTRATORS' TECHNOLOGY ACCEP- TANCE STATUS AND THE EFFECTS ON EDUCATION PROCESS <i>Demet Asigulu, Tuncer Bulbul</i>	99

NEURO MOTOR IMMATURITIES AND THEIR EFFECT ON CHILDREN'S EDUCATIONAL SKILLS Gergana Todorova-Markova, Maia Vasileva	111
THE IMPACT OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING ON SOME EDUCATIONAL OUTCOMES OF STUDENTS OF PEDAGOGY Anna Arnaudova-Otoubirova	129
TEACHING STRATEGY AWARENESS AND LANGUAGE TEACHER Muhlise Ugeyik	140
SOME ELEMENTS OF THE LANGUAGE OF NEW MEDIA IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS' WRITTEN ASSIGNMENTS Blaženka Filipan-Žignić, Marija Sakač, Vladimir Legac.....	146
THE PRESCHOOL CURRICULUM IN THE REPUBLIC OF MACEDONIA FROM THE ASPECT OF THE HOLISTIC-INTEGRATIVE DISCOURSE IN THE EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT Tatjana Koteva-Mojsovska	164
COMMUNICATION AND PROSPERITY IN PEDAGOGICAL PROFESSIONS Mariana Stephanova	173
MODERN STRATEGIES FOR STIMULATING THE SOCIOEMOTIONAL DEVELOPMENT OF THE STUDENTS IN THE EARLY SCHOOL PERIOD Biljana Kamchevska, Vesna Makashevska.....	184
EDUCATIONAL CONTENT OF TECHNOLOGY AND ENTREPRENEURSHIP - A MEANS FOR DEVELOPING SOCIAL AND PERSONAL QUALITIES IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS, Angelina Kalinova, Georgi Ivanov.....	193
VISUAL ART EDUCATION AND CONTEMPORARY LEARNING STRATEGIES Maya Raunik Kirkov.....	208
CONCEPT FOR A SPORTING ANIMATION SCHEDULE FOR FUTURE PEDAGOGUES Donka Zheleva-Terzieva	219
CONTROL AND EVALUATION OF AN ELECTIVE PART OF THE TABLE TENNIS CURRICULUM FOR FIFTH GRADERS Teodora Simeonova	228

ФИЛОСОФИЯ, СОЦИОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ НА
ОБРАЗОВАНИЕТО



PHILOSOPHY, SOCIOLOGY AND PSYCHOLOGY OF
EDUCATION

THE ROLE OF GOVERNMENT IN EDUCATION MANAGEMENT

Tan Baykal

ABSTRACT:

Education is the key to build a sustainable planet, to reduce poverty, to stop gender inequities, and to promote peace. Today, education is largely paid for and almost totally administered by governmental bodies. A good education provides substantial benefits to individuals as well as the community. Analysis shows that people who have access to quality education are more likely to have stable families, find better employment opportunities, and be participating individuals in their communities. On the other hand, educated individuals are less likely to take advantage of government assistance programs, the health care system or commit crimes. Governments should be seeing education as a big investment area because of the overall benefits. For governments, investing in education is far more cost-effective than paying for the social and economic consequences that would result from low quality educational system.

The purpose of this study is to examine the role of Governments in Education Management, discuss the benefits governments investing in Education field and provide an overview of Turkish Education policies with emphasis on the tenth development plan. To achieve this purpose, the researcher has utilized different sources, such as books, articles, government documents, reports. This research will provide valuable information regarding the importance of acquiring a quality education and its overall impacts on improving people's lives and sustainable development.

Key Words: Education, Governments, Management, National Development Plan, Turkey

INTRODUCTION

Education is one of the most important initiatives assumed by governments in many countries of the world. Even though education may be seen as a way of raising individuals with skills that they will need as an adult to find a good job and live well, in reality education has wider social and economic benefits for individuals, families and society in general.

Education is the key to allowing access to a number of Sustainable Development Goals. People can break away from poverty when they receive quality education. Education thus helps to reduce inequalities and achieve gender equality. It also makes people live a healthier and

sustainable life everywhere. Education is also important to increase tolerance among people and contributes to more peaceful societies (United Nations, 2017).

A better educated population has less reliance on public aids, less unemployment and more tax revenue. On the other hand, education plays a critical role in improving public health, reducing crime, and increasing political and civic participation. For that reason, investing in education system provides vast social and economic advantages for the community (Berger and Fisher, 2013).

Almost no country in the world has been able to fully solve educational problems. Turkey is no different than any other country in this area. Even though, Turkey has implemented educational reforms to democratize the education system, increase access to education, improve the quality of education over the last several years, some challenges still exist.

EDUCATION AND THE TENTH DEVELOPMENT PLAN OF TURKEY

Strong centralism is one of the characteristics of Turkey's educational system. Many educational policies are governed by the national government. These include but are not limited to curricular matters, examinations, funding of schools' and universities, employment and transfers of teachers and academicians (Kamal, 2017).

Even though education system in Turkey has shown remarkable improvement since 2003 as per World Bank reports, problems in education area continue to be serious. Inadequate public resource allocation, difficulty in accessing to education, lack of literacy rates, problems in vocational education, lack of vocational skills and unemployment among young people, poor quality in education have been among the major problems that has been faced over the last several decades (World Bank, 2013).

National development plans in Turkey are adopted after deep discussions and a participatory process. National Development plans in general lead to reaching a higher level of prosperity and going beyond short-term approaches to establish long-term main objectives and priorities (Ministry of Development, 2016) . Since 1963, educational plans have been developed along with the national development plans in Turkey. The Tenth Development Plan covering the 2014-2018 period is the basic policy document that sets out the transformations that Turkey will undertake with a holistic approach to economic, social and cultural spheres (Küçük, 2012).

The Tenth Development Plan was prepared under the framework of the Long-Term Strategy and a vision of Turkey growing steadily, sharing income more fairly, having competitive power on a global scale, transforming into information society, completing the integration process for EU membership.

In development plans, education has always been an important topic as it has been defined as one of the most effective tool of development and is the main pathway for raising the quantity and quality of the manpower required for development. Education increases the creative power and productivity of society and is the most effective means of ensuring social justice and equality of opportunity by giving people the ability to grow according to their abilities. It also provides intellectual, cognitive, physical and spiritual development of the people.

In the tenth Development Plan, general situation of the education system is being analyzed. According to current analysis, Human resources and physical infrastructure in Turkish educational system have been enhanced. Enrollment rates especially those of girls have been increased at all levels of education and number of students per classroom have been reduced considerably. Various activities were carried out in order to ensure the continuity of education for girls and poor students in education and to strengthen on-the-job training, the duration of compulsory education was extended and the secondary education system was restructured and the in-service training opportunities of teachers were increased (Devlet Planlama Teşkilatı, 2014).

Despite these developments, Turkey has remained below the international average in the International Student Assessment Program (PISA), which assesses achievement and performance in pre-school and secondary education (OECD, 2016). During the 9th Development Plan period, 36 universities and 41 foundation universities were established in higher education and the number of universities reached 170 in 2013. Thus, while there has been considerable progress in access to education, the need for increasing quality remains. In the long run, the priority of raising the qualified human power needed by Turkey in order for the development continues (Devlet Planlama Teşkilatı, 2014).

In the direction of these determinations, raising up productive and happy individuals who have advanced thinking, problem solving and perception skills; have strong sense of arts and aesthetics, have sense of responsibility, self-confidence, entrepreneurship and innovation; are being equipped with the basic knowledge and skills required by the information society has been the main aim of the education system (Devlet Planlama Teşkilatı, 2014).

On the other hand, it is aimed to reach a competitive global system of higher education on the basis of an academic, administrative and financial autonomous university model that is responsive to the needs of the society and the economy, interacts with its stakeholders, transforms into knowledge product, technology and service (Devlet Planlama Teşkilatı, 2014).

In order to achieve these goals and objectives, several policies have been adopted by the Turkish Government as part of the tenth development plan. Some of these policies are as follows;

- ✓ Quality-oriented transformation in the education system which develops individual's personality and skills, strengthens compliance with the labor market within the framework of lifelong learning and based on equality of opportunity will continue.

- ✓ A transformation program, which reduces number of school types and provides flexible transition opportunities between programs, with increased sportive, artistic and cultural activities to support physical and psychological development, with a curriculum that is integrated with ICT and with a less exam oriented structure will be utilized.

- ✓ Pre-school education which contributes to social, mental, emotional and physical development of students will be expanded in a way that supports the access of disadvantaged families and regions.

- ✓ Full access to primary and secondary education, especially of disabled and female students, will be ensured. Grade repetition and drop outs will be decreased.

- ✓ In accordance with inclusive special education, human capital and physical infrastructure will be strengthened in order to ensure appropriate learning environments for disabled and gifted individuals who require special education.

- ✓ Foreign language education will begin at an earlier age; necessary measures will be taken to ensure that individuals learn at least one foreign language at a decent level.

- ✓ Transition to secondary and higher education will be structured based on process-oriented evaluation with the support of effective counseling and guidance services which take interests and skills of students into account.

- ✓ To monitor students' educational progress in a way that enables evaluation of the performance of education system; class based success levels, competences and standards will be identified. Multi-evaluation and inspection mechanisms will be developed at the national level.

- ✓ The attractiveness of the teaching profession will be enhanced. The interaction between schools and faculties which educate teachers will be empowered. The system of teacher training and development will be

organized in a way that is based on teachers' and students' competences, promoting continuous personal and career development and performance.

- ✓ Experienced teachers will be encouraged to work for longer terms in disadvantaged regions and schools.

- ✓ In budgeting processes authority and responsibility of school administrations will be increased.

- ✓ Crowded and joint classrooms and dual education practices will be diminished; the number of dormitories will be increased.

- ✓ Alternative financing models in education will be developed. Active involvement of private sector and occupational organizations in the administrative and financial process of vocational education, and private sectors efforts to open education institutions will be encouraged.

- ✓ ICT infrastructure in institutions of formal and informal education will be improved. Students' and teachers' ability to use these technologies will be enhanced. FATİH Project will be completed and impact assessment will be made through developing qualitative and quantitative indicators about the integration of technology into education.

- ✓ The harmony between the education system and the labor market will be enhanced by equipping people with skills and competences required for working life from the point of a lifelong learning perspective, by internalizing entrepreneurship culture, and by strengthening school-industry relations in vocational and technical education through medium and long term sectoral projections.

- ✓ National Qualifications Framework will be created. Education and training programs will be updated according to national vocational standards. A certification and diploma system which contains recognition of prior education, supports student mobility and has national and international validity will be developed.

- ✓ In secondary and higher level vocational and technical education, the integrity of the program will be pursued and the training of skilled labor will be focused on practical training.

- ✓ Higher education system will be transformed into an autonomous, performance oriented, quality-oriented and competitive structure on the basis of accountability and in accordance with the principles of specialization and diversity.

- ✓ Council of Higher Education will be restructured so as to be responsible for setting standards, planning and coordination.

- ✓ Quality assurance system will be established in higher education.

- ✓ Higher education institutions will be encouraged to transform into an output oriented structure which emphasizes the technology development in collaboration with industry. Income resources of higher education institutions will be diversified with entrepreneurial activities.

✓ Higher education institutions will be diversified and the system will become the center of attraction for international students and academic staff. (Devlet Planlama Teşkilatı, 2014: 30-33)

CONCLUSION

Education is a great investment for governments around the world with tremendous advantages. Government resources invested in improving the education and education quality should be as long-term investments in healthy families, a quality and educated labor force, and strong communities. Despite various improvements over the years, certain major problems and difficulties continue to persist in Turkey's education system including but not limited to low enrollment levels, lack of providing high quality education to all citizens and modest spending on education area. In spite of its shortcomings, Turkey should continue its progress in education field; increase its investments to promote widespread high quality education throughout the country and pay utmost importance to education topic in upcoming 11th Development Plan.

REFERENCES

- Berge, N., & Fisher, P. (2013). A Well-Educated Workforce Is Key to State Prosperity. Economic Analysis and Research Network (EARN). 1-14, Washington
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2014). Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018). <http://www.dpt.gov.tr/>
- Kamal, K. (2017). Education in Turkey. World Education News & Reviews (WENR). Retrieved from <http://wenr.wes.org/2017/04/education-in-turkey>
- Küçük, E. (2012). Türkiye'de Kalkınma Planları Kapsamında Yapılan Eğitim Planlarının Analizi. Kastamonu Eğitim Dergisi. Cilt:20. Sayı:1. 9-26
- Ministry of Development. (2016). Report on Turkey's Initial Steps towards the Implementation of the 2030 Agenda for Sustainable Development, Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/107102030%20Agenda%20Turkey%20Report.pdf>
- OECD. (2016). Results in Focus- PISA 2015. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- United Nations. (2017). Quality Education: Why It Matters. 1-2. Retrieved from www.un.org/.../wp.../02/ENGLISH_Why_it_Matters_Goal_4_QualityEducation.pdf

World Bank. (2013). Promoting Excellence in Turkey's Schools, Washington,DC. Retrieved from <http://www.worldbank.org/en/country/turkey/publication/promoting-excellence-in-turkey-schools>

Author Info:

Tan Baykal, Assoc. prof. Dr.
tanbaykal@gmail.com

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ПРЕДПОСТАВКИ ЗА
ИНТЕРКУЛТУРНО ВЪЗПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ НА
ДЕЦА И ЮНОШИ В МУЛТИКУЛТУРНА СРЕДА**

Иван Димитров

**PSYCHOLOGICAL PRECONDITIONS FOR
INTERCULTURAL EDUCATION OF CHILDREN AND
ADOLESCENTS IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT**

Ivan Dimitrov

ABSTRACT:

Based on long-term comparative studies of children and adolescents, their parents and teachers, representatives of different ethno-cultural groups, with the help of psychological questionnaires revealing their ideals and representations, their attitude to the educational environment, their relationships and subjective well-being, to various theoretical and practical conclusions. According to one of them, the inviolability of honor and dignity of people, no matter of their racial, ethnic, national and gender, should be regarded as a universal principle. On this principle should be get it a consensus and to be shared by the otherwise radically opposite philosophical-methodological trends (liberalism, conservatism, multiculturalism, etc.) in the socio-educational practices. These practices should be having a systemic character and common goals. We consider it particularly important that they be based on real psychological prerequisites for the education and training of children and adolescents living in a multicultural environment (detailed for each age group in the report).

Key words: the diversity of cultures as a higher value; nominal psychological peculiarities for children and adolescents; equivalent educational and training practices.

I. Теоретико-методологическа постановка на проблема

Пряката и „обратната“ глобализация сериозно променят „социо-културната екология“ на съвременната генерация деца и юноши по целия свят. Но от особен интерес за нас са тези процеси тук - на Балканите, т.е. в регионален, национален и локален план, последствията на които би трябвало своевременно да бъдат предвидени, цивилизовано и обективно отразени.

Що се отнася за страни като България, едва ли е пресилено, ако се каже, че те са обречени, поне до средата на века, на финансово-

икономическо развитие не чрез собствени средства, а главно чрез инвестиции от чужди страни и транснационални компании, но те също се съпровождат по различен начин от влиянието на съответните чужди култури, от които и произтича новото и различното за нас “know how”.

1. Кратка статистическа картина.

Сред многото „аномични“ /Дюркем/ реалии у нас една от тях е особено тревожна – това е *миграцията*. Статистическите данни сочат, че от 90-те години на XX век насам България са я напуснали около 2 млн. нейни граждани, сред които 56 % са на възраст между 20-39 години, т.е. работоспособна и репродуктивна възраст. Населението на България само през 2016 г. е намаляло с близо 52 хил. и сега е 7 101 859 души. Ежегодно около 100 хиляди млади хора заминават да се учат в чужбина, като предпочитания това да правят изявяват и все по-голям брой юноши. За 2015 г. от 65 хил. първокласници една пета част от децата ще се учи извън страната.

Според тези данни България се намира в списъка на 20 държави в света с най-ниска раждаемост /9 на 1000/ и едновременно с това с нарастваща тенденция по показателя смъртност на населението /14 на 1000/. Възрастните хора над 65 г. са 20 % от населението, а децата до 15 г. – едва 14 %. Продължава и миграцията вътре в страната – от селата към градовете – 5 млн. и 200 хиляди българи днес живеят в градовете, т.е. това са 73 % от населението. Постоянно се увеличава броят на млади двойки, живеещи на семейни начала, но без сключване на брак. С близо 1 000 е намалял броят на новородените деца през 2016 г., като през същата година са регистрирани по-малко бракове, а в същото време се увеличават разводите – всеки втори брак у нас приключва с развод, т.е. синдромът на „разбитото семейство“ е засегнал и нашия народ. Сред страните-членки на Европейския съюз България е най-бедната, с най-ниски показатели за естествен прираст на населението, а по брой на децата, родени извън брака, заема първо място в този съюз. Не трябва да се пренебрегва и *етнокултурната съставляваща* на днешната българска „демографска катастрофа“ / Н. Стефанов/, според която сред новородените деца по-малко от половината са родени от етнически български майки в сравнение с ръста на раждаемост на турски и особено на ромски деца.

2. Кратки терминологични уточнения

Добре известно е, че всеки човек е представител на своя род и народ, и това е унаследена и иманентна, вътрешно присъща негова черта, а не следствие от неговия личен, самостоятелен и съзнателен избор. В този смисъл с термина „народ“ се обозначава макрогрупа

от хора, обединени от общия си корен и кръв, род и произход. Чувството и съзнанието за взаимосвързаност и общност /народност/ се зараждат и развиват чрез езика, културата, религията. С термина „нация“ се визира не само по-късен и по-висш етап от развитието на народността, но и по-широка макрогрупа или общност от хора, принадлежността към която може да бъде и следствие от субективен и съзнателен избор от страна на всеки човек, а не задължително иманентна и унаследена негова даденост. Членовете на такава макрообщност /националност/ осъзнават себе си не само като обитаващи една и съща територия, обединени от общ език, но и творящи обща култура и история, макар че те могат да изповядват различна религия и да използват родния си език, както и да тачат устоите и традициите на своята собствена народност.

В България живеят представители на много народности – арменци, евреи, роми, руснаци, турци и др., които са неразделна част от българската нация /споделящи обща територия, съдба и история/, което не изключва тяхната народностна специфика и което не означава, че вътре в нея етническите /народностните/ различия не съществуват. Именно тази тяхна специфика и отразяват термините „етническа група“ и „малцинствена общност“. За всички тях българската народност е не само и не просто нацио - и държавообразуващата като „мнозинство“, но и преди всичко естествената „тъкан“ на нацията, нейната местна и постоянна база. Разбира се, че принос и отговорност за националния „етос“ – дух, стопанство, устройство, безопасност, сигурност и ред, носят всички съставляващи нацията народности, но първа сред равни за тях е основополагащата, „именуващата единица“ от съставни части, т.е. българската етническа общност. Може да се каже също, че тя е и „домакинстващата“ за отделните малцинствени групи, влизащи в състава на българската нация. Ето защо нейната загриженост за своята собствена етнокултурна самобитност и отговорността ѝ за националната идентичност като цяло са не по-малко естествени и важни от тези на малцинствените групи, а напротив. И затова ще подчертаем, че в еднаква степен трябва да се грижим както за правата на малцинствата в нацията, така и лоялността и отговорността им пред нацията. И така, зад термина „етническа група“ или „малцинствена група“ лежи значението на „относителен дял“ на дадена общност от населението и нацията със свои физически и етнокултурни особености /език и/или вероизповедание/. Там, където няма съответствие между правата и отговорностите на отделните етнически групи, се настанява привилегироваността и

несправедливостта, а оттук – недоверието и съмнението, недружелюбността и враждебността между тях.

Добре известно е, че съдържанието на термина „национално малцинство“ се третира от Виенската декларация за националните малцинства от 9.10.1993 г., според която в България такива няма, тъй като тя не е завладявала чужди територии, на които да са останали да живеят представители на съответните нации. Известно е също, че България е сред страните, исторически граничеща със самата себе си, т.е. нейните „корени“ са отвъд сегашните ѝ граници, така че там техните „издънки“ са пълноправни, според Виенската декларация, български национални малцинства.

3. Философско-методологически рамки

Приемането на заобикалящото ни многообразие от народи и култури в рамките на ограничени географски пространства, тяхната взаимна толерантност, съжителство и сътрудничество е насъщен и болезнен императив на времето и региона, в който живеем. Смятаме, че съзнанието за мултикултурализма и интеркултурализма като насъщна социална и лична ценност може да бъде формирано най-вече чрез средствата на най-хуманния и демократичен инструмент – образованието. Чрез образователната система, в която е включена подрастващата генерация, още от *детската градина и училището*, може да се достигне до разбиране на етнокултурните различия между представителите на отделните народи и култури, до толерантност към тях, взаимно уважение и приемане на заобикалящото ни разнообразие като гаранция не само за неговото съхраняване, но и за неговото единство в по-широката национална система. Но тук следва да се съблюдава следната последователност: съзнанието за единството има за своя необходима предпоставка ценността на многообразието.

„Многообразието от раси, народи и индивиди е не само най-богатият продукт на природната и културната история, но и най-мощният естествен генератор на развитието, най-надеждният гарант на бъдещето за всеки човек и народ, за човечеството като цяло“ /Солженицин, 1998/.

Не храним обаче илюзията, че работата *във и чрез образованието* ще е достатъчна, за да се предотвратят и избегнат недоразуменията, напреженията и конфликтите, и да се осигурят нужните за всички ни мирно съжителство и сътрудничество между представителите на различните етноси и култури, и не само поради това, че пренебрежението и незачитането, малтретирането и експлоатирането на „другите“, „различните“ и „чуждите“ по расов,

класов, етнически, религиозен, и полов признак имат своята стародавна традиция по света. В наши дни за едни подобна практика на „стигматизиране“ си остава постоянна, за други - актуална, а за трети – нова и привлекателна, и затова не трябва да бъдем прекалено самоуверени в желанието си за нейното пресичане и изкореняване. Но сме убедени в това, че именно образованието е най-ефективното средство за борба срещу стигматизацията на „другите“ и „различните“. За нас – българите, вредна би била и една друга илюзия, произтичаща от това, че сме нямали имперска практика в историята си като народ и, следователно, посоченото по-горе не е наш проблем. Но трябва ли да доказваме, че подобни явления често се инспирират отвън и че много лесно се „присаждат и прихващат“ от нас самите, ако липсва своєвременна надеждна „имунизация“ на подрастващата генерация деца, юноши и младежи, т.е. вътрешна социално-психологическа бариера и съответна култура на общуване с „други и различни“? Но дори и да допуснем илюзията, че образователната система може да реши проблема или да компенсира социално-политическите и икономическите причини за неблагополучията в отношенията между различните етноси, и тогава не трябва да забравяме, че училището и обществото не могат да се самоизолират едно от друго. Необходимостта от синергичност между тях днес се подсилва и от обстоятелството, че интеркултурното образование в мултикултурна среда е не само „спорно и дискуссионно“, неясно за едни и неприемливо за други, но и заради неговата иманентна вътрешна сложност и противоречивост. И не случайно редуцирането му до включване на съответни елементи в учебните предмети или директно на отделни учебни дисциплини / например, „гражданско образование“, „религиознание“ и др./, до разнообразяването на училищните библиотеки с „мултикултурен учебен материал“ и т.н., някои автори с право наричат *“tokenism”*, т.е. нещо условно и символично /Mitchel, Healey and Lindsay, 1984/.

Образователните измерения на интересуващия ни проблем не биха могли да бъдат успешни, ако не се опират на съответните психологически предпоставки, а те, от своя страна, са в зависимост от различни философско-методологически парадигми. И затова накратко ще посочим изходните принципи на основните сред тях.

3.1. Ако се обърнем към постулатите на *постмодерния либерализъм*, тогава на преден план ще излезе своеобразната интерпретация на самата култура, а именно: че тя не трябва да се възприема като „затворена цялост“, така както и идентичността на всяка една личност не би могла да бъде постоянно зависима и продукт

на една единствена култура. Оттук ще произтекат и следващите принципи: 1/ примат на индивидуалните права и свободи на личността, сред които и правото на всяка личност да живее в съответствие с личната си „концепция за доброто“; 2/ ненакърнимост на честта и достойнството на човека; 3/ равенство пред закона; 4/ необходимост от свобода и алтернативи пред отделния индивид и групата, противопоставени най-вече на „вътрешногруповото потисничество“; и 5/ възможност за рефлексивно и рационално усвояване на традицията. /Хабермас, /2003/,

3.2. Радетелите на „политиката на признаване“ на културните различия предлагат друг подход, от който произтича контрастна и различаваща се картина, възприемана буквално като контрапункт на предишната. За тях на преден план излизат не индивидуалните права и свободи, а «колективните», общностните, откъдето спецификата в интерпретацията на етническите малцинства / «общности на доброволни имигранти», продължаващи в чужда на тях страна да спазват устоите на своята собствена култура и религия, да използват своя език и доброволно да се сдружават и националните малцинства /«самоуправляващи се преди и териториално локализиращи групи», които впоследствие са били «инкорпориращи» чрез завладяване в по-големи държави или във федерация от държави/. Те не споделят предлаганата от либерализма «ненамеса в пазара на културите» или неговото «добронамерено безразличие», като им противопоставят три свои принципа: 1/ равенство; 2/ исторически споразумения и 3/ културно многообразие. От тях следват и акцентите върху необходимостта от самоопределение, правото на всеки да бъде различен и ползата от културното многообразие /Kimlicka, 2000; Taylor, 1989 и др./,

3.3. Съществуват разбирания се и опити за „съвместяване“ на характеристики от двете противостоящи се парадигми – на „индивидуализма“ и на „комунитаризма“, на „универсализма“ и „контекстуализма“, илюстрация на което са възгледите на Ш. Бенхабиб /2002/. В книгата си „Претенции на културата. Равенство и разнообразие в глобалната ера“ тя изхожда от това, че културите са източници на наративи /етнически, религиозни, езикови и др./, които са принципно важни за самия генезис и утвърждаване на индивидуалната самоидентификация на хората. На тази база тя предлага към културните различия да се подхожда от позициите на „социалния конструктивизъм и интерактивен универсализъм“, от които следват няколко основни положения: 1/ „другият“ и „различният“ може да бъде разбран само в лоното на уважителен

към него диалог и най-вече в резултат на неговия „собствен самоидентифициращ се наратив“; 2/ възприемащият отвън дадена култура, т.е. „социалният наблюдател“ е склонен да я вижда като монолитна цялостност, ясно очертана, осмислена и контролируема, докато носителите на самата култура, т.е. „социалните агенти“, възприемайки я през призмата на общите, макар и не безспорни, наративи, често си изграждат различна от тази на социалните наблюдатели представа за родната си култура, т.е. за тях по-скоро тя е немонолитна и неонтологична, дифузна; 3/ ширещата се глобализация /пряка и обратна/ чрез миграцията на огромни маси от хора неизбежно разширява и задълбочава културния плурализъм, спрямо който най-еквивалентният и правомерен отговор е „универсалисткия модел на съвещателна демокрация“. Смята се, че съобразяването с тези особености и прилагането на следните три принципа: 1/ егалитарна взаимност; 2/ доброволно самопричисляване и 3/ свобода на излизане „от“ и асоцииране „към“ групата ще смекчат крайностите на либерално-демократичния универсализъм, от една страна, и претенциите на културите, от друга страна, съвместявайки синергично техните достойнства. По този повод ще напомним идеята на руския психо-историк Б.Ф. Поршнев /1979, с.107/, който пише:

„В археологията и етнографията няма култура в единствено число – има съотношение на култури. Има само двойствен процес: културно обособяване /създаване на всевъзможни отличия от „нас“ и от „тях“/ и културна асимилация по пътя на заимствания, приобщавания /частично или пълно навлизане в общото „ние“/.

Напоследък първият от тези два процеса се представя като „дискултурация“ и „инкултурация“, а вторият като „акултурация“. В лоното на този нов контекст отделен и много важен въпрос представляват стратегиите на поведение на хората – на интеграция, сепарация, асимилация, маргинализация /Berry, Poortinga, Segal, Dasen, 1992/, които са предмет на сериозни актуални изследвания и за които също трябва да се държи сметка в практическата работа с представителите на различните етнокултурни общности.

II. Психологически предпоставки и образователни измерения

Преди да пристъпим към техния анализ спрямо отделните възрастови групи в рамките на детството и юношеството, ще отбележим, че съвременната образователна система по света и до ден днешен не е достигнала до едно единствено и приемливо за всички разбиране на интересувания ни проблем, а отгук – до една универсална учебна програма или практика дори в страните със стародавни имперски и колониални традиции и поради това с опит в

антирасистското и интеркултурното образование /Англия, Франция, Холандия, Белгия и др./.

1. Предучилищно и начално училищно детство

Възпитателната и образователната работа в детската градина и в началното училище би била продуктивна единствено тогава, когато е съобразена със спецификата на детското съзнание, с потребностите, интересите и склонностите на децата и учениците, и не привнася в живота им съдържание, форми, изисквания, стандарти и критерии, които нямат еквивалент в тяхната психика, съзнание и личност. Преждевременното и изкуствено натрапване на несъобразени с техните потребности „новости“, не само че не водят до желания резултат, но и убиват интереса на децата към образованието и институциите. Основната характеристика на детското съзнание до настъпване на пубертета е неговата *синкретичност*, еквивалент на която са изкуствата и техните производни, с помощта на които истината се постига непосредствено и емоционално, не толкова с помощта на волята, логиката и дидактиката, а непряко, следвайки „повелите“ на потребностите и удоволствието от тяхното удовлетворяване, както и примера на грижовния и авторитетен учител.

Конкретните форми на синкретичното отражение на действителността са: 1/ слушането и четенето на приказки и други литературни произведения; 2/ свободни сюжетно-ролеви игри и театрални драматизации; 3/ музика, пеене и танци; 4/ рисуване, апликиране, моделиране и, особено, 5/ ръчния художествен труд като модел на народните занаяти и фолклора на отделните етнически общности. А в областта на фолклора народите не могат да бъдат делени на „бедни“ и „богати“.

Практиките в областта на интеркултурното възпитание и образование използват различни поводи, форми и средства за взаимно опознаване на децата от различните етноси и култури, сред които са: 1/ празници и фестивали, като по време на тях в детските градини и училищата се уреждат микрокътове и изложби на съответните етнокултурни общности; 2/ драматизации със съответен реквизит, игри и играчки, традиционни за тях; 3/ базари и дни на отделните етнокултурни групи; 4/ приказки и книги, и др. Всичко това безспорно увеличава усещането на най-малките деца и ученици за сигурност и доверие, развива уменията за взаимопомощ и сътрудничество, за толерантност, уважение и разбирателство, както и чувството за етнокултурна идентичност и субективно благополучие сред останалите. Богати възможности се съдържат във фолклора и

кулинарното изкуство на отделните етноси. Чрез ритмите, песните и танците, както и чрез техните облекла и багри, чрез кулинарните си изкуства, всяка една от етническите общности ще може да покаже не само своето равенство с другите, своя колорит, своята специфичност, а и своето сходство, продукт на взаимното проникване и взаимодействие между хората от различни култури, а защо не - и своето превъзходство.

В допълнение ще приведем и опита на *Крис Тибетс / Tibbetts, 1984/* - английски социален работник с продължителен стаж в областта на мултикултурното образование, която работи с *предучилищни игрови групи / "under-fives play groups"*, като акцентира върху позитивното знание за етническите различия, майчиния език и стимулирането на билингвизма. За нея решаващо условие за успеха е привличането на родителите и близките на малките деца от малцинствените групи в интеркултурния възпитателен процес в детската градина, т.е. акцентът се поставя върху *работата с цялото семейство на децата*. Въвличането на родителите в работата с децата в институциите се разбира не като подчиняване на съществуващите стандарти и императиви на господстващата култура и тяхното безропотно следване от родителите, а като „обмяна“, като сътрудничество на идеи и ценности, продукт на различните култури, чийто представители са децата и родителите от различните малцинствени общности. При това въвличането на родителите *се индивидуализира* в съответствие с техните условия на живот, равнище, възгледи и потребности, като се държи сметка и за това, че едни от тях се стремят да се приобщят и интегрират в доминиращата култура /*“акултурация”*/, други ще се придържат към императивите на своята култура /*“инкултурация”*/ и подозрително ще възприемат детската градина или училището като „агенти“ на скритата асимилация, а трети ще пледират не само за признаване и равнопоставеност на културите, но и дори за *„дискултурация“* и т.н. Оттук и необходимостта от личен и различен контакт, за да се разберат представите, очакванията и идеите на семействата от малцинствените групи за възпитанието и развитието на техните деца.

Продължителният път на Крис Тибетс ѝ позволява да направи следните по-важни заключения: 1/ само по себе си пребиваването в смесени по етнически признак групи, продължителното съвместно съжителстване и игра не водят до формиране на толерантност между

малките деца, ако те не получат своевременно и компетентна помощ от страна на възпитателите; 2/ на *предучилищното детство* трябва да се гледа като на „*интегрален компонент на мултиетническия подход*“, което означава, че пропуснатото в тази възраст и отлагането на интеркултурното възпитание за по-късна възраст не осигурява устойчив положителен резултат, тъй като тази „празнота“ се запълва от нагласи и предразсъдъци, „*битуващи в английското общество, където расизмът е широко разпространен и институционализиран*“ / Tibbetts, 1984, p. 8/. Реален проблем при този подход са субгрупите вътре в етнически смесената детска група или училищен клас. От една страна, тяхното наличие дава на децата от малцинствените общности по-голямо спокойствие, сигурност и доверие, а, от друга страна, възможност за обособяване и противопоставяне на другите. Затова в такива случаи тя препоръчва стимулиране на участието на субгрупите в дейностите на по-широката детска общност.

Ако резюмираме, тогава *основните възпитателни и образователни задачи* спрямо децата от предучилищна и начална училищна възраст биха могли да бъдат следните: 1/ в съответствие със спецификата на детското съзнание /синкретичност и холистичност/ работата трябва да отразява не само реалните потребности и живот на децата, но и да намери израз в една „действена практика“ с цел развиване на възприемчивост и положително отношение към етническите различия, т.е. да се държи сметка, че нагласите и емоциите в тази възраст изпреварват „чистото“ знание; 2/ уважаване примата на *сензорната и емоционалната чувствителност* на детската психика, откъдето и подходящите форми, съдържание и средства 3/ практиката по интеркултурното възпитание трябва да бъде не само близка и достъпна до реалния живот на децата, но и единна, системна и последователна за всички компоненти на заобикалящата ги среда – персонал и деца в детската градина и училището, родителите и семействата, както и всички извън тях, които споделят и ценят съвместното съжителстване и сътрудничество, взаимното уважение и разбирателство; 4/ стимулиране и подкрепа на майчиния език и билингвизма като източници за развитието на личната и етнокултурната идентичност; 5/ изграждане на положителна представа и оценка на различните етноси и на тази база - полагане основите на социалната интелигентност; 6/ скритите, завоалираните, неподозирани източници на пристрастия и предубеждения, на предразсъдъци и негативни символи далеч по-лицемерно „стигматизират“ и петнат „другите“ и различните“, пораждат и подържат латентна социална и етническа „субординация“

2. Пубертетна и юношеска възраст

Наличието на две различни „лица“ на проблема особено отчетливо се проявява в образователните системи по света спрямо по-горни възрастови групи - пубертетна, юношеска и младежка възраст, където проявите на „открит“ / “overt”/ расизъм, национализъм и шовинизъм, и на „скрит“ / “hidden”/ - институционализиран такъв зачестяват. Първите две възрастови групи, често не винаги основателно сливани и подвеждани под един и същ „психологически знаменател“, са ученици, съответно, в средния и горния курс на българските училища. Разбира се, че в тези две училищни степени могат да се използват някои от обсъжданите предишни форми и средства на интеркултурното образование – подкрепата на майчиния език и на билингвизма, привличането на семейството и на локалните етнически общности като сътрудници на училището, но едновременно с това трябва да се съобразим и с променената се „социална ситуация на развитието“ /Виготски/ в тези възрастови групи.

Кои са по-съществените характеристики на променената „социална ситуация на развитие“, която, както и добре известно, в разбирането на Виготски не е синоним на „социалната среда“? Преди всичко това са следните: 1/ рязка диференциация на учебното съдържание още в средното днес училище /пубертетна възраст/ в отделни учебни предмети, преподавани от различни учители, всеки един от които със своя система от критерии и оценки, така че много често те изглеждат като разнородна „колекция“, отколкото като единен учебен „етос“; 2/ съзнанието на учениците сега се насочва към „същността“ на явленията, към техните връзки и зависимости, към тяхната каузалност и към това, което науката знае за тях; 3/ диференциация на учебните интереси на учениците и постепенното им превръщане във вътрешни, познавателни интереси, откъдето произтича необходимостта от подчертана индивидуализация на обучението още в пубертетна възраст; 4/ преориентация от мненията и критериите на възрастните /родители и учители/ към тези на връстниците / в пубертетна възраст/ и в тази връзка възниква подчертана потребност от равенство с тях и трудно приемане на привилегированото положение на връстници по някакъв признак / расов, класов, полов/, което неизбежно поражда търсенето на нови форми на сътрудничество; 5/ ново равнище в развитието на самосъзнанието и мотивацията / при юношите от горната училищна степен/ по посока на тяхното генерализиране и устойчивост, откъдето и ролята вече на вътрешната позиция и личната идентичност,

стремежа към независимост и еманципация, към изработване и отстояване на свое собствено мнение и към самоутвърждаване; 6/ неприемане на чужди оценки и ценности, враждебност спрямо групи, чийто ценности не съвпадат с техните собствени; и 7/ юношите вече съдържат психологически потенциал за ролята на своеобразен „жизнен и социален регенератор“ /Ериксън/ и др.

Дори само тези да бяха промените в психиката и личността при подрастващите и при юношите, те са достатъчни, за да преразгледаме съдържанието и формите на интеркултурното образование спрямо тези възрастови групи и училищни степени. На базата на какви принципи и цели, чрез какво съдържание и форми можем да продължим процеса на интеркултурното образование и развитие. От гледна точка на императивите на собственото им психично развитие, както и от страна на социалните очаквания към тях, на преден план излиза изграждането на учениците като „социално образовани личности“ /Straker-Welds, 1984, p. 5/.

Постигането на тази мащабна цел – „социална образованост и интелигентност“, може да стане по два основни пътя: 1/ чрез използване възможностите на съответния учебен план и 2/ чрез търсене на неформални, факултативни форми на „социално образование“. И в двата случая обаче общо и необходимо условие е съгласуването и единството на усилията на училището, медиите /особено електронните/ и на обществото като цяло, тъй като училището е своеобразно огледало, в което се отразяват обществото и неговите нрави така, както в децата се отразяват, оглеждат и прозират техните собствени родители. Ценностите, законите и нормите в държавата и обществото, според нас, не могат да не се проявят и да не обагрят училищния живот във всичките му сегменти и форми, както и обратното – изграденото в училище не може да не се влее в обществото и нацията и да не им повлияе. Този извод сме извели и подкрепили с редица резултати от собствените ни емпирични изследвания, сондиращи в частност взаимоотношенията между ученици с различна етнокултурна принадлежност в класа /училището и тяхното субективно благополучие /Димитров, 2010/.

Практиките в областта на интеркултурното образование /Mitchell, Healey and Lindsay 1984 и др./ убеждават, че всички предмети от учебния план за тези възрастови групи съдържат специфични възможности за свързване помежду им за целите на интеркултурното образование и развитие, за формиране на позитивна идентичност при всяка една от етническите групи. Разбира се, първенството е на художествената литература и на историята и не случайно някога и в

нашето училище учителят по „словесност“ се възприемаше като централна фигура в него. Практическата работа на Д. Гилбърт /Gilbert, 1984/ показва например как *математиката*, традиционно разглеждана като пределно специфична и обособена част от цялостното обучение на учениците, може да бъде включена и използвана за целите на интеркултурното образование в мултикултурна среда. Даун Гил /Gill, 1984/ пък разкрива как обучението на подрастващите по *география* поддържа установеното „*етноцентрично статукво и социално стратификация*“ и като анализира програмите и учениците по география в съвременното английско училище той заключава, че те са „*имплицитно расистки*“. Акцентът в тях се поставя върху миграцията, урбанизацията, световната търговия, социалната стратификация и много други, но за учениците скрити остават причиняващите ги източници и механизми; връзката, че богатството на малцина се дължи на обедняването на милиарди други хора по целия свят, в сянка остават виновниците за несправедливото разпределение на богатата, за икономическото господство и неравенство, както и за социалното и класово разслояване. И затова Гил предлага господстващия засега „описателен и констативен“ подход да се замени с „контекстуален, каузален и обяснителен“ / вж. подробно: Gill, 1984, p. 59-70/.

Посоченият подход, както и обучението на учениците в смесени по етнически признак и възможности класове, има редица не навсякъде обаче използвани достоинства. Мотивира учителите съвместно, а не поотделно всеки за своя учебен предмет, да планират съдържанието, формите, средствата и последователността на преподаване на учебните дисциплини / “cross-curriculum learning”/, като по този начин се избягва механичното съчетаване на учебните предмети по механизма на „*колекцията*“, а се постига свързаност, приемственост и холистичност. В допълнение към това учителите получават възможност по-ясно да дефинират показателите и критериите за оценка на собствената си работа с учениците /“външна валидност“/, както и своевременната и обоснована смяна на приоритетите. От своя страна, учениците от различните етнически общности се проникват от увереността, че те са еднакво ценни и равни в образователната институция.

Ако се опрем на посочените по-горе характеристики на „социалната ситуация на развитие“ в *пубертетна и юношеска възраст*, както и на опита на току-що цитираните практики, както и на заключенията от собствените си дългогодишни изследвания / Димитров, 2010/, тогава интеркултурното образование в

мултикултурна среда би могло да се декомпозира за тези възрасти в съответствие със следните по-важни принципи и цели: 1/ с присъщото им вече абстрактно-логическо и концептуално мислене / Piaget, 1991/ подрастващите и юношите се насочват към източниците и причините за възникващите напрежения и конфликти между различните етнически групи в обществото, към търсене на социално-политическите и икономическите мотиви на различните етноцентрични практики /расистки, класови, националистични, шовинистични, религиозни, сепаратистки и др./, пораждащи неравенството между различните етнически групи и подклаждащи сблъсъка и конфронтацията между тях; 2/ „спираловидност“ в учебното съдържание по отделните учебни предмети и години на обучение, като отчитаме опита на учениците, т.е. техните постижения и пропуски, по механизма не на „колекцията“, а на „гешалта“ – на интеграцията и структурата, на приемствеността, последователността и системността; 3/ активно участие на самите ученици в прилагане на своите знания на практика и формиране на умения за межкултурно общуване, взаимодействие и сътрудничество, за постигане на доверие, междуетническо разбирателство и равенство в техния собствен училищен живот и прилагането му впоследствие и в по-широк социален контекст; 4/ обучаване на учениците във взаимен „респект“, в независимо, критично и самостоятелно мислене, в зачитане на индивидуалните и етнокултурните различия; 5/ възприемане на етнокултурното разнообразие като лична ценност и отговорност, а практиката по изграждането ѝ не като нещо спуснато „отвън“, „отгоре“ и като нещо „епизодично“, а доказвана чрез лична и открита ангажираност на всички в системата – учители и ученици, родители и семейства, съответните етнически общности и техните организации с цел изграждане на подкрепящ тази ценност вътре и вън от училището контекст; 6/ учениците следва да се проникнат от убеждението, че всички култури са еднакво интересни и ценни, бидейки иначе различни, да приемат като обективно, естествено и ценно заобикалящото ги многообразие от етноси и култури.

В заключение ще отбележим, че описаният път в областта на интеркултурното възпитание и образование на децата и юношите в мултикултурна среда няма да е лесен, нито пък безспорен и всепризнат, но е необходимо да бъде извървян именно и най-напред от образователната ни система, предназначението на която е да учи и подпомага обществото, държавата и властта в нея като цяло в култивирането и отстояването на тези ценности, за да се препятства алиенацията на малцинствените етнически общности от нацията в

полза на приемането на многообразието от култури и тяхното взаимно индуциране и взаимно обогатяване. На днешната подрастваща генерация ѝ предстои да живее в културно плуралистично общество, за което тя трябва да бъде своевременно и качествено подготвена.

Литература:

1. Виготски, Л.С. (1983). Мислене и реч. С., Наука и изкуство.
2. Димитров, И. (2010). Етнокултурна среда и психосоциално развитие. Издателство на СУ „Св. Климент Охридски“.
3. Поршнев, Б. Ф. (1989). Социальная психология и история. Издание второе, дополненное и исправленное. М, Педагогика, с. 107.
4. Солженицин, А. (1998). Россия в обвале. М., Русский мир.
5. Хабермас, Ю. (2003). Равностойното културно третиране и границите на постмодерния либерализъм – Критика и хуманизъм, книга 16, брой 2, 57-88.
6. Benhabib, S. (2002). The Claims of Cultural Equality and Diversity in the Global Era. Princeton and Oxford: Princeton Univ. Press.
7. Dimitrov, I. (1993). Self-consciousness and values of Muslim children and adolescents in Bulgaria. – In: Ilchev, I. (Ed.). The Ethnic situation in Bulgaria (Researches in 1992), Sofia: Club, 90 Publishers.
8. Dimitrov, I. (2016). Similarities and Differences in Parental Ideals and Teachers, Notions about Children and Students and “Self – Image” of Adolescents. (pp. 121-154). In: Kalchev, Pl. (Ed.). Psychological Problems of Development. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
9. Erikson, E. (1963). Childhood and Society. Second Edition. London: Norton.
10. Gilbert, D. (1984). Multicultural Mathematics. (pp. 97-107). In: Straker- Welds, M. (Ed.). Education for Multicultural Society. Case studies in ILEA schools, London. Bell and Hyman.
11. Gill, D. (1984). Geographical education for a multicultural society. – Ibid, pp. 58-70
12. Kimlicka, W. (2000). Citizenships in Diverse Societies. Oxford, Oxford Univ. Press.
13. Mitchell, P., Healey M. and Lindsey L. (1984). Developing a whole-school anti-racist policy. (pp. 46-57). In: Straker- Welds, M. (Ed.). Education for Multicultural Society. Case studies in ILEA schools, London. Bell and Hyman.
14. Piaget, J. (1991). La psychologie de l'intelligence. Septième édition. Paris, PUF.

15. Straker - Welds, M. (1984). Education for a Multicultural Society. London, Bell and Hyman.
16. Tibbetts, Ch. (1984). Working with under-fives: a multi-ethnic approach' (pp. 9-21).
In: Education for a Multicultural Society. London, Bell and Hyman.

Author Info:

Ivan Dimitrov, Professor, Doctor of Psychological Sciences
University of Sofia "St. Kliment Ohridski", Sofia, Republic of
Bulgaria
ivantdim@yahoo.com

**DO FUTURE TEACHERS' DEMOGRAPHIC
CHARACTERISTICS INFLUENCE THEIR ATTITUDES
ABOUT THE NATURE, LEARNING AND ACHIEVEMENT IN
MATHEMATICS?**

Slagjana Jakimovik, Zoran Mihajlovski

ABSTRACT:

Teachers' professional beliefs on what is mathematics, how mathematics is learned, and who is capable of learning mathematics have a significant mediating effect on teachers' success in providing pupils with genuine opportunities to learn meaningful mathematics. An empirical study exploring the relations between a set of demographic characteristics of future primary school and pre-school teachers and their declared beliefs about the nature of mathematics, learning mathematics and mathematics achievement was conducted on a sample of university students. The sample consists of students in their final year of university studies in primary teacher education, pre-school education, and pedagogy, recruited from all four Macedonian universities offering these study programs (N=161). The basic data collecting tool was a questionnaire consisting of items taken and adjusted from the TEDS-M study.

Data analysis (Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H nonparametric tests, IBM SPSS 20) suggest that gender, language of studies, parents' education levels, as well as respondents' secondary education may play a role in certain aspects of future teachers' beliefs about mathematics, which they tend to profess: understanding mathematics as a process of inquiry or as a set of rules and procedures to be remembered. Results on a mathematics item designed specifically to probe whether future teachers provide responses consistent with the beliefs that they endorsed are in line with research in the field. Existing literature indicates that the interpretation of these findings requires viewing them as components of a complex system of knowledge (in particular, mathematics content knowledge) and professional beliefs. Some implications on how to plan and implement mathematics courses for primary school teachers and pre-school teachers aimed at developing the required professional beliefs to successfully support the development of mathematical thinking of young learners are discussed.

Key words: mathematics education, professional beliefs, gender, language of studies, study program, parents' education level.

INTRODUCTION

There is a certain level of agreement within the mathematics education research community (Blumeke & Delaney, 2012) that the conceptual framework of teacher competencies is comprised of two main components: cognitive abilities, i.e. professional knowledge, and affective motivational characteristics. Teachers' professional beliefs, motivation and self-regulation have a direct influence on how teachers access their knowledge base (e.g., mathematics content knowledge, mathematics pedagogy content knowledge) in their instructional practices (Blumeke, 2012; Blumeke & Delaney, 2012; Schoenfeld, 2011; Schoenfeld & Kilpatrick, 2008; Shulman, 1986, 1987). Research evidence (Polly, McGee, Wang, Lambert, Pugalee, & Johnson, 2013; Stipek, Givvin, Salmon, & MacGyvers, 2001) reveals that there are consistent associations between teachers' beliefs and their instructional practices. Acknowledging that there are challenges related to an assessment of teacher education effectiveness when an educational-psychological perspective (rather than an educational-sociological one) is taken (Blumeke, Felbrich, Møller, Kaiser, & Lehmann, 2008), it is worthwhile examining whether some demographic characteristics of future teachers influence aspects of their professional beliefs.

METHOD

An empirical study exploring the relations between a set of demographic characteristics of future primary school and pre-school teachers and their declared beliefs about the nature of mathematics, learning mathematics and mathematics achievement was conducted on a sample of university students at the end of their final semester of university studies in primary teacher education, pre-school education, and pedagogy, recruited from all four Macedonian universities offering these study programs (N=161). The demographics, as provided by the respondents, are:

- Gender: 81.4 % female, 16.2 % male, 2.5 % non-response;
- Study language: 46.6 % Macedonian, 47.8 % Albanian, 5 % Turkish, 0.6 % non-response;
- Study program: 78.3 % primary teacher education, 17.4 % pre-school teacher education, 2.5 % pedagogy, 1.9 % non-response;
- Mothers' education level: 33.5 % basic (primary and lower secondary), 49.7 % upper secondary, 14.9 % tertiary education, 1.9 % non-response;
- Fathers' education level: 17.4 % basic (primary and lower secondary), 53.4 % upper secondary, 27.3 % tertiary education, 1.9 % non-response;

- Type of secondary education: 55.3 % general, 42.2 % vocational, 2.5 % non-response;
- Secondary grades average: 52.2 % A, 36.7 % B, 8.7 % C, 0.6 % D, 1.9 % non-response.

The basic data collecting tool was a questionnaire consisting of items taken and adjusted from the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) *Teacher Education and Development Study in Mathematics* (TEDS-M) (Tatto, Schville, Senk, Ingvarson, Peck, & Rowley, 2008). The research hypotheses are of a differential type, based on the structure of the measuring instrument and on the planned crossovers of the obtained data with the demographic variables. We hypothesized that gender, language of studies, parents' education levels, as well as respondents' secondary education (type and grade average) play a role in future primary school teachers' and pre-school teachers' beliefs about the nature of mathematics, learning mathematics, and mathematics achievement, as well as on their responses on a given mathematics problem. Each auxiliary hypothesis is discussed in details in the Results section.

The survey beliefs scales: The survey beliefs scales were adopted from TEDS-M, considered to be the first cross-national study to provide data on the knowledge (including beliefs) that future teachers acquire during their teacher education (Ingvarson, Schville, Tatto, Rowley, Peck, & Senk, 2013; Tatto, Peck, Schville, Bankov, Senk, Rodriguez, Ingvarson, Reckase, & Rowley, 2012; Tatto, Senk, Rowley, Peck, 2011). The Likert-type scales offered the respondents six options: strongly disagree, disagree, slightly disagree, slightly agree, agree, and strongly agree. The statements included in the questionnaire covered three areas of teachers' beliefs: 1. Beliefs about the nature of mathematics (mathematics is a set of rules and procedures enquiry – 6 statements, mathematics is a process of enquiry – 6); 2. Beliefs about learning mathematics (mathematics is learned through teacher direction enquiry – 8, mathematics is learned through active learner's involvement enquiry – 6); and 3. Beliefs about mathematics achievement (mathematics is a fixed ability – 8) (for detailed description, see Tatto et al, 2012). The statements were taken in their entirety from the *Sample items for Beliefs about Mathematics and Mathematics Teaching* (Tatto et al., 2008, p. 89-91). These statements represent views loosely related to conceptual versus calculational orientations, and cognitive-constructivist versus direct transmission views of learning. A comprehensive review of mathematics teachers' beliefs and affect, as well as orientations, is given by Phillip in Chapter 7 of the *Second Handbook of Research in Mathematics Teaching and Learning* (Lester (ed.), 2007).

The mathematics item: Only one mathematics item was included in the questionnaire due to the length of the beliefs survey and the perception of the authors that the respondents would be reluctant to respond to a number of mathematics items. Respondents were asked to choose the method most likely to be used by grade 5 (10-11 years old) pupils in finding the area of a triangle with vertices on three sides of a grid composed of unit squares, among the following:

A. Directly using the formula for the area of a triangle

$$A = \frac{a \cdot h_a}{2};$$

B. Using Pythagoras's Theorem $a^2 + b^2 = c^2$ to calculate the lengths of the sides a, b, c of the triangle, then using Heron's Formula for

the area of a triangle $A = \sqrt{S \cdot (S - a) \cdot (S - b) \cdot (S - c)}$, $S = \frac{a + b + c}{2}$;

C. Using the Distance formula

$d = \sqrt{(x_1 - x_2)^2 + (y_1 - y_2)^2}$ to calculate the lengths of the sides a, b, c of the triangle, then using Heron's Formula for the area of a triangle

$$A = \sqrt{S \cdot (S - a) \cdot (S - b) \cdot (S - c)}, \quad S = \frac{a + b + c}{2};$$

D. Finding the areas of the three rectangular triangles outside the triangle by halving the number of unit squares in the three corresponding rectangles, then subtracting the sum of these areas from the area of the whole grid;

E. Other _____

This item was inspired by TEDS-M multiple-choice MCK item *MFC408* (Tatto, et al., 2012).

RESULTS

Beliefs about the nature of mathematics

The results show that male and female students differ in their beliefs about the nature of mathematics. The statistical Man-Whitney nonparametric test ($Z=2.121, p<.05$) confirms that male respondents to a higher degree than their female colleagues express dependence on knowing the exact procedure in order not to feel lost when solving a mathematical task.

Students studying in different languages of instruction differ in their beliefs about the nature of mathematics. The statistical Kruskal-Wallis

nonparametric test ($\chi^2=7.727$, $df=2$, $p<.05$) confirms that future teachers studying in Macedonian language to a lower degree than their colleagues studying in Albanian or in Turkish language support the belief that they rely on knowing the exact procedure when solving a mathematical task. At the same time, future teachers studying in Macedonian language also to a lower extent express the belief that when engaging in mathematical tasks they can discover new things (connections, rules, concepts) ($\chi^2=6.630$, $df=2$, $p<.05$). Respondents studying in Turkish language to a higher extent than their colleagues in studying in Macedonian or in Albanian language support the statement that extensive practice, correct application of routines, and problem solving strategies is required for doing mathematics ($\chi^2=9.547$, $df=2$, $p<.01$), as well as the statement that mathematics means learning, remembering and applying ($\chi^2=7.945$, $df=2$, $p<.05$).

There was no statistically significant difference found between the beliefs endorsed by students of different study programs (primary school teacher education, pre-school teacher education, and pedagogy) about the nature of mathematics.

Parents' education appears to be a significant factor in students expressed beliefs about the nature of mathematics. Lower educational levels of mothers predisposed students to support the beliefs that knowing the exact procedure when solving a mathematical task is important ($\chi^2=7.260$, $df=2$, $p<.05$). On the other hand, respondents whose fathers have attained only primary education levels are more predisposed to endorsing the belief that new thing can be discovered when engaging in mathematical tasks ($\chi^2=6.952$, $df=2$, $p<.05$).

The type of secondary education (general or vocational) acquired by the respondents was not confirmed to play a role in their expressed beliefs about the nature of mathematics. Also, it was not confirmed that respondents' secondary education grade average had any influence on their endorsement of various statements about the nature of mathematics.

Beliefs about mathematics learning

The hypothesis that students of different gender differ in their endorsement of various beliefs about mathematics learning was not confirmed. Language of instruction appears to be a significant factor in respondents' disposition towards endorsing certain statements about mathematics learning. Respondents enrolled in teacher education studies in Macedonian language of instruction are less prone than their colleagues who study in Albanian or in Turkish language of instruction to endorse the view that to be good in mathematics one needs to be able to solve

problems quickly, as confirmed by the statistical Kruskal-Wallis nonparametric test ($\chi^2=8.669$, $df=2$, $p<.05$). Future teachers studying in Macedonian language of instruction also to a lesser extent than their colleagues studying in Albanian or in Turkish study language support the view that when pupils work on mathematical problems, more emphasis should be put on getting the correct answer than on the process followed ($\chi^2=13.352$, $df=2$, $p<.01$). In line with these findings, the statistical Kruskal-Wallis nonparametric test ($\chi^2=7.568$, $df=2$, $p<.01$) confirmed that respondents in Albanian study language to a lower extent than their colleagues in Macedonian or Turkish study language endorse the belief that in addition to getting a right answer in mathematics, it is important to understand why the answer is correct. Future teachers in Turkish study language to a higher degree than their colleagues in Macedonian or in Albanian study language express believing that pupils' non-standard procedures should be discouraged because they can interfere with learning the correct one ($\chi^2=8.217$, $df=2$, $p<.05$). At the same time, future teachers in Turkish study language to a higher degree support the belief that time used to investigate why a solution to a mathematical problem works is a time well spent ($\chi^2=8.190$, $df=2$, $p<.05$). The statistical Kruskal-Wallis nonparametric test ($\chi^2=5.795$, $df=2$, $p=.055$) signals a feebly expressed tendency that respondents in Turkish study language to a higher degree than their colleagues in Macedonian or in Albanian study language endorse the belief that it is helpful for pupils to discuss different ways for solving mathematical problems.

The auxiliary hypothesis that there are differences in the beliefs about mathematics learning endorsed by students of different teacher education programs was not confirmed.

Parents' education levels were not proven as being a significant factor in the levels of endorsement of various beliefs statements about mathematics learning.

The type of secondary education acquired by the future teachers in the sample did appear to play a role in their endorsement of some statements about mathematics learning. The statistical Man-Whitney nonparametric test ($Z=2.038$, $p<.05$) confirms that respondents with vocational education to a higher degree than their colleagues with general education support the belief that pupils learn mathematics best by attending to teacher's explanations.

The secondary grade average also appeared to be a factor in future teachers' disposition towards supporting certain beliefs about mathematics

learning. The statistical Kruskal-Wallis nonparametric test ($\chi^2=11.445$, $df=3$, $p<.01$) confirms that future teachers who reached lower secondary grades average (equivalent to C and D) to a higher degree than their colleagues endorse the belief that hands-on mathematics experiences are not worth the time and expense.

Beliefs about mathematics achievement

Gender plays a role in future teachers' endorsement of beliefs about mathematics achievement as a fixed ability. The statistical Man-Whitney nonparametric test ($Z=3.052$, $p<.01$) confirms that male respondents to a higher extent than their female counterparts endorse the belief that, in general, boys tend to be naturally better at mathematics than girls. A weakly expressed tendency of male students to support to a higher degree than their female colleagues the belief that the use of hands-on models and other visual aids becomes less necessary with older pupils since they can reason abstractly is almost detectable by the statistical Man-Whitney test ($Z=1.889$, $p=.059$).

Study language also plays a role in future teachers' endorsement of the view of mathematics as a fixed ability. The statistical Kruskal-Wallis nonparametric test confirms that future teachers studying in Macedonian language to a lower extent than their colleagues in Albanian or in Turkish study language endorse the beliefs that: to be good at mathematics one needs to have a kind of "mathematical mind" ($\chi^2=6.689$, $df=2$, $p<.05$), mathematics is a subject in which natural ability matters a lot more than effort ($\chi^2=26.101$, $df=2$, $p<.000$), only the more able pupils can participate in multi-step problem solving activities ($\chi^2=10.174$, $df=2$, $p<.01$), and some ethnic groups are better at mathematics than others ($\chi^2=8.802$, $df=2$, $p<.05$). The statistical Kruskal-Wallis nonparametric test also confirms ($\chi^2=9.785$, $df=2$, $p<.01$) that future teachers studying in Turkish language to a higher degree than their colleagues support the belief that boys tend to be naturally better at mathematics than girls. Future teachers studying in Albanian language to a higher extent than their colleagues endorse the belief that some people are good at mathematics and some aren't ($\chi^2=11.644$, $df=2$, $p<.01$).

The type of teacher education program was not confirmed to play a role in the extent to which future teachers endorse the view of mathematics as a fixed ability.

The extent to which future teachers endorsed beliefs consistent with the view of mathematics as a fixed ability differed depending on different levels of parents' education. The statistical Kruskal-Wallis nonparametric

test ($\chi^2=14.913$, $df=2$, $p<.01$) confirms that respondents whose mothers have completed only basic education (primary and lower secondary) to a higher degree than their colleagues supported the view that mathematics is a subject in which natural ability matters a lot more than effort. It was almost close to be confirmed ($\chi^2=5.686$, $df=2$, $p=.058$) that the lower the education level of the mother, the higher the endorsement of the belief that some people are good at mathematics and some aren't.

The hypothesis that the type of secondary education plays a role in the extent to which future teachers endorse beliefs reflecting the view of mathematics as a set ability was not confirmed.

The secondary grade average appears to be a factor which makes a difference in the degree to which future teachers support some statements consistent with the view of mathematics as a fixed ability. The statistical Kruskal-Wallis nonparametric test ($\chi^2=8.128$, $df=3$, $p<.05$) confirms that respondents with a secondary grade average equivalent to B to a higher extent endorse the belief that mathematical ability remains relatively fixed throughout one's life.

Results on the mathematics item

There are gender differences in the responses on the mathematics item. The statistical chi-square test ($\chi^2=12.874$, $df=3$, $p<.01$) suggests that female future teachers were more inclined to select the standard formula (an impossible strategy) or the strategy with counting unit squares (the appropriate one) as the strategy that grade 5 pupils are expected to use for finding the area of the given triangle, while the male teachers opted more for Pythagoras's Theorem followed by Heron's formula or for the distance formula with Heron's formula.

Language of studies also appears to be a differentiating factor. The statistical chi-square test ($\chi^2=23.378$, $df=6$, $p<.01$) suggests that future teachers studying in Macedonian language are more inclined to choose the strategy with counting unit squares, and less inclined to opt for Pythagoras's Theorem followed by Heron's formula; while the opposite proved to be true for the future teachers studying in Albanian language. The future teachers studying in Turkish language preferred the standard formula.

Future teachers studying different study programs differed in their responses on the mathematics item. The statistical chi-square test ($\chi^2=19.310$, $df=6$, $p<.01$) suggests that future primary school teachers were more predisposed to choosing the standard formula or Pythagoras's Theorem followed by Heron's formula, and less likely to choose the

distance formula together with Heron's formula. Future pre-school teachers show inverse preferences.

Parents' education levels also influenced future teachers' responses on the mathematics item. The statistical chi-square test ($\chi^2=14.067$, $df=6$, $p<.05$) suggests that respondents whose mothers have completed university education were more predisposed to choosing the appropriate strategy (counting squares) or Pythagoras's Theorem with Heron's formula, and less inclined to selecting the standard formula or the distance formula with Heron's formula. The inverse preferences were common for respondents whose mothers have completed only basic education. Respondents whose mothers have completed secondary education were more inclined to select the standard formula or Pythagoras's Theorem with Heron's formula. Fathers' education levels were not related with the responses on the mathematics item.

No correlations were found between the responses on the mathematics item and neither the respondents' secondary education type nor their secondary grades average.

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The research findings reported in the paper have limitations such as: the sample of respondents is not representative, only one mathematics item is included in the survey, results from Likert-type scales have well-known limitations when such instruments are used for measuring beliefs isolated from knowledge or from instructional practices (Phillip, 2007). Although the results cannot be generalized, they provide indicators for further research of the beliefs of prospective primary and pre-school teachers. The findings suggest that gender, language of studies, type of teacher education study program, parents' education levels, as well as respondents' secondary education may play a role in certain aspects of future teachers' beliefs about mathematics, learning mathematics and mathematics achievement.

Gender played a role in the level of endorsement of only one of the statements about the nature of mathematics. Male respondents to a higher degree supported a belief related to the view of mathematics as a set of rules and procedures (reliance on knowledge of the exact procedure when solving a problem). Language of studies proved to differentiate more among the levels of endorsement of statements about the calculational or the conceptual view of mathematics. Future teachers enrolled in teacher education programs in Turkish language of study to a higher degree supported the view of mathematics as a set of rules and procedures (remembering, practice, correct application of routines). Although future

teachers studying in Macedonian language of study to a lesser degree endorsed one statement reflecting the calculation view (reliance on knowing the exact procedure when solving a problem), they also showed lesser endorsement of one statement related to the conceptual view of mathematics (engaging in mathematical tasks can lead to a discovery of new connections, rules, concepts). Lower education levels of mothers was related to future teachers expressing higher support of one statement related to the calculational view (reliance on the knowledge of the exact procedure), and lower education levels of fathers was related to a higher degree of endorsement of one statement reflecting the conceptual view (new things can be discovered when engaged in doing mathematics). Neither the type of teacher education study program, nor the secondary education of future teachers (type and grade average) proved related to the level of endorsement of the various beliefs about the nature of mathematics.

Support of beliefs about learning mathematics was not proven to be correlated to respondents' gender, type of teacher education program or parents' education levels. Language of studies was. Future teachers studying in Macedonian language showed lesser support for the direct transmission view of learning mathematics. To a lesser degree than their colleagues in Albanian or in Turkish language of studies, they endorsed statements referring to mathematics proficiency as an ability to solve mathematical tasks quickly and to assigning higher importance of getting the correct answer over the process of solving the problem. Future teachers in Albanian language of studies to a lower extent emphasized the importance of understanding the validity of a solution, and future teachers in Turkish language of studies to a higher degree expressed the belief that non-standard solution strategies of pupils could interfere with their learning of the correct ones. At the same time, future teachers in Turkish language of studies also supported the view of learning mathematics through active involvement by higher endorsement of the belief that investigation of the validity of a solution is a good time investment, and of the belief that discussion of different solution strategies is helpful for pupils. Vocational secondary education predisposed future teachers to express higher support for the direct transmission view of learning (pupils learn best by carefully attending teachers' explanations), and so did lower secondary grades average (hands-on mathematical activities are not effective).

Higher endorsement of the view of mathematics as fixed ability was proven to be related to gender, language of studies, parents' education levels, and secondary grades average. Male teachers to a higher extent expressed the belief that boys tend to be better than girls, and the belief

that older pupils receive less benefits from hands-on activities and visual aids since they could reason abstractly. Future teachers in Macedonian study language expressed lower endorsement on most of the statements reflecting the view of mathematics as a set ability. Future teachers in Turkish study language expressed higher support for the belief that mathematics is a male dominated domain, and future teachers in Albanian study language to a higher degree than their colleagues endorsed the belief that some people are good at mathematics, and some aren't. Analysis of the results also showed that lower education levels of future teachers' mothers are connected with higher endorsement of the view of mathematics as a set ability. The type of teacher education program and the type of secondary education of future teachers was not proven to be related to the levels of endorsement of the view of mathematics as a set ability. Phillip (2007) summarized that a number of research studies provided evidence that teachers stereotyped mathematics as a male domain, and that teachers' beliefs affected pupils' beliefs in promoting the same stereotypes. Therefore, these findings indicate that a carefully designed approach in work with future teachers is necessary in breaking this cycle, and that teacher educators might benefit from getting a more precise picture of the beliefs that future teachers hold.

Gender, language of studies, study program and mothers' education levels proved to influence future teachers' responses on the mathematics item.

Existing literature (Blumeke & Delaney, 2012; Phillip, 2007) indicates that the interpretation of these findings requires viewing them as components of a complex system of knowledge (in particular, mathematics content knowledge and mathematics pedagogy content knowledge) and of professional beliefs. Further investigation of future teachers' beliefs (and knowledge) has to be carried out in order to establish the stability of these connections. Only then, informed decisions on how to plan and implement mathematics and mathematics methods courses for primary school teachers and pre-school teachers can be made.

REFERENCES

Blumeke, S. (2012). Content, professional preparation and teaching methods: how diverse is teacher education across countries? *Comparative Education Review*, Vol. 56, No. 4, Special Issue on the Local and the Global in Reforming Teaching and Teacher Education, 684-714.

Blumeke, S. & Delaney, S. (2012). Assessment of teacher knowledge across countries: A review of the state of research. *ZDM 44 (3)*, 223-247.

Blumeke, S., Felbrich, A., M ller, Ch., Kaiser, G., & Lehmann, R. (2008). Effectiveness of teacher education: State of research, measurement

issues and consequences for future studies. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 40(5), 719–734.

Ingvarson, L., Schville, J., Tatto, M. T., Rowley, G., Peck, R., & Senk, S. (2013). *An Analysis of Teacher Education Context, Structure, and Quality-Assurance Arrangements in TEDS-M Countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

Lester, F. K. (ed.) (2007), *Second Handbook of Research in Mathematics Teaching and Learning*. Charlotte, NC: National Council of Teachers of Mathematics & Information Age Publishing.

Phillip, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect, in: F. K. Lester (ed.), *Second Handbook of Research in Mathematics Teaching and Learning* (pp. 257-315). Charlotte, NC: National Council of Teachers of Mathematics & Information Age Publishing.

Polly, D., McGee, J. R., Wang, C., Lambert, R. G., Pugalee, D. K., & Johnson, S. (2013). The association between teachers' beliefs, enacted practices, and student learning in mathematics, *The Mathematics Educator*, Vol. 22, No. 2, 11–30.

Schoenfeld, A. H. (2011). Toward professional development for teachers grounded in a theory of decision making. *ZDM Mathematics Education* 43, 457-469.

Schoenfeld, A. H., & Kilpatrick, J. (2008). Toward a theory of proficiency in teaching mathematics. In D. Tirosh & T. Wood (Eds.), *International handbook of mathematics teacher education. Tools and processes in mathematics teacher education* (Vol. 2, pp. 321–354). Rotterdam: Sense Publishers.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Research*, 57, 1–22.

Stipek, D. J., Givvin, K. B., Salmon, J. M., & MacGyvers, V. L. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education* 17, 213-226.

Tatto, M. T., Peck, R., Schville, J., Bankov, K., Senk, S. L., Rodriguez, M., Ingvarson, L., Reckase, M., & Rowley, G. (2012). *Policy, Practice, and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics in 17 Countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Tatto, M. T., Senk, S. L., Rowley, G., & Peck, R. (2011). The mathematics education of future primary and secondary teachers: Methods and findings from the Teacher Education and Development Study in Mathematics. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 121-137.

Tatto, M. T., Schville, J., Senk, S. L., Ingvarson, L., Peck, R., & Rowley, G. (2008). *Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M): Conceptual Framework*. East Lansing, MI: Teacher Education and Development International Study Center, College of Education, Michigan State University.

Author Info:

Slagjana Jakimovik, Full professor, PhD
Ss Cyril & Methodius University, Skopje, FYR Macedonia
slagjana.jakimovik@gmail.com
jakimovik@pfsko.ukim.edu.mk

Zoran Mihajlovski, Associate professor, PhD
Ss Cyril & Methodius University, Skopje, FYR Macedonia
zoranklaus@yahoo.com

ИНФОРМАЦИОННИ И КОМУНИКАЦИОННИ ТЕХНОЛОГИИ В
ОБРАЗОВАНИЕТО



ICT IN EDUCATION

EXPLORING THE CHALLENGES THAT SCIENCE TEACHERS FACE IN PROJECT-BASED SCIENCE TEACHING

Eylem Bayir, Hasan Ozyildirim

ABSTRACT:

Bringing up scientifically literate individuals is the primary aim of science education. One of the most important instructional model to provide students being scientifically literate is project-based teaching. Project-based learning is a model that organizes learning around projects. This model of teaching engages students in learning knowledge and skills through an extended inquiry process structured around complex, authentic questions and carefully designed products and tasks. In this complex process, teacher has many roles such as coach, facilitator, guide, advisor and mentor. In order that teachers successfully carry out their roles, their challenges which they face in this complex process should be identified, and ways of solution should be developed. In this study, it is aimed to explore the challenges which science teachers faced in project-based learning. The cases of this study comprises thirty science teachers who guides groups of students in preparing projects for national competitions of science projects. Data which were collected through the 6-question open-ended questionnaire were analyzed by using content analysis methodology. According to data, they evaluated their challenges in project-based learning in term of four scopes: curriculum, inadequacies of students, physical inadequacies, inadequacies of teachers. It is concluded from this study that science teachers need in-service education about project-based learning and teaching.

Key words: Project-based learning, science education, teacher education

INTRODUCTION

Bringing up scientifically literate individuals is the primary aim of science education. One of the most important instructional model to provide students being scientifically literate is project-based teaching. Project-based teaching is a model that organizes learning around projects. The assumptions underlying the project-based science teaching are based on a social constructivist viewpoint (Blumenfeld et al., 1996). In this teaching model, it is assumed that students need to find solutions to real problems by asking questions and refining questions, designing and conducting research, gathering and analyzing data, and making conclusions. This process models the work that a scientist does when

doing science. In the project preparation process, just like scientists, students ask questions and try to find answers that will help them to explain their own world (Gültekin, 2005; Bell, 2010). The students put out some products and they share what they do with their environment as well as the scientists share the research results with others. Cooperation and communication are seen as essential in this process (Diehl et al., 1999; Krajcik et al., 1999). Project-based teaching focuses on researching students' real problems as an example of "learning by doing" and has the potential to increase students' knowledge of the subject field and their ability to think (Krajcik et al., 1994). Project-based science teaching helps students develop meaningful insights into scientific ideas and their own learning (Ladewski et al., 1994). The prepared projects are also bridging the scientific concept and the principle of daily life experiences (Krajcik et al., 1994). Students develop characteristics such as creativity, open-mindedness and imagination that are the essential qualities of successful scientists. From all these perspectives, project-based science teaching has emerged as a teaching approach to developing a learning environment that reflects the nature of science (Krajcik et al., 2003). Although there are strong gains of project-based learning for students, it is stated in the literature that teachers have challenges in implementing this pedagogy (Krajcik et al., 1994). In this complex process, teacher has many roles such as coach, facilitator, guide, advisor and mentor. In order that teachers successfully carry out their roles, their challenges which they face in this complex process should be identified, and ways of solution should be developed. Stake and Easley (1978) argue that teachers need to take into account the challenges they encounter when applying project-based teaching and support them in order to cope with these challenges; otherwise the adoption of project-based learning by teachers would not be possible even in the long run.

In accordance with the philosophy of the science curriculum used in our country, it is demanded that the teachers have students to prepare various projects within the scope of science lessons. In addition, various project competitions or exhibitions carried out nationally in our country encourage teachers have their students to prepare various projects. All of these situations show that teachers can not stay away from project execution. Despite the being of above-mentioned strong gains of project-based learning as well as the demands and the incentives throughout the country, the challenges faced by teachers during the project preparation process can cause teachers to stay away from this pedagogy practice. For this reason, it is important to investigate the challenges faced by science teachers in process of having students to prepare project, and to determine

their solution proposals to these challenges. For this purpose, it is aimed in this study to determine the challenges faced by science teachers in process of having students to prepare project, and to find out their solution proposals to these challenges.

AIM OF THE STUDY

In this study, it is aimed to explore the challenges which science teachers faced in project-based teaching.

SAMPLING OF THE STUDY

The sampling of this study comprises thirty science teachers who guide groups of students in preparing projects for national competitions of science projects.

INSTRUMENT

The data were collected using a 6-question open-ended questionnaire on teachers' challenges in having students to prepare project.

ANALYSIS OF DATA

Qualitative data collected by means of the open-ended questionnaire measurement tool were analyzed by using content analysis methodology.

FINDINGS

When the obtained qualitative data are analyzed by using the content analysis methodology, it is revealed that the teachers have four types of challenges in their experiences in having students to prepare projects. These; challenges related to the inadequacies in science curriculum, challenges related to the inadequacies of students, challenges related to the physical inadequacies and challenges related to the inadequacies of teachers. Each kind of challenges coming up in the result of content analysis of the teachers' statements is assigned as a code. The codes and the categories under the codes are given in Table-1, Table-2, Table-3 and Table-4 as follows:

Table-1: Code-1 and Categories Belonging to Code-1

<i>Code 1: Challenges Related to the Inadequacies in Science Curriculum</i>	
<i>Categories (2)</i>	Being inadequate of the attainments on project preparation in the science curriculum.
	Inadequate lecture hours for science teaching at school is a problem for the project preparation process.

Table-2: Code-2 and Categories Belonging to Code-2

<i>Code 2: Challenges Related to the Inadequacies of Students</i>	
<i>Categories (11)</i>	The lack of infrastructure of students about the answer of questions such as “What is project, how is a project planned? How to prepare a project?” (One of the most time-consuming steps to get students to understand what a project is)
	Not having of students enough knowledge about how to conduct research.
	Inability of students in effectively using of materials, tools library, internet, environment for projects.
	Not knowing of students how to make presentations of projects after projects are completed.
	Having of students prejudice against the projects involving experimental work.
	Waiting of students from their teachers to determine the themes of their projects.
	Problems of division of labor and responsibility in project groups.
	Not having of students enough time for projects outside of class hours.
	The low level of motivation of students to research or to think for determining the themes of projects.
	Not being aware of students that creativity is important in projects.
	Requesting of students from their parents to prepare almost whole of their project.

Table-3: Code-3 and Categories Belonging to Code-3

<i>Code 3: Challenges Related to the Adequacies of Teachers</i>	
<i>Categories (5)</i>	Feeling themselves inadequate in their knowledge in specific subjects of science(for example how is the iodine analysis done in the soil?).
	Feeling themselves inadequate in identifying and finding working themes for projects (one of the most time-consuming steps).
	Feeling themselves inadequate in determining the suitability of projects for student level.
	Feeling themselves inadequate in supporting students in projects that require computer technology.
	Feeling themselves inadequate in finding the original project topics of the teachers.

Table-4: Code-4 and Categories Belonging to Code-4

<i>Code 4: Challenges Related to the Physical Adequacies</i>	
<i>Categories (5)</i>	Material/tools inadequacy for preparing projects.
	Financial impossibility for preparing projects.
	Not being suitable laboratory/other place for preparing projects.
	Not attaining the sources of information to be used for the project in the immediate vicinity.
	Not being internet connection in all schools or houses of students.

Content analysis of teachers' expressions revealed that the suggestions of teachers to solve these challenges is in the following categories (Table-5):

Table-5: Code-5 and Categories Belonging to Code-5

<i>Code 5: Suggestions of Teachers for the Challenges</i>	
<i>Categories (6)</i>	Teachers should be given in-service trainings on the process of project preparation by academicians at universities.
	Schools should cooperate with universities during process of project preparation.
	Teachers candidates should be given lessons for the process of project preparation in their undergraduate education.
	Guide books on project preparation should be distributed to teachers.
	There should be a separate lesson in project preparation at school.
	Project study rooms should be established at schools for students.

RESULTS AND DISCUSSION

When the findings are examined, it is revealed that the science teachers linked the challenges experienced by them in having students to prepare project to the science curriculum, to students, to themselves and to physical conditions. With respect to the inadequacies in science curriculum; the lecture hours for science teaching at school and the attainments on project preparation are the two points that that teacher focused on. Teachers feel themselves inadequate in many ways. However, all the aspects that teachers find themselves inadequate are based on the lack of knowledge in various subjects. Additionally, teachers identified many aspects about students' inadequacies in project preparation. These aspects are mostly related to the lack of knowledge and motivation of the students. In fact, it can be said that the deficiencies in the students are the situations teachers may be responsible for, and that it is possible to solve them by the teachers. It has also emerged that teachers assess physical inadequacies in terms of material, financial and access to information resources. These results are in line with the results of studies on the challenges teachers experience in project-based teaching in the literature (Blumenfeld et al., 1994; Edelson et al., 1999; Hertzog, 1994; Krajcik et al., 1994; Krajcik et al., 1998; Ladewsk, et al.,1991; Marx et al., 1997; Rosenfeld et al., 1998).

In the context of the findings, it is concluded from this study that the demand for the elimination of these challenges is mostly related to the in-service training and the cooperation of the universities with the schools. It has been revealed that the in-service training programs about project-based learning and teaching to be carried out by the cooperation of university-national ministry of education / provincial directorates of

national education for science teachers have to be implemented. The literature also shows that there is a need for professional development courses in this regard in order to overcome the challenges faced by teachers in project-based teaching (Marx ve diğ., 1997). Provision of facilities at schools such as project study rooms, separate lessons for project preparation and guide books on project preparation are other solutions of the participating teachers for the challenges. As a result, the two most fundamental ways of solving the problems on project-based teaching experienced by teachers are in-service training for teachers and the provision of physical facilities.

REFERENCES

Bell, S. (2010) Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83:2, 39-43.

Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S., Marx, R. W., & Soloway, E. (1994). Lessons learned: How collaboration helped middle grade science teachers learn project-based instruction. *Elementary School Journal*, 94, 5, 539-551.

Blumenfeld, P.C., & Marx, R.W., Patrick, H., & Krajcik, J. S. (1996). Teaching for understanding. In B.J. Biddle, T.L. Good, and I.F. Goodson (Eds.). *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Diehl, W., Grobe, T., Lopez, H., & Cabral, C. (1999). Project-based learning: A strategy for teaching and learning. Boston, MA: Center for Youth Development and Education, Corporation for Business, Work, and Learning.

Edelson, D. C., Gordon, D. N., & Pea, R. D. (1999). Addressing the challenge of inquirybased learning. *Journal of the Learning Sciences*, 8, 392-450.

Gultekin, M. 2005. The effect of project based learning on learning outcomes in the 5th grade social studies course in primary education. *Educational Sciences: Theory and Practice* 5(2): 548–56.

Hertzog, N. B. (1994). Impediments to a project-based and integrated curriculum: A qualitative study of curriculum reform. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. ED369185.

Krajcik, J. S., Blumenfeld, P. C., Marx, R. W., & Soloway, E. (1994). A collaborative model for helping middle-grade science teachers learn project-based instruction. *The Elementary School Journal*, 94, 483-497.

Krajcik, J. S., Blumenfeld, P. C., Marx, R. W., Bass, K. M., Fredricks, J., & Soloway, E. (1998). Inquiry in project-based science classrooms:

Initial attempts by middle school students. *The Journal of the Learning Sciences*, 7, 313-350.

Krajcik, J. S., Blumenfeld, P., Marx, R., & Soloway, E. (1999). Instructional, curricular, and technological supports for inquiry in science classrooms. In J. Minstrell & E. V. Zee (Eds.), *Inquiry into inquiry science learning and teaching*. Washington, D.C.: American Association for the Advancement of Science Press.

Krajcik, J. S., Czerniak, C. M., & Berger, C. F. (2003). *Teaching science in elementary and middle school classrooms: A projectbased approach*. New York: McGraw-Hill.

Ladewski, B. G., Krajcik, J. S., & Harvey, C. L. (1994). A middle grade science teacher's emerging understanding of project-based instruction. *The Elementary School Journal*, 94, 5, 498-515.

Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J.S., & Soloway, E. (1997). Enacting project-based science: Challenges for practice and policy. *Elementary School Journal*, 97, 341-358.

Rosenfeld, S., Scherzo, Z., Breiner, A., & Carmeli, M. (1998). Integrating content and PBL skills: A case study of teachers from four schools. Paper presented at the European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI), Sweden.

Stake, R. E., & Easley, J. (1978). *Case studies in scienceeducation*, volumes I and II. Urbana, IL: Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation, University of Illinois at Urbana-Champaign.

Author Info:

Eylem Bayir, Associate Professor, Doctor
Trakya University, Edirne, Republic of Turkey
eylembudak76@gmail.com

Hasan Oyildirim, Assistant Professor, Doctor
Trakya University, Edirne, Republic of Turkey
hozyildirim@gmail.com

**THE ATTITUDES AND THE OPINIONS OF THE
ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN GRADES I-III IN
SEVERAL PRIMARY SCHOOLS IN SKOPJE AND THE
SURROUNDING AREAS ABOUT THE GAME ACTIVITIES AS
MOTIVATORS DURING MATHEMATICS INSTRUCTION.**

Merita Ajdini, Bujar Saiti

ABSTRACT:

Motivation is the main factor of teaching and encouragement that increases student activity, their interest and willingness to learn. Motivation is a process that should be initiated by the teacher, to motivate means to encourage internal resources of individuals, their sense of skill, respect, autonomy and self-realization. An essential factor which affects students' motivation is the game. The game as an activity that is accomplished in math classes is the best way to awaken interest in learning. The attitudes and opinions of lower primary teachers in elementary schools regarding game activities as motivators in math classes are one of the key indicators for the effect of their implementation. The survey sample consists of 123 surveyed teachers (who in the 2014/2015 school year lecture in the first, second and third grade) from nine elementary schools from Skopje with its surroundings. The research results will help teachers' self-awareness about the importance and impact of games as motivators in math classes. Hopefully the results of this research are to push creativity and advancement of seeking the ideal model to motivate students to mathematics.

Key words: Students, game, motivation, learning, mathematics

INTRODUCTION

For a long time many experts, such as pedagogues, and mathematicians were engaged in debates about the role of the games and their influence in instruction and the effective learning of mathematics. Some experts support the game activities and others do not. However, arguments are produced to support the game activities, and also place them high in the program of the educational policy, researches and the everyday practice of the teachers.

The motivation and the work habits and skills have proved to be a more important factor for the development of the students and their progress in the area of mathematics and some researches show that the students who are more motivated for work achieve better results than students with a higher IQ.

The motivation is the main factor of the instruction and acatalyst that increases the activity of the students, their interest and learning will. This is why, it is often said that a good teacher is the one who motivates the students to learn. Hence, the motivation is a process initiated by the teachers, and carried out by them when they have at their disposal means and efficient practices that will have positive influence on the subjects. This means that a positive learning environment in the classroom can only be achieved through the learning motivation of the students (during their instructional activities).

An essential element that influences the motivation of the students is the game. It is the real way for increasing the motivation of the students during the mathematics activities. In order to motivate the students to a maximum level, for the entire duration of the lesson, in the didactic games in the mathematics instruction, we need to maintain a high level of self-confidence of the students during the entire duration of the activity. The game, as an activity carried out in the mathematics instruction is the best way for awakening the learning interest of the students. The didactic means or the games in which the students take part are motivational. The stimulating instructional tools are also important. For example, a classroom, which has quality and clean desks and chairs, maps and portraits, works from students on the walls, projectors and other illustrations, has partial factors that influence the motivation of the students.

This means that these means need to be used adequately and in the right way. Without a question, the teachers want to listen and respect the opinions of the students.

It would be very constructive, if during the games the teachers accept each opinion with curiosity, surprise and great interest. The teachers can leave a good impression in the students and make them feel like subjects who can contribute for themselves and the classrooms by supporting the expression of interest with “bravo, “continue with your work, it is very good”, “thank you for your opinion, it is very interesting”, etc.

The students who sit in closed premises, without motivation, interest or who are introverted need to be continuously engaged. The teachers need to determine and identify such cases and take the needed measures for their active integration during instruction. To motivate means to encourage the internal sources of the individuals, and their sense for their potentials, self-respect, autonomy and self-realization.

SUBJECT, GOAL AND OBJECTIVES OF THE RESEARCH

123 elementary school teachers in nine primary schools are the subject of the research. Six of the primary schools are located in the city

of Skopje, and three are in the rural areas of Skopje. In 2014/2015 these teachers carried out instruction in grades I,II, and III.

The goal of the research was to determine the attitudes and opinions of the elementary school teachers in grades I,II,III in several primary schools in Skopje about the game activities as motivators during the mathematics instruction and as productivity factors.

These are the objectives of the research:

- Learning how to reason and the attitudes of the teachers about the game activities as motivators during the mathematics instruction.
- An analysis of the curricula and syllabi adapted from Mathematics for grades I, II, III, according to the syllabi of the International Center for Syllabi of "Cambridge", which include mathematical games in a large number.

METHODS OF WORK

The sample of the research covers:

- The sample of the research covers 123 teachers (from elementary education, who 2014/2015 carried out mathematics in grades I,II, III) in nine primary schools. Six of the primary schools are located in the city of Skopje, and three in the rural areas in Skopje.

The sample shows that 72 teachers who work in the city and 51 teachers who work in rural areas were part of the research.

The independent variables of this research are:

- The games – a table to one hundred, red, yellow, blue and green chips to 1000, a square, triangles, rectangles and circles in different colors...
- Subject: Mathematics

The dependent variable of this research is

- The changes in the work approach.
- The data are collected through questionnaires. This technique was chosen because of economic reasons and the potential for collecting relevant data as much as possible. Also, we needed to use this technique in order to collect fundamental data about the matter and the subject of research, which in this case, are the game activities in function of socialization of the children and the productivity in mathematics instruction.

- The questionnaires were given to teachers, who in 2014/2015 carried out instruction in grades I,II,III (the first year in which the Cambridge syllabi were used). The teachers shared their opinions about the game activities as motivators in the mathematics instruction. The

questionnaires included open-type questions and questions with ready-made answers.

The pedagogical documentation – The curricula and syllabi according to the International Center for Syllabi of “Cambridge”.

The analysis and the interpretation of the results from the questionnaires are below:

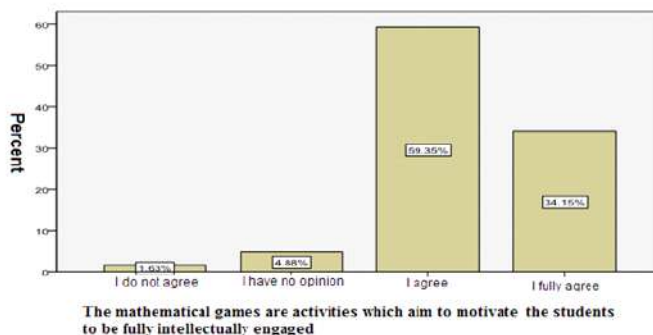
RESULTS AND DISCUSSION

Table 1.

The mathematical games are activities which aim to motivate the students to be fully intellectually engaged

	Frequencies	Percent	Cumulative percent
I do not agree	2	1,6	1,6
I have no opinion	6	4,9	6,5
I agree	73	59,3	65,9
I fully agree	42	34,1	100,0
Total	123	100,0	

Image 1.



According to the processed results of the question whether the mathematical games are activities which aim to motivate the students to be fully intellectually engaged, we can see that 34.15% of the teachers stated “I fully agree”, 59.35% of the teachers answered “I agree”, 4.88% of the teachers opted for “I have no opinion” and 1.63% of the teachers said “I do not agree”. 93.5% of the teachers chose the answers “I agree” and “I fully agree”. This allows us to conclude that 93.5% of the teachers

share an opinion that the mathematical games aim to motivate the students to be fully intellectually engaged.

CONCLUSION

From the results of the survey of the teachers about their attitudes and opinions regarding the game activities in the function of the motivation of the children and the productivity in the mathematics instruction, we came to the conclusion that learning mathematics through game is an interesting form of work and that the students always learn through it. At the same time, the game motivates the students to be fully intellectually engaged and to socialize with their peers.

The results also led us to the conclusion that the teachers who use games in the mathematics instruction agree in great percentage that the games are great for motivating during the mathematics instruction. As many as 93.5% of the teachers agree with this, whereas the percentage of teachers who have no opinion or disagree with this is very low.

The new curricula and syllabi of "Cambridge" give a lot of space to the games as activities, thus making the success inevitable in the school period covering grades I, II, III. The syllabi which focus on the motivation of the students and their learning skills are perhaps the most important way for improving the abilities in the area of mathematics, and probably in the other subjects as well.

The greatest pleasure for the teachers are the results that the students have during the mathematics instruction, in which they use games as activities.

REFERENCES:

Алексова, А., Д-р Браун, К. (2009). *Учењето на математиката во 21 век*. [Aleksova, A., Brown, K., PhD, (2009). *Learning Mathematics in the 21st century*]

Saton Brajan, Smit. (1986). *Igrazke i Kultura*. Beograd. [Sutton Brian Smith. (1986). *Toys and Culture*. Belgrade]

Јака, Б. (2013). *Математичките игри со методика за студентите на Факултетот за воспитание*. Призрен. [Јака, В. (2013). *Mathematical games with methodology for students at the education faculty*. Prizren.]

Каменов, Е. (1983). *Intelektualno vaspitanie kroz igru*. Belgrade. [Kamenov, E. (1983). *Intellectual education with games*. Belgrade.]

Јанкуловска, С., Мицковска, Г. (1997). *Играм и учам математика*. Скопје. [Jankulovska, S., Mickovska, G. (1997). *I play games and learn mathematics*. Skopje]

Карен, М. (2014). *Математика 1, прирачник за наставници*. Скопје. [Karen, M. (2014). *Mathematics 1, a manual for teachers*. Skopje]
Унапредување на наставата по математика и запознавање на околината, материјали за напредокот во наставата (2007). Охрид. [Improvement of the mathematics and introduction to the environment instruction, materials for improvement of the instruction (2007). Ohrid.]

Наставни програми по математика за: I, II и III одделение. (2014). Биро за развој на образованието – Cambridge International Examination. Скопје. [Mathematics syllabi for grade: I, II and III. (2014) Bureau for Development of the Education – Cambridge International Examination. Skopje]

Прирачник за наставата по математика за: I, II и III одделение. (2014). Биро за развој на образованието – Cambridge International Examination. Скопје. [A manual for mathematics instruction for grade: I, II, and III. (2014). Bureau for Development of the Education – Cambridge International Examination. Skopje]

Мурати, Џ. (2010). *Методологија на педагошкото истражување*. Тетово. [Murati, Dj. (2010). *Methodology of the pedagogical research*. Tetovo.]

Rod, Xh., Elen M., Ture, K. and M. (2011). *Мисли математички - за нижите одделенија*. Скопје. [Rod, J., Elen, M., Ture, K. and M (2011). *Thinking mathematically – for the lower grades*. Skopje.]

Author Info:

Merita Ajdini, Teacher at the Primary school „26 Juli“- Skopje, mentor for students of the Pedagogical Faculty „St. Kliment Ohridski“- Skopje, FYR Macedonia

Bujar Saitiq associate Professor, PhD, Vice Dean for finance at the University „St.Cyril and Methodius“, FYR Macedonia
bujarsaiti@yahoo.com

**THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION
TECHNOLOGY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING/
LEARNING IN SCHOOL AND AT HOME: THE CROATIAN
UNIVERSITY STUDENTS' PERSPECTIVE**

Vladimir Legac, Krunoslav Mikulan, Predrag Oreški

ABSTRACT:

In this paper the authors present some of the results of a research into the use of information and communication technology (ICT) in foreign language (FL) teaching and learning in school and at home from the perspective of Croatian university students. The survey was conducted on a sample of 155 students from the Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb studying to become primary school teachers. The authors used a self-constructed questionnaire in Croatian. They aimed to find out how ICT equipment is used by teachers and students to teach and learn FLs. The surveyed students are proficient in the use of laptops, mobile phones and tablets. Daily average amount of free time spent on the computer is 2.52 hours, for school purposes this time is 1.98. They spend 4.26 hours of their leisure time on their mobile phones. For school purposes the average time is three times less. Daily average amount of free time spent on the Internet is 3.45 hours and for school purposes it is 1.92. When asked about their special ICT competences for FL teaching, they claim they are most competent in using games for FL learning, followed by using computers to create multifunctional exercises and tests, and using ICT for adoption of correct pronunciation. Ranked fourth was their competence in using computer software for distance and E-learning. They were least satisfied with their competence in using ICT for creation of authentic FL environment.

Key words: students' experience in using ICT in FL learning, students' ICT practice in using computers for school purposes and for leisure activities, self-assessments of ICT competences of Croatian university student

INTRODUCTION

Information and communication technologies (ICT) are nowadays omnipresent and they offer wide possibilities for foreign language (FL) teaching and learning. Many authors have emphasised the importance of ICT as a potential tool for revolutionizing education (Johansson & Gårdenfors 2012, Scaife & Rogers 2012, Underwood 2014) and ICT is often viewed as a kind of an accelerator which could eventually improve

the effects of learning and which could at the same time create equal opportunities for attaining education, which would ultimately lead to the transformation of the society as a whole (Kozma 2011). If the society as a whole and education authorities want to adopt these newly created opportunities, they have to enable future teacher generations to be competent to properly use new ICT equipment in school education. This means that students at teacher training colleges and universities studying to become teachers have to be offered courses where they would be given proper training and FL teachers are one of those target groups. The results of many research studies have dealt with the role and use of ICT in life and work of teachers (cf. Wu, 2014; Zervas et al., 2014; Light and Pierson, 2014; Brigas et. al., 2016), and a number of research studies have dealt with the role and use of the same equipment in FL teaching (Li & Walsh, 2011; Halvorsen, 2016, Mikulan, Legac & Oreľki, 2017). While it is fortunate that a large number of papers has been published which promote the use of ICT in foreign language teaching and learning (e.g. Ameri 2014, Sidorenko 2014, Whittaker 2014, Gretter & Gondra 2016, Mikulan, Oreľki & Legac 2016), the fact remains that the use of ICT is often sporadic and insufficient. On the other hand, some authors accentuate the challenges to the teaching process because the extensive use of ICT may lead to an unintentional loss of the primary educational objectives and student confusion (Karabayeva 2014: 209).

2. Aims of Research and Methodology

2.1 The Aim of the Study

The aims of the study presented below were the following:

- a) To see what kinds of ICT equipment and to what extent it is used by teachers and students in FL classes at the Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb,
- b) To find out how ICT equipment is used by students of the same faculty in their daily activities,
- c) To see what kinds of ICT equipment are used by the same students in their private FL learning,
- d) To explore how they assess their own ICT competences for FL teaching.

According to Mikulan (2008), the FL teachers' ICT competences can be divided into theoretical, organizational and social, and practical competences, the last of which was of particular interest for this study.

2.2. Instrument and procedure

The authors used a self-constructed online questionnaire (<http://goo.gl/forms/6TwaHMMu3L>). For the purposes of this study 23 of its items will be analysed. There were multiple-choice questions and five 5-

point Likert scale items. Some multiple-choice questions had an additional blank space where students could add something else that was appropriate in their case. The survey was conducted in May and June 2015.

2.3. Participants

Research for this current study was carried out on a sample of 155 students from the Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb (Croatia) studying to become primary school teachers. Eight of them (5.2%) were men, and 147 (94.8%) were women. At the time of data collection, they were all between 19 and 25 years of age.

3. RESULTS OF THE RESEARCH AND DISCUSSION

3.1. ICT in Teaching FLs at the Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb

The six items in the questionnaire dealt with teachers' and students' use of ICT equipment in FL teaching. They were first asked about their opinion on the frequency of ICT use in teaching FLs at their faculty. The results of the survey have shown that the frequency is very satisfactory. The majority of students (105 out of 155, i.e. 67.7%, or more than two thirds) think that they are very often used. More than one quarter (42 students, making up 27.1%) claim that the use of ICT equipment occurs sometimes. Only every twentieth student thinks that the use of ICT is rare. There was no single student who thinks that ICT is never used in FL teaching at their faculty.

Then the students were asked about their teachers' use of ICT in FL Teaching according to specific technologies and services. Data from *Table 1* reveal that during their FL classes teachers most often use their laptop or desktop computer (85.2%). They are presumably primarily used to present new materials by means of PowerPoint presentations (96.1%). The percentage of use of YouTube and similar services (58.1%) as well as the use of internet sites (51.6%) is also high. DVDs and CDs are not often used (13.5%), which may mean that these materials can be easily substituted by those found in the internet. All other technologies are rarely represented, but this does not mean that teachers would not use them if they had the opportunity to do so. This could primarily be said of smart boards which do not exist in many rooms where FLs are taught or are out of service.

Table 1: Students' Opinion about Teachers' Use of ICT in FL Teaching according to Specific Technologies and Services

Technologies and Services	Number of Students	Percentage of Students
Laptop or desktop computer	132	85.2%
PowerPoint presentations	149	96.1
YouTube or similar services	91	58.7
Web pages	80	51.6
DVD or CD	21	13.5
Tablet	2	1.3
Smart phone	5	3.2
Smart board	9	5.8
Special language learning software	4	2.6
Other things	1	0.6

Students were then asked about their teachers' use of online applications. 65% of students state that they are not used. If they are used, then FL teachers use online dictionaries (28.4%). They are probably used because they are convenient and can be easily used to demonstrate the meanings of some vocabulary items that students are unfamiliar with as well as their syntactic features. From their own teaching practice, the authors know that university students often use online translators (in this item the percentage was 8.4% which is not very high). The percentage of the use of online applications like Duolingo was only 5.8%, thus revealing that they have not yet been discovered. The percentage of the use of all the other applications was 1.3%.

The fourth item in this section has revealed that for online applications teachers use primarily laptops or desktop computers (97.9%). Besides them, they use smart phones (4.2%) and tablets (1.1%).

The fifth item has shown that during FL classes computers and ICT equipment are relatively rarely used by students. 58.7% of them never use anything. If ICT equipment is used, then they mainly use laptops or desktop computers (20,6%) or smart phones (25,2%).

The last item in this section was concerned with students' opinion about the appropriate amount of the use of ICT equipment in FL teaching. More than two-thirds of the students (107 or 69%) of the Faculty of Teacher

Education in Zagreb think that the use of ICT in FL teaching at that institution should be increased, whereas slightly less than one third (47 or 30.3%) think that its presence should remain the same. No single student in the sample advocates the reduction of the use of ICT in FL classes.

3.2. Students' Daily ICT Practices and the Role of ICT in Their Own Private FL Learning

One of the aims of this paper was to learn about students' daily ICT practices both for school purposes and during their leisure activities. To answer those questions, the authors used six items in the questionnaire. Daily average amount of free time spent on the computer is 2.52 hours, and for school purposes this time is 1.98. They spend 4.26 hours of their leisure time on their mobile phones. For school purposes, the average time is three times less. Daily average amount of free time spent on the internet is 3.45 hours and for school purposes it is 1.92.

The authors of this paper also aimed at finding some facts about students' use of ICT equipment in their own learning of FLs. A whole section of the questionnaire containing six items was devoted to that question. The first one asked students to circle the reasons why they use online dictionaries. Only the three most important ones were mentioned in the survey: to find the meanings of the lexemes, to check their syntactic patterns and their pronunciation. The results of the survey reveal that for two of them students in the sample do not use online dictionaries well enough: only about a third of them use them to verify syntax (33.5%) and little less than a third (31.6%) use them to learn the correct pronunciation. As expected, the vast majority (91%) of the surveyed students use them to find the meaning of the words they are not familiar with. It remains questionable whether the rest of the students are not familiar with the potentials provided by online dictionaries or whether they think they know how to pronounce all words correctly and everything else about their syntax or whether they check those things exclusively in classical hardcopy dictionaries. This item in the questionnaire gave additional option – “any other uses” and the blank space to add some of them. It is noted that no one wrote down any other uses of the dictionary, such as finding the correct preposition, or specifying parts of speech, or whether a noun is countable or uncountable, whether a verb is regular or irregular, etc. More information should be given to students about the usefulness of online dictionaries and to encourage students to use that kind of dictionaries more often. It should also be mentioned that 5.8% of the surveyed students do not use online dictionaries at all.

The second item in this section asked students about the languages they learn by means of ICT equipment. Almost two thirds of the students

(100 students or 64.5%) do not learn any foreign language in that way. The highest percentage (14.8%) learn English, which is followed by Spanish (9.7%), German (7.1%) and Italian (3.9%), whereas all the other languages were negligibly represented. This hierarchy most likely reflects the current practical benefits of these languages as well as their popularity in Croatia among the student population. It seems that additional efforts will have to be done to emphasize the importance of usefulness of learning FLs with the aid of ICT.

As nearly two thirds of the students participating in this research study do not learn any FL by using ICT, we could not expect high percentages of responses when they were asked about their particular use of individual applications. It was apparent from the students' answers to the third item in this section that nearly 60% of students do not learn FLs by using any of the offered applications. Memrise, HiNative, Brainscape and Babbel are used by only one student. 34 students, which is just over one fifth of the surveyed, use Duolingo. Google Translator is used by one quarter, but it should be reiterated that while this application can be useful, it is not possible to learn a FL by using it. It can only be used in situations when there is an urgent need for a translation of a text or a word and there is nothing else at disposal. Google translator can also be used to remember some of the words we have forgotten or as a draft text to speed up the correct translation from one language to another. No single student recorded the use of Busuu or Mindsnacks.

The fourth item in this section of the questionnaire was used to ask students what they think about the effectiveness and usefulness of online applications for independent private FL learning. It can be seen from the chart in Figure 1 below that 87 students gave their answer. We can only assume that they are answers from students who really use those applications. Among them, most students (37, or 42.53%) have evaluated this efficiency by value 3. It is positive that there are many more who have opted for value 4 (33 respondents or 37.9%) than for value 2 (14 students or 16.1%). Only two students (2.3%) think ICT applications are fully effective and useful. Only one respondent thinks that they are not useful at all. It can be concluded that among the students who have tried these applications there are more positive than negative opinions, but we cannot overlook the fact that there is a large number of those who are somewhere in the middle regarding their approval and disapproval of the effectiveness of the applications in question.

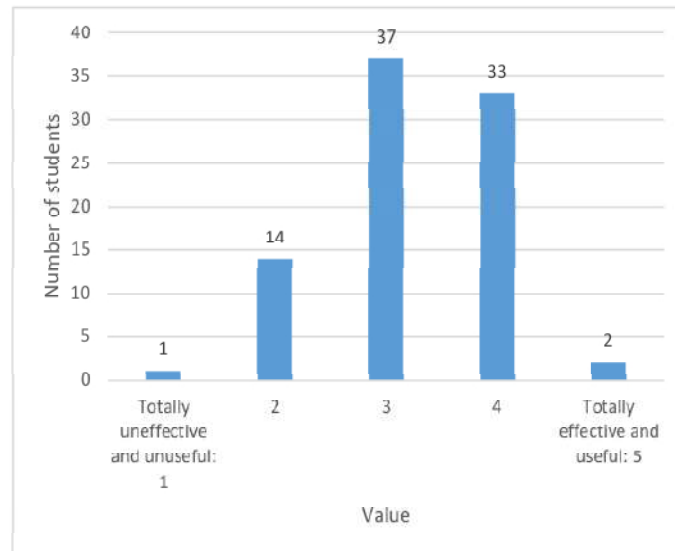


Figure 1: Students' opinion on the effectiveness and usefulness of online applications for independent, private FL learning

In the fifth item of this section the students were asked about the type of application they use for private online FL learning. The majority of the surveyed students use mainly laptop or desktop computer (73.5%). Almost half of the students (49.7%) use for that purpose smart phones. According to the percentages in this item, tablets are not popular, as only 3.9% of the students in this sample use them. There are 18.7% students who do not use anything. All the students should be encouraged to use at least one type of computer for this purpose.

The last item in this section asked students about the applications they use for direct online live communication to learn FLs. One cannot be satisfied with the results obtained for this item because nearly four fifths of students (78.7%) from the sample do not use any application. The highest percentage of the surveyed students use Skype (19.4%). Hangouts and FaceTime have recorded only one answer (0.6%). Students should be much more informed about the usefulness and effectiveness of live words as well as free face-to-face communication offered through the respective FL learning apps.

3.3. Students' Self-Assessments of Their Own Practical ICT Competences for FL Teaching

There was a section consisting of five items where students had to assess their own practical ICT competences for FL teaching by circling one of the values from "1" (bad) to "5" (excellent). The first competence

regarded the use of computers for creation of multifunctional exercises and tests. Nearly three fifths of the participants in the study (92 or 59.35%) think it is very good or excellent (see *Figure 2*), 51 students of 155, i.e. almost one third think it is mediocre. Only nine students (5.8%) have assessed that competence with value “2”, and only three students (1.94%) think that it is bad.

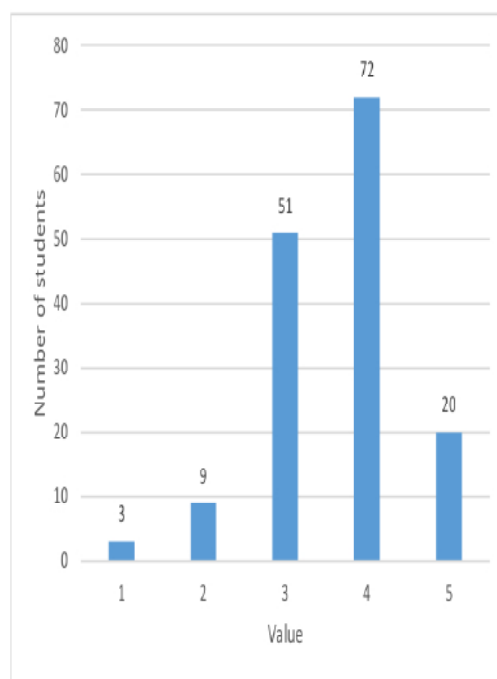


Figure 2: Students' self-assessment of their own competence in using computer for creation of multifunctional exercises and tests

Regarding the students' competence in using computer software for distance and e-learning, Figure 3 bellow shows that students are almost equally divided into three groups: one third of those who are dissatisfied (47 who have circled values “1” and “2”), one third are moderately satisfied (51 students), and one third are satisfied (57 who have circled the values “4” and “5”). Even the number of those on the extreme left side (12 students – value bad) is almost identical with that on the extreme right side (13 students - value excellent). Obviously, there is a large number of students here who need further training in this competence.

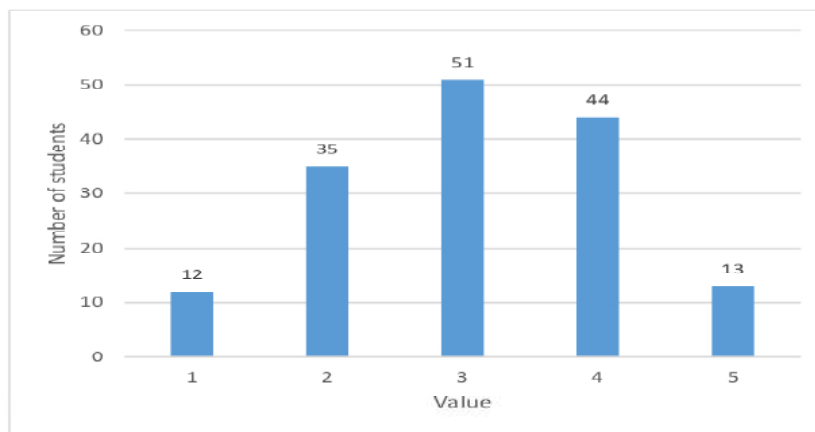


Figure 3: Students' self-assessment of their own competence in using computer software for distance and e-learning

The highest number of students (73 respondents, which is almost half of the sample - 47.1%) rated their ability for creation of authentic FL environment by means of ICT with value "3" (see Figure 4). Nevertheless, there were more students who rated themselves with values higher than this one (52 respondents, or 33.55%) than those who gave themselves lower grade (30 students or 19.35%). In conclusion, we could say that the average grade is prevalent with a tendency towards the higher degree of competence. Again, there was almost the same number of completely satisfied (7 respondents, or 4.52%) and totally dissatisfied respondents (8 students or 5.16%).

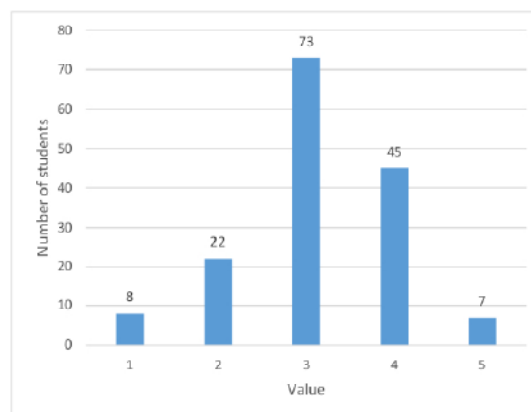


Figure 4: Students' self-assessment of their own competence in using ICT for creation of authentic FL environment

It can be seen from the Figure 5 that most students have given themselves the value “3”, i.e. the average grade for their competence in using ICT for the adoption of correct pronunciation. However, one can also notice a tendency towards higher values. Again, we have the highest column in value “3” (64 respondents, or 41.29%) and the same number of respondents (8 and 5.16%) for the end values “1” and “5”. This tendency towards higher values is the consequence of the higher number of respondents (44 or 28.39%) who have chosen value „4” than those who have opted for the value „2” (31 or 20%).

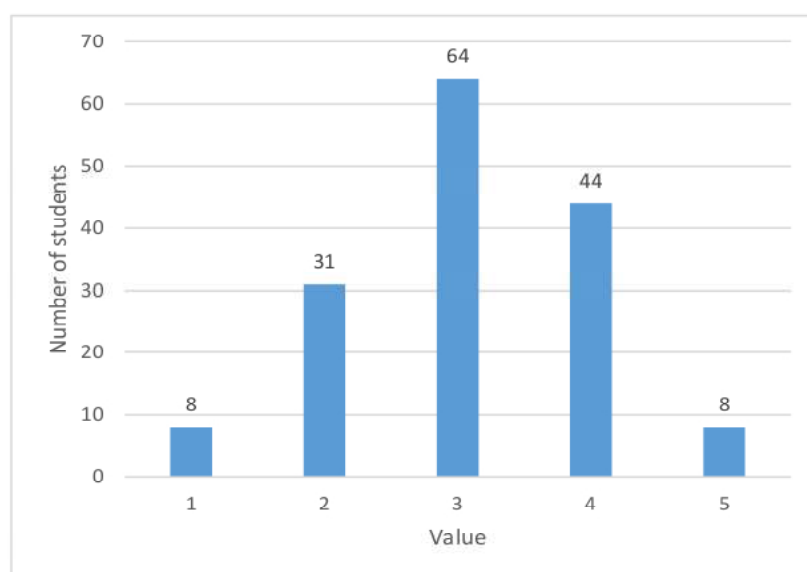


Figure 5: Students' self-assessment of their own competence in using ICT for adoption of correct pronunciation

Figure 6 shows considerable satisfaction of students with their competence in using computer games in FL learning. 80 respondents, more than half of the total number of respondents in our sample (51.61%) have circled the values “4” or “5”, with the dominant value being “4” with 56 respondents (36.13 %). 48 respondents (30.97%) rated the same competence with value “3”, 22 respondents (14.19%) with “2” and five (3.23%) with “1”.

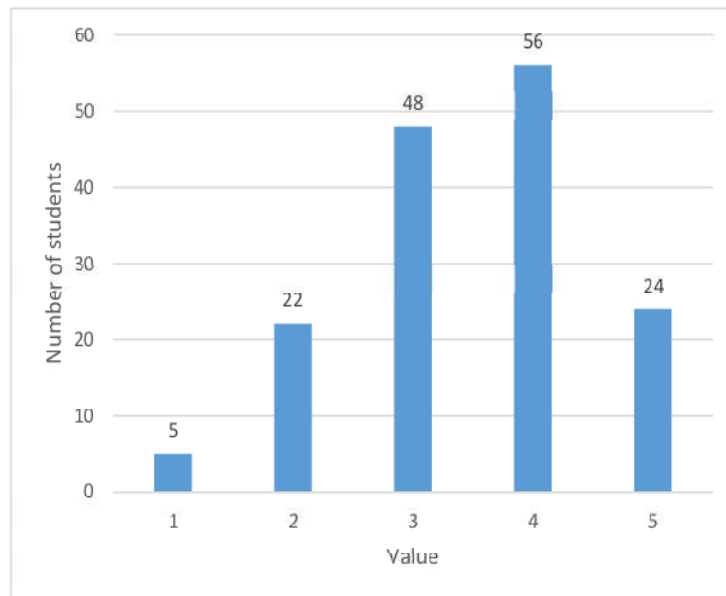


Figure 6: Students' self-assessment of their own competence in using computer games in FL learning

The values of arithmetic means show that students from the sample think they are most competent in using games for FL learning, followed by using computers to create multifunctional exercises and tests, and using ICT for adoption of correct pronunciation. Ranked fourth was their competence in using computer software for distance and E-learning. They were least satisfied with their competence in using ICT for creation of authentic FL environment.

CONCLUSION

The results of this study have shown that surveyed Croatian students from the Faculty of Teacher Education in Zagreb are prone to use ICT and that they are proficient in the use of laptops, mobile phones and tablets. They spend 1.98 hours on the computer and 1.98 hours on the Internet for school purposes. However, it was also seen that they do not use enough all the potentials offered by ICT for individual, private FL learning. Items dealing with self-assessments of their special ICT competences for FL teaching, have shown that they think they are most competent in using games for FL learning, followed by using computers to create multifunctional exercises and tests, and using ICT for adoption of correct pronunciation. Ranked fourth was their competence in using computer software for distance and E-learning. They were least satisfied with their

competence in using ICT for creation of authentic FL environment. The results of this study have also shown that teachers from the Faculty of Teacher Education are also prone to use ICT equipment during FL classes. Teachers do not have all the equipment they need and they do not use all the potentials of those limited ICT resources.

REFERENCES

- Ameri, J. (2014). Harnessing Technology to Achieve Total Immersion in the Classroom (pp. 205-208). In: Pixel (Ed.). *ICT for Language Learning*. Padova: libreriaunivesitaria.it edizioni
- Brigas, C. (2016). Use of ICT in School Context: Pupils', Parents' and Teachers' Perceptions (pp. 97-114). In: Marcellino, M. J., et al. (Eds.): *ICT in Education: Multiple and Inclusive Perspectives*. Cham: Springer
- Gretter, S. & Gondra, A. (2016). Teaching Foreign Languages in the Twenty-First Century: Lessons from Spanish Hybrid Education (pp. 92-113). In: Lin, Chin-Hsi, et al. (Eds.): *Preparing Foreign Language Teachers for Next-Generation Education*. Hershey: IGI Global
- Halvorsen, A. D. (2016). Divergent Teacher Viewpoints of Technology Integration in the Language Classroom (pp. 130-152). In: Lin, Chin-Hsi et al. (Eds.): *Preparing Foreign Language Teachers for Next-Generation Education*. Hershey: IGI Global
- Johansson, P. & Gärdenfors, P. (2012). Introduction to Cognition, Education, and Communication Technology (1-21). In: Gärdenfors, P. & Johansson, P. (Eds.): *Cognition, Education, and Communication Technology*. New York/London: Routledge
- Karabayeva, K. (2014). Hazards of Teaching with Technology in SLA Classroom (pp. 209-212). In: Pixel (Ed.). *ICT for Language Learning*, Padova: libreriaunivesitaria.it edizioni
- Kozma, R. B. (2011). *Transforming Education: The Power of ICT Policies*. Paris: UNESCO
- Li & Walsh, S. (2011). 'Seeing Is Believing': Looking at EFL Teachers' Beliefs through Classroom Interaction. *Classroom Discourse*, 2:1, 39-57
- Light, D. & Pierson, E. (2014). Case Studies of Russian Educators Transforming Classroom Practices Through ICT-Rich School Environments (pp. 47-65). In: Huang, R., et al. (Eds.). *ICT in Education in Global Context: Emerging Trends Report 2013-2014*. Berlin-Heidelberg: Springer
- Mikulan, K. (2008). Multimedia Competences of Primary Foreign Language Teachers (pp. 137-146). In: H. Sarter (Ed.). *Teacher Competences and Successful Learning in Early Foreign Language Classrooms*. Aachen: Shaker Verlag

Mikulan, K; Legac, V; Oreški, P. (2017). Comparison of Croatian Foreign Language Teachers' General Propensity towards the Use of ICT and Its Impact on the Foreign Language Teaching Process. *Athens Journal of Education*, 4, 1; 39-61

Mikulan, K; Oreški, P; Legac, V. (2016). ICT and Multimedia Competences of Foreign Language Teachers in View of Current Technological Trends and Developments (pp. 821-829). In: Timovski, V. (Ed.). 10th International Balkan Congress on Education and Science „EDUCATION AND GLOBALIZATION“. Skopje: University “Ss. Cyril and Methodius“, Faculty of Pedagogy “St. Kliment Ohridski“

Scaife, M; Rogers, Y. (2012). External Cognition, Innovative Technologies, and effective Learning (pp. 181-202). In: Gärdenfors, P. & Johansson, P. (Eds.): *Cognition, Education, and Communication Technology*. New York/London: Routledge

Sidorenko, T. (2014). Can MOOCs Be a New and Effective Instrument in Teaching Languages (pp. 139-143). In: Pixel (Ed.). *ICT for Language Learning*, Padova: libreriauniversitaria.it edizioni

Underwood, J. (2014). Digital Technologies: An Effective Educational Change Agent? (pp. 3-14) In: Karagiannidis, C., et al. (Eds.). *Research on e-Learning and ICT in Education: Technological, Pedagogical and Instructional Perspectives*. New York: Springer

Whittaker, C. (2014). Blended Learning in EFL: Adopting a Principled Approach to Integrating Technology (pp. 8-29). In: al-Mahrooqi, R. & Troudi, S. (Eds.). *Using Technology in Foreign Language Teaching*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing

Wu, D. (2014). An Introduction to ICT in Education in China (pp. 65-84). In: Huang, R., et al. (Eds.). *ICT in Education in Global Context: Emerging Trends Report 2013-2014*. Berlin-Heidelberg: Springer

Zervas, P., et al. (2014). Towards Modelling Teachers' ICT Competence Profile in Europe (pp. 163-184). In: Huang, R., et al. (Eds.). *ICT in Education in Global Context: Emerging Trends Report 2013-2014*. Berlin-Heidelberg: Springer

Author Info:

Vladimir Legac, assistant professor, Ph.D.
Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb, Čakovec,
Republic of Croatia
Vladimir.legac@ufzg.hr

Krunoslav Mikulan, assistant professor, Ph.D.
Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb, Čakovec,
Republic of Croatia
Krunoslav.mikulan@ufzg.hr

Predrag Oreški, assistant professor, Ph.D.
Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb, Čakovec,
Republic of Croatia
Predrag.oreski@ufzg.hr

ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ И АКТИВНО СОЦИАЛНО
ВКЛЮЧВАНЕ



INCLUSIVE EDUCATION AND ACTIVE SOCIAL INVOLVEMENT

**FAMILY FUNCTIONING IN THE CONTEXT OF
CHILDHOOD CHRONIC DISEASE**

Elena Buyuklieva

ABSTRACT:

This report presents a theoretical overview of the impact of chronic illnesses on families. The impact of diagnosis on family functioning. The relationship between the ability of families to adapt and the family functioning as well, the relationship between the adaptation and the effect of the spectrum of chronic disease on a family with a child with long-term pediatric conditions.

„Оцеляват не най-силните или най-умните, а онези, които най-добре се адаптират към промяната.“ - Чарлз Дарвин

Семейството като основна клетка на обществото е претърпяло множество метаморфози и промени, което е неизбежно и обусловено от множеството глобални промени на средата.

Еволюцията е процес на растеж, промяна или развитие. През поколенията настъпват *адаптации* чрез комбинации от последователни, малки, случайни промени в белезите, и чрез естествения отбор на най-приспособените към околната среда варианти. /8/. Еволюцията не би била възможна без адаптацията, именно тя гарантира приспособимостта на организмите, тяхното оцеляване и съществуване.

Адаптивните процеси, които настъпват в едно семейство, в различите етапи от неговото развитие, респективно у човека са тези процеси, които определят житието и битието на човек и бъдещите му способности за справяне. Съответно, ако семейството разполага с малък набор от адаптивни стратегии, неговото функциониране би било нарушено.

В доклада се разглеждат именно тези функции, които са нарушени в следствие на детско хронично заболяване /ХЗ/, към което семейството все още не се е приспособило. В основата на този анализ е допускането, че липсата на адаптация към заболяването, се явява и като първостепенна причина за нарушеното семейно функциониране.

Хроничните заболявания засягат страдащите от тях за дълъг период от време и по правило се развиват бавно /19/, това е необратимо състояние на болест, за която няма лек /1/, имат последствия, които продължават за значителен период /15/, а в

повечето случаи за цял живот, с периоди на ремисия и активност. ХЗ засягат ежедневно функциониране на лица страдащи от заболяването, с интервали по-дълги от три месеца в годината или за продължителност на хоспитализацията повече от един месец. /8/

Световната здравна организация (СЗО) определя здравето като “състояние на пълно физическо, психическо и социално благополучие, а не просто отсъствие на болест или недъг”(17).

Хроничното заболяване **оказва съществено влияние на милиони семейства всяка година. /10/** Глобалните и социалните измерения на заболяемостта стават все по-мощни и засягат все повече семейства. СЗО многократно алармира за увеличаващия се брой пациенти с хронично заболяване, което се превръща в „тиха“ пандемия и което ще окаже влияние върху всеки един аспект от човешкия живот /социален, икономически, психологически и пр./ в световен мащаб.

Епидемиологичните проучвания показват, че приблизително едно на всеки десет деца на възраст под 15 години страда от хронично заболяване. Други епидемиологични проучвания изчисляват, че една трета от децата под 18 годишна възраст страдат от едно или повече хронични заболявания. В допълнение има повишено разпространение на трудности в ученето и говора, сензорни нарушения, умствени недъзи и др. поведенчески проблеми. /8/

Проблемите, които могат да възникнат в следствие на ХЗ са различни. Те варират въз основа на вида диагноза, прогнозата за заболяването и ресурсите, с които разполага семейството.

Хроничните заболявания е условие от непсихиатричен характер, което има сериозно въздействие върху функционирането и общия начин на живот. В тези параметри хроничните заболявания при децата могат да варират от астма, която е най-честото хроничното заболяване при деца, до рак или други животозастрашаващи заболявания. /2/

Когато страдащия от ХЗ е дете, измеренията, въздействието и обхвата на последиците от това са много по-драматични за семейството. Това неминуемо ги поставя в риск. **Родителите стават консуматори на грижата за детето им с хронично заболяване. /7/ Наличието на хронично педиатрично състояние може да бъде източник на повишен стрес и дистрес между членовете на семейството /13/,** което от своя страна води до много неблагоприятни промени. Част от тях се изразяват в липсата на адекватни стратегии за справяне със заболяването, нарушена комуникация в семейството, риск от negliжиране на ситуацията, вътрешни конфликти, нарушено семейно функциониране и пр.

Детето и родителите трябва да се адаптират към ситуация от ранните етапи /8/ на заболяването. За детето и семейството диагнозата на хроничните заболявания в детска възраст може да предизвика психически шок, стрес, чувства на гняв, скръб и засилена интензивност в междуличностните им отношения /18/, смущения във вътрешнофамилните взаимоотношения, семейната структура и семейното сплотяване /12/. Особено тревожно обаче е диагнозата на заболяването за дете, което преди е било здраво. /18/

Семействата от деца с и без хронични заболявания не се различават съществено едно от друго по отношение на генеричното функциониране на семейството. Въпреки това, рисковите фактори за лошото функциониране на семейството включват по-голямата детска възраст, по-малко деца в дома и по-ниски доходи на домакинствата. Тези рискови фактори, съчетани с данни, предполагащи, че подгрупата от семейства проявяват “нездравословно функциониране”, гарантират необходимостта от внимателно наблюдение на начина, по който семействата функционират в контекста на педиатричното състояние /12/.

От своя страна Таня Пате отбелязва, че психологическото страдание е по-голямо при родителите на деца с хронични заболявания, отколкото при родители на деца без хронично заболяване. Родителския опит при психологическо бедствие е друг фактор, който пречи на процеса на адаптиране към новия начин на семеен живот с хронично заболяване. /16/ Именно адаптацията се явява пряката връзка със способността за нормалното семейно функциониране, в контекста на ХЗ.

Функционирането на семейството, социалната подкрепа на майките и самите хронични заболявания са били съществено свързани с психологическата адаптация на детето. Значението на семейното функциониране и наличните ресурси за семейството, като например социалната подкрепа, се обсъждат като защитни влияния при справянето с детските хронични заболявания. /11/ Това как семейното функциониране влияе върху здравето на членовете в семейството, влияе и на това как индивидът реагира на болестта. Не всички семейства функционират по същия начин, нито всички семейства имат същата структура или стил.

Функционирането на семейството е мощно определящо средство за цялостното качество на живот и благополучие при младите хора с хронични заболявания. По-конкретно адаптивните семейни връзки и коригирането на родителите са свързани с положителното психологическо функциониране. За разлика от това

прекъсванията в семейния живот са свързани с по-лошото емоционално и поведенческо функциониране и лошото придържане към медицинските режими. /12/

Способността на семейството да се адаптира и приспособи към живота с ХЗ зависи и от вида заболяване, най-вече от клиничните му прояви, прогнозите за бъдещето, дали е животозастрашаващо, лечението и пр.

Други семейно специфични фактори, за които е известно, че са свързани със семейното функциониране, са социално-икономическият статус, семейното положение на полагащите грижи и броят на децата, живеещи в дома. /9/ Семейното положение на полагащия грижа е свързано с по-големи трудности в семейното функциониране и стресът при родителските грижи. По този начин, съставът и структурата на семействата са ключови компоненти в разбирането на начина, по който функционират семействата. Един от факторите, който оказва съществено влияние върху функционирането на семейството е възрастта. По-конкретно, по-голямата възраст на децата е свързана със семейните конфликти и лошата комуникация /12/.

Тежестта от заболяване в семейството създава напрежение във всички области на живота: финансови, физически, емоционални, социални, поведенчески и лични. /10/. Финансово – липсата на средства може да доведе до некачествено лечение, изостряне на взаимоотношенията между родителите, понижаване качеството на живот и др. Физически, семейството може да не получава достатъчно сън всяка вечер или липса на „нормална“ рутина с всички членове на домакинството. Емоционално - стресът и несигурността за бъдещето, за предстоящата процедура или обширната тревога за болното дете може да доминира в мислите на всеки член от семейството. Социално, семействата могат или да се чувстват изолирани и сами от разширените членове на семейството си и приятелите си, или да бъдат претоварени от допълнителното внимание и съчувствие, което получават. Поведенчески, членовете на семейството могат да бъдат поставени в различни посоки, отколкото обикновено се очаква, като например в болницата или грижата за здравите братя и сестри. От друга страна това води до чувство на вина, за пренебрегнатото дете, което внася допълнителен стрес за цялата семейна единица и повод за допълнителни конфликти между партньорите.

Всеки човек - член на семейството е засегнат по някакъв начин от детска болест, независимо дали той или тя е пациент, майка, баща, баба, брат или сестра. /10/

Функционирането на семейството може да бъде повлияно по различен начин въз основа на специфичните характеристики на хроничното състояние на детето. Психосоциалната типология на болестта на Rolland, която продължава да се прилага при клиничните изследвания със семейства /14/, осигурява рамка за категоризиране на педиатричните хронични заболявания въз основа на ключови характеристики на заболяването като курс (напр. прогресивен, постоянен или рецидивиращ / епизодичен) (Напр. Смъртоносни, съкращаващи живота, нефатални) и впоследствие правят прогнози за въздействието върху функционирането на семейството.

В сравнение с острите и прогресивни състояния реорганизацията на родовите роли и отговорности може да не настъпи, докато лечението не започне и семейното функциониране може да остане сравнително стабилно преди началото на лечението./ 12/ С настъпването на хронично заболяване на дете, предварително съществуващите проблеми и трудности в брачната подсистема често се изострят /4/. Изследванията показват, че негативните емоции и психологически състояния като гняв и депресия могат да бъдат свързани с лоши последствия за здравето /6/, както за болния, така и за семейството му. Също се наблюдават по-чести депресивни състояния у родителя, който поема основната грижа за болното дете, това не рядко е майката.

Положителните емоции от своя страна могат да имат благотворен ефект върху здравето /5/. Докато грижите за болен член на семейството могат да бъдат стресиращи и имат разнообразие от негативни физически, умствени и здравни последици, доказателства сочат, че ролята на родителя, който се грижи за болния, може да доведе до ползи. В този случай грижата се явява като обогатяващ и подобряващ живота опит. Данни от проучване на Т. Пате показват, че някои индивиди извличат ползи от ролята си на лица, които се грижат за болния, включително подобряване на психичното здраве, увеличена близост до техните близки и чувство на удовлетворение, свързано с изпълнението на този важен дълг /16/.

Необходимо е уточнението: било то и в известна степен положително въздействие на ХЗ върху семейната единица, респективно върху семейното функциониране, това въздействие налага промени във функционирането на семейството. Отново би могло да се направи паралел със способностите за адаптация на семейството и да се предположи, че положителното въздействие на ХЗ върху семейното функциониране е пряко пропорционално със способността за адаптация на семейството. Важно е да се подчертае,

че различните механизми за адаптация, които притежава дадено семейство се активират в различни етапи след поставянето на диагнозата. Редица проучвания показват, че много семейства преминават през различни етапи на шок, гняв, отричане, приемане и пр. След известен период от време обаче семействата с диабет например, започват отново своя нормален ритъм на живот, но при определен режим към който привиква цялата семейна единица.

Редица методологични проблеми в съществуващата литература правят изводите за въздействието на хроничните детски състояния върху функционирането на семействата доста предизвикателни и ограничават способността ни да интерпретираме различията в семейното функциониране в различните групи от заболявания, отчита М. Херзер и колектив. Именно в свое изследване цитираният автор и колегите му задълбочено изследват влиянието на ХЗ върху семейното функциониране. Данните от това проучване подчертават, че въпреки различията в лечебните схеми, курса на заболяването и прогнозата, децата с разнородни хронични заболявания имат подобно семейно функциониране един с друг, както и деца, които иначе са здрави. По-конкретно, резултатите показват, че изследваните от тях групи семейства са във функциониращо “здравословния” диапазон, при използване на емпирично поддържан инструмент за оценка на функционирането на семейството. Това показва, че наличието на специфично хронично медицинско състояние не влияе отрицателно върху генеричното функциониране на семейството. Въпреки липсата на значителни групови различия, находките им показват, че приблизително една четвърт (напр. Общо функциониране в семейството) на семействата отговарят на клиничните граници за “нездравословно” функциониране на семейството, подчертавайки, че по-малка част от семействата биха се възползвали от допълнителна помощ или препоръки за намеса.

Важно е обаче да се признае, че някои семейства проявяват дефицит в комуникацията и разделяне на отговорността за изпълнение на семейните задачи. Това може да изисква психосоциални интервенции, защото е вероятно семейното функциониране да се промени с течение на времето и може да бъде “нездравословно” по време на остри периоди на стрес, когато семейната система е нарушена. /12/

Гъвкавостта и адаптивността на семействата спомагат за справянето с ХЗ и подпомагат нормалното семейно функциониране. Макар повечето източници да са противоречиви, що се касае до въздействието на ХЗ върху семейното функциониране, те са

единодушни по отношение на това, че наличието на ХЗ в семейството е животопророческо събитие, което води след себе си редица последици, които изправят множество предизвикателства пред цялата семейна единица.

Адаптивността не е имитация. Тя е силата да се съпротивляваш и да възприемаш нови неща. – Махатма Ганди

ЛИТЕРАТУРА:

1. Adegbola, M. "Spirituality and Quality of Life in Chronic Illness." *Journal of Theory Construction & Testing*, 2006.
2. Ashley Eckes, Heidi Liss Radunovich, and Susan Brumbaugh, *This Isn't the Way I Thought It Would Be: Coping with a Child's Chronic Illness*, 2015
<http://edis.ifas.ufl.edu/fy1079>
3. Ayala FJ. Darwin's greatest discovery: design without designer. / *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.* 104 Suppl 1. 2007. с. 8567 – 73.
4. B. Anderson, L. Vangsness, A. Connell, D. Butler, A. Goebel - Fabbri, L. Laffel, Family conflict, adherence, and glycaemic control in youth with short duration Type 1 diabetes, *»Diabetic Medicine«* (2002) Nr. 19
5. Brissette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. The role of optimism and social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, (2002).
6. Chesney, M. A., Darbes, L. A., Hoerster, K., Taylor, J. M., Chambers, D. B., & Anderson, D. E. Positive emotions: Exploring the other hemisphere in behavioral medicine. *International Journal of Behavioral Medicine*, (2005).
7. Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, American Academy of Pediatrics, 2014
8. D., Theofanidis, MSc, PGDipEd, Clinical Collaborator ATEI, *CHRONIC ILLNESS IN CHILDHOOD: PSYCHOSOCIAL ADAPTATION AND NURSING SUPPORT FOR THE CHILD AND FAMILY*, *HEALTH SCIENCE JOURNAL*, ISSUE 2
9. Hayden LC, Schiller M, Dickstein S, et al. Levels of family assessment: I. Family, marital, and parent-child interaction. *J Fam Psychol.* 1998;12(1):7–22.
10. Heather L. La Clare, B.A., MSW, *The Impact of Childhood Chronic Illness on the Family: Psychosocial Adjustment of Siblings*, 2013
11. Kim W. Hamlett David S. Pellegrini Kathy S. Katz, *Childhood Chronic Illness as a Family Stressor*, *Journal of Pediatric Psychology*, Volume 17, Issue 1, 1 February 1992, Pages 33–47

12. Michele Herzer, Ph.D., Neha Godiwala, B.S., Kevin A. Hommel, Ph.D., Kimberly Driscoll, Ph.D., Monica Mitchell, Ph.D., Lori E. Crosby, Psy.D., Carrie Piazza-Waggoner, Ph.D., Meg H. Zeller, Ph.D., and Avani C. Modi, Ph.D., *Family Functioning in the Context of Pediatric Chronic Conditions*, 2010
13. Quittner AL, Drotar D, Iveres-Landis C, et al. *Promoting adherence to medical treatment in chronic childhood illness: Concepts, methods, and interventions*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers; Mahwah, NJ US: 2000. *Adherence to medical treatments in adolescents with cystic fibrosis: The development and evaluation of family-based interventions*;
14. Rolland JS, Walsh F. *Facilitating family resilience with childhood illness and disability*. *Curr Opin Pediatr*. 2006;18:527–538
15. Shiona Shiu, *Enhancing the educational experience for children with chronic illness- what parents want educators to know*, 2005
16. Tanja Pate, *Families of Children with Chronic Illness and the Relational Family Model*, University of Ljubljana, Slovenia, 2016
17. World Health Organization. 2011. *World Health Constitution*. Switzerland.
18. Ygge B., Arnett J. (2004) *A study of parental involvement in paediatric hospital care: implications for clinical practice*. *Journal of Paediatric Nursing*, 19(3):2331
19. http://ec.europa.eu/health/major_chronic_diseases/policy_bg

Author Info:

Elena Buyuklieva
Trakia university - Stara Zagora, Faculty of education, Republic of Bulgaria
eli@radio-sz.net

**ЗА НЕОБХОДИМОСТТА ОТ РАЗРАБОТВАНЕ НА
ЕЛЕКТРОННО ИНСТИТУЦИОНАЛНО ПОРТФОЛИО НА
СПЕЦИАЛНОСТ „СОЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА“ –
ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ, ТРАКИЙСКИ
УНИВЕРСИТЕТ – СТАРА ЗАГОРА**

Цвета Делчева, Мариан Делчев

**ABOUT THE NEED OF THE DEVELOPMENT OF AN
ELECTRONIC INSTITUTIONAL PORTFOLIO FOR THE
SOCIAL PEDAGOGY SUBJECT AT THE FACULTY OF
PEDAGOGY OF THE TRAKIA UNIVERSITY OF STARA
ZAGORA**

Tsveta Delcheva, Marian Delchev

ABSTRACT:

The contents include an on-line survey and the analysis of the survey results, part of the activities, performed under the scientific project “Electronic Institutional Portfolio for the Social Pedagogy subject at the Faculty of Pedagogy of the Trakia University of Stara Zagora”. The goal of the project is the development of an electronic institutional portfolio for the Social Pedagogy subject on top of an adapted software platform.

The development and support of such a portfolio is a first-time activity for Bulgaria, especially for a university subject. The product is multi-functional, and one of its main functionalities is to trace the dynamics of the subject through its users and in terms of its development through web access, as well as to provide transparency and publicity.

The electronic institutional portfolio for the Social Pedagogy subject is structured as separate topics, oriented towards immediate practical benefits. The product, at the stage of its creation, is open for new requirements that determine the possible or necessary modifications of the topics – in terms of structure and content.

The methods used (survey/ questionnaire) in their standard and electronic forms have been modified in terms of tooling through the development of a new type of online surveying using the application Google Forms. The base form template was applied, with only minor customization. The material describes and analyzes the results of the survey which included students, tutors and employers. The survey was used to

collect, process, analyze and summarize data as an initial empiric verification of the model of the electronic portfolio.

The preliminary research proved to be a useful tool to affirm the certainty of the authors about the need of the development of the product as an opportunity, requirement, and an instrument for competitive marketing on the market for services in social education. The authoring team also acquired reasoned certainty that the circumstances are favorable for developing and approbating a prototype of an electronic institutional portfolio for the Social Pedagogy subject at the Faculty of Pedagogy of the Trakia University of Stara Zagora.

Key words: electronic institutional portfolio, social pedagogy, online survey

УВОД

Електронното портфолио отдавна се счита за ценен източник на информация за компетенциите на дадена личност, група, институция. В общ план, електронното портфолио може да се разглежда като дигитална колекция от артефакти – ресурси и демонстрации на постижения, която представя индивид или група от индивиди. Тази колекция може да бъде достъпна в WEB или на електронен носител. (1)

Използването на портфолио създава възможност за формиране на значими личностни и професионални компетентности на студентите, които са необходими за успешното им реализиране в съвременното информационно общество. (2, 4)

Научният колектив на проекта (3) подходи с ясно съзнание за ползите и ограниченията на очаквания проектен продукт - електронно институционално портфолио за конкретни бенефициенти, така също за възможния по-широк спектър на ползватели, както и за потенциалните рискове.

В хода на подготовката на проекта за кандидатстване научният колектив установи, че форматът портфолио, в частност институционално портфолио, не е обективна новост. Практиката портфолио е установена и доказана като добър инструмент за представяне на продукцията на дадено физическо или институционално лице (юридически припознато), за нейната реклама и поддържане на висока качествена покупателност и развиване на ценностите, „вкуса“ и потребностите на потребителите, за набиране на възможно подходящ персонал и др. Всичко казано се отнася обаче предимно и все още за не-образователните сфери и практики.

Същевременно е вярно, че и в образованието има достатъчно портфолийни практики. Тяхната научно-теоретична обосновааност и практическо внедряване се откриват от няколко десетилетия насам в страни с проспериращи образователни системи, а в българската образователна система - от преди близо десетилетие. Типичните портфолия са ученически/студентски и преподавателски, не толкова институционални. От значение е първият нормативно уреден и въведен европейски формат – този на езиковото портфолио. Неговите ползи и значение са известни в контекста на все по-разширяващата се и усилваща се мобилност на хора тогава, когато е необходимо да бъдат валидирани и признати езикови компетентности.

Всичко това даде достатъчно основание на научния колектив да се окуражи, че неговото проектно предложение стъпва на достатъчно призната концептуална и технологична основа.

От друга страна, предварителните проучвания на научния колектив го вдъхновиха толкова, колкото се увери в обективната новост на проектното предложение - не се откриха доказателства за институционално портфолио на университетска специалност. Нормативната уредба към момента изисква представяне на дадена специалност по начин, по който се установяват не малко информационни дефицити както за напредъка и перспективността на специалността, така и информационни дефицити за потенциалните студенти и работодатели и особено за качеството на подготовката на студентите и тяхното развитие като такива и като алумни на дадено висше училище, факултет и специалност. Научният колектив придоби достатъчно обоснована увереност, че е настъпило благоприятното технологично време да предложи и апробира прототип на електронно институционално портфолио на специалност, по-конкретно – на специалност „Социална педагогика“ в Педагогически факултет на Тракийски Университет – Стара Загора.

Проектът се вписва в контекста на:

а) непрекъснато появяващите се предизвикателства към висшето образование в ситуацията на глобални промени, вкл. за осигуряване на устойчив, конкурентоспособен и интелигентен растеж;

б) приоритетите на ТрУ (информационни и комуникационни технологии; нови материали и технологии) и на Педагогически факултет – съвременни ИКТ и ключови компетентности за учене през целия живот;

в) политиките за управление на качеството и оценяването на подготовката и бъдещата реализация на студентите в специалност „Социална педагогика“, ОКС „бакалавър“ и ОКС „магистър“.

Контекстът на проектното намерение се очертава чрез практическата необходимост от рационално и референтно представяне на специалността пред различни ползватели - настоящи и потенциални студенти, алумни, работодатели и друга бизнес-среда на социалните и образователните услуги, партниращи институции главно за качествено провеждане на студентските практики, национални и чуждестранни висши училища със сходен предмет на образователна дейност с цел мобилност на студенти и преподаватели, национални и чуждестранни и/или международни корпоративни сдружения с нестопанска цел със сходен предмет на дейност или с интерес към специалността, работа в мрежа.

От две години в Педагогическия факултет „работи“ утвърден модел на студентско портфолио – case study, за осъществяване на трите етапа на практиката на студентите от специалност „Социална педагогика“ в редовна и задочна форма на обучение, ОКС „бакалавър“ – хоспитиране, учебна/текуща практика и преддипломен стаж/държавна практика. Моделът е включен в Правилата за провеждане на практическото обучение на студентите в ПФ на ТрУ. Събрани са емпирични оценки (обратна връзка) със студентите относно практическата полезност и ефективност на модела.

Настоящият материал представя дейностите и резултатите в изпълнение на задачи 3 и 4 на проектното предложение, а именно **„съставяне на анкетни форми**, включително електронни, за допитване до студенти, преподаватели, факултетска администрация и практически ментори относно практическата необходимост, ползи, приложимост, перспективна приложимост и рискови ефекти от функциониране на ЕИП на специалността и **осъществяване на допитването**“. Решението на втората задача е ориентирано към събиране, обработване, анализиране и обобщаване на данни в качеството им на емпирична верификация на проектния модел.

Проведеното изследване е реализирано на 3 основни етапа:

1. Разработване на инструментариум;
2. Провеждане на проучването;
3. Обработка, анализ и представяне на резултатите от обхванатите в проучването целеви групи – студенти от специалността, преподаватели, работодатели (ментори).

ИНСТРУМЕНТАРИУМ И МЕТОДОЛОГИЯ

При извършването на анализ на потребностите от обучение може да се ползва разнообразен инструментариум, в зависимост от

целите, нивото на конкретния анализ и използваните подходи за изготвянето му.

Избраната методология е анкетиране чрез онлайн анкетно проучване и класически въпросник тип „хартия и перо“. Поради иновативния характер на продукта приемственост и сравнимост на данните няма как да се установи.

Анкетната карта (Приложение 1) съдържа общо 14 айтъми (твърдения и въпроси), 13 от които със структуриран отговор в три варианта – съгласие, несъгласие, проявен интерес (в хартиената анкетна карта отразени като „+“, „-“, и „интересно“) и един със свободен отговор. Първата група от четири твърдения (№№ 1-4) съдържа оценъчни твърдения за функционалността и качествата на електронното институционално портфолио на специалността. Втората група твърдения (№№ 5-8) визират избрани (не всички) компоненти (рубрики) на портфолиото и са предназначени за събиране на информация за нагласите на респондентите за неговата структура. Твърдения 9-12 са насочени към функционирането (№№ 9, 11, 12) и управлението на портфолиото (№ 10). Твърдение 13 по същността си представлява обща оценка за актуалността и потребността от разработвания електронен продукт.

На респондентите се дава възможност да изразят и мнение, различно от това в айтъмите със структуриран отговор (№ 14).

Онлайн проучване чрез въпросник. За създаване на онлайн въпросника е използвано WEB приложението Google Forms (Google Формуляри). Използван е базовия шаблон на анкетата с минимални потребителски изменения (Приложение 2). От няколкото варианта на разпространение прилагаме изпращането на формуляра до респондентите по електронна поща. Събраните резултати се експортират и обработват в MS Excel. Електронната форма е попълнена от 84 студенти, 20 преподаватели и трима работодатели. Анкетна карта тип „хартия и перо“ се използва като допълнителна форма. Не се различава от електронната освен по начина на представяне на оценъчните категории (виж Приложение 1). Хартиеният вариант е използван при 46 студенти.

За определяне на наличие на статистически значими разлики между отговорите в групите се използва статистическата техника Z – тест (може да се използва при всякакъв обем на извадките).

1. Изчисляват се относителните честоти на отговорилите по един и същ начин на даден въпрос от двете извадки $p = \frac{f}{n}$, където f е броят

на отговорилите по проверявания начин на дадения въпрос, а n е обемът на извадката). Означават се съответно с p_1 и p_2 .

2. Формулират се нулева и алтернативна хипотези:

H_0 : Разликата в относителните честоти между двете извадки не е статистически значима, т.е. тя се дължи на случайни фактори.

H_a : Разликата в относителните честоти между двете извадки е статистически значима, т.е. тя се дължи на влиянието на изследвания фактор, в конкретния случай – от позицията на анкетирания.

3. Пресмята се проверяващата величина z по формулата:

$$z = \frac{|p_1 - p_2|}{\sqrt{\frac{p_1(1-p_1)}{n_1} + \frac{p_2(1-p_2)}{n_2}}}$$

където n_1 и n_2 са обемите на двете извадки.

При вероятност за грешка $\alpha = 0.05$ “критичната” стойност за z е $z_{\alpha} = 1.96$. Ако $z < z_{\alpha}$ нулевата хипотеза се приема, т.е. с 5 % вероятност за грешка можем да приемем, че не съществува статистически значима разлика между становищата на двете групи изследвани лица по дадения проблем. В контекста на изследването статистически значими разлики се търсят между становищата на трите групи анкетиранни – студенти, преподаватели и ментори (работодатели), по всички въпроси и техните значения.

РЕЗУЛТАТИ И АНАЛИЗ

Анализът на нагласите и потребностите от разработване на електронно институционално портфолио на специалност „Социална педагогика“ е в основата за разработване на проекта. Това е процес на събиране и обработка на информация, която позволява да се определи и сравни актуалното с желаното ниво на изявени нагласи, потребности и оценки от различните целеви групи.

Формирането на групите е на случаен признак, като стремежът е да се осигури максимален брой респонденти. Участието в анкетата е доброволно и анонимно. От общия брой студенти в специалността (ОКС „бакалавър“ и „магистър“) през 2016 г. са анкетирани 130 д. От 45 преподаватели по списъчен състав на факултета, в проучването участват 20 д. (44,4%).

От страна на менторите и работодателите отговори на въпросника са дали само 3 души, като е предпочетена електронната анкетна карта. И тримата респонденти са от институции, в които е

провеждана текуща и преддипломна практика в рамките на учебната година.

Данните от проучването представяме по групи твърдения, разпределени според статуса на респондентите.

Първата група от четири айтъми съдържа оценъчни твърдения за функционалността и качествата на електронното институционално портфолио на специалността „Социална педагогика“. Разпределението на получените данни е както следва:

Таблица 1. Оценъчни твърдения за функционалността и качествата на електронното институционално портфолио на специалност

Айтъм №	Респонденти	Твърдение			Отн. дял (%)		
		Да	Интересно	Не			
1	студенти	105	17	8	81	13	6
	преподаватели	17	3	0	85	15	0
	работодатели	2	1	0	67	33	0
2	студенти	116	10	4	89	8	3
	преподаватели	16	4	0	80	20	0
	работодатели	2	1	0	67	33	0
3	студенти	26	44	60	20	34	66
	преподаватели	3	6	11	15	30	55
	работодатели	1	1	1	33,3	33,3	33,3
4	студенти	31	44	55	24	34	42
	преподаватели	2	4	14	20	20	70
	работодатели	1	1	1	33,3	33,3	33,3

При пресмятане на z - коефициента, статистически значими разлики (СЗР) се установяват между отговорите на студентите и преподавателите, представени на Таблица 2.

Таблица 2. Стойности на статистически значими разлики между установените нагласи / отношения по първа група твърдения

Твърдения СЗР	T1	T2	T3	T4
z ₁	1,03	2,62	1,21	3,31
z ₂	0,54	3,92	0,74	2,80
z ₃	2,92	2,03	1,58	5,14

1. Може да се твърди, че преподаватели и студенти определят като вярно твърдението, че портфолиото е достоверен ресурс за представяне на специалност във виртуалната среда;
2. Портфолиото визира постижения и напредък на специалността чрез доказателствен материал - също с преобладаване на съгласие, но със значителни разлики при приемането на твърдението от страна на студентите;
3. Рисковите ефекти са по-скоро неуправляеми – преобладава негативното мнение, т.е. може да се приеме че респондентите са по-скоро съгласни с вероятно управление на риска;
4. Преобладават необоснованите рискове за сметка на обоснованите – при това твърдение преобладаващи са също негативните мнения, ще рече, анкетираните до голяма степен са склонни да се опасяват по-скоро от „обосновани“ рискове.

Може да се твърди, че по отношение на оценъчните твърдения за функционалността и качествата на електронното институционално портфолио е налице положителна нагласа и достатъчно висока свързаност на положителното мнение между двете групи анкетирани.

Втората група твърдения (№№ 5-8) визират избрани компоненти (рубрики) на портфолиото и са предназначени за събиране на информация за нагласите на респондентите за неговата структура. Разпределението на получените данни е представено на таблица 3.

Таблица 3. Оценъчни твърдения за структурата на електронното институционално портфолио на специалност

Айтъм №	Респонденти	Твърдение			Отн. дял (%)		
		Да	Интересно	Не			
5	студенти	103	23	4	79	18	3
	преподаватели	19	1	0	95	5	0
	работодатели	3	0	0	100	0	0
6	студенти	105	20	5	81	15	4
	преподаватели	19	1	0	95	5	0
	работодатели	2	1	0	67	33	0
7	студенти	99	23	8	76	18	6
	преподаватели	18	2	0	90	10	0
	работодатели	3	0	0	100	0	0
8	студенти	77	45	8	59	35	6
	преподаватели	13	7	0	65	35	0
	работодатели	3	0	0	100	0	0

При пресмятане на z - коефициента, статистически значими разлики (СЗР) се установяват между отговорите на студентите и преподавателите, представени на Таблица 4.

Таблица 4. Стойности на статистически значими разлики между установените нагласи / отношения по втора група твърдения

Твърдения \ СЗР	T5	T6	T7	T8
z_1	4,15	3,85	3,31	1,06
z_2	3,54	3,05	2,03	0,07
z_3	2,03	2,28	2,92	2,92

Налице е ясно изразено положително отношение спрямо представените функционални характеристики на портфолиото. По отношение на първите три от тях (учебно-познавателни постижения, преподавателски продукти и доброволческите инициативи на студентите), макар и като цяло положителна, е налице статистически значима разлика между мненията на преподаватели и студенти. Изцяло положителна и на двете групи анкетирани е оценката за евентуално наличие на рубрика по отношение на „студентски поглед към специализирания печат“.

Твърдения 9-12 са насочени към функционирането (№№ 9, 11, 12) и управлението на портфолиото (№ 10).

Таблица 5. Оценъчни твърдения за функционирането и управлението на електронното институционално портфолио на специалност

Айъм №	Респонденти	Твърдение			Отн. дял (%)		
		Да	Интересно	Не			
9	студенти	90	30	9	70	23	7
	преподаватели	18	2	0	90	10	0
	работодатели	3	0	0	100	0	0
10	студенти	82	24	24	63	18	18
	преподаватели	16	3	1	80	15	5
	работодатели	1	2	0	33	67	0
11	студенти	73	37	20	57	28	15
	преподаватели	15	5	0	75	25	0
	работодатели	2	1	0	67	33	0
12	студенти	80	30	19	62	23	15
	преподаватели	13	6	1	65	30	5
	работодатели	2	1	0	67	33	0

При пресмятане на z - коефициента, статистически значими разлики (СЗР) се установяват между отговорите на студентите и преподавателите, представени на Таблица 6.

Таблица 6. Стойности на статистически значими разлики между установените нагласи / отношения по трета група твърдения

Твърдения СЗР	T9	T10	T11	T12
z_1	4,50	3,36	3,56	0,55
z_2	3,18	0,86	0,71	1,41
z_3	3,11	3,70	4,86	2,90

Списването на всяка рубрика е от екип - преподавател и студент, на ротационен, но доброволен принцип, основан и на междуличностна взаимност. Налице е като цяло положителна нагласа, с известни „съмнения“ от страна на анкетираните студенти.

Администраторът на продукта е преподавател – положителна оценка и от двете групи със СЗР между мненията на преподаватели и студенти.

Продуктът е снабден с форум – също положителна нагласа от страна на преподавателите и по-скоро проявен интерес от студентите.

Продуктът е снабден с блоггово пространство – положителна оценка от преподавателите и по-скоро положителна с проявен интерес от студентите.

Твърдение 13 по същността си представлява обща оценка за актуалността и потребността от разработвания електронен продукт.

Таблица 7. Стойности на статистически значими разлики между установените оценки по 13 айтъм

Айтъм №	Респонденти	Твърдение			Отн. дял (%)		
		Да	Интересно	Не			
13	студенти	110	16	4	85	12	3
	преподаватели	17	3	0	85	15	0
	работодатели	3	0	0	100	0	0

Таблица 8. Стойности на статистически значими разлики между установените нагласи / отношения по четвърта група твърдения

Твърдения	
СЗР	T13
z_1	0,10
z_2	0,77
z_3	2,03

Продуктът има бъдеще, заслужава си – ясно изразено положително мнение и съгласие с твърдението.

При анализа на айтъма със свободен отговор (№ 14) прави впечатление малкият брой на отговорите, тяхната едностранчивост (отговорили са само преподаватели) и същевременно високата им обоснованост. Обединени, мненията на преподавателите могат да бъдат представени така:

„Продуктът има бъдеще защото ще отразява лични постижения на студенти от специалността, няма да дублира стандартната информация, която се публикува традиционно на сайта. В този смисъл предоставената информация в портфолиото на специалността ще представя същността на специалността през погледа на обучаемите. А това ще е полезно, много близко и разбираемо за бъдещите студенти, които проявяват интерес към изучаване на специалността. Публикуваните материали и възможността за форум са предпоставка за обогатяване на представите за специалността, с което се подчертават специфичните характеристики на обучението в предоставената специалност „Социална педагогика“ в Педагогически факултет в Тракийски университет.“

ИЗВОДИ И ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целта на научния проект е създаване на институционално портфолио на специалност „Социална педагогика“ върху адаптирана софтуерна платформа. С резултатите от решаването на произтичащите от целта задачи е свързано и настоящото проучване.

Резултатите могат да се структурират в две основни групи: а) търсена и установена степен на полезност и приложимост в рамките на факултета; б) установена вероятна степен на устойчивост на проектния продукт, включваща и прогнозирана мултипликация в други специалности на факултета и в други сродни звена в рамките на университета. По-конкретно резултатите се проектират в:

а) своеобразна добавена стойност за качествената подготовка на студентите и на тяхната бъдеща реализация по специалността;

б) полезен инструмент за факултета с оглед осъществяване на конкурентен и устойчив маркетинг на пазара на социалнообразователните услуги;

в) ефективно средство за привличане на мотивирани бъдещи студенти.

Електронното портфолио би съдействало и за изграждане на връзка между формалното и неформалното учене и за окуражаване на студентите, а и на работодателите да бъдат по-активни, рефлексивни и иновативни в изграждане на системата си от взаимни отношения.

Поддържането и актуализирането на електронното портфолио на специалност „Социална педагогика“ предполага наличие на самостоятелност, инициативност и отговорност от страна на учащите се и завършилите обучението си във факултета, дискретно насочвани от страна на преподавателите.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карабельова, С., Доклад от проучване на потребностите от обучение за развитие на ключови компетенции сред младите хора в България, Октомври, 2012 г. Проект: Ключови компетенции за по-конкурентна работна сила в България. Трансфер на комплексна иновативна обучителна методология от Чехия. BG051PO001-7.0.01-0015-C001

2. Кожухарова, П., Електронното портфолио като технология за оценяване на постиженията на студентите, 2014, Пета национална конференция по електронно обучение във висшите училища

3. Научен проект № 4, колектив с ръководител проф. д-р М. Стефанова „Електронно институционално портфолио на специалност „Социална педагогика“ – Педагогически факултет, ТрУ – Стара Загора

4. Смрикаров А., А. Иванова, Концепция за въвеждане на информационните и комуникационните технологии в системата на училищното образование през следващите 5 години, 2011, Русенски университет „Ангел Кънчев”, Център за иновационни образователни технологии

Author Info:

Tsveta Delcheva, assist. professor, PhD.

Trakia university - Stara Zagora, Faculty of education, Republic of Bulgaria

cvetadelcheva@gmail. com

Marian Delchev, assist. professor

Trakia university - Stara Zagora, Faculty of education, Republic of Bulgaria

mariandelchev@gmail. com

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

БЛИЦ ДОПИТВАНЕ

относно проект за електронно институционално портфолио
на специалност Социална педагогика – ПФ, ТрУ – Стара
Загора

ЗДРАВЕЙТЕ,

Към Вас се обръща научният екип на одобрения изследователски проект за електронно институционално портфолио на специалност „Социална педагогика“ в ПФ на ТрУ. Създаването и поддържането на това портфолио е първо по рода си, доколкото е портфолио на специалност.

Мотото на продукта е „Добра информираност – добър личен избор“.

Продуктът е многофункционален. Една от основните му функции е да проследява динамиката на специалността в нейния напредък - чрез електронната достъпност, а следователно прозрачност и публичност. Така както се залага на рекламномаркетинговата функция спрямо потенциални студенти, магистранти, докторанти и постдокторанти, се залага и на привличане на причастни алумни за устойчиво развитие на специалността, а също и на доброволното включване на партниращи лица и институции – най-вече на настоящи практически ментори на студентите от специалността и бъдещи техни работодатели.

Електронното институционално портфолио на специалност „Социална педагогика“ се структурира в определени рубрики. Те са ориентирани към непосредствени практически ползи. Продуктът е отворен към нововъзникващи потребности, които определят възможната и необходима промяна в рубриците – във форматен и в съдържателен план. Друга важна характеристика на продукта е, че не дублира информация, която потребителите му могат да намерят в съответни институционални документи, включително публикуваната информация в сайта на факултета като част от сайта на университета. Стремешът е чрез потребителската въввлеченост и интерес да се отразяват и оценяват, а и напътстват актуални инициативи, факти за постиженията в специалността и покриване на нови хоризонти пред нея. Съществено значение отдаваме и на функцията за управление на рисковите ефекти от оползотворяването на продукта.

Основен акцент в продукта е неговата отвореност към всички заинтересовани представители на други специалности, с което да се върви към интегриране и хибридизиране на специалности, паралелно

с тяхното продължаващо диференциране: така, както е многопалитров самият професионален живот на социалните, образователните и педагогическите практики.

В края на анонса за блиц допитването считаме за свой дълг да съобщим, че то се провежда на доброволен принцип със студенти, магистранти, докторанти, преподаватели, факултетска управленска и учебна администрация, и практически ментори в специалността.

Ние, като екип, считаме, че е въпрос на лична и институционално-академична репутация участието Ви в блиц допитването, като същевременно ползвате правото си на избор дали да останете анонимен/анонимна, или да запишете името си в края на бланката, след като я попълните.

Предлагат Ви се 13 твърдения, на които да дадете един от трите възможни отговора: „+“ (в случай, че сте съгласен/съгласна), „-“ (в случай, че не сте съгласен/съгласна), „интересно“ (в случай, че заслужава да се помисли). Необходимо е да подчертаете един от трите отговора съобразно мнението Ви в момента.

По наша преценка времето, което ще е необходимо да дадете своите отговори е приблизително 6-7 минути.

С благодарност в името на каузата!

1. Портфолиото е достоверен ресурс за представяне на специалност във виртуалната среда:

+ - интересно

2. Портфолиото визира постижения и напредък на специалността чрез доказателствен материал:

+ - интересно

3. Рисковите ефекти са по-скоро неуправляеми:

+ - интересно

4. Преобладават необоснованите рискове за сметка на обосноващите:

+ - интересно

5. В продукта има рубрика , посветена на интересни учебно-изследователски постижения/продукти (на обучаващите се в специалността):

+ - интересно

6. В продукта има рубрика, посветена на интересни преподавателски постижения/продукти:

+ - интересно

7. В продукта има рубрика, посветена на доброволчески инициативи:

+ - интересно

8. В продукта има рубрика – студентски поглед към специализирания печат:

+ - интересно

9. Списването на всяка рубрика е от екип - преподавател и студент, на ротационен, но доброволен принцип, основан и на междуличностна взаимност:

+ - интересно

10. Администраторът на продукта е преподавател:

+ - интересно

11. Продуктът е снабден с форум:

+ - интересно

12. Продуктът е снабден с блогово пространство:

+ - интересно

13. Продуктът има бъдеще, заслужава си

+ - интересно

Следващото каре е мястото, където можете да впишете други мнения, които не успяхте да отразите чрез отговорите на зададените твърдения:

Дата:

Име (в случай, че изберете да не сте анонимен/анонимна):

.....

QUESTIONS RESPONSES 3

БЛИЦ ДОПИТВАНЕ (по проект за електронно институционално портфолио на специалност Социална педагогика – ПФ, ТрУ – Стара Загора)

Към Вас се обръща научният екип на одобрения изследователски проект за електронно институционално портфолио на специалност „Социална педагогика“ в ПФ на ТрУ. Създаването и поддържането на това портфолио е първо по рода си, доколкото е портфолио на специалност.

Мотото на продукта е „Добра информираност – добър личен избор“.

Предлагат Ви се 13 твърдения, на които да дадете един от трите възможни отговора: „ДА“ (в случай, че сте съгласен/съгласна), „НЕ“ (в случай, че не сте съгласен/съгласна), „ИНТЕРЕСНО“ (в случай, че заслужава да се помисли). Необходимо е да отбележите ЕДИН от трите отговора съобразно мнението Ви в момента.

По наша преценка времето, което ще е необходимо да дадете своите отговори е приблизително 6-7 минути.

ПОВЕЧЕ ЗА ПРОЕКТА МОЖЕТЕ ДА ПРОЧЕТЕТЕ В КРАЯ НА АНКЕТАТА.

Портфолиото е достоверен ресурс за представяне на специалност във виртуалната среда:

☐ ДА

☐ НЕ

**THE SCHOOL ADMINISTRATORS' TECHNOLOGY
ACCEPTANCE STATUS AND THE EFFECTS ON EDUCATION
PROCESS**

Demet Asigulu, Tuncer Bulbul

ABBREVIATIONS

TAM : Technology Acceptance Model

ID : Identity

ABSTRACT: The rapid progress of technology from day one of using computers, phones, technological hardware and software to the first use of daily life has become a necessity which sometimes makes life easier and difficult for people who are social entities. A study has been conducted on how the technology used at every stage of life is used by the administrators in the educational process. In this study, managers' acceptance of technology and the effect of technology acceptance model on responsibilities have been determined.

The study group consists of 10 primary and secondary school administrators, including state and private schools affiliated to the Ministry of National Education. Data were gathered by negotiating how managers are using only the managerial titles and the management stage without considering the branches of all managers.

The interviews consist of structured questions and the content of the interview form was prepared in accordance with the main headings of this topic. Opinions about how technology use affects the duties and responsibilities of the managers, the benefits of the technology adoption model, and how technology use affects the managers' responsibilities. Some results were obtained by analyzing the opinions with descriptive analysis management. As a result of the negotiations, it was concluded that both the advantages and disadvantages of using technology were found and some judgments were made about the management style effects of the technology acceptance model. These judgments have concluded that the technology used does not only play an important role in gaining time to fulfill responsibilities and duties but also in achieving the required documents and procedures, as well as in communicating with people when used in social settings and causing health problems in extreme use.

Key words: Technology, School Manager, Educational Technology, Technology Acceptance Model

This study is based on a non-thesis master's project titled "The Effects of Educational Processes on School Administrators and Their Effects on the Educational Process" completed by the first author under the supervision of the second author in 2017.

RESEARCH PROBLEM AND PURPOSE

It has become a necessity for today's technology which has been getting more improved day by day and the use of technology in every field and accepted by people. However, the fact that technology creates a different branch in the field of education has led research to different ways. The technology that leads to the emergence of concepts such as "Education Technologies", "Educational Technologies", "Teaching Technologies", is discussing how to make technology leadership for the institutions on the use of informational and communicational technologies in school as school administrators are also in many areas (Bülbül and Çuhadar, 2012).

The school administrator should be interested and willing to recognize and use these tools in order to be able to make informed decisions about the effective and efficient use of educational technology tools in the school and to direct teachers and students, in other words to be able to lead an effective technology (Bülbül and Çuhadar, 2012).

Technology identity gives information about the individual's approach to technology use, and in short, which way the attitude is. In this context, the behavior of school administrators has been determined by using the Technology Acceptance Model (TAM) developed by Davis (1989). At the same time, TAM is also aimed at promoting innovation through science and technology.

Educational process is benefitted by information technology along with the existence of educational technologies.

The aim of this research is to show the approaches of primary and secondary school administrators to the use of educational technologies in public and private schools, and the effects of these approaches on school administrators' responsibilities.

At the end of the research, the following questions are expected to be answered:

- 1) What are the effects of "technology" on different areas of life?
- 2) What are the effects of educational technologies on the educational process?
- 3) How is the identification of innovative thought identity influenced by TAM?
- 4) What are school administrators' approaches to TAM?

5) What are the effects on technology manager's duties and responsibilities when considering the Technology Acceptance Model?

A qualitative research approach has been adopted in this research, which aims to reveal the opinions of school administrators about technology adoption and governance effects in the educational process. Research has attempted to determine the state of technology acceptance of elementary and junior high school administrators and tried to reach a conclusion about the management effects of this attitude. For this, the "School Administrators' Discussion Form on the Acceptance Situations of the Education Process and the Administrative Effects" was prepared and negotiated. At the end of the talks, the data reached are analyzed in an unbiased manner.

The study's study group consists of 10 school administrators, state and private, affiliated to Ministry of Education in the provinces of Küçükçekmece, Fatih and Bakırköy in Istanbul. In this working group there are 4 vice-principles and 6 principles. The school administrators in the working group are numbered together (O1, O2, O3...)

DATA COLLECTION TOOLS AND DATA ANALYSIS

As a result of the negotiations, creating school managers' awareness of their own technology adoption adds a different perspective to both research and individual management perspectives.

During the interviews, the information obtained by recording with the voice recorder was converted into a written note without using any subjective information. The purpose of the interview form, which is prepared and applied to the school administrators participating in the interview, is to be able to identify the managers' own technology leaderships and to create different perspectives at the same time.

Due to the use of the descriptive analysis method, each section in the interview form consists of different sections for classifying, summarizing and finalizing that section. These chapters have led to the fact that the subjects of the research constitute the subject and content of the research and at the same time the participants should be given training in this subject.

RESULTS

OPINIONS OF SOCIAL, CULTURAL AND EDUCATIONAL EFFECTS OF USING TECHNOLOGY AND TECHNOLOGY IN DIFFERENT FIELDS

There is an age when technology use is seen as a necessity. From this point of view, all school administrators accept the concept of

technology at every stage of our lives. Some of the participants in this topic are as follows:

Today, the concept of technology, which we have tied almost all of our business, is now beginning to express itself (O2).

Technology is a very important development that covers all the processes from awakening to sleeping. It is the concept that makes our life easier, the difficulties that make it difficult when it is experienced, but it covers the greatest developments of the human age when we look at a whole framework (O7).

When we first started teaching, we wrote everything by hand, we wrote down the papers to be reproduced, the notes, everything, with paper and pencil. Then the technological tool called computer appeared. Now I am an administrator and the material, resource information, etc. that my teachers should reach. (O10) to see that all things are easily accessible.

The concept of technology used in social life has come to the conclusion that it is perceived by the participants as information technology. Participants are often referred to technological tools such as tablets, telephones and computers. These are the areas where they are used, which actually makes them pass as information technologies. Participants in this issue have different interpretations:

Technology is now indispensable in our social lives. Tools that do not fall into communication and communication are actually making life easier. But these tools seem to push us to loneliness. We keep ourselves as people who are not happy with the phone or computer that do not talk to each other, people who do not read books, among the crowd, guests, work places, public transportation vehicles and even at home. (O1)

It is because when I want to love the direction of technology in my social life and when I want to get to where I want it to be, I always feel that I feel close to them. At the same time, I do not strengthen social relations, the social environment always keeps me warm, and the help I have is a strong direction of technology. The weakness is that sometimes it leads to neglecting the social environment and sometimes getting too selfish. The main reason for this is that they do not know how to use the technology positively (O2).

The impact of the use of technology on the responsibilities of individuals who are school administrators has been discussed with the participants. The consequences are generally facilitated by managers' intensive work and used to prevent time lost. It has been stated that they are actively using the internet and telephone in order to stay in communication and communication with the subordinate and base

authorities in general. O4 and O8 expressed their views on this subject as follows:

When we need to share an urgent meeting or information within the school, we are the first resource phones we apply. Because, thanks to the progress of technology, we can share information and documents from a distance with devices that we fit into our pocket. And this saves us time. Our school is a big school and I need a message to reach all the teachers. In the same way, our current school administrator also applies to my friends. Although I have worked in schools in different places, it is easier for us to reach each other (O4).

I had to constantly share meeting times with my teacher friends in the early days of my manager. At the emergency meetings, we always had one or two teachers missing. Later, thanks to the technology, I became able to follow the work of all my colleagues, and we are no longer lost when we hold a meeting (O8).

The positive and negative effects of technology on the educational process are discussed. The result of these discussions is the same for every participant. While training models are being organized in different genres in order to ensure the application of multiple intelligence theory, which is the coexistence of technology and education, there is concern that the learner may be directed to technological tools altogether. In this regard, O1's views are as follows:

Technology is undoubtedly very useful in the education and training process. Visual, auditory, colorful and moving images make it easy to learn by keeping the interest of children alive. In addition, internet facilities allow them to make use of it by putting a bunch of tools, materials and information under the teacher's hand. Experiments, which may be dangerous if done in a laboratory environment, can provide us with a safe way to perform in a virtual computer environment. On the other hand, a heap also brings negativity. It causes students who are not only interested in visual sense, who do not write, who do not read books, artistic handwriting, painting, literary letters, story writing, etc. (O1).

OPINIONS ABOUT THE USE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AND TECHNOLOGIES AS A TRAINING SYSTEM

It is also confirmed by the participants that the training technologies are not in line with the current education system. The fact that the education system contains technological developments and the lack of materials and resources required for its implementation within this system, the lack of technological infrastructure and the lack of continuing education in the use of technology cause problems in terms of both teachers and

administrators. O5 clearly states that this is what school administrators are experiencing in this regard:

Our school has a very old education system. Although we do not follow innovations constantly, we cannot catch up with the speed of technology even though we cannot catch up anymore and try to reflect our innovative thinking concept to our students. We use the necessary education and training technologies in the training program we have implemented, but now we have begun to experience problems in our in-house systems. These problems are due to the inadequate technological structure. Our students sometimes get extra project requests and want to make their projects through technological resources, but we cannot help them because we do not have enough technical equipment. At the same time, teachers, students and administrators are required to follow these technological developments with adequate and non-permanent training. This is utterly impossible. First, I have to be educated so that I can learn how to use that technology and then make it more comfortable to follow and contribute to the development (O5).

School administrators differ in their ideas about the use of educational technologies in the teaching process. O6 thinks that education or information technology is compatible with the current education system as well as technological tools (such as smart boards and tablets) that will be used will contribute to the teaching process. The result of this idea is that the technological infrastructure used is sufficient for the use of technology in terms of its own institution. However, O9 has different opinions on the usability and usefulness of the technology to be used in this respect. These views are explained as follows:

I have doubts about the availability of the technological tool to be used. The infrastructure used in our school does not even allow us to complete our tasks related to base units. In this sense, the utility of educational technology differs from institution to institution. I would like to say that the use of the provided technological resources for our institution is benefiting us in the process of education and it increases our problems. We have teachers who want to use them, but at the point of use, problem life delays and even complicates our teachers' in-class activities (O9).

Another issue that needs to be discussed is that education technology cannot take the place of the teacher. The same thought is common among all participants when it is thought that the learning environment and the educational period are an interactive environment. They simply agree that an environment where technology is used is not possible. It is emphasized

that teachers are teachers who use educational technologies and can lead students in this issue. Participants' views on this issue are as follows:

It would be utopian to think of replacing the teacher in the short term. In today's conditions, human and human relationships are still very important. This is so for the time being that it is impossible for human relations to be in the foreground and to be a model for the child in search of a role model (O2).

In education, you can make up for everything with a different material, book, school building, without technological tools, but you cannot teach without a teacher. The teacher is not only a teaching figure but an indispensable person who gives emotional development, touches the hearts, tells the truth by false facial expressions, gaze, body movements (O3).

PARTICIPANTS VIEWS ON TECHNOLOGY ACCEPTANCE STATUS

Though the views of teachers and school administrators who have assumed the role of technology leadership in the educational process are positive, the acceptance of technology differs. While 60% of the participants agree and actively use technology in the educational process, 10% think skeptical that technology use will be an obstacle to the teaching environment. Participants with these views express their thoughts as follows:

We cannot ignore the benefits of using technology in the training process. For example, when describing a topic, supporting it with visual and auditory materials will attract more children's attention and enhance the mental reminder. Or it will help to save money as soon as a geometric figure is drawn directly to the table for a few minutes (O3).

The use of technology as part of our life, as well as in the educational process, increases both material diversity and quality of instruction. It offers students the opportunity to learn from different paths. For example, using simulations, goals in science courses can be reached. Thus, students become involved in learning by living (O7).

When technology is used efficiently, the contribution of education and the positive effect on learning cannot be rejected. However, it is impossible to do all the training through a computer at the desk. This will reduce the relationship between the child and the teacher and cause the bonds to break after a while (O9).

School administrators who accept the idea of developing and disseminating the innovations that are at the core of the Technology Adoption Model defend the idea of making this dissemination planned and easy to implement. Rapid changes will lead to problems in student

learning methods, and due to the rapid changes, that are taking place, both teachers and school administrators will have a continuous education barrier for technology that is one of the weaknesses of technology use. Participants' thoughts on this issue are as follows:

The dissemination of innovations contributes to the education process. This spread will be even more beneficial if it is a sedentary, improved and more stable project, rather than a sudden and rapid one. Otherwise, superficial innovations will provide a profound change. In the same way, it is possible to evaluate the contribution of governance from this point of view (O1).

The spread of innovations undoubtedly increases the acceptance limit. As the education and training process takes place in the school, the use of technology must be realized in the school. Students should benefit from technology by learning the benefits and harms together in an audited environment (O2).

The majority of school administrators in the working group are expected to use the educational technology to increase productivity. There are views that educational technologies will be efficient when technology adoption is used correctly and on a planned basis, including school administrators who are skeptical. In institutions with good physical conditions, the use of technology is beneficial in the teaching process if there are no problems, and the innovations are successful in transferring learning groups. The opinions of O7 in this regard are as follows:

For me, the use of educational technology is to increase productivity. Many of the individuals in today's educational process already recognize innovations that exist. We aim to train more qualified, more advanced people. Recognition of innovations is the work of advertisers and profit-making firms (O7).

OPINIONS ABOUT TECHNOLOGY USE AND PARTICIPANTS' IMMEDIATE IMPACT OF TECHNOLOGY ACCEPTANCE

It is acknowledged by school administrators that the period called digital age or technology is effective in every area. The effects of this development on school management are also acknowledged by the administrators. Since the innovations in the teaching stage are first transferred to the learners by the teachers, the managers influence not the teaching but the administration. However, these effects differ among participant school administrators. Some managers have expressed their views in terms of differences in their responsibilities, but some managers report opinions in terms of learners, teachers and parents. Working group school administrators' opinions are as follows:

The presence of technology in school management strengthens the manager's hand. To do things fast is to allow the manager to think and work more to develop the education and training process. More time means better management (O1).

The use of technology in school management indicates that the institution is a school that benefits from the evolving technologies of the times, in line with the times. The unused school is perceived as an ineffective school that does not develop in the parents and does not follow new developments in education (O3).

I have increased my responsibilities in the management process. This is because the administrators in the circles have not been able to use the technology well, and because of the faster work they will do, they have also led to their success. If you cannot use the technology well as an institution, you may overload your technologically good staff (O6).

When asked about their ideas about finding alternative ways to problems they have experienced during the education process and the school management process, the answers of the viewpoints show that the viewpoints of technology identity skeptics are actually moving toward attaining participatory identity. The use of existing technology within the organization has led them to this path from time to time as well as convenience to themselves. But the idea of finding a solution to the disruptions to the general working group made the same deduction. School administrators, solutions to the problems and inadequacies in the use of technology have generally come back to the old traditional methods. Opinions on this subject are as follows:

In these frequent hitches, I go back to the old ways and use the old alternative ways. Because we have responsibilities that must be met both against the employees who are in the school and those who work in the upper office. These responsibilities can be fitted from time to time to the technology barrier. In such situations, the way we always prefer is to go back to traditional ways. For example, if we need to send a document that needs to be prepared and then send it via e-mail, and we are having trouble with the internet connection, we try to solve it by mail. While it is a situation that can be solved faster by technology, we try to solve it even if there is a long time when we do not have the technology (O9).

It is observed that the state of technology admissions of school administrators will be influential on the future education and training processes. This situation is to be made by the experts in the institution to turn the positive direction of the managers. The views in this regard are as follows:

Undoubtedly, technology will be influential in the educational conditions of future generations. There is no limit to mind and science. New technologies will be discovered every day. They will also be used in the education and training process. This will also contribute to the development of the person, to the learning of the students. However, since we can make the most of all these developments, we must keep in mind the fact that we must not forget the pedagogical direction of education and that we offer our students the universal ethics and moral codes of these technologies (01).

Absolutely positive contributions will be made. However, as I have said before, people should integrate with technologists rather than technological institutions. Every institution must have a technological development organization. Otherwise, the development of individuals themselves will provide a permanent benefit to institutions and education (03).

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

The appearance of each field effect of the Technology Acceptance Model showing an international development process also affects the field of education. In this study, the effects of school administrators' attitudes towards technology adoption and their impact on managerial responsibilities have been discussed. The fact that the education system in our country is not suitable for the use of technology and the physical conditions are not equal to all the schools prevents the use of technology due to the reasons such as the reluctance of school administrators and teachers for these reasons. The study group participating in the study is not able to use educational technology or information technology consciously and usefully because of lack of institutions and inadequate technology education, although school administrators are approaching openly the use of technology.

Considering that the difference of the current model with the Technology Acceptance Model that emerged in 1986 is considered to be the first factor in the expansion of the usage areas of technology, it is expected that the education process will be improved both positively in terms of school administrators and stronger and more powerful in the next generation student - teacher - modernization.

Although it is stated that the application of TAM depends on the physical conditions, although it varies according to the institutions, it also belongs to school administrators to increase the use of existing facilities. For this reason, the use of information technology in the education and training process positively affects the ability to work more efficiently by

increasing the productivity and the school administrators to move to different branches in terms of their responsibilities.

Studies have been conducted to identify technology IDs, but the results of the interviews show that school administrators need to improve themselves in this regard by taking regular and systematic trainings on technology use, education and technology, technology leadership. Adopting an innovative system understanding of the Turkish education system should ensure that these trainings are increased. In this case, both school administrators, teachers and students will be able to recognize the innovations through the use of technology and transfer them to other generations.

RECOMMENDATIONS

The development of today's technology age effectively and rapidly all over the world has enabled the emergence of innovations in terms of humanity. The spread of these innovations in every field is pointing to great developments in terms of human history. Every new research made is realized by the progress of each new invention, technology. Following these developments, every innovation in the field of education needs to be shared with school administrators first. Because the school administrators are the people who will be able to change the educational attitude of an institution. This is why school administrators need to be informed about technology.

It is important for the school administrators to influence the teachers who will convey this understanding to the students while they form the institution education understanding. The reason why the use of technology is not so widespread in today's education system is the physical conditions, but educating the managers primarily about the correction of these conditions and the use of technology will also affect teachers and students positively during the education and training period. Technology leadership and technology adoption attitudes will not evolve in school administrators unless school leaders know how and where existing educational technologies will be used, and this will lead to serious problems such as the inability to transfer innovations to future generations.

Regular, planned and conscious use of training technologies; must be provided with continuous training. School administrators, teachers, information technology teachers working in the institution and teachers who are willing to be in the field of technology can participate in these trainings and ensure that the age of technology is caught in the institution.

It is the duty of school administrators to follow developments that bring out concepts such as Technology Acceptance Model, technology identity, and move them to the management stage of the school, which is

a large organization. Because the school is being transported to future generations as it is directed.

RESOURCES

Bulbul, T., & Cuhadar, C. (2012, 06). An Investigation of the Relationship between School Leaders' Self-Sufficiency Perceptions of Technology Leadership and Their Awareness Towards Information and Communication Technologies. Mehmet Akif Ersoy University Education Faculty Magazine, 474-499.

Cuhadar, C. (2015). Technology Leadership. Edirne. 2015-2016 Education Instruction Yearly Education Technology and Technology Leadership course is notorious.

Shelton, A. (2014). International Society for Technology in Education Standards. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=v-0pTy4mneA>.

Author Info:

Demet Asigulu,
Trakya University, Edirne, Republic of Turkey

Tuncer Bulbul, Assoc. Prof. Dr.
Trakya University, Edirne, Republic of Turkey
tuncerbulbul@trakya.edu.tr

**НЕВРО-МОТОРНИТЕ НЕЗРЯЛОСТИ И ВЛИЯНИЕТО
ИМ ВЪРХУ ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ УМЕНИЯ НА ДЕТЕТО**

Гергана Тодорова-Маркова, Мая Василева

**NEURO – MOTOR IMMATURITIES AND THEIR EFFECT
ON CHILDREN'S EDUCATIONAL SKILLS**

Gergana Todorova-Markova, Maia Vasileva

ABSTRACT:

The article discusses the impact of sensory motor development on students' academic achievements as well as the issue of neuro-motor immaturities and their impact on the child's educational skills.

Neuro-motor immaturity due to improper sensory-motor integration is reported to have a negative impact on the child's educational skills. Sensory-motor integration assists the cognitive functioning of the child and allows for better adaptability - social, emotional, intellectual and physical.

Key words: neuro-motor immaturities, academic achievements, sensory-motor integration

Въведение

Защо някои деца се развиват и учат без очевиден проблем, а други са бавни и не се справят с ученето така, както техните връстници?

Проблемът, ако няма друга определена причина, е във функционирането на нервната система. Сензорно-моторната работа с децата веднага след раждането, стимулира създаването на невронни връзки на ниво мозъчен ствол и малък мозък, което води до съзряване на централната нервна система (ЦНС) и до полагане на стабилни основи за академични постижения. Помага и за преодоляване на проблеми при храненето, четене, визуализация, фина моторика, баланс, слухова преработка, умения за последователност и сензорна интеграция, които често забавят неврологичното развитие и саботират психоемоционалното израстване, успеваемостта на детето в детската градина, училището и в живота като цяло. Необходим е нов, различен подход на учене, на задаване на учебно съдържание и планиране на занятията. Необходимо е да въведем ученето чрез опита, през преживяването.

Дискусия:

СЕНЗОРНО – МОТОРНА ИНТЕГРАЦИЯ

Сензорномоторната система обхваща всички сензорни, моторни и централни компоненти за интеграция и обработка, свързани с поддържане на съвместна хомеостаза по време на телесните движения (функционална ставна стабилност). Сензорномоторните умения включват процеса на получаване на сензорни съобщения и предизвикване на реакция. Чрез сетивните си системи (визия, слух, мирис, вкус, допир, вестибулар и проприоцепция), получаваме сензорна информация от нашите тела и околната среда. Това е връзката между сензорната система (нервите) и двигателната система (мускулите), както и процеса, чрез който тези две системи (сензорни и моторни) комуникират и се координират една с друга (Williams, J. & Holley. P.A., 2013).

Почти всяко усещане се случва в контекста на някакво движение. Например, ние обикновено боравим с даден предмет, за да установим неговата форма и материал. Познаването на нашите движения е от решаващо значение за това тълкуване на соматосензорни сигнали. По същия начин визуалните сигнали трябва да се интерпретират и във връзка с текущото положение на главата и очите. Слуховите сигнали трябва също така да се тълкуват във връзка с положението на главата и ушите. Дори миризмата и вкуса включват моторни компоненти (придобити чрез активно помиришване и дъвчене).

Обратно, практически всички двигателни поведения се влияят от сензорни сигнали. Това е очевидно за действия, които се стартират от сензорни стимули. Но дори и за действие, което произлиза от вътрешен сигнал, ефективното двигателно планиране изисква точна информация за състоянието на тялото (Williams, J., 2006/2007).

Позицията и скоростта на придвижване на тялото и външните сили влияещи върху тялото са все важни променливи при планирането и изпълнението на ефективни двигателни действия. Тези умения произтичащи от сензо-моторната интеграция се развиват и усъвършенстват през периода на растеж - от раждането до 7-годишна възраст. През тези години детето главно усеща стимулите и след това движи тялото си във връзка с тези усещания. Развитието му във всички други психически и социални функции се основава на тази основа, а именно върху сензо-моторната интеграция.

В процеса на развиване на сетивната моторна интеграция детето първо се учи да се движи и след това се учи през движението. Това включва непрекъснато развитие на способността на детето да

използва тялото си през целенасочено движение. Чрез това движение, детето научава повече за себе си, докато изследва средата около него

Процесът се състои от три части:

1. Сетивният орган получава стимул.
2. Нервите пренасят информацията към мозъка, където същата се интерпретира.
3. След това мозъкът определя коя реакция да направи и предава инструкциите си към съответната група мускулни влакна, които извършват самата реакция.

Тези две системи работят заедно и ако изпращаните нервни импулси са проблематични, мозъкът няма да получи съобщението, а ако се прекъсва импулса в моторните нерви, мускулите няма да получат ясно послание и няма да могат да дадат правилния отговор.

Академичните способности, поведението и емоционалното развитие, почиват върху пълната интеграция на тези две системи. Тази интеграция се случва по време на съзряването и е всъщност сензорно моторна интеграция.

ВЪЗДЕЙСТВИЕ НА СЕНЗОРНО-МОТОРНОТО РАЗВИТИЕ ВЪРХУ АКАДЕМИЧНОТО ПОСТИЖЕНИЕ

Тези умения и реда, по който са разработени, могат да бъдат от решаващо значение за ученето на детето. Такива неща като равновесие, ляво / дясно осъзнаване, знание къде е тялото им в пространството и т.н. могат да засегнат способността на детето да седи неподвижно в час и да се съсредоточи, да следва инструкциите на учителя или да се движи ефективно, без да се губи, да пада, да се разсейва, да се обърква и т.н.

Също така, самочувствието, което идва от контрола над тялото му, ще му позволи да се движи свободно и да изследва света наоколо по-задълбочено. Това допълнително движение ще отвори ума му за повече учене и ще подобри неговата личност и интелект.

От друга страна, една незряла сензорно-моторна система има противоположен ефект върху академичните дейности на детето, както и върху неговите “фини двигателни умения”. Неинтегрираната система се разпознава най-често като дисграфичен, нечетлив почерк, нарушено равновесие и/или неспособност детето да седи неподвижно. Дори с помощ има случаи в които детето не може да доразвие моторното си представяне до ниво, сравнимо с това на неговите връстници. Също така при сензорно-моторни незрялости се забелязва, че детето се нуждае от по-дълго време за завършване на писмена работа.

Допълнителното време, необходимо за изпълнение на задачите, може да предизвика критика, която е неоснователна, ако учителят или родителят не са запознати с проблема на детето. Критиката или насърчаването на детето да работи по-бързо или по-старателно, води до емоционални проблеми - лошо самочувствие. Така се добавя емоционален компонент към проблема, който може да повлияе върху развитието на адекватни социални умения.

СИМПТОМИ ЗА НЕЗРЯЛА СЕНЗОРНО-МОТОРНА ИНТЕГРАЦИЯ

Наблюдавани поведения, които трябва да предупреждават за наличието на проблем:

- Избягва писане на задачи или писмени работи;
- Трудност при координация на ръцете, трудност при удране на топка, копиране от дъска;
- Тромавост, хипотония, трудности при бягане, избягване на спорт, невъзможност да седи/стои неподвижно;
- Има затруднения с насочеността, объркване се надясно и наляво и т.н.;
- Има трудности да се облече, не знае коя дреха да облече първо, бави се;
- Не е развил доминантен крак-ръка-око-ухо ;
- Има затруднения при пресичането на средна-предна-вертикална линия на тялото;
- Трудност при балансиране, подскачане или изправяне на един крак.

Както при всички умствени увреждания, Кколкото по-рано е идентифициран проблемаът със сензорно-моторната интеграция и започва работа с нея, толкова по-добър и дългосрочен е резултатът. В предучилищна възраст - от раждането до 5-та година интервенцията и / или превенцията трябва да се състоят от упражнения на открито, като ходене, бягане, скачане, люлеене и други дейности, подходящи за възрастта.

КАКВО СЕ СЛУЧВА В ПЪРВИТЕ ТРИ ГОДИНИ В МОЗЪКА НА ДЕТЕТО?

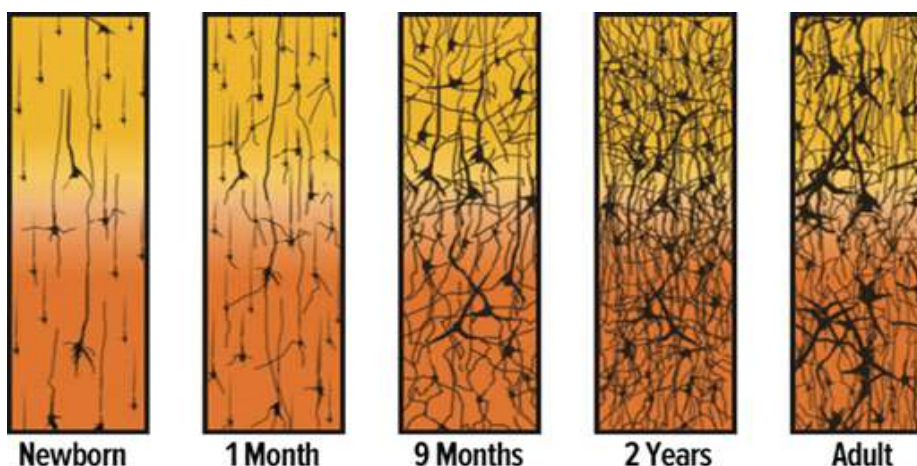
Организацията на мозъка на детето се влияе от ранните преживявания.

През първите три години мозъкът на детето създава до два пъти повече синапси, отколкото в зряла възраст.

Между зачатие и третата година, мозъкът на детето претърпява внушителна промяна. При раждането вече има всички неврони, които някога ще има. Връзките между невроните се удвояват

по количество през първата година, а на 3-годишна възраст достигат 80% от това на възрастния (Gilmore JH, Lin W, Prasatwa MW, et al., 2007; Owakowski RS, 2006; Farroni T, Massaccesi S, Menon E, et al., 2007). Още по-важно е, че синапсите се формират по-скоро през тези години, отколкото по всяко друго време. Всъщност, мозъкът създава много повече от тях, отколкото има нужда: на две или три години, мозъкът има до два пъти повече синапси, отколкото ще има в зряла възраст (Фиг. 1). Тези излишъци се премахват постепенно през детството и юношеството, процес, който понякога се нарича 'окастриане' (Huttenlocher P. Neural Plasticity, 2002).

Фиг. 1 Гъстота на синапсите през времето



Източник: Адаптирано в Corel, JL. Следродилното развитие на човешката церебрална кора. Кеймбридж, МА, Издателство на Университета в Харвард, 1975.

Организацията на детския мозък е повлияна от първите преживявания.

Защо мозъкът да създава повече синапси, отколкото се нуждае, само за да изхвърли излишните по-късно? Отговорът се крие във взаимодействието на генетичните и социалните фактори в развитието на мозъка.

Ранните етапи на развитие са силно засегнати от генетичните фактори; например, гените насочват новообразуваните неврони към правилното им местоположение в мозъка и играят роля в начина, по който те взаимодействат (Rutter M., 2002; Skaliorea I., 2002). Но въпреки че организират основното окабеляване на мозъка, гените не

проектират мозъка изцяло (Kagan J, Herschkowitz N, Herschkowitz E., 2005; Elman JL, Bates EA, Johnson MH, et al., 1996).

Вместо това, гените позволяват на мозъка да се усъвършенства според притока от сигнали, които получава от околната среда. Сетивата на детето докладват на мозъка за средата и преживяванията, а тези сигнали стимулират нервната активност. Речевите звуци, например, стимулират активността в свързаните с езика области на мозъка. Ако се увеличи количеството сетивен приток (ако се чуе повече реч), синапсите между невроните в тази област ще бъдат активирани по-често.

Повторното използване укрепва синапса. Синапсите, които рядко се използват, остават слаби и е по-вероятно да бъдат елиминирани в процеса на подрязване. Силата на синапса допринася за свързването и ефикасността на мрежите, които поддържат ученето, паметта и другите познавателни способности (Johnston MV, Ishida A, Ishida WN, et al., 2009; Mangina CA, Sokolov EN, 2006). Следователно опита на детето не само определя каква информация влиза в мозъка му, но и влияе върху това как мозъкът обработва информацията.

Гените осигуряват план за мозъка, но епигенетиката (околната среда и опита на детето) извършва строителството.

Излишъкът от синапси, продуциран от детския мозък през първите три години, прави мозъка особено отзивчив към външните стимули. През този период мозъкът може да “улови” опита по-ефективно, отколкото по-късно, когато окастрянето на синапсите е в ход (Huttenlocher P., 2002). Способността на мозъка да се самооформя - наречена „пластичност“ - позволява на хората да се адаптират по-ефективно и по-бързо отколкото щяхме да можем ако само гените определяха нашето невронно „окабеляване“ (Pascual-Leone A, Amedi A, Fregni F, et al., 2005). Процесът на синтезиране и подрязване на невронни връзки, далеч не е разточителен, всъщност е ефективен начин за постигане на оптимално развитие на мозъка.

От раждането до третата година: Етапи в ранното развитие на мозъка

ПЪРВАТА ГОДИНА

Забележителните способности на новородените подчертават обхвата на пренатално развитие на мозъка преди раждането. Новородените могат да разпознават човешките лица, които предпочитат пред други предмети, и дори могат да разграничат щастливите от тъжни изражения. При раждането детето познава гласа на майка си и е в състояние да разпознае звуци от историите, които

майката е чела, докато то е било в утробата и (Dehaene-Lambertz G, Montavont A, Jobert A, et al., 2009; Farroni T, Massaccesi S, Menon E, et al., 2007).

Мозъкът продължава да се развива с невероятна скорост през първата година. Малкият мозък се утроява по размер, двигателните умения се развиват бурно, първоначално слабото и ограничено зрение на бебето се развива до пълно бинокулярно виждане (Herschkowitz N., 2000; Knickmeyer RC, Gouttard S, Kang C, et al., 2008).

След около три месеца способността на детето да разпознава се подобрява драстично; това съвпада със значителния растеж на хипокампуса, лимбичната структура, свързана с паметта за разпознаване. Езиковите невронни структури в челния и слепоочния дял се укрепват през първата година, силно повлияни от езика, който детето чува. През първите няколко месеца бебе в англоговорящ дом може да различи звуците на чужд език (Imada T, Zhang Y, Cheour M, et al., 2006; Kuhl PK., 2000).

ВТОРАТА ГОДИНА

Най-драматичните промени в тази година включват езиковите области на мозъка, които развиват повече синапси и стават все по-взаимосвързани. Тези промени съответстват на внезапния скок в езиковите способности на децата - понякога наричан речник на експлозията - който обикновено се случва през този период. Често речника на детето може да се развие между първия и втория му рожден ден.

През втората година има значително увеличение на скоростта на миелинизация на невроните, което помага на мозъка да изпълнява по-сложни задачи. Развиват се по-висши когнитивни функции, например себеосъзнаването - детето вече осъзнава собствените си емоции и намерения. Когато вижда отражението си в огледало, то напълно признава, че е неговото собствено. Скоро започва да използва собственото си име, както и лични местоимения като "Аз" и "Мене"(Kagan J, Herschkowitz N, Herschkowitz E. 2005; Herschkowitz N., 2000).

ТРЕТАТА ГОДИНА

Синаптичната гъстота от невронни синапси в префронталната кора вероятно достига своя връх през третата година, до 200% от нивото на възрастта. Продължават да се създават и укрепват мрежи с други области в мозъка. В резултат на това се подобряват и консолидират сложни познавателни способности. На този етап например децата могат по-добре да използват миналото, за да тълкуват настоящите събития. Те също имат по-голяма когнитивна

гъвкавост и по-добро разбиране на причината и резултата на действията си (Kagan J, Herschkowitz N, Herschkowitz E., 2005; Bunge SA, Zelazo PD, 2006).

Най-ранните послания, които мозъкът получава, имат важно въздействие. Ранното развитие на мозъка е в основата на адаптивността и устойчивостта на човека, но тези качества идват на определена цена. Тъй като опитът има такъв голям потенциал да повлияе на развитието на мозъка, децата са особено уязвими към постоянни негативни влияния през този период. От друга страна, тези ранни години са прозорец на възможност за родителите, хората, които се грижат за тях и общностите: положителните ранни преживявания оказват огромно влияние върху шансовете на децата за постигане на успех и щастие.

С израстването на малкото дете е важно родителите да следят как и дали то преминава през последователните неврологични етапи от развитието, които ги подготвят за учене. Един от тези етапи, които детето започва да развива почти автоматично, е доминантността на ръкостта, т.е. установяването на доминантна ръка, но не само, а и крак, ухо и око. С други думи - предпочитаната употреба на ръка, око, крак от изцяло едната страна на тялото пред другата. Трябва да са или от изцяло дясната половина на тялото или от изцяло лявата.

При приближаване на третата година, детето започва да показва признаци на предпочитане на едната ръка, крака над другия, което е подготовка за овладяване на умения за писане и спорт. Но преди и по време периода на установяване на доминантност на ръкостта на детето, се забелязват няколко други етапа на развитие, които в крайна сметка подготвят детето за писане, четене, разрешаване на проблеми, креативност, критично мислене и разсъждение. *Билатералната (двустранна) интеграция* е един от тези важни етапи на развитие, който върви заедно с установяването на доминантност.

Тези етапи често се наричат *билатерални периоди* и всеки от тях помага за създаването на по-здрава основа при ученето и научаването на детето.

ЗАЩО Е ВАЖНА БИЛАТЕРАЛНАТА/ДВУСТРАННАТА ИНТЕГРАЦИЯ?

Важно е децата да установят доминантна ръка-крак-ухо-око, за да се предотвратят затрудненията в ученето, когато тръгнат на училище. Пропуските в ученето в повечето случаи се дължат на лоша двустранна координация и смесена доминантност, което може да попречи на детето да проследява с очи, да чете, слуша и разбира езика (Ayres, A. J. ,1974).

ДВУСТРАННА /БИЛАТЕРАЛНА ИНТЕГРАЦИЯ

Като се има предвид, че латералността/доминантността е господство на едната страна на тялото, не трябва да се забравя и, че ние хората сме двустранни/билатерални, защото имаме две страни на тялото. Затова се нуждаем от двустранни дейности и движения за по-добро обучение. Двустранната интеграция създава възможност детето да използва двете страни на тялото си по координиран начин. Това включва ръце, очи, длани, крака, стъпала и разбира се мозък. Детето трябва да развие двустранна координация във всички части на тялото, за да извършва фини двигателни умения, общи моторни(двигателни) задачи, ходене, логическо мислене, изучаване и т.н., списъкът е доста дълъг. Поради това често виждаме двегодишно дете, което яде с двете си ръце едновременно, пише с пастел и в двете си ръце, бута триколка с двата крака едновременно и изкача стъпала с двата крака едновременно.

Ако детето има предоставени възможности да преживее сензорни и двигателни преживявания още като бебе и току-що проходило, мозъкът ще се развива надграждащо, последователно и двустранната му интеграция ще преминава гладко.

След тези периоди, когато става дума за определени функции и задачи, детето ще има шанса да установи доминантност на ръкостта и мозъкът ще започне да се специализира в едната страна на мозъка, като използва с предпочитание ръка-крак-ухо-око само от лявата ИЛИ от дясната страна на тялото (Ayres, A. J., 1974).

ДОМИНАНТНОСТ

Доминантността при латерализацията описва важна промяна в мозъка на детето, когато то осъзнава двете страни на тялото си и неговите различия и прилики. Мозъкът започва да разпознава, че може би едната ръка или единия крак е по-добър при определени умения от другия. В крайна сметка детето ще бъде принудено да избере доминиращ крак, око, ухо и ръка за учение, за предпочитане от една страна на тялото, за да се предотврати объркване в мозъка. Ако детето показва признаци на смесена доминантност, това ще създаде проблеми при ученето. Тъй като мозъкът е разделен на две полукулба (дясно и ляво), може да се отбележи, че детето ползва повече дясната страна на мозъка, докато е по-малко (тя е творческата) и в последствие преминава към използване на лявата страна на мозъка си, когато порастне, за да извършва по-сложни учебни задачи (логическо мислене, четене, писане).

СМЕСЕНА ДОМИНАНТНОСТ

Ако детето показва признаци на смесена доминантност, обикновено използва в редуване ръце, крака, очи и уши за различни задачи или превключва между различни ръце, крака и очи за различни дейности. Например, ученикът може да има доминиращо ляво око, но доминираща дясна ръка (противоположна доминантност).

Много деца имат смесена доминантност и привидно не показват признаци на учебни предизвикателства, но за други това може да създаде объркване в мозъка, що се отнася до способностите им за учене. Причините зад тази симптоматика са, че лявото и дясното полукълбо на мозъка съхраняват различна информация и следователно – умения (Blythe, G.S., 2002).

Например, визуална информация идва чрез лявото око и се съхранява в дясното полукълбо, докато цялата слухова информация идва през дясното ухо и се съхранява в лявото полукълбо на мозъка.

Това, което трябва да се запита е КАК детето получава и интерпретира различна информация? Дали те са визуално учещи или слухово учещи? Ако е възможно установяването на доминантност от едната страна на тялото това ще им помогне да съхраняват и получават по-добре информация в класната стая.

В своя труд “Рефлекси, учене и поведение”, Сали Годард-Блайт (Blythe, G.S. “A Reflexes, Learning and the Behaviour”, Fern Ridge Press, Eugene, Oregon 2002) посочва: “Ефектът на смесената латералност може да бъде неуспешното прещане на информация към най-ефективния център на мозъка за съответното специфично умение. По този начин може да се появи „конкуренция” между два центъра. Това е като да имаш двама шофьора в предната част на колата, и двамата искат да шофират едновременно, и двамата да се опитват да са навигатори.”

КРЪСТОСАНА ЛАТЕРАЛНОСТ

Когато детето е малко и доминантността не е утвърдена все още, родителите забелязват, че то непрекъснато преминава средната-предна-вертикална линия, за да достигне някой предмет. То ще използва дясната си ръка в лявата половина/поле на тялото и обратно. Това означава, че упражнява тези невронни пътеки в мозъка, подготвяйки тялото и мозъка, да усъвършенства двигателните умения и висши познавателни дейности. Това е признак, че развива своите кръстосно-латерални процеси, които също са важни за развитието на двустранната координация. Това означава, че двете страни на мозъка “говорят” помежду си, т.е. детето е готово за академични знания. Ако дете се затруднява да преминава тази телесна “средна

линия –разделяща на ляво и дясно тялото и не премине пълноценно през периода на кръстосана латералност(двуръкост), може да настъпят затруднения на слухови и визуални способности за учене в класната стая(Blythe, G.S., 2002)

Например, родителите ще забележат, че децата могат да започнат да се затрудняват с прости задачи, които изискват двустранна дейност, като държане на листа на тетрадката с лявата си ръка, докато пишат на другата с дясната ръка. Детето може също да покаже признаци на непотиснат Асиметрично-Шийно-Тоничен първичен рефлекс (АШТР), който не позволява на детето да пресече средната линия поради непрекъснатата връзка между движенията глава и ръка.

ДВУСТРАННИ (БИЛАТЕРАЛНИ) ЕТАПИ НА ИНТЕГРАЦИЯ

Това, което е невероятно за двустранната интеграция и доминантността е, че двете вървят ръка за ръка. В развитието на детето неговата двустранна интеграция накрая преминава в доминантност. Например, малкото дете може да започне да оцветява с двете си ръце, но в крайна сметка ще избере предпочитана дясна или лява ръка, за да оцвети, да рисува и да пише като порастне.

Според Карол Крановиц в “Несинхронизираното дете се забавлява”, двустранната интеграция се развива, докато бебето расте и се учи да движи крайниците и торса си. Докато това се случва, понякога движенията са симетрични, а понякога са в противоположни посоки, а понякога се координират движенията между крайниците. Двустранната интеграция се извършва на етапи. Когато детето се развива, може да се проследи как преминава през всеки етап на двустранна интеграция в последователен ред.

Петте етапа на двустранната интеграция са: Симетрична двустранна интеграция, Ресипрочна двустранна интеграция, Асиметрична двустранна интеграция, Пресичане на средната линия и Двустранно развитие на академичните умения.

СИМЕТРИЧНА ДВУСТРАННА ИНТЕГРАЦИЯ

Когато детето е в процес на развитие на Симетрична двустранна интеграция, двете страни на тялото са огледални една към друга в движенията си. Всяка страна на тялото ще отразява точно движението или действието на другата по едно и също време. Например, детето може да поднесе едновременно двете ръце към лицето си, да пляска с ръцете си заедно и да люлее двата си крака едновременно напред-назад. Докато порастват и стават по-активни, се вижда как те започват да използват тези свои симетрични двустранни умения, докато скачат с въже, използват точилка за тесто, правят заешки подскоци, пукат

сапунени мехурчета с двете си ръце и използват определени музикални инструменти като звънчета и барабани с двете ръцете едновременно.

РЕЦИПРОЧНА ДВУСТРАННА ИНТЕГРАЦИЯ

В този етап едната страна на тялото прави точно обратното движение или действие на другата страна на тялото. Пълзенето и лазенето са точните примери за тази фаза. Замахването с една ръка напред, докато другата се протяга назад е друг пример. Други дейности, които включват реципрочна би-латерализация в детето, може да включва ходене, катерене на стълби, каране на велосипед, прескачане, дама и плуване. Това са все ритмични дейности, които следват реципрочните модели на движение.

АСИМЕТРИЧНА ДВУСТРАННА ИНТЕГРАЦИЯ

Това е много важна и критична в развитието фаза на двустранна интеграция за всяко дете. При нея всяка страна на тялото се научава да изпълнява различна и отделна задача, но и двете страни да си сътрудничат за една и съща дейност. На този етап мозъкът трябва да координира два потока на квалифицирано мислене. Тъй като детето развива своята асиметрична двустранна интеграция, то ще започне да използва своите умения за оцветяване върху хартия с едната ръка, докато другата държи същия лист; ще използват ножици, за да изрязват, да размажат масло върху филия, да разбъркват храна в купа, да очертават форми с шаблони и да нанизват мъниста на връв. Доминиращата ръка ще извършва основната задача, докато недоминиращата ще стабилизира действието.

ПРЕСИЧАНЕ НА СРЕДНА ЛИНИЯ

В предишния етап мозъкът е постигнал целта да координира и двете страни. А в тази фаза пресичането на средната линия вече е на ниво крайниците и сетива. Постига се пресичане на образната предна-вертикална линия на тялото, разделяща го във всеки един аспект на ляво-дясно. Това е моментът, при който всяко дете трябва да започне да тупка продължително време топка, да рита с доминантен крак в кръстосан заход на движение, да вземе молив, с преминаване в другото поле на тялото, да удрия малка топка с палка и да докосва пръстите на стъпалата с противоположна ръка.

ДВУСТРАННО РАЗВИТИЕ НА АКАДЕМИЧНИТЕ УМЕНИЯ

Тази фаза се характеризира с консолидиране на всички движения и постижения от предишните фази и включването им в действие. Академичните умения разчитат на добра двустранна интеграция и умения за пресичане на трите средни линии на тялото

и особено на предната вертикална. Без способността да пресича плавно тази линия, ученикът ще се бори с четенето и писането. Например, когато детето чете, очите трябва да следват плавно цялия ред на текста преди да преминат към следващия ред текст. Без добре развити умения за двустранна интеграция, очите на детето ще следват първите няколко думи, а след това ще спрат и премигнат едва забележимо при достигане на предната вертикална средна линия на тялото и после ще продължат, за да завършват с разпознаването на останалите думи на този ред. Тази пауза означава, че детето не може инстинктивно да пресече средната линия с очите си. Проявава се като премигване, прескачане на очите, неплавно проследяване в пространството и последващо прекъсване на мисълта и вниманието.

Всеки вид оцветяване, писане или рисуване също ще бъде засегнат ако двустранната интеграция е слабо развита. Ако ръката не може естествено да пресече средната линия, тогава мозъкът спира, за да дообмисли за движението, вместо да е инстинктивно способен да довърши започнатото действие (Williams, J. & Holmes, C. A., 2004).

Асиметричните двустранни умения също са от съществено значение за писането, тъй като се очаква недоминатната ръка да придържи листа, докато доминиращата изписва букви и думи (Williams, J. & Holmes, C. A., 2004)..

Когато започнем да разбираме етапите, през които детето преминава, за да овладее цялостната двустранна интеграция, можем да проверим уменията им, за да определим как те напредват. Очаква се децата да започнат предучилищна подготовка с определени двустранни умения като: контрол на големи движения на крайниците, качване-слизване по стълби, трипръстов захват на молива, държане и носене на малък кош на играчки, скачане, подскачане, прескачане. По-фините движения на тези дейности ще дойдат по-късно.

КАК ДА РАЗПОЗНАЕМ ДЕТЕ С НЕВРО-МОТОРНИ НЕЗРЕЛОСТИ В КЛАСНАТА СТАЯ?

В идеалния случай, когато детето започне училище на около 7-годишна възраст, движенията му (моторното развитие) трябва да се извършват автоматично и прецизно, така че всяко движение да е синхронизирано, гладко и насочено към и от зоната на мозъчния контрол.

Предполага се, че преди моторните умения да станат автоматични, мозъкът всъщност насочва посланията, идващи от тялото през малкия мозък – за да реши кой е най-добрият отговор и в каква част от мозъка трябва да се пренасочат сигналите. Това

изисква повече мозъчни усилия и енергия. След като моделите на движение са автоматични, мозъкът всъщност е освободен, за да работи на по-високо ниво на мислене и така ученето се постига по-лесно. Децата, които имат лошо двигателно развитие, се мъчат да се владеят докато учат (Schriever, M., Sasse, M.K.K. & Williams, J. (2010, revised 2011, 2013).

Характерни белези за дете с невро-моторни незрелости:

1. Не внимава в час, разсеяно е.
2. Не може да стои на едно място, шава на стола.
3. Има неправилна поза на стола, ляга върху чина.
4. Избягва писането на задачи, рисунките са незрели за възрастта.
5. Има неправилен захват на химикала и нечетлив почерк.
6. Има неадекватно поведение в средата на връстници.
7. Избягва спортове и активно движение.
8. Среща проблеми с тоалетната.
9. Има социални проблеми.
10. Изпитва трудност при завършване на задача.
11. Изпълнява задача по несъответстващи инструкции.
12. Често боледува (алергии, фобии).
13. Липсва мотивация.
14. Обръща цифри, букви при писане.
15. Не спира да тича.
16. Изкривена, изгърбена стойка, сколиоза.
17. Прекъсва учителката, отплесва се по време на разговор.
18. Не усеща граници и правила.
19. Липса на сетивност за чувствата и нуждите на другите, навлиза в личното пространство, бута се, блъска реактивно и неосъзнато.
20. Стихийност в поведението и движението.

Често деца с добри, даже отлични акамедични умения също проявяват белези на невро-моторни незрелости и могат да подобрят функционирането си ако се отстранят същите.

ПРЕВЕНЦИЯ, А НЕ ИНТЕРВЕНЦИЯ. РОЛЯТА НА РОДИТЕЛИТЕ И ПЕДАГОГА

От всичко, изложено дотук смятаме стана видно колко силна е връзката между правилното преминаване на бебето и детето през естествените етапи на развитие, интеграция на мозък и тяло и последващата му успеваемост в училище и живота.

Разгледахме ролята на епигенетиката в това развитие. Този факт поставя всички нас –родители, педагози, общество, в центъра

на процесите, свързани с развитието на децата. Ние сме тези, които трябва да осигурим правилните стимулации за съответния етап от развитие на бебето и детето (Williams J., 2015 in press). Ние сме тези, които ще осигурим превенция на невро-моторни незрялости и ще позволим на детето да влезе в класната стая с готовност за учене. В тази връзка е изключително важно да се Акцент в тази статия е момента на превенцията. Необходимостта от информираност родители, педагози и специалисти за това какво е неврологична възраст и зрялост и защо сензорно-моторната работа с децата е важна. Акцента е върху това да се погрижим децата да тръгнат като неврологичната им възраст да съответства на хронологичната.

В периода от раждане до три години определено ролята на родителя е най-важна. Именно родителят ще осигури стимулации, водещи до потискане на първичните рефлексии и случване на сензорно-моторна интеграция (Williams, J., 2007, p.282-290).

След постъпването на детето в детска градина или училище изключителна роля започва да играе педагога. Добре е педагога да се фокусира не само върху академичното познание и развитие на детето, но и да следи неврологичната възраст и зрялост на децата (Williams, J., & Holmes, C. A., 2004/2005). Как се постига тази зрялост – чрез движение. Особено полезни в тази посока са сензорно-моторни-перцептуални програми, които чрез комплекс от структурирани упражнения работят за постигане на оптимално интегриране на мозък и тяло (Williams, J., 2007).

III Изводи:

1. Невро-моторните незрялости, породени от неправилна сензорно-моторна интеграция, повлияват негативно върху образователните умения на детето.

2. Сензорно-моторната интеграция подпомага когнитивното функциониране на детето и позволява по-добра адаптивност - социална, емоционална, интелектуална и физическа.

ЛИТЕРАТУРА:

Ayres, A. J. (1974). The development of sensory integrative theory and practice: A collection of the works of A. Jean Ayres. Dubuque, IA: Kendall/Hunt. Ayres, A. J. (1979). Sensory integration and the child. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.

Bunge SA, Zelazo PD. A brain-based account of the development of rule use in childhood. *Current Directions in Psychological Science*. 2006;

Dehaene-Lambertz G, Montavont A, Jobert A, et al. Language or music, mother or Mozart? Structural and environmental influences on infants' language networks. *Brain and Language*. 2009; in press.

Elman JL, Bates EA, Johnson MH, et al. *Rethinking Innateness: A Connectionist Perspective on Development*. Cambridge, MA: MIT Press; 1996.

Farroni T, Massaccesi S, Menon E, et al. Direct gaze modulates face recognition in young infants. *Cognition*. 2007;

Gilmore JH, Lin W, Prasatwa MW, et al. Regional gray matter growth, sexual dimorphism, and cerebral asymmetry in the neonatal brain. *Journal of Neuroscience*. 2007;

Blythe, G.S. "A Reflexes, Learning and the Behaviour", Fern Ridge Press, Eugene, Oregon, 2002

Blythe, G. S. "The Well Balanced Child", Hawthorn Press, 2005

Herschkowitz N. Neurological bases of behavioral development in infancy. *Brain & Development*. 2000;

Huttenlocher P. *Neural Plasticity: The Effects of the Environment on the Development of the Cerebral Cortex*. Harvard University Press; 2002.

Imada T, Zhang Y, Cheour M, et al. Infant speech perception activates Broca's area: a developmental magnetoencephalography study. *NeuroReport*. 2006;

Williams J. (2015 in press). Report on Unlocking Potential: a neurodevelopmental movement program for school aged children. *Australian Journal of Child and Family Health Nursing* (Dec issue).

Williams, J. & Holley. P.A. (2013). Linking motor development in infancy and early childhood to later school learning. *Australian Journal of Child and Family Health Nursing*, 10(1), 15 – 21.

Schriever, M., Sasse, M.K.K. & Williams, J. (2010, revised 2011, 2013). *Unlocking Potential: a sensory-motor-perceptual program for primary schools*. Melbourne: Toddler Kindy GymbaROO. Volume 1: Prep – Year 2, Volume 2: Years 3 – 4, Volume 3: Years 5-6.

Williams, J. (2007). Helping parents help their children: an innovative Australian program. *American Academy of Pediatrics: Development and Behavior Newsletter* 16(1), 18-19.

Williams, J (2007). Learning from mothers: how myths policies and practices affect the early detection of subtle developmental problems in children. *Child: Care, Health & Development* 33(3)282-290.

Williams, J. (2006/2007). How social myths about childhood, motherhood and medicine affect the detection of subtle developmental problems in children. *Contemporary Nurse* 23(2), 274-287.

Williams, J. (2006). *Learning from mothers: how myths, policies and practices affect the early detection of subtle developmental problems in children*. Unpublished PhD, James Cook University, Townsville.

Williams, J., & Holmes, C. A. (2004/2005). Children of the 21st century: slipping through the net. *Contemporary Nurse*, 18(1-2), 57-66.

Williams, J. & Holmes, C. A. (2004). Improving the early detection of children with subtle developmental problems. *Journal of Child Health Care*, 8 (1), 34-46.

Johnston MV, Ishida A, Ishida WN, et al. Plasticity and injury in the developing brain. *Brain & Development*. 2009;

Kagan J, Herschkowitz N, Herschkowitz E. *A Young Mind in a Growing Brain*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2005.

Knickmeyer RC, Gouttard S, Kang C, et al. A structural MRI study of human brain development from birth to 2 years. *Journal of Neuroscience*. 2008

Kuhl PK. A new view of language acquisition. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2000;

Mangina CA, Sokolov EN. Neuronal plasticity in memory and learning abilities: theoretical position and selective review. *International Journal of Psychophysiology*. 2006;

Nowakowski RS. Stable neuron numbers from cradle to grave. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2006;

Pascual-Leone A, Amedi A, Fregni F, et al. The plastic human brain cortex. *Annual Review of Neuroscience*. 2005;

Rakic P. No more cortical neurons for you. *Science*. 2006;

Rutter M. Nature, nurture and development: from evangelism through science towards policy and practice. *Child Development*. 2002;

Skaliorea I. Experience-dependent plasticity in the developing brain. *International Congress Series*. 2002.

Author Info:

Gergana Todorova–Markova, assist. professor, PhD.

Trakia university - Stara Zagora, Faculty of education, Republic of Bulgaria

g.todorova@me.com

Maia Vasileva

ЕВРОПЕЙСКИ ЕЗИЦИ И МЕЖДУКУЛТУРНО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ



LANGUAGES AND INTERCULTURAL INTERACTION

**ВЛИЯНИЕ НА СЪДЪРЖАТЕЛНО-ЕЗИКОВО
ИНТЕГРИРАНОТО ОБУЧЕНИЕ ВЪРХУ НЯКОИ
РЕЗУЛТАТИ ОТ ОБУЧЕНИЕТО НА СТУДЕНТИТЕ ПО
ПЕДАГОГИКА**

Анна Арнаудова-Отузбирова

**THE IMPACT OF CONTENT AND LANGUAGE
INTEGRATED LEARNING ON SOME EDUCATIONAL
OUTCOMES OF STUDENTS OF PEDAGOGY**

Anna Arnaudova-Otoubirova

ABSTRACT:

The current article focuses on the practical implementation of a relatively new educational approach known as Content and Language Integrated Learning (CLIL) in the training of students of pedagogy. Claiming equal importance to both the foreign language (English) and the non-linguistic discipline (Environmental Education), the study aims at analyzing the impact of CLIL on some educational outcomes such as students' language knowledge and skills, interest in the subject being thought, as well as their willingness to teach it in their future profession.

A total of 107 students in two experimental and three control groups took part in the study. Data from language assessment tests and questionnaire forms were analyzed with the help of descriptive statistics, correlations, one-way ANOVA and a t-test. The analysis indicates an improvement in language learning results for CLIL students who also exhibit a more profound interest in learning and willingness to teach the respective subject.

Key words: CLIL, language learning results, students' interests

През 90-те години на 20 век Дейвид Марш, финландски учен от университета Юваскюла, въвежда понятието „съдържателно-езиково интегрирано обучение” (*англ.* content and language integrated learning). Този интердисциплинарен по своя характер подход интегрира едновременно преподаването на чужд език и друг предмет от учебния план и придобива широка популярност през последните 10-15 години както в Европа, така и в други страни по света. Според Марш този подход, познат под акронима CLIL, се отнася до „всеки образователен контекст, подчинен на двойната цел за прилагане на езиково обучение на език, различен от родния език на обучаваните,

за нуждите на преподаване на не-езиково съдържание” (Marsh 2002: 15). У нас CLIL е известен като „интегрирано учене на съдържание и език” (Шопов 2013: 81), „интегрирано изучаване на предмет и език“, или като „съдържателно-езиково интегрирано обучение” (Такала 2000: 21-25). В хода на настоящото изследване ще използваме термина „съдържателно-езиково интегрирано обучение” или СЕИО. Такъв тип обучение се отличава със своята интегративна насоченост и предполага паралелното интегрирано изучаване на чужд език и учебно съдържание (което няма лингвистична насоченост) с цел развитие на уменията и познанията на обучаваните както в сферата на езика, така и по съответния предмет. В контекста на тази интердисциплинарна връзка между език и предмет, английският език доминира над други чужди езици като основно средство в обучението чрез СЕИО (вж. Dalton-Puffer 2011; Banegas 2012).

Немалък брой изследователи акцентират върху предимствата на съдържателно-езиковото интегрирано обучение по отношение на неговата ефективност и интегративна насоченост (Dalton-Puffer, Smit 2007: 9; Dalton-Puffer 2011: 186; Wolff 2002: 48), по-високата успеваемост на обучаваните, както по отношение на езиковите умения, така и по отношение на познанията по предмета (Brevik and Moe 2012: 225; Snow 2001: 308), повишаването на интереса и мотивацията на обучаваните (Doiz, Lasagabaster and Sierra 2014; Mucoz 2002: 36), както и влияние на мотивацията върху езиковите резултати (Lasagabaster 2011: 12) и не на последно място - контекстуализацията на обучението, която създава условия за непринуденост в общуването и понижава нивата на стрес и фрустрация (Dafouz 2007: 72-79; Marsh 2002; Mehisto et al. 2008) и др.

МЕТОДИКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Настоящата статия цели да проследи резултатите от обучението, свързани с прилагането на СЕИО подход, по отношение на езиковите знания и умения на обучаемите, интереса на студентите към изучаваната проблематика и готовността им за преподаване в бъдещата педагогическа практика. Представените резултати са част от по-мощно дисертационно изследване, което включва педагогически експеримент и моделиране, свързани с въвеждането на интегративен подход за изучаване на английски език и екологично учебно съдържание; анкетно проучване, проведено с цел установяване динамиката на интереса; тестова проверка на знанията и уменията по английски език и обработка на получените данни чрез математико-статистически методи за анализ, сред които -

дескриптивен анализ, корелационен анализ, еднофакторен дисперсионен анализ ANOVA и Т-тест.

През периода 2013-2014г. в изследването са обхванати общо 107 студенти, разпределени в две експериментални и три контролни групи. Студентите от експерименталните групи изучават английски език чрез екологично учебно съдържание и прилагане на СЕИО подход. Първа експериментална група (Е1) обхваща 20 студенти, изучаващи английски език на ниво *intermediate (B1)*. Втора експериментална група (Е2) включва 39 студенти на ниво на езиково обучение *pre-intermediate (A2)*. Първа контролна група (К1) се състои от 17 студенти стандартно обучение по английски език на ниво *intermediate (B1)*, а втора контролна група (К2) включва 15 студенти стандартно обучение по английски език на ниво *pre-intermediate (A2)*. Контролна група (К) обхваща 16 студенти, изучаващи екологично образование на български език. Съпоставят се резултатите на студентите в началото и в края на обучението в съответствие с определените за целта критерии и показатели за оценка.

РЕЗУЛТАТИ И ОБСЪЖДАНЕ

С цел установяване на зависимост между вида обучение и езиковите знания и речевите умения на студентите, участници в обучението, е осъществен еднофакторен дисперсионен анализ, резултатите от който са отразени в табл. 1.

Таблица 1. Влияние на вида обучение върху езиковите знания и речевите умения на студентите в края на педагогическия експеримент

Зависима променлива	Предиктор	Степени на предиктора	\bar{X}	Std.	F	p	t (p)
Умение за слушане (изход)	Вид обучение	1-традиционно	4,59	1,16	4,56	0,035	t _{1,2} =2,14 (0,04)
		2-експериментално	5,05	0,86			
Знания по лексика		1-традиционно	2,71	1,17	23,88	0,000004	t _{1,2} =4,89 (0,00004)
		2-експериментално	4,10	1,35			
Знания по ЕО лексика		1-традиционно	2,88	1,45	12,88	0,0005	t _{1,2} =3,59 (0,0005)
		2-експериментално	4,12	1,64			
Знания по граматика		1-традиционно	3,16	1,19	25,96	0,000002	t _{1,2} =5,09 (0,00002)
		2-експериментално	4,39	1,05			
Умение за четене (изход)		1-традиционно	4,16	1,46	7,2	0,009	t _{1,2} =2,68 (0,009)
		2-експериментално	4,83	0,93			
Умение за четене ЕО		1-традиционно	4,22	1,5	14,49	0,0003	t _{1,2} =3,8 (0,0003)
		2-експериментално	5,25	1,08			

От табл. 1 е видно, че видът обучение оказва влияние върху резултатите при компонент „слушане с разбиране” в края на обучението ($F=4,56$; $p=0,05$). Студентите от експерименталните групи, които изучават английски език както в часовете по общ практически английски, така и в часовете по СЕИО („Екологично образование на английски език”), демонстрират резултати, които статистически значимо са по-високи от тези на студентите от контролните групи, изучаващи английски език в рамките на традиционното обучение ($t_{1,2}=2,14$; $p=0,05$).

Влияние се наблюдава и върху резултатите по компонент „лексика“ ($F=23,88$; $p=0,05$). Съществува статистически значима разлика между лексикалните познания на студентите от традиционното и от експерименталното обучение ($t_{1,2}=4,89$; $p=0,05$). Обучаемите от експерименталните групи демонстрират значително по-добри резултати със средна стойност 4,10, докато представителите на двете контролни групи са с резултат 2,71 в края на традиционното обучение.

При оценяването на резултатите от теста компонент „лексика” се разделя на два модула: лексика по общ практически английски и екологична лексика (лексика ЕО). Според направения анализ видът обучение предопределя резултатите по екологична лексика ($F=12,88$; $p=0,05$). Студентите с традиционен тип обучение имат резултати от изходящия тест, които са статистически значимо по-слаби от тези на техните колеги от експерименталните групи ($t_{1,2}=3,59$; $p=0,05$). Разликата е 1,24 при средноаритметичните стойности и свидетелства за значително по-добър ефект от експерименталното обучение чрез СЕИО.

Тази тенденция се запазва и при следващите два компонента от теста – „граматика” и „четене с разбиране”, върху които оказва влияние видът обучение (съответно $F=25,96$ и $F=7,2$; $p=0,05$). И в двата случая студентите от двете експериментални групи демонстрират по-добри резултати, като разликата между тях и резултатите на колегите им от контролните групи с традиционно обучение по английски език е статистически значима (съответно $t_{1,2}=5,09$ и $t_{1,2}=2,68$ при $p=0,05$). Следва да се отбележи и фактът, че при модул „четене с екологична насоченост” (четене ЕО), който е съставна част от компонента „четене с разбиране”, влиянието на вида обучение е значително. Разликата между постигнатите резултати между обучаемите от експерименталните и контролните групи отново е съществена (повече от една единица) в полза на експерименталното обучение.

В резултат на казаното дотук, може да се направи обобщението, че когато студентите изучават английски език в допълнителни часове и с прилагане на СЕИО подход, те постигат по-високи резултати от останалите си колеги при рецептивните умения за слушане и четене с разбиране, при усвояването на основни познания по лексика и граматика, както и при развитието на специфични знания по екологична лексика и развитие на умение за четене с разбиране на текст на чужд език с екологична тематика.

В допълнение, анализът на данните от анкетното проучване показва силно повишаване на интереса към обучението както при експерименталните групи, обучавани чрез СЕИО подход, така и при контролната група студенти, изучаващи екологично образование на български език (фиг. 1). С повишен интерес са 95% от представителите на E1, 89,74% от E2 и 75% от контролната група K.

Резултатите показват, че дори предвид трудността, породена от изучаването на избираема дисциплина „Екологично образование“ на чужд език, обучението е провокирало интереса на студентите към екологичната проблематика.



Фигура 1

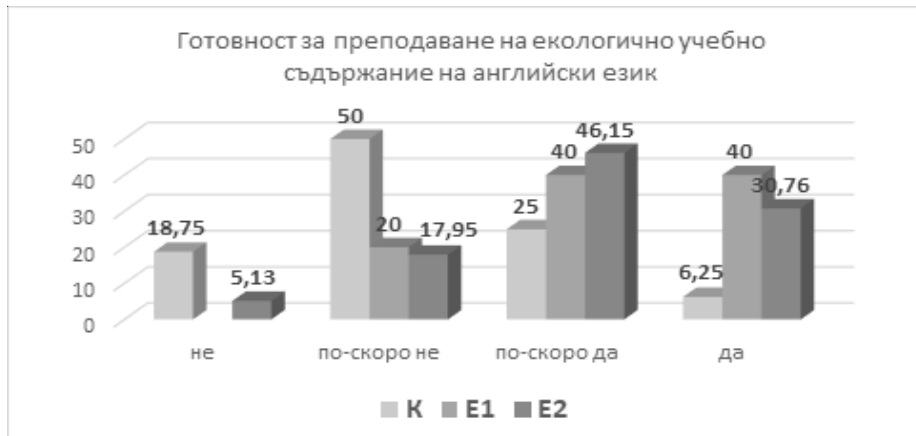
Освен завишен интерес значителен брой студенти проявяват и желание да преподават екологично учебно съдържание в бъдещата си педагогическа практика (фиг. 2).



Най-много представители на E1 (СЕИО и високо ниво на езика) заявяват, че биха искали да преподават екологична тематика (60%), докато сред респондентите от E2 (СЕИО и ниско ниво на езика) отговорите са относително равномерно разпределени между тези, които желаят да преподават (46,15%) и тези, които по-скоро биха искали да преподават, но не са напълно убедени в това (48,72%). Повисокият процент желаещи сред представителите на E1 вероятно се дължи на по-високото езиково ниво на обучаемите, което им е помогнало в разбирането, осмислянето и усвояването на екологичен учебен материал на английски език. Сред студентите от контролната група K (екологично образование на български език) има най-много изразени нагласи „по-скоро да“ за преподаване на екологично учебно съдържание (56,25%), но това е групата и с най-голям дял респонденти, чиито отговори клонят към нежелание за интегриране на екологична проблематика в бъдещата педагогическа дейност (37,5%). В сравнение с тях делът на студентите от експерименталните групи E1 и E2 с негативни нагласи за преподаване на екологично учебно съдържание в бъдещата им педагогическа практика, е много по-нисък.

Не малък брой студенти се чувстват достатъчно уверени за да преподават екологично учебно съдържание на английски език.

(фиг.3). При представителите на контролната група желаещите са значително малко поради факта, че обучаемите не са с разширено изучаване на английски език и не са изучавали избираемата дисциплина „Екологично образование на английски език”. Обучаемите от E1, чието езиково ниво е по-високо, демонстрират относително по-голяма увереност и желание да преподават екологично учебно съдържание на английски език (с близо 40% отговори „да” и 40% - „по-скоро да”). С малко по-слаба степен на готовност са респондентите от групата с по-ниско езиково ниво (E2) (с близо 31% отговори „да” и 46% - „по-скоро да”). Тази тенденция лесно може да се обясни с езиковата подготовка на студентите и вероятно с тяхната преценка за собствената им езикова компетентност.



Фигура 3

Установява се, че един от факторите, предопределящи готовността на студентите да преподават екологично учебно съдържание в бъдещата им педагогическа практика е динамиката на интереса към обучението (табл. 2; $F = 4,46$; $p < 0,05$). Респондентите, които споделят, че техният интерес се е повишил, изразяват статистически значимо по-силно желание да преподават екологично учебно съдържание в сравнение с обучаемите, чиито интерес се е запазил непроменен ($t = 2,11$; $p < 0,05$).

Зависими променливи	Предиктор	Степени на предиктора	\bar{X}	Std	F	p	t (p)
Готовност за преподаване на екологично учебно съдържание в бъдещата педагогическа практика	Динамиката на интереса	2 - непроменен	2,77	0,44	4,46	0,04	2,11 (0,04)
		3 - повишен	3,32	0,75			

Таблица 2. Влияние на динамиката на интереса върху готовността за преподаване на екологично образование

Друг фактор, оказващ влияние върху готовността за преподаване на екологична проблематика, е свързан с вида обучение (табл. 3).

Зависими променливи	Предиктор	Степени на предиктора	\bar{X}	Std	F	p	t (p)
Готовност за преподаване на екологично образование в бъдещата педагогическа практика	Вид обучение	1 – стандартно (ЕО на бълг. език)	2,69	0,6	14,12	0,0005	3,76 (0,0003)
		2 – експериментално (ЕО чрез СЕИО подход)	3,4	0,7			
Готовност за преподаване на екологично образование на английски език		1 – стандартно (ЕО на бълг. език)	2,19	0,83	15,09	0,0002	3,08 (0,0002)
		2 – експериментално (ЕО чрез СЕИО подход)	3,08	0,82			

Таблица 3. Влияние на вида обучение върху готовността за преподаване на екологично учебно съдържание

Анализът показва, че студентите от експерименталното обучение, които са изучавали ЕО на английски език чрез СЕИО подход, статистически значимо са по-склонни да преподават екологично учебно съдържание в бъдещата си практика като учители. Това важи както за готовността им да преподават екологична проблематика на български език, така и за желанието им да преподават на английски език. В техните отговори анкетираните статистически значимо по-често посочват отговор „по-скоро да“ в сравнение с колегите си от стандартното обучение, изучаващи ЕО на български език, чиито отговори са по-близо до „по-скоро не“ (съответно $t=3,76$ и $t=3,08$ при ; $p0,05$). Това показва, че студентите

от експерименталното обучение със СЕИО подход вероятно се чувстват по-уверени и демонстрират по-голяма готовност за включване на теми с екологична насоченост в педагогическата си практика, включително и в часовете по чужд език (английски). Това вероятно се дължи на засиления интерес на студентите от експерименталните групи към изучаването на английски език чрез интегриране на екологично учебно съдържание, който поражда по-силно желание те да прилагат интегративния подход в бъдещата си педагогическа практика.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение следва да се отбележи че в края на педагогическия експеримент се очертаха тенденции към подобряване на постиженията на обучаемите на равнище езиковите знания и речеви умения. Доказа се, че прилагането на СЕИО за изучаване на английски език чрез екологично учебно съдържание предопределя както засилен интерес към процеса на обучение, така и по-голяма готовност за преподаване сред бъдещите учители. Анализът на емпиричните данни потвърждава актуалността и ефективността на интегрираното изучаване на английски език и друг учебен предмет и предоставя нови насоки за изследване, каквато например е възможността за проследяване на влиянието на засиления интерес и повишената мотивация на обучаемите върху резултатите от обучението. Не на последно място, както се отбелязва в публикувания на европейско ниво доклад от 2006г., СЕИО допринася за по-интензивно изучаване на чуждия език без нуждата от допълнителни часове от учебната програма и без да се пренебрегва обучението по не-езикови предмети (Eurydice 2006). Такъв подход, прилаган успоредно с часовете по чуждоезиково обучение, може да създаде предпоставки за по-голяма ефективност на обучението и постигането на по-добри резултати.

ЛИТЕРАТУРА:

Оакала, С. (2000). Бъдещи сценарии за съдържателноезиково интегрирано обучение (СЕИО), *Чуждоезиково обучение*, Министерство на образованието и науката, 2, с. 21-25.

Шопов, Т. (2013). Педагогика на езика: наръчник по комуникативно преподаване и учене на английски език. София: Унив. издателство „Св. Климент Охридски“.

Banegas, D. L. (2012). CLIL teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5(1), 46-56.

Brevik, L. M. & Moe, E. (2012). Effects of CLIL teaching on language outcomes. In D. Tsagari & I. Cs  pes (red.), *Collaboration in Language Testing and Assessment* (p. 213-227). Pieterlen: Peter Lang Publishing Group, https://www.researchgate.net/publication/267208535_Effects_of_CLIL_Teaching_on_Language_Outcomes [Accessed on 22. 08. 2017].

Dafouz, E. (2007). On Content and Language Integrated Learning in Higher Education: The Case of University Lecturers, *Volumen Monografico*, 67-82.

Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204. Cambridge: CUP.

Dalton-Puffer, C., Smit, U. (eds.) (2007). *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt, Vienna, etc.: Peter Lang. 7-23.

Doiz, A., Lasagabaster, D., and Sierra, J. M. (2014) CLIL and motivation: the effect of individual and contextual variables, *The Language Learning Journal*, 42:2, 209-224, DOI: 10.1080/09571736.2014.889508

Eurydice Project (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe, Brussels. Available from: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf. [Accessed on 4.05.12].

Lasagabaster, D. (2011) English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5:1, 3-18, DOI: 10.1080/17501229.2010.519030

Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE in Europe: Emergence 1958-2002. Marsh, D. (ed.), *CLIL/EMILE The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*, Finland, https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47616/david_marshall-report.pdf?sequence=1. [Accessed on 15. 03. 2015].

Mehisto, P. et al. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.

Mucoz, C. (2002). Relevance & Potential of CLIL. Marsh, D. (ed.), *CLIL/EMILE The European Dimension Actions, Trends and Foresight Potential*, Finland. 33-37.

Snow, M. A. (2001). Content-based and immersion models for second and foreign language teaching, *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Celce-Murcia, M. (ed.), 3rd edition, USA: Heinle Cengage Learning. 303-318.

Wolff, D. (2002). On the importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union, Marsh, D. (ed.), *CLIL/EMILE The European Dimension Actions, Trends and Foresight Potential*, Finland. 44-48.

Author Info:

Anna Arnaudova-Otouzbirova, assist. professor, PhD.
Trakia university - Stara Zagora, Faculty of education, Republic of
Bulgaria
annarnaudova@abv.bg

**TEACHING STRATEGY AWARENESS AND LANGUAGE
TEACHER**

M uhlise Cogun Ögeyik

ABSTRACT:

Training student teachers for using appropriate teaching strategies is among the goals and principles of teacher training programs. Teaching strategy is directly interrelated with intentional behavior of the teacher who is approaching while teaching. Teaching strategies are outlined in two categories: macro-strategies, the general guideline on teachers' classroom procedures; micro-strategies, the application of the predetermined macro-strategies. Therefore, in this study, it is aimed to evaluate teaching strategies awareness of student teachers. The participants were questioned about the issue through a questionnaire and semi-structured interview questions. The data gathered in the study are to be used to redesign the methodology courses for training proficient teachers.

Key words: teaching strategies, macro-strategies, micro-strategies, teacher training

Teacher training programs are assumed to be operating for providing students teachers with theoretical knowledge in the form of teaching theories and methods. Student teachers, thus, experience learning to teach by participating in the teaching practice in classroom and school settings and develop professionally. Traditionally, the professional development of teachers has been thought of as something that is done by others for or to teachers (Johnson, 2009). If teachers are to be effective in whatever approach they decide to take, it seems reasonable to expect them to act consistently in accordance with their expressed beliefs (Williams & Burden, 1997).

The teacher is the most authoritative person with many different roles to play such as organizing, providing security, motivating, instructing, guiding, monitoring, informing, explaining, giving feedback, and evaluating (Edge & Garton, 2009); nevertheless, the best teacher does something else for increasing positive attitude toward learning both in the classroom and outside the classroom. Whatever training is implemented in teacher training programs, it is a case for teachers to develop and operate their own teaching strategies in their identification of teaching.

Teaching strategy that is potentially intentional behavior is the choice of a technique or method for approaching while teaching.

Kumaravadivelu (2006) outlines the teaching strategies into two categories: macro-strategies that is a broad guideline generated on the base of teachers' classroom procedures and micro-strategies that are designed for implementing in the classroom regarding the objectives of a specific macro-strategy. The objectives of macro-strategies are designed for maximizing learning opportunities, minimizing perceptual mismatches, fostering language awareness and learner autonomy, raising cultural awareness, activating intuitive heuristics, contextualizing the input, while micro-strategies are conditioned for the possibility, particularity, and practicality of macro-strategies regarding learners' needs, lacks, and expectations (Kumaravadivelu, 2006). Microstrategies are classroom procedures that are designed to realize the objectives of a macrostrategy, and microstrategies are suggested as samples such as language use and levels of formality, language use and doublespeak (Kumaravadivelu, 2006:210-212). Thus, the purpose of using those strategies is to construct a post-method pedagogy in order to be able to teach language regarding the conditions of the context (Kumaravadivelu, 2006, Larsen-Freeman, 2005). By using these strategies, teachers behave both as creators of learning opportunities for their learners and users of learning opportunities created by learners (Birjandi & Hashamdar, 2014). As Swan (2012) discusses the need for language teachers is not only to have a detailed explicit knowledge of the grammar, phonology and lexis of the languages they are teaching, but also to have meaning, freedom, expression, and communication chains; in other words, in language teaching and learning there is an eternal and inevitable pendulum-swing backwards and forwards between form and meaning, control and freedom, imitation and expression, knowledge and skill, learning and using, that is, a post method condition. Teaching strategies awareness can also be evaluated as the focal indication of being a good teacher. In teacher training process, prospective teachers' awareness on these issues needs to be increased and examined. Therefore, in this study it was aimed to investigate teaching strategy awareness of student teachers in teacher training process.

Methodology

In this study, survey method was used in order to examine whether the student teachers felt themselves competent enough to apply teaching strategies while teaching. The student teachers were questioned about their awareness of teaching strategies through a questionnaire. The questionnaire was designed by the researcher regarding the strategies suggested by Kumaravadivelu (2006) both at macro level and micro level. The macrostrategies were defined in separate items such as planning the lesson, setting their goals and objectives, contextualizing the input for the learner,

etc. As for the microstrategies, the items were defined as designing the activities regarding the needs and expectations of students, making classroom assessment, fostering students to build confidence, interacting with students, and allowing opportunities for students, etc.

The participants of the survey were eighty two fourth year student teachers who were attending a Turkish university. Those student teachers were recruited from two classes. All fourth year student teachers participated in the survey.

Findings

The data gathered through the 32-item questionnaire were evaluated and displayed in Table 1 with the percentile values for each item. The items focus on the components of the teaching setting: the student, the teacher, and teaching experience.

Table 1. Teaching strategies awareness of student teachers

	Teaching strategies	Agree %	Undecided %	Disagree %
1	I can use immediate changes in teaching	17	41	42
2	I prefer interacting with students while teaching	25	26	49
3	I can allow opportunities for the student to learn more about things	32	24	44
4	I try to make positive statements about students' performance	52	11	37
5	I explain goals and objectives of the lesson	49	31	20
6	I plan for my lesson regarding the needs of students	65	5	30
7	I try to listen to students' ideas	59	11	30
8	I reward students after they have finished the task	40	17	43
9	I use checklists to evaluate students	9	41	50
10	I ask for clarification when I do not understand what is said	22	19	59
11	I like cooperating with students	25	21	54
12	I prefer guiding students to learn by questioning	51	18	31
13	I want to establish trust as a teacher	75	-	25
14	I keep teacher portfolio	10	42	48
15	I monitor myself while teaching	15	26	59
16	I evaluate my teaching process	21	40	39
17	I try to increase the student's experience for learning	72	7	21
18	I try to give corrective feedback for students' output	75	-	25
19	I notice students' feelings about my teaching performance	47	3	50
20	I try to use praise for students' performance	68	14	18
21	I encourage students to determine their own learning expectations	65	24	11
22	I try to design projects for students in order to benefit personally	10	40	50
23	I usually express the importance of learning	90	-	10
24	I discuss my teaching performance with students	18	12	70
25	I design activities regarding the expectations of students	82	1	17
26	I encourage students to build confidence	16	29	55
27	I encourage students to continue learning outside the classroom	67	33	-
28	I try to understand the learning conditions of students	86	5	9
29	I evaluate the outcomes of my teaching	41	14	45
30	I try to increase the motivation level of my students	92	8	-
31	I try develop appropriate materials regarding the needs of students	88	3	9
32	I teach the lesson in a logical and coherent sequence	51	21	28

As displayed in the table, for the items about teachers, most of the participants believed that they might not be capable enough to use the strategies such as interacting and cooperating with students, allowing

opportunities for students to learn by questioning efficiently, making evaluation by the use of checklists competently, asking for clarification, designing projects for students to benefit personally, and encouraging students for building confidence. The participants claimed they were not competent enough to use strategies for making immediate changes in their teaching when necessary, keeping teacher portfolio for tracking their teaching process, monitoring themselves while teaching, evaluating their teaching process, and discussing their teaching performance with students. Such recorded negative responses display that most of the student teachers cannot accomplish both macrostrategies and microstrategies skillfully for the benefits of students and for developing professionally in teaching practice.

The responses for the items about students were mostly in a positive manner: the students teachers stated that they would praise for students' performance and make positive evaluation, give importance to students' ideas, do their best for increasing students' experience for learning, give feedback when necessary, encourage students to determine their own learning expectations, inspire them to learn outside the classroom, and motivate them for learning.

As for the positive responses about their teaching experiences, they declared that they can successfully set the goals and objectives of the lesson and explain the decisions to students because they would like to establish trust as a teacher; they observe to notice students' feelings about the teaching process; the materials they use for the course are designed regarding the needs and expectations of students; and they stated they try to teach the lesson in a logical and coherent sequence by focusing on the importance of learning.

Results and discussion

The attempt in this study to seek answers to the questions "Are student teachers aware of teaching strategies and how efficiently do student teachers use teaching strategies?" were searched for by a 32-item questionnaire. The results indicated that the student teachers were aware of the teaching strategies both at macro level and micro levels which are outlined by Kumaravadivelu (2006). They declared they felt themselves component enough to apply macrostrategies in terms of planning the lesson, setting their goals and objectives, contextualizing the input for the learner. In most of the macro strategies, they reflected positive responses. As for the microstrategies, they felt they could design the activities regarding the needs and expectations of students and make assessment appropriately, although some microteaching strategies such as fostering students to build confidence, interacting with them, and allowing

opportunities for them were found to be challenging for the student teachers. Depending on these results, it could be stated that the student teachers in this study tend to develop supportive and suitable teaching strategies. It is also important to keep in mind that the items in the questionnaire might have been directive for the student teachers for increasing their awareness on teaching strategies.

Since the macrostrategic framework has the potential to empower teachers with the knowledge, skill, attitude, and autonomy necessary to devise themselves as systematic, coherent, and relevant alternative to method (Kumaravadivelu, 2006), in teacher training process, student teachers' awareness needs to be increased. Accordingly, they will be able to generate locally grounded, need-based microstrategies, ultimately developing the capacity to theorize from their practice (Kumaravadivelu, 2006).

Based on this survey results, some suggestions can be proposed for teacher trainers. The particular focus of the data analysis suggests that in teacher training process, approaches and methods should not be taught to student teachers theoretically all the time, instead approaches and methods need to be practiced by focusing on teaching strategies. As Swan (2012) reports language teachers do not need merely detailed explicit knowledge of grammar, phonology, and lexis; instead they need to have the knowledge of meaning, freedom, expression, and communication chain in order to foster communicative competence of students and develop suitable teaching strategies. Accordingly, student teachers as prospective teachers need to be able to apply a post-method pedagogy and to behave as creators of learning opportunities for their students. For further research, student teachers need opportunities offered for distinguishing their strengths and weaknesses for professional development. Furthermore, they may be engaged in discovering their professional knowledge. On the whole, the study suggests that teacher training is not merely to impose theoretical knowledge, but to incorporate considerable effort to localize in the post-method pedagogy to shape teaching competence.

Conclusion

The attempt in this descriptive study was to investigate student teachers' teaching strategies awareness which is assumed to be among the main goals of teacher training process. In general, teaching strategy can be described as the intentional behavior of a teacher who is approaching while teaching. In particular, teaching strategies, as Kumaravadivelu (2006) outlines, are listed in two categories: macro-strategies, the general classroom procedures that teachers approach; micro-strategies, the application of the scheduled macro-strategies. In the present study, the

data displayed that the student teachers are mostly aware of teaching strategies both at macro and micro levels; however, while implementing microteaching practice, they could use macroteaching strategies such as planning the lesson, setting their goals and objectives, contextualizing the input for the learner more efficiently than microstrategies which were assumed to be challenging such as fostering students to build confidence, interacting with them, and allowing opportunities for them, and etc. Therefore, in teacher training process, student teachers' teaching strategies awareness need to be investigated and supplementary support should be given in order to impose post-method pedagogy on student teachers.

REFERENCES

- Birjandi, P. & Hashamdar, M. (2014). Micro-strategies of Post-method Language Teaching Developed for Iranian EFL Context. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(9), 1875-1880.
- Edge & Garton (2009). *From experience to knowledge in ELT*. China: Oxford University Press.
- Johnson, K. (2009). *Second Language Teacher Education*. New York: Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Larsen-Freeman, D. (2005). A critical analysis of post-method. *ILL Language Teaching Journal*, (1) 24.
- Swan, M. (2012). *Thinking about language teaching*. China: Oxford University Press.
- Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers. A Constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Author Info:

Muhlise Cogun Ögeyik, Professor, Dr
Trakya University, Edirne, Republic of Turkey
muhlisecogun@trakya.edu.tr

**SOME ELEMENTS OF THE LANGUAGE OF NEW
MEDIA IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS' WRITTEN
ASSIGNMENTS**

Blaženka Filipan-Žignja, Marija Turk Sakaè, Vladimir Legac

ABSTRACT:

With the advent of the new media and the development of Web 2.0 tools, there was a mediatization of everyday life that is associated with the formation of the characteristic language in the new media services. This language represents hybridization of written and oral forms, and Crystal (2006) calls it Netspeak. Nowadays communication via Internet and the mobile phone has become an indispensable part of modern life, especially of young people. Therefore, the aim of this study was to examine the assessment of 8th grade students about the representation of certain elements of the language of new media in their writings written at school and for school purposes and in their texts written in their leisure time, i.e.: only uppercase letters, lowercase letters, mixed letters, exclamation marks and the use of symbols of laughter (smiles), syntagmas without a subject, syntagmas without auxiliary verbs, the use of Croatian aorist and imperfekt rather than perfekt tenses, the use of dialectal expressions, vulgarisms and blasphemes. As an instrument a questionnaire was used. It related to the use of elements of the language of new media in students' school work as well as those in their leisure activities (*Facebook*, SMS messages / *Viber*, *WhatsApp* /). Students estimated the frequencies of their use for each item of the questionnaire on a 5-point Likert- type scale. Results of this study have shown that most 8th grade students never or very rarely use the elements of the language of new media in their school writings, while at the same time they use them very often or always only when they write in the new media in their leisure time. So writing in the new media differs from traditional texts because of language economy and technological possibilities on one hand, as well as limitations on the other.

Key words: language of the new media, 8th grade students' written assignments, lowercase and uppercase letters, omission of subjects and auxiliary verbs, dialectisms, vulgarisms

INTRODUCTION

Today's children are growing up in the world of information-communication technologies and in the world of the screen. Computers and the Internet as well as mobile phones are the media that appear in all segments of the modern society. Digital media allow young people to

communicate privately, which is largely not subject to parental or teacher control, so the role of the media is particularly important at the time of adolescence when young people spend most of their free time in front of screens. Many research studies in the world as well as in Croatia (Pavičević i Šurić, 2014; Rogulj, 2014; Filipan-Žiganić et al., 2012, 2015, 2016; Dürscheid et al. 2010) have noted the trend of increased use of new media (computers, internet and mobile phones), as well as of the time that the young people spend on them. That new sudden expansion of computer media in the information and communication technologies appeared at the beginning of the third millennium with the development of Web 2.0 tools and the constant addition of new services. Through the mediation of everyday life, computer-mediated communication (CMC) has emerged, which according to Crystal (2006), has led to social and linguistic revolution. The development and dissemination of the new media has influenced the organization of interpersonal relations, led to new ways of communication and introduced changes in the language itself and created new media discourses (Granić, 2006).

Such a language characteristic of various online services is called *Netspeak* (Crystal, 2006), and it features both speech and script elements. The elements of oral speech that are otherwise typical of the free style of oral communication and conversational style have started to appear on *Facebook*, in SMS, *Twitter* and other services. Already in 2001, Storrer called such texts of Internet services “typed speech”. It can actually be established that communication by means of new media has led to unclear boundaries between the written and the oral language. In the same sense, Koch and Österreicher (1994) describe the two concepts of interaction as the conceptual literacy and the conceptual orality.

One of the most popular social networks on the Internet is *Facebook*, has been designed by its founder Zuckerberg for communication, as well as for posting, sharing and browsing information, posting photographs, and last but not least, for playing games. Its popularity can of course be testified by the fact that *Facebook* has now reached two billion users.

Such a large spread of *Facebook* has of course also been affected by today’s smart mobile phones because modern mobile phones offer numerous possibilities with the most important ongoing Internet connection so that today children and young people can easily send SMS messages via their mobile phones, as well as search the Internet or be on *Facebook* and send messages or edit their status, etc. from their mobile phones.

A significant contribution to language research in online services has been provided by Crystal. He has given a detailed analysis of the

language on the Internet in the books *Language and the Internet* (2006) and *Internet Linguistics* (2011) as well as in scientific articles (2008) with an emphasis on English as a global language. Along with Dürscheid (2010, 2012, 2016) and Crystal, the language of the new media (SMS and social networks), was dealt by Bader (2002), Pérez-Sabater (2012), König and Bahlo (2014). They have provided a detailed analysis of this type of communication.

With their project, *Schreibkompetenz und neue Medien*, Dürscheid et.al. (2010) have made a significant contribution to the research of youth literacy in Switzerland. They have concluded that writing in the new media does not negatively affect the literacy of young Swiss people. Schlobinski (2002) and Keus and Corr (2013) have also written about the theme of the language of the youth as a variety of language. They have also pointed out that writing in the new media does not have a negative influence on the literacy of young people.

Research studies of the new media have been less common in Croatia than in the rest of the world.

In Croatia, the language of new media has been investigated by Filipan-Žigniæ (2012) in her book *Language of the new media*, as well as in many scientific research studies (2015, 2016 et al.), where she, either as author or co-author, analyses the fundamental features of the language of new media as well as the modes of writing of young people (grammar school students) with regard to the representation of the elements of language of new media.

The results of her as well as of the aforementioned research studies of the language used on the social network *Facebook* and of the SMS messages have confirmed Crystal's (2006) claim that computer-mediated communication (CMC) has led not only to social, but also to language revolution. Namely, changes have occurred at all language levels: spelling, graphostylistic, morphological, syntactic, semantic and lexical and they have all been described in detail by Filipan-Žigniæ (2012).

Thus several new characteristic elements of this new media mode of writing have occurred. They include: use of only lowercase letters, use of only capital letter or mixed letters, repetition of punctuation marks, media-related errors, use of emoticons, exclamation marks, abbreviations, omission of auxiliary verbs, use of *aorist* and *imperfekt* tenses instead of the *perfect* tense, use of English loan words, dialectal expressions, vulgarisms and profanities, etc., all of them most often being a result of linguistic economics and technological limitations (Filipan-Žigniæ, 2012).

The increase in the number of abbreviations has been influenced by convenience and the limited space of SMS messages, but Bieswagner

(2007) points out that in addition to them there have also been other motives, such as the desire to manifest humour, which is an important incentive to use abbreviations in SMS messages. A sense of humour can be found in many titles of papers and books dealing with SMS-messages with the aim of singling out language creativity as a characteristic feature of that kind of discourse (*I h8 txt msgs* /Humphrys 2007/; *2b or not 2b* / Crystal 2008/; *2 abbrevi8 or not 2 abbrevi8...* /Bieswanger 2007/; *(. _.)* / *dont 4get 2 txt me plz!*... / Yusuf et al. 2016/; *Btw, tnx što me lajkaš! Lol.:*) /Vlastelić i Vrbanac 2014).

Žic Fuchs & Tuđman Vuković (2013), as well as Vrsaljko & Ljubimir (2013), and Pavličević-Franić (2011) have dealt with the analysis of the language of SMS-messages and with the communication on social networks in Croatia. They have pointed to the problem of deviation from the orthographic norm in young people and emphasized the need for a thorough approach to this issue. The problem of deviations from the language norms as well as of the massive entry of English loan words into the standard Croatian language has also been discussed by Opačić (2012).

AIM, HYPOTHESES AND METHODOLOGY OF THE RESEARCH

The aim of this study was to examine the assessments of 8th grade primary school students about the representation of certain elements of the language of new media in their writings written at school and for school purposes and in their texts written in their leisure time, i.e.: only uppercase letters, lowercase letters, mixed letters, exclamation marks and the use of symbols of laughter (smiles), syntagmas without a subject, syntagmas without auxiliary verbs, the use of Croatian *aorist* and *imperfekt* rather than *perfekt* tenses, the use of dialectal expressions, vulgarisms and blasphemes.

For this purpose the following hypotheses have been set:

H1: Students estimate that they rarely use the elements of the language of new media in their written works at school and for school purposes (only uppercase letters, lowercase letters, mixed letters, exclamation marks and the use of symbols of laughter, syntagmas without a subject, syntagmas without auxiliary verbs, the use of Croatian *aorist* and *imperfekt* rather than *perfekt* tenses, the use of dialectal expressions, vulgarisms and blasphemes).

H2: Students estimate that they often use elements of the language of new media in their texts written in their leisure time (only uppercase letters, lowercase letters, mixed letters, exclamation marks and the use of symbols of laughter, syntagmas without a subject, syntagmas without

auxiliary verbs, the use of Croatian *aorist* and *imperfekt* rather than *perfekt* tenses, the use of dialectal expressions, vulgarisms and blasphemes).

H3: The language of new media does not have a negative influence on the literacy of primary school students.

The sample consisted of 56 (N=56) 8th grade students from the Primary School "Ivan Benkoviæ" in Dugo Selo (Croatia). They filled in the survey questionnaire that had been developed by Filipan-Žignia et al., 2015 (based on the questionnaire designed by Dürscheid et al. 2010), concerning the use of the elements of the new media language in school writings and for school purposes as well as in texts written in new media in their free time: on *Facebook*, in chatrooms, forums and SMS messages (*Viber*, *WhatsApp* ...) for elementary school students.

In the survey questionnaire, along with socio-demographic data, the 8th grade pupils had to circle the frequency of their use of the elements of language of new media on a 5-point Likert scale (never, very rarely, sometimes, very often, always). They had to do it for each item of the questionnaire. The items referred to students' writings written at school for school purposes as well as to texts written in new media in their leisure time.

The elements of the language of new media, i.e. the individual items of the questionnaire were the following: *abbreviations, emoticons, all capital letters, lowercase letters, mixed letters, multiple punctuation marks, iconic characters, exclamation marks and smiles, syntagmas without a subject, syntagmas without auxiliary verbs, dialectal expressions, vulgarisms and anglicisms*. All of them were not analysed in this article because of the lack of space.

RESULTS OF THE RESEARCH AND DISCUSSION

3.1. All Capital Letters

Results of our research conducted on 56 grade 8 students related to the use of the elements of the language of new media in texts written at school and for school purposes, as well as in the texts written in the new media on *Facebook*, in chatrooms, forums and SMS messages (*Viber*, *WhatsApp* ...) in free time have shown the following: 63% of the students say that in the texts written at school or for school purposes they never write only by using uppercase letters, 25% of the students write them only rarely, and 13% of the students sometimes, whereas there was no single student who uses all capital letters very often or always when writing at school and for school purposes. It is assumed that students who at school and for school rarely or sometimes write by using all the capital letters do so in *PowerPoint* presentations, posters, etc. to highlight their titles or important terms in their works or thank the audience for their attention. In

the texts written in leisure time activities, all capital letters are used always by 7% of the students, very often by 18% of the students, sometimes by 29%, very rarely by 25%, whereas 20% of the students never write by using only capital letters in their writings written during their free time. It can be concluded here that 8th grade students write more often by using only all capital letters in texts written in their free time than in the texts written at school, but this element of the language of new media is not widely represented, especially if compared to writing only in lowercase letters, which is illustrated in Figure 2.

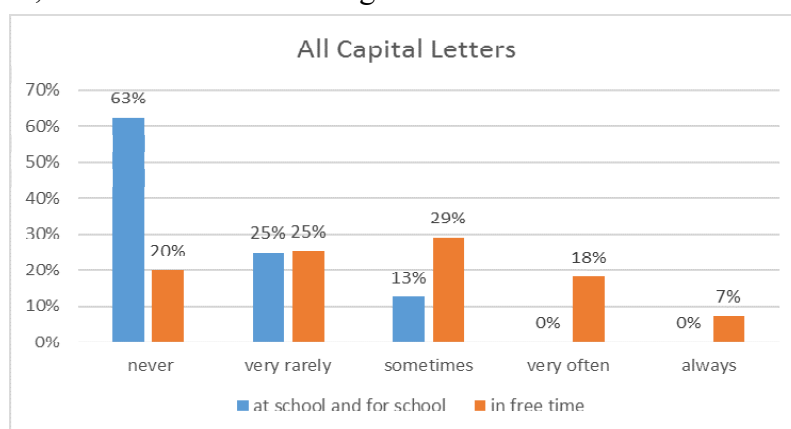


Figure 1. Use of all capital letters in the texts written at school and for school purposes and in texts written in the new media in free time

3.2. Only Lowercase Letters

The results indicate that 68% of the 8th grade students never write by using only lowercase letters when writing texts at school or for school purposes, but that they always obey the rules of the Croatian orthography. However, 14% of the students claim that at school and for school purposes they write by using only lowercase letters, 7% use them sometimes, 5% very often and another 5%, (or three students) have claimed that at school they write by using only lowercase letters, which would mean that they do not apply the rules of the Croatian orthography at all. In this case, this means that four students write at school only by using small letters, three students very often, and three students always. This may be an example of a misunderstood question, or an example of a hasty or unpremeditated answer, but it can also be evidence of the direct negative influence of the writing in new media on the writing at school and for school purposes among 8th grade primary school students. Namely, 42% of the 8th grade students write in leisure time only in lowercase letters, and 22% of them very often. 15% of the students write sometimes in leisure time only by

using lowercase letter and 15% very rarely. Only 7% of the students in the sample, i.e. only four students adhere to the spelling rules of the Croatian language for writing in capital letters and never write only in lowercase letters when writing text messages or communicating on social networks.

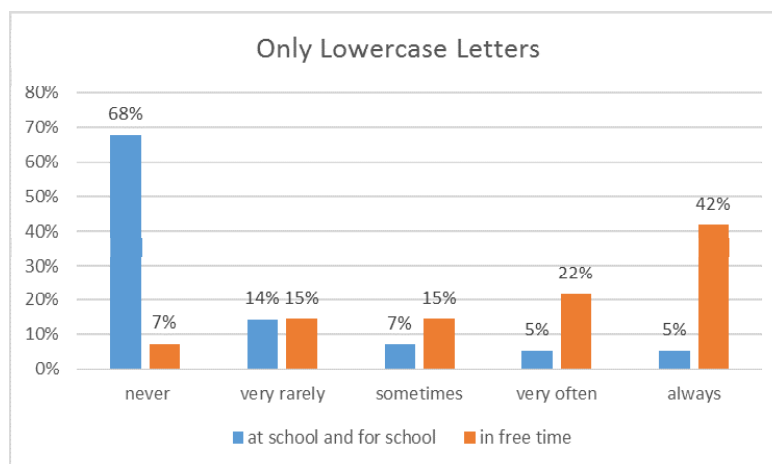


Figure 2. Use of only lowercase letters in the texts written at school and for school purposes and in the texts written in the new media in free time

3.3. Mixed Letters



Figure 3. Use of mixed letters in the texts written at school and for school purposes as well as in the texts written in the new media in free time

The results of this research show that mixed letters, as an element of the language of new media, are the least represented, both in the texts written at school and for school purposes as well as in the textbooks written in students' free time as well as that in this element there is almost no influence of the writing in the texts written in new media on the writings written at school and for school purposes. Namely, 96% of the 8th grade students never write in mixed letters at school, and only one student (2%) estimates that they write by using mixed letters very rarely, and one student (2%) uses them always. For this latter assessment, it is almost certain that this is an example of a misunderstood question or a hasty and unpremeditated answer. Even in free time texts, 65% of the students never write in mixed letters, whereas 9% of them write them very rarely, 13% sometimes, 7% very often, and 5% always. It is assumed that the use of this element of the language of new media comes in cases of the wrong pressure to use the option of writing in capital letters, and of the neglect to erase and correct this error, either because of speed, neglect or lack of knowledge.

3.4. Exclamation Marks and Symbols of Laughter (Smiles)

57% of the students in our sample never use exclamation marks and symbols of laughter, 23% of the students use them rarely, 5% use them sometimes, 7% very often and 7% always in texts written at school or for school purposes. On the other hand, 40% of the 8th grade students always use exclamation marks and symbols of laughter in the texts written in new media in their leisure time activities: *Facebook*, chatrooms, forum and SMS messages (*Viber*, *WhatsApp*...). In the same kind of texts, 29% of the students use them very often, 11% sometimes, 4% of the students never and 23% very often. It can be concluded that their use depends on the personality, i.e. the character of the person and the time needed to write the message.

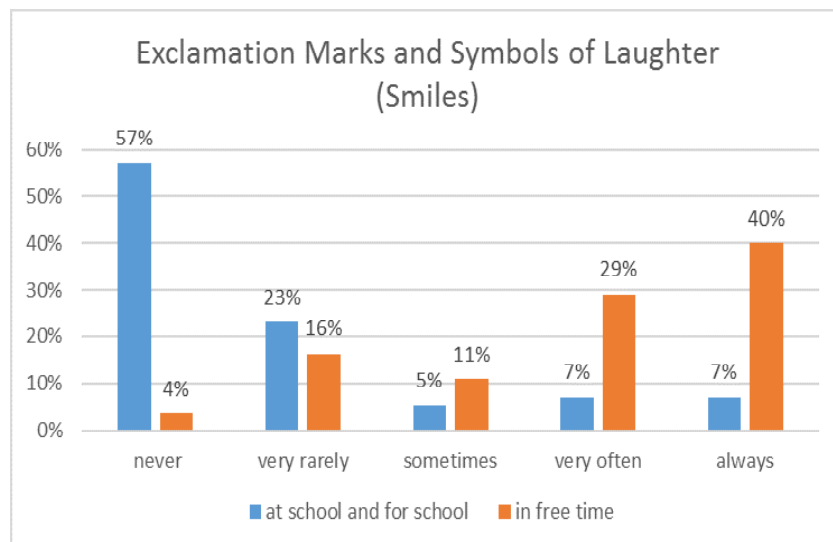


Figure 4. Use of exclamation marks and smiles in the texts written at school and for school purposes as well as in the texts written in the new media in free time

3.5. Syntagmas without a Subject

Syntagmas without a subject at school and for school purposes are never used by 56% of the surveyed students, 27% use them rarely, 11% use them sometimes, 5% very often, whereas there is no single student in the sample who uses them always. At the same time, 15% of the 8th grade students use the same kind of syntagmas always, 11% very often, 27% sometimes, 16% rarely in the texts written in the new media in free time: i.e. on *Facebook*, in chatrooms, forums and SMS messages (*Viber*, *WhatsApp* ...). Even here the highest percentage, 31% of the students, never use syntagmas without a subject during their leisure time activities.

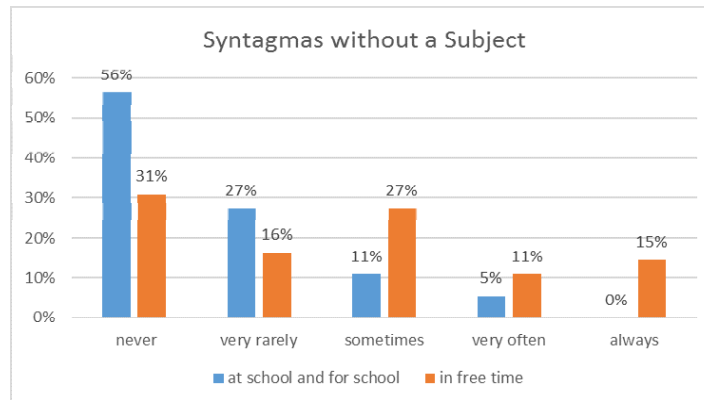


Figure 5. Use of syntagmas without a subject in the texts written at school and for school purposes as well as in the texts written in the new media in free time

3.6. *Syntagmas without an Auxiliary Verb*

Syntagmas without an auxiliary verb are even more rarely used than syntagmas without a subject, both at school and in leisure time. Syntagmas without an auxiliary verb are never used at school by 84% of the students in the sample and by 38% of them in leisure time. They are used at school or for school purposes very rarely by 9% of the students, sometimes by 5%, and very often by 2% , whereas there is no single student who uses them always. In the texts written in students' free time, syntagmas without an auxiliary verb are rarely used by 16% of the 8th graders, by 22% of them rarely, by 11% very rarely and by 13 % of them always.

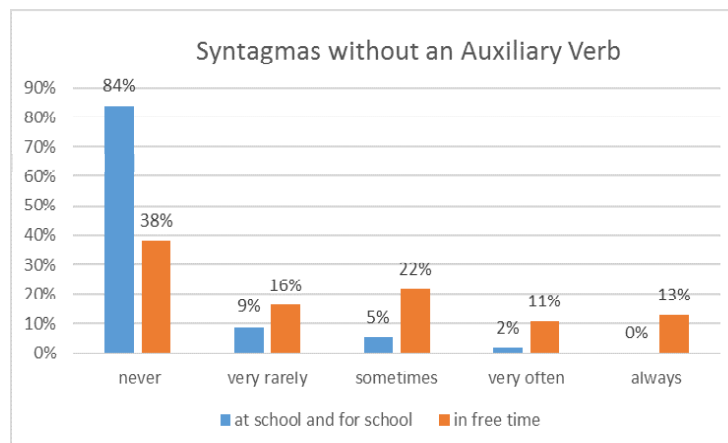


Figure 6. Use of syntagmas without an auxiliary verb in the texts written at school and for school purposes as well as in the texts written in the new media in free time

3.7. *Aorist and Imperfekt Tenses instead of Perfekt*

Results of this current research study have shown that *aorist* and *imperfekt* tenses are used instead of the *perfekt* tense at school and for school purposes never by 61% of the surveyed students, very rarely by 29% of them, sometimes by 9%, very often by 2%, whereas there is no student who would consequently use them always. In the texts written in the new media in students' free time, on *Facebook*, in chatrooms, forums and SMS messages (*Viber, WhatsApp...*) *aorist* and *imperfekt* tenses are used instead of the *perfekt* tense always by 7% of the students, very often by 4% of them, never by 15%, very rarely by 22%, whereas as many as 53% of the students in the sample never use this element of the language of new media.

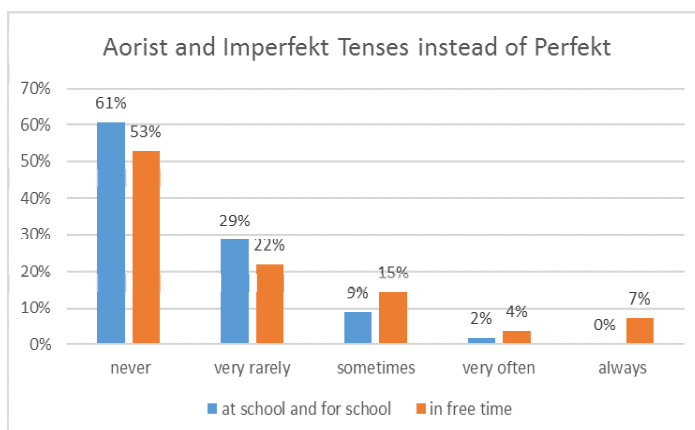


Figure 7. Use of *aorist* and *imperfekt* instead of *perfekt* in the texts written at school and for school purposes as well in the texts written in the new media in free time

3.8. *Dialectal Expressions*

It should be noted here that this research study was conducted in the Primary School "Ivan Benkoviæ" in Dugo Selo in the County of Zagreb. The town of Dugo Selo, situated 10 km east of Zagreb, originally belongs to the Kajkavian dialect, but during the Homeland War a large number of inhabitants from Bosnia and Herzegovina and from other parts of the Republic of Croatia arrived there and brought their dialects, which is the main reason why Kajkavian words are more rarely heard there. The results of the use of dialectal expressions at school and for school purposes are the following: 68% of the 8th graders never use them, 20% very rarely,

4% sometimes, 7% very rarely and 2% (one student) always. In the texts written in their free time, 24% of the students use them always, 33% very often, 20% sometimes, 9% very rarely and 15% never.

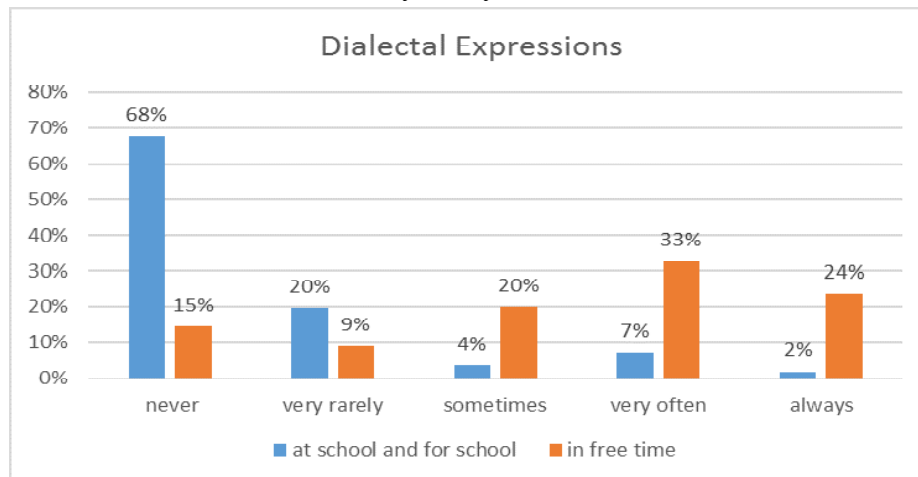


Figure 8. Use of dialectal expressions in the texts written at school and for school purposes as well as in the texts written in new media in free time

3.9. *Vulgarisms and blasphemes*

77% of the students in this research study never use vulgarisms in the texts written at school, whereas only 22% never use them in their leisure time texts. In the texts written at school and for school purposes, they are very rarely used by 4% of the students, sometimes by 9% and 7% use them always. In leisure time texts, they are always used by 27% of 8th graders, very often by 18%, sometimes by 25% and very rarely by 7%.

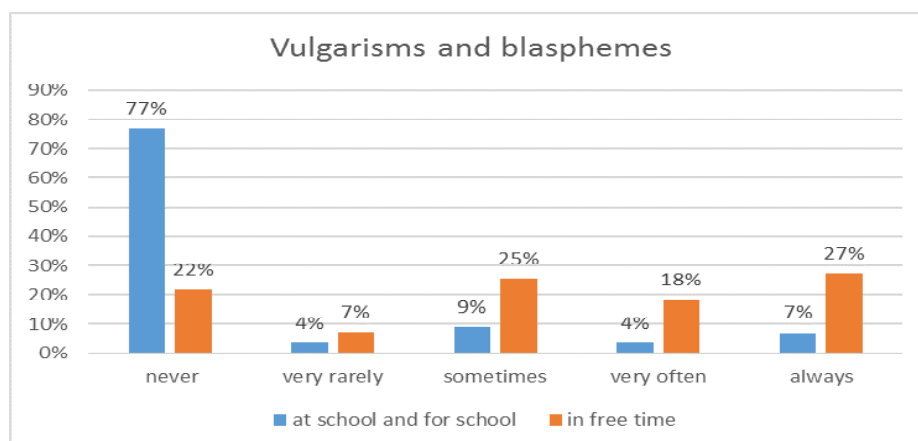


Figure 9. Use of vulgarisms in the texts written at school and for school purposes as well as in the texts written in the new media in free time

We have tried to compare the results of this current research with the results of our own previous research, and with similar research studies that were conducted by other authors.

Research studies of Filipan-Žignia and Turk Sakaè 2016 and some other authors (e.g. Schlobinski (2002) and Keus & Corra (2013) in the German speaking area, as well as Crystal (2006, 2011) in the English speaking area) have also pointed to similar observations, i. e. the authors have concluded that in all the languages the literacy of the students has not been threatened due to their writing in the new media because students are very well aware of the difference in writing for school assignments and the writing in the new media.

4. CONCLUSION

The results of this research study have confirmed the first hypothesis (H1), as they have shown that the vast majority of 8th grade primary school students never or very rarely use elements of the new media language in school-written texts: all capital letters, lowercase letters, mixed letters, exclamation marks and smiles, syntagmas without a subject, syntagmas without auxiliary verbs, *aorist* and *imperfekt* tenses instead of the *perfekt* tense, dialectisms and vulgarisms.

However, the second hypothesis (H2) has been confirmed only for some elements of the language of new media: dialectisms, exclamation marks and smiles, use of only lowercase letters. They are the only elements that 8th grade primary school students mainly use very often or always as the elements of the language of new media when they write in the new media in their free time on *Facebook*, in chatrooms, forums and SMS messages (*Viber*, *WhatsApp* ...). Other elements of the language of new media (all capital letters, mixed letters, syntagmas without a subject, syntagmas without auxiliary verbs, use of the *aorist* and *imperfekt* tenses instead of the *perfekt* tense, vulgarisms) are mostly used only sometimes, very rarely or never by 8th grade primary school students. This suggests that the latter elements of the language of the new media are not popular with 8th graders and that they are not part of their written expression in the new media for most students.

Therefore, there are not enough elements to confirm the opinion that the language of primary school students in their written school assignments has deteriorated because of the use of the language of new media on the Internet and mobile phones, which means that the language of the new media does not currently have a negative effect on the literacy

of primary school students (H3), although the writing in the new media differs from traditional written texts primarily due to linguistic economics and technological constraints. It is a fact that young people largely use some elements of language of new media (dialectal expressions, exclamation marks and signs of laughter as well as lowercase letters) almost in all the texts written in their free time in the new media (on the internet and on the mobile phone), but at this point it seems that there have been no negative influences on the literacy of school children due to their frequent use the language of new media. Indications of the possible negative impact of writing in the new media on school writings among 8th graders may appear only in several student estimates of very frequent and regular use of lowercase letters as the element of the language of new media, although it is possible that there was some lack of understanding of that question or that they were examples of hasty and unpremeditated answers.

In 2016, the authors made a similar conclusion in the analysis of the results for other elements of the language of new media that are not mentioned in this study (anglicisms, abbreviations, emoticons, multiple punctuation marks and other iconic characters). The vast majority of 8th grade primary school students never or very rarely use the mentioned elements of the language of new media in school assignments, whereas at the same time mostly they often or always use them only when they write in the new media in their free time.

However, it does not hurt to express some reservations about the way students express their opinion about their use of the elements of language the new media by means of a questionnaire in which a small number of them have stated that they use certain elements in their own school-text writings. Research studies with grammar school students by Filipan-Žigniæ et. al. in 2015 and 2016, which used the Oxford WordSmith 6.0 computer program as the tool, deviated to a lesser extent from their statements in the questionnaire precisely in that segment, and would be therefore be advisable to test 8th grade primary school texts by means of the same tool in order to get 100% reliable results.

It would also be desirable to do a follow-up study of the literacy of 8th grade primary school students in the foreseeable future to determine whether or not the long-term use of the elements of the language of new media in different Internet services or SMS could lead to some changes that might indicate the deterioration of young people's literacy in the future.

REFERENCES

- Bader, J., (2002). Schriftlichkeit und Mündlichkeit in der Chat-Kommuniktion. <http://www.mediensprache.net/networx/networx-29.pdf> (4.3.2016)
- Bieswanger, M., (2007). 2 abbrevi8 or not 2 abbrevi8: A Contrastive Analysis of different Space- and Time-Saving Strategies in English and German Text Messages. Texas Linguistics Forum 50. Austin: University of Texas.
- Crystal, D. (2006). Language and the Internet. Cambridge: Univarsity Press.
- Crystal, D. (2008). 2b or not 2b. <http://www.theguardian.com/books/2008/jul/05/saturdayreviewsfeatures.guardianreview> (2.3.2016.)
- Crystal, D. (2011). Internet linguistic. London/New York. Rutledge.
- Dürscheid, Ch., Wagner, F., Brommer, S. (2010). Wie Jugendliche schreiben. Berlin/New York. De Gruyter.
- Dürscheid, Ch. (2016). Oh mein Gott! SozialAktuell. Nr. 2. http://www.ds.uzh.ch/_docs/1574/Duerscheid2016_Oh_mein_Gott.pdf (8.3.2016)
- Filipan-Žigniaè, B. (2012). O jeziku novih medija. Kvare li novi mediji suvremeni jezik? Matica hrvatska. Split.
- Filipan-Žigniaè, B., Sobo, K., Velièki, D. (2012). SMS Communication • Croatian SMS Language Features as Compared with those in German and English speaking Countries. Revija za elementarno izobraževanje, Maribor, 5, 5-22.
- Filipan-Žigniaè, B., Mošmondor, L. (2015). Jezièna promjena uzrokovana novim medijem internetom. Primjer Facebooka na hrvatskom i njemaèkom jeziku. In: S. A. Toth, A Magyar Tudomány napján elhangzott horvat (es angol) nyelvü elöadasok gyüjtemenye 2013-IG (27-45). Baja: Eötvös József Fõiskolán.
- Filipan-Žigniaè, B., Legac, V., Pahiaè, T., Sobo, K. (2015). New Literacy of Young People Caused by the Use of New Media. // Procedia-Social and Behavioral Journal. 1 (2015), 192C; 179-186.
- Filipan-Žigniaè, B., Legac, V., Sobo, K. (2016). The Influence of the Language of New Media on the Literacy of Young People in Their School Assignments and in Leisure. Lingbaw (prihvaaen za objavu)
- Filipan-Žigniaè, B., Turk Sakaè, M. (2016). Utjecaj novih medija na jezik mladih u pisanim radovima. // Slavistièna revija, Journal For Linguistics And Literary Studies. 4, str. 463-474.
- Graniaè, J. (2006). Novi "razraðeni" mediji i "ogranièeni" kodovi. U: Graniaè, J. (ur.): Jezik i mediji • Jedan jezik: više svjetova. Zagreb-Split: HDPL, str. 267-278.

Humphrys, J. (2007). I h8 txt msgs: How texting is wrecking our language. MailOnline. Retrieved from <http://www.dailymail.co.uk/news/article-483511/I-h8-txt-msgs-How-texting-wrecking-language.html>

Jucker, A.H., Dürscheid, Ch. (2012). The Linguistics of Keyboard-to-screen Communication. A New Terminological Framework. *Linguistik online* 56, 6/12. http://www.linguistik-online.org/56_12/juckerDuerscheid.html (4.3.2016.)

Keus, A., Corr, A. (2013). Jugendsprache. Ein Indiz für Sprach- und Kulturverfall?. http://www.isk.rwth-aachen.de/uploads/personen/corr/vortraege/Vortrag_-_Jugendsprache.pdf (14.4.2016.)

Koch, P., Osterreicher, W. (1994): Unterscheidung von medialer und konzeptueller Mundlichkeit bzw. Schriftlichkeit. *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use* (587-604). Berlin; New York: de Gruyter.

König, K., Bahlo, N. (2014). SMS, WhatsApp & Co. • Forschungsstand und Analyseperspektiven. U: König, K., Bahlo, N. (ur.) SMS, WhatsApp & Co. Gattungsanalytische, kontrastive und variationslinguistische Perspektiven zur Analyse mobiler Kommunikation. *Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster*, str. 1-16.

Opaèiæ, N. (2012). Hrvatski ni u zgradama. Globalizacijska jezièna teturanja. Zagreb: Hrvatska sveuèilišna naklada.

Pavièiæ, T., Šariæ, J. (2014). Uèinci izloženosti mladih medijskim sadržajima. U: 14. dani Mate Demarina: Suvremeni izazovi teorije i prakse odgoja i obrazovanja. Zagreb: UFZG. str. 211-219.

Pavlièeviæ-Franiæ, D. (2011.). Jezikopisnice. Rasprave o usvajanju, uèenju i pouèavanju hrvatskoga jezika u ranojeziènome diskursu. Zagreb: Alfa.

Pérez-Sabater, C. (2012). The Linguistics of Social Networking: A Study of Writing Conventions on Facebook. *Linguistik online* 56, 6/12. http://www.linguistik-online.de/56_12/perez-sabater.html (4.3.2016.)

Rogulj, E. (2014). Novi mediji u dječjem okruženju. U: 14. dani Mate Demarina: Suvremeni izazovi teorije i prakse odgoja i obrazovanja. Zagreb: UFZG. str. 243-251.

Schlobinski, P. (2002). Jugendsprache und Jugendkultur. file:///C:/Users/AcerAspire/Downloads/P4LENB.pdf (4.8.2016.)

Storrer, A. (2001). Getippte Gespräche oder dialogische Texte? Zur kommunikationstheoretischen Einordnung der Chat-Kommunikation. *Sprache im Alltag. Beiträge zu neuen Perspektiven in der Linguistik* (439-466).

Vlasteliæ, A., Vrbanac, S. (2014). Btw, tnx što me lajkaš! Lol:) Istraživanje utjecaja medija na rječnik hrvatskih studenata. Standardni

jezici i sociolekti u 21. stoljeću - Zbornik radova s međunarodnoga znanstvenoga skupa Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku održanoga 18. - 20. travnja 2013. u Dubrovniku (str. 177-194). Zagreb: Srednja Europa; Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.

Vrsaljko, S., Ljubimir, T. (2013). Narušavanje pravopisne norme u ranojezičnoj neformalnoj komunikaciji (na primjeru SMS poruka i internetske društvene mreže Facebook). *Magistra Iadertina*, 8(1) 2013.

Yusuf, Y. Q., Natsir, Y., Yusra, S. R. (2016). (._.)/ dont 4get 2 txt me plz! Linguistic and Discoursal Features of Short Message Service by Female Texters. 3L: Language, Linguistics, Literature® The Southeast Asian Journal of English Language Studies. Vol. 22, br. 1, 2016, 81-96.

Žic Fuchs, M., Tuđman Vuković, N. (2013). Communication technologies and their influence on language: the notion of convection revisited. *Jezikoslovlje* 14,1, 65-84.

Author Info:

Blaženka Filipan-Žignić, associate professor, Ph.D.
Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb,
Čakovec, Republic of Croatia
blazenka.filipan-zignic@ufzg.hr

Marija Turk Sakač, primary school teacher of Croatian
Primary School "Ivan Benković", Dugo Selo, Republic of Croatia
marija.sakac@skole.hr

Vladimir Legac, assist. professor, Ph.D.
Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb,
Čakovec, Republic of Croatia
vladimir.legac@gmail.com

ИНОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИЕТО ЗА ИНТЕЛИГЕНТЕН
РАСТЕЖ



INNOVATIONS IN EDUCATION FOR SMART GROWTH

**THE PRESCHOOL CURRICULUM IN THE REPUBLIC
OF MACEDONIA FROM THE ASPECT OF THE HOLISTIC-
INTEGRATIVE DISCOURSE IN THE EARLY CHILDHOOD
DEVELOPMENT**

Tatjana Koteva-Mojsovska

ABSTRACT:

The holistic-integrative discourse is the basis of the concept of a quality preschool educational process. Accordingly, the modern preschool curriculum should follow the modern holistic paradigm and it should be based on holism as a philosophical-humanistic approach, which interprets the socio-emotional relationship of man and nature as a unique ecological-developmental phenomenon. The curriculum should be developmental, it needs to provide an integrative approach towards the development of the children and promote education based on the nature of the child.

The goal of this paper is to analyze the segments of the preschool curriculum in the Republic of Macedonia, which contain and promote holistic-integrative postulates for planning a quality holistic educational process. Using the descriptive method, we analyzed:

- The objectives of the preschool curriculum, the way and the extent to which it is oriented towards the nature of the child;
- The philosophical postulates of the preschool curriculum;
- The structure of the syllabus;

The conclusions, elaborated in the paper, indicate that the curriculum has potential for planning holistic-integrative education in the Republic of Macedonia.

Keywords: preschool curriculum, holism, holistic-integrative discourse, humanistic paradigm, preschool educational process, structure of the paradigm, early childhood development, early childhood education.

Introduction

The holistic-integrative discourse in the early childhood development is a philosophical interpretation of the alternative and natural education and it comes from the theoretical approach called holism (Greek *ΕΙ• ΔΕΙ• ΑΝΤΙ*: meaning complete, entire, whole), which treats people as a complete system connected to nature, and interprets their behavior through their entire interaction with it, as well as the social interactions in the surrounding. The followers of this approach support the thesis that the whole determines the development and the behavior of the parts. However, bearing in mind the humanistic interpretation, the

individual is not only a whole as a single unit, but also a whole with the universe, hence nature. Because of this, the development is determined by the interaction with the surrounding. Ron Miller, one of the founders of this discipline, among other things, said "...the holistic education should not be defined as a special method or a technique; it should be understood as a paradigm, a sum of basic presumptions and principles, which can be used in different ways" (Sirous Mahmoudi, Ebrahim Jafari, Hasan Ali Nasrabadi, 2012, p. 178). The holistic discourse is based on the humanistic pedagogy which treats the children as active beings with own characteristics and needs. They participate in the overall development, including their own, in a way that actualizes their natural needs and potentials.

All previously stated suggests an educational system that is based on the individual learning approaches of the children. The modern educational process should support experiential and active learning, in which all children will recognize the answers of their own interests and will learn in their own preferential ways, thus developing their whole personality. Through natural stimuli and rich experiences, the spontaneous processes of curiosity and attention of the children gradually transform in deliberate and conscientious activities. All this fits the modern concept for open, integrated and active preschool educational process opposed to the academically organized education. This means simultaneous engagement of all functional, socio-economic, physical, cognitive and intellectual processes, which implies an integrated approach towards the development of the children. In the modern humanistic approaches, this is also interpreted by **holistically directed influences** on the development which should be a priority in the organized preschool educational process.

Accordingly, the preschool curriculum that follows a modern, organized, preschool concept should be based on humanistic foundations and it should promote a holistic approach in the organization and realization of the educational process. (Koteva-Mojsovska, 2015). It needs to provide active learning and teaching based on the nature of the child and the individual potentials, specifics and needs. (Koteva, 1996). Today, the world trends favor the concept of Developmentally Appropriate Practices (DAP), (Ellen Frede and Debra J. Ackerman, 2007), which implies educational practices that respect the individuality of the child. In this sense, the modern syllabus that strives to be based on humanistic-holistic grounds should follow these trends. The modern curriculum needs to provide an open educational system with respectable participation of all subjects in the educational process, including the parents and the children themselves. It needs to be a compass for the educator while allowing

great creativity and professional development. In other words, the modern curriculum for preschool education should:

- *Be developmental;*
- *Not be highly, but partially structured;*
- *Be orientated towards the child;*
- *Be open;*
- *Come from the child;*
- *Respect the holistic development;*
- *Be humanistic, partner-based;*
- *Be constructive (developmental model;)*
- *Be inclusive .*

About the research

In the Republic of Macedonia, the preschool education is part of the entire educational system, according to the International Standard Classification of Education (ISCED) 2011. The concept of preschool education of the Republic of Macedonia is based on the humanistic-holistic paradigm, and it is carried out in kindergartens and in centers for early childhood development. The educational process in them is regulated by *national documents*. The basic document is The Curriculum for Early Learning and Development brought in March, 2014. The Program for Early Learning and Development is founded on the standards for early learning and development brought by the document named *Standards for early learning and development of children aged 0 to 6*.

In the analysis of the Curriculum, a basic idea was to determine how much it sets and provides humanistic-holistic approaches in the learning and teaching of children in the early developmental and the preschool period. In this aspect, it was interesting to see how and whether it abides by the scientific postulates regarding the individuality of the children, what its goal orientation is, and the philosophical approach. Accordingly, we carried out an analysis of several key elements of the Curriculum for Early Learning and Development, more specifically:

- The goal orientation of the preschool curriculum, the way and degree of orientation towards the nature of the child;
- The philosophical postulates of the preschool curriculum;
- The structure of the curriculum.

The analysis of this document allowed us to see the segments and ways in which it manifests orientation towards the nature of the child, whether and to what extent it allows the educator to plan and carry out holistic and integrated educational process based on the developmental and individual needs of the children.

Analysis of the Curriculum for early learning and development in the Republic of Macedonia from the aspect of its humanistic-holistic approach

The Curriculum for early learning and development in the Republic of Macedonia is established on pedagogical-psychological values typical for an open preschool educational system that prefers partner relationship of all involved subjects, respecting the country's educational orientations.

When it comes to the statute and the role of the children in the preschool process, we can say that the Curriculum encourages consideration of the individual characteristics of the children and that it prefers organized stimulation of their natural development. Accordingly, we can see the orientation and focus on the nature of the child. In the part of the program titled: "Occupational-Scientific Foundation of the Curriculum", (Curriculum, 2014 p.1) among other things, we can find the following orientation towards the development of the child: "...The development is a process of change, which is a result of the respect of the individual characteristics of the child, the monitoring of his/her internal strengths and the natural development, in which the child increases and strengthens the skills for movement, reasoning, feeling and speaking. The educators in the kindergartens / centers for early childhood development commence activities with the goal to create conditions for cognition and learning through games, interaction (child-child, child-adult), engagement of all children in discovery-researching processes and solving different problem situations, thus encouraging the motor, language, cognitive and socio-emotional skills...". (Curriculum, 2014 p.1)

It is also founded on the established standards for early learning and development, bearing in mind the individual characteristics of each child. This is also evident in part of the principles listed in the Curriculum, i.e.: "...Principle of active learning and encouraging different ways of expression (Curriculum, 2014, p.2) and "Principles of accordance to the age characteristics and the principle of individualization" (Curriculum, 2014, p.2). The first principle shows that "...The environment in which the children learn, stimulates curiosity and is adequate to their physical and emotional needs, the goal being that they feel safe and use different strategies when devising solutions and answers" (Curriculum, 2014, p.2). The second principle refers to the respect of the individual integrity of the child, as a humanistic orientation, i.e. it shows "...Respect of the personality and the individual characteristics, needs, interests, abilities of each child, including the children with special educational needs." (Curriculum, 2014, p.2.).

The goal orientation of the Curriculum for Early Learning and Development of the Republic of Macedonia in terms of the individuality of the children can also be seen through the regulation of the role of the educators. The educators are important subjects. Without a doubt, they are responsible for the realization of the educational context, the process and goals(OECD, March 2004), and it is evident that in this document, the educators are defined as stimulators, creators and organizers of the environment and the educational influences, whose efficiency also greatly depends on the activity of the children themselves. In the part concerning the role of the educator, there are many determinations. The following are important for the holistic approach:

- “Monitoring the development of the children individually;
- Respecting the children’s individual differences, needs and suggestions in the planning and realization of the educational activity (integrated);
- Motivating the children for different types of activity;
- Developing partnership with the family;
- Respecting the choice of the children, and using it in the realization of the specific goals;
- Realistic planning, adjusting it to the abilities, needs and interests of the children, as well as the conditions in the closer and wider surrounding;
- Stimulating the children to join research, discovery, and creative processes, as well as engagement in the planning and the realization of the goals, etc.” (Curriculum, 2014, p. 3)

The document that we analyzed, apart from the need for respecting the individuality and the personality of the children, also highlighted the need of an integrated holistic approach in the development of all aspects of the personality simultaneously. This orientation of the Curriculum for Early learning and Development in the Republic of Macedonia can primarily be found in the principles upon which it is founded. Namely, one of the principles is “The principle of wholeness and integrity” (Curriculum, 2014, p.2). The following interpretation comes with it: “The content of the standards cover all aspects of development of the personality of the children, without favoring specific aspects. The holistic approach is the basis for the development of the standards for their creation, having in mind that the children see the world as a whole...” (Curriculum, 2014, p.2). Hence, it is very understandable why the program favors the games as the most adequate method for connecting the children with reality, as well as for the integrated-holistic approach in the realization of the educational influences.

Respecting the differences is a humanistic formulation in modern pedagogy, and it is also a priority in the Curriculum for Learning and Development in the Republic of Macedonia. It is stressed by “The Principle of equal opportunities and the respecting of the differences among the children and the Principle of multiculturalism” (Curriculum, 2014, p.2), which states that “...all children regardless of gender, ethnicity, their socio-economic and cultural differences, as well as the health and special needs must be provided with education”. (Curriculum, 2014, p.2)

The orientation of the Curriculum towards the humanistic-holistic discourses can also be confirmed through the regulation for an open educational process. Namely, the document highlights the need for an open preschool system, in which all involved subjects will have a partner relationship in the influence on the development of the children. This is especially emphasized by *the Principle of openness of the educational process*, (Program, 2014, p.2). This principle in the Curriculum is explained in the following way: “Joint activities of the kindergartens / the centers for early childhood development and the family and the community for stimulation of the development of the early learning in the children. The integrated approach is especially important for the development and the early learning of the children.” (Curriculum, 2014, p.2)

In terms of the structure of pedagogical influence, the classification on the grounds of the developmental domains with instructions for their integration and simultaneous stimulus on all aspects of the development of the children is clear. One of the principles, upon which this program is founded, clearly shows the need of an integrated holistic approach, i.e. “The principle of wholeness and integrity...emphasizes that the content of the standards cover all aspects of the development of the personality of the children, without favoring specific aspects...” (Curriculum, 2014, p.3). This indicates to the following of the holistic approach in learning and teaching, as an important segment in the development of the child. The curriculum covers the following developmental domains: Access to learning; Health and motor development; Socio-emotional development; Language, communication and development of literacy; Cognitive development and acquiring general knowledge. The domain **access to learning** is a reflection of the modern interpretation of the differences in the abilities, potentials, and the experiences of the children. This part of the curriculum stresses that each child is a special individual and that they all have a different approach to understanding nature and reality, finding of sources of knowledge, using the learning resources, the interpretation and the use of knowledge, etc.

The developmental domains and subdomains are distributed according to age groups which reflect the age-developmental characteristics of the children. They are supported by the general and specific goals, the examples of activities in the educational work with the children and by the expected results listed for each domain, subdomain and age. The expected results are flexible and cover wider time frame in the appearance of a particular trait, according to the scientific accomplishments and the doctrines of Vigotsky, Piaget and other classics in the pedagogy

The goals and accomplishments are flexibly listed, allowing the educators to independently and creatively connect them, according to the needs and characteristics of the children in the group that they instruct. For this purpose, there are didactic instructions which serve as a compass in the organization of the educational process.

However, the given examples of activities that the educators may use can render the job easier to the extent of blatant use of ready-made situations. This is dangerous for the creative role of the educators and may result in a pattern in their activities, discarding the characteristics of the group of children that they instruct. This approach in the Curriculum imposes an academic note in its applied variant. More specifically, this can easily result in a discrepancy in the written and applied curriculum.

CONCLUSION

According to this, we can say that the goal orientation of the Curriculum comes from the humanistic pedagogy, because it has characteristics of partially structured **cognitively-developmental program** with elaborated, determined goals and with a humanistic role of the educator. However, at the same time it includes many examples of *activities* in ready-made form that the educators can combine.

To a degree, this gives us the right to conclude that it also includes elements of academic-highly structured programs, which could marginalize the creativity of a part of the educators, resulting in omission of the concept of natural development based on the children's needs and characteristics. Hence, we can conclude that in terms of its character, there is dualism, i.e. it is a developmental or constructive model of a curriculum, but it also includes characteristics of the instructional, i.e. academic model of the curriculum.

Nonetheless, the overall analysis and the possibilities that it offers, and according to its goal orientation and philosophical postulates, we can conclude that the Curriculum for Early Learning and Development, generally has the following characteristics:

- It is founded on the Standards for early learning and development brought by a special national document
 - It is founded on the scientific pedagogical-psychological values for human development
 - It respects the national orientation for a modern educational system
 - It prefers an open and democratic educational system
 - It respects the individual characteristics of the children
 - It is founded on democratic principles
 - It is based on humanistic theoretical grounds (it supports the humanistic paradigm and the phenomenological theories)
 - It has characteristics of a **cognitively-developmental** program, as well as elements of academic orientation
 - It respects the world trends of support and organization of the natural development
 - It respects the world trends for inclusion and diversity
- The listed characteristics elaborated in the conclusion of the paper show the positive potential of the Curriculum for Early Learning and Development for conceiving holistic-integrative educational practice in the Republic of Macedonia.

LITERATURE

Alice Y. Kolb and David A. Kolb, (2010) *Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development*, Weatherhead School of Management, Case Western Reserve University, <http://learningfromexperience.com/media/2010/08/ELT-Hbk-MLED-LFE-website-2-10-08.pdf>

Frede, E % Ackerman J. D, NIEER, (2007), *Preschool Curriculum Decision-Making: Dimensions to Consider*, National Institute for Early Education Research, March 2007, Issue 12, https://www.isbe.net/documents/preschool_curriculum.pdf

Котева (1996), *Детето-рамноправен партнер и субјект во воспитанието и образованието* Битола: Гоцмар.

Котева-Мојсовска (2006), *Учење низ проекти*, Просветно дело, бр 5, Скопје, 19-26.

Koteva – Mojsovska, T (2015), *Posibilities of teachers for monitoring, detecting, and recording of individual characteristics of students in early school age*, International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE), Volume 3, Issue 1, June 2015. The Association for the Development of Science, Engineering and Education, Vranje, Serbia & College of professionals studies educators, Aleksinac, Serbia, ISSN 2334-847X (printed), ISSN 2334-8496 (online),

Koteva-Mojsovska, T. (2014), Possibilities for promoting human values in children at preschool age (*Book of proceedings of 5th International Balkan Congress for Education and Science, 28-29.05.2010, Ohrid*), Ss. Cyril and Methodius, Pedagogical Faculty, Skopje, p.p.17-27,

Котева, Т. (1999) Детето-рамноправен партнер и субјект во воспитанието и образованието, Битола: Гоцмар

Михајловић Љ, Михајловић, М., К. Михајловић, Н. (2014), Холистички пристап васпитно-образовном процесу – контрадикторност са општом поставком живота Синтеза, иасорис за педагошке науке, књижевност и културу бр. 6, стр. 37 -47. udk 37.013.2; 37.033-053.4 id: 212005 (37-48)

Mahmoudi S, Jafari E, Nasrabadi H A, (2012), *Holistic Education: An Approach for 21 Century* International Education Studies Vol. 5, No. 2; April 2012, (Received: December 14, 2011 Accepted: December 19, 2011 Online Published: May 9, 2012) URL: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v5n3p178>

Montessori, M (1964), *The Montessori Method*, New York: Schocken Books

OECD, (2004) *Starting Strong Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care FIVE CURRICULUM OUTLINES*, Directorate for Education, <https://www.oecd.org/edu/school/31672150.pdf>

Програма за рано учење и развој базирана на Стандардите за рано учење и развој кај децата од 0 до 6 години, (2014), (национален документ) Донесена од Бирото за развој на образованието на Р. Македонија, и одобрена од Министерството за труд и социјална политика на Р. Македонија, (документ бр 03-307/1, од 19.02. 2014 и Решение бр. 02-707/1 од 15.05.2013) (*Curriculum for Early Learning and Development, 2014*)

Slunjski, E (2001), *Integrirani predskolski kurikulum*, Zagreb: „Mali professor”

Author Info:

Tatjana Koteva-Mojsovska, Full Prof., PhD
Ss Cyril & Methodius University, Skopje, FYR Macedonia
tanja.koteva@yahoo.com

**ОБЩУВАНЕ И БЛАГОПОЛУЧИЕ В
ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ ПРОФЕСИИ**

Марияна Стефанова

**COMMUNICATION AND PROSPERITY IN
PEDAGOGICAL PROFESSIONS**

Mariana Stephanova

ABSTRACT:

This article reports on a study, which models an innovative platform for successful communication between teacher and students, on the one hand, and among peers, on the other hand. The goal of the study was to create and justify a prospective and prosperous model of didactic communication, which aims at stimulating the sensitivity and development of students' and teachers' skills to create a mutually satisfying and supportive environment. Didactic communication is analyzed as being an intrinsic characteristic of a high-quality, efficient, and effective educational process. The author argues that a successful pedagogical education should be based on the need of social and personal prosperity. The three-stage longitudinal study uses pedagogical modeling along with empirical verifications. 1106 samples of entry, current and exit data of students' assessment of the quality of their education were collected by the author in the period 2012-2017. The results allowed for a definition of the didactic communication as a concept and praxeology. Three main characteristics of the relationship between prosperous education and didactic communication have emerged from the study: (1) a tendency towards a realistic self-assessment of the students; (2) students' self-realization that they need personal technological time for learning; (3) a specific correlation of mutual student-teacher respect and rigor in the process of didactic communication exemplified through creating their own production.

Key words: prosperity, didactic communication, supporting environment

Вали дъжд, - казва момченцето.

Е, и?, - казва майката.

Лишавайки детето от радостта да изрече познанието на глас.

*И всъщност така, без всякаква зла умисъл, започва да отвиква
своето отроче от почудата.*

И ето, че вече го е записала - неволно - на учебния курс,

който се афишира така: „Как да станем по-лесно и по-бързо глупави?“ (Дьорд Петри)

Дискурсът на този стих, избран за лайтмотив на доклада, позволява преобразуване на неблагоприятното общуване между майката и детето в търсене и намиране на добрия път към взаимнообратимо благополучие, - на възпитателя (родител или институционален възпитател в широкия смисъл) и на възпитаника в общуването помежду им.

Докладът представя един **сравнително непопулярен поглед към общуването** в педагогическите професии: в името на благополучие чрез общуване. В такъв случай стихът-лайтмотив променя текстурата си и „учебният курс“ вече гласи: „Как да станем и останем благополучно свързани?“ – нашите студенти/ученици и ние, преподавателите/учителите, по толкова различните пътища към познавателната ценност, наречена „смисъл на живота“.

(.) **Терминът „благополучие“**. Тук се употребява в значение и смисъл на динамично състояние на човека – субект на своя осъзнаваема конструктивна активност, включен в дадено взаимодействие, при което създава взаимнополезен продукт. Така разбран, терминът „благополучие“ може да се мисли, с приближение, като аналог на термина „зона на комфорт“.

Изследването формулира **(хипо)тезата**, че колкото по-благополучна среда се осигурява, толкова по-благополучно е самото общуване, и, обратно - колкото по-благополучно е общуването, толкова по-благополучна е обучителната среда.

(.) **Терминът „благополучна среда“**. Тук този термин се употребява в значение и смисъл на среда, която е *комуникационно целенасочена* и осигурява *социално-ролево взаимно възприемане* за продуктивно-конструктивно *взаимодействие (интеракция)*.

(.) **Понятието за общуване**. Тук се разбира като *комуникативно осигурено, социално ролево-взаимно възприемане* в контекстуално *взаимодействие*. Използвана е постановка за общуването като социално-психологичен феномен, структурно съставен от три функционално свързани компонента - комуникация, взаимодействие, междуличностна перцепция (Андреева, 1983). Под „комуникация“ се разбира обмен на информация, под „взаимодействие“ (интеракция) – обмен на действия или на активности изобщо, под „социално-ролево взаимно привличане“ – обмен на възприятия между субектите на общуването като (развиващи се) личности в определени социални

роли (в случая – дидактическите роли „учител“/„преподавател“ и „ученик“/„студент“).

Основната изследователска цел беше създаване и аргументиране на проспективен модел на благополучно дидактическо общуване.

Изследователският предмет се структурира, от една страна, от фундаментални постановки в научно-педагогическата литература за социалните феномени *обучение* и *общуване*¹. От друга страна, в границите на предмета на изследването се включи оценъчното отношение на съвременния студент в педагогически специалности към академичното обучение, базирано върху общуване с преподавателя и със състудентите в учебната група.

(.) **Обхват на изследването.** В продължение на повече от 25 години академично-преподавателска дейност на автора е натрупан мащабен масив от база емпирични данни, събирани с помощта на посочената по-долу методология, включително на инструментариума, който я обслужва. За целите на настоящото изложение се привлече част от емпириката, чиито параметри се предопределиха от предмета на представяното изследване. Банката данни за случая на изследването обхваща 1106 измервания със студенти в Педагогическия факултет на Тракийски университет – Стара Загора. С всеки от участващите студенти бяха реализирани по три емпирични измервания – входно, текущо и изходно, като текущото се реализира толкова пъти, в колкото учебни сесии (дни) участва даден студент. Измерванията са осъществени в периода 2012-2013 до 2016-2017 учебни години по задължителните учебни дисциплини „социална педагогика“, „теория на възпитанието“ и три избираеми дисциплини от Учебния план на специалност „социална педагогика“ – ОКС „Бакалавър“, също и от Учебните планове съответно на две магистърски програми и на следдипломна специализация за придобиване на допълнителна професионална квалификация „учител“².

Методология и инструментариум на изследването

За целта на изследването беше осъществено научно-педагогическо – мисловно, моделиране (мисловен експеримент) (Диденко, 1995) със съответни емпирични верификации. Като инструментариум за емпиричните проучвания беше използвана модифицирана версия (Стефанова, М., 2005) на комплект от три взаимосвързани въпросници със стандартизирани индикатори за качество на педагогическата дейност в контекста на нейния операционен (атрибутивен) анализ (Белич, 1989). Комплектът

инструменти е бифункционален, което съответства на моделираната концепция за благополучие чрез общуване или общуване за благополучие в контекста на академичното обучение³. От една страна, чрез него се „рисува“ емпирична картина на качеството на обучителното общуване в учебните часове. От друга страна, в инструментариума е заложен стимулиращо-обучаващ ефект на развиване на знания и умения на учещите се за оценка и самооценка, за (само)рефлексия, за осмисляне на конкретно учебно съдържание; за развиване на чувствителност към личностно благополучие. Три-компонентният състав на инструментариума се изпозва с анонимното участие на студентите. *Първият инструмент* в комплекта е предназначен да активира и прояви входните, актуални за началото на дадено обучение мотиви на учещите се. Задачата към тях е да определят доминиращия си мотив сред предложени 10 стандартизирани мотива за включване в дадено обучение⁴: 1) Личен престиж. 2) Престиж за екипа/институцията, общността, към който принадлежи и в който живеея/работя. 3) Желание да си взема изпита/да получи диплома. 4) Желание за публикации. 5) Желание за повишаване на познавателно-квалификационното ми равнище. 6) Желание да бъде добре подготвен като бъдещ педагогически специалист. 7) Самоутвърждаване, самопроверка. 8) Желание за решаване на лични затруднения. 9) Желание да установявам лични контакти. 10) Интерес към научната страна на тематиката. Има възможност за формулиране на 11-ти мотив, в случай, че на някого не достигат десетте стандартизирани мотива. Смисълът на процедурата е преподавателят да се стреми във всеки следващ учебен час да формулира задания, чрез решаването на които да се удовлетворява преобладаващия за групата мотив, а и на тези мотиви, които са малко или много с разсейване от преобладаващия. *Вторият инструмент* е предназначен да измерва степени на текущото качество или на степени на благополучие на обучението, осъществявано чрез комуникация, взаимодействие и социално-ролево взаимно възприемане между преподавател и студенти. Инструментът се прилага в края на всеки учебен час/учебна сесия/учебен ден в рамките на тема, раздел, модул или учебна дисциплина. Студентите дават своите отговори на 9 взаимосвързани въпроса. По своята същност въпросите са операционални индикатори за степен на благополучност на проведеното обучение. Данните се представят пред учебната група и се коментират. Параметрите на благополучна среда на дидактическото общуване са проектирани във втория инструмент чрез следните индикатори-въпроси към студентите: 1) Ако това, което

разработихме днес, ви беше известно по-рано, бихте ли могли да преодолеете някои от вашите лични или професионални затруднения, колебания, съмнения? (да, не); 2) Ще можете ли някога да използвате това, което днес разработихме? (да, не); 3) Достъпност? (оценка от 1 до 5, като 1 е най-ниската, 5 – най-високата оценка); 4) Речта на преподавателя? (оценка от 1 до 5, като 1 е най-ниската, 5 – най-високата оценка); 5) Емоционалност на преподавателя? (оценка от 1 до 5, като 1 е най-ниската, 5 – най-високата оценка); 6) Демонстрира ли преподавателят в своята дейност и поведение днес това, за което говори? (да, не); 7) Вашата оценка на активността на групата днес? (оценка от 1 до 5, като 1 е най-ниската, 5 – най-високата оценка); 8) Кого от участниците в групата оценявате като най-активен днес? (посочва се едно име); 9) Вашата оценка на собствената ви активност днес? (оценка от 1 до 5, като 1 е най-ниската, 5 – най-високата оценка). Характерно за конструкцията на втория инструмент е единството на оценка от студента на качеството на обучението и неговата самооценка. *Третият, последен инструмент* в комплекта е предназначен за анонимна проява на степен на цялостната рефлексия на студента върху дадено приключило обучение по дадена учебна дисциплина/модул/раздел/тема. Операционалните индикатори в инструмента за изходно измерване на степен на благополучие на приключилото обучение са следните: 1) Вашите входни мотиви: а) се повишиха; б) не се измениха; в) се понижиха. 2) Ясна ли ви е целта на приключилото обучение? (да, не). 3) Ясен ли ви е начинът на приключилото обучение? (да, не). 4) С какъв въпрос си тръгвате от обучението? (открит въпрос). 5) Какво ви хареса в обучението? (открит въпрос). 6) Какво не ви хареса в обучението? (открит въпрос). 7) Кои недостатъци на преподавателя е необходимо да се отстранят? (открит въпрос). 8) Чувствате ли необходимост да общувате по-нататък с участниците в групата? (да, не). Студентът оценява качеството на обучението, водено от преподавателя, като всъщност, неявно, на по-дълбинно ниво самооценя постигнатия от него до момента познавателен ресурс в дадената тематична област. Същевременно проектира себе си в своята „зона на най-близко развитие“ (Виготски, 1956).

Данни, резултати и обсъждане.

Първо. Данни, резултати и обсъждане от гледна точка на моделираната концепция във връзка с нововъведеното понятие „дидактическо общуване“. Съществено значение имаше преосмислянето на известната постановка за обучението като „двустрани процес“, като „организационно-функционално единство

между преподаването и ученето“ (Андреев, 1981; 1996); като „вътрешно единство между дейността на учителя, наричана преподаване, и дейността на учениците, наричана учене“ (Петров, 1992); като „единство от преподаване (дейността на учителя) и учене (дейността на ученика) с посредничество на учебното съдържание“, като се уточнява, че това се отнася, според цитирания автор, за „обучението на теоретично равнище“ (Радев, 2005). Вярно е, че в специализираната литература (тук се визира българската) още в 80-те години на 20в. теоретически обучението е обосновано като комуникативен процес (Савова, 1980; Стефанова, 1989), също и като взаимодействие (Чакъров, 1980; Андреев, Кейл, Савова, 1983). Не по-малко вярно е, обаче, че понастоящем все още в специализираната литература е налице определен операционно-технологичен дефицит по отношение на решенията на проблема какво означава и как на практика да се осъществява обучението като комуникация и като взаимодействие. Що се отнася до третия компонент на структурата на общуването – социално-ролевото взаимно възприемане в процеса на обучението, в специализираната литература не се открива дори постановка на този компонент. В резултат от проучването беше *моделирана концепция, с която се въведе понятието „дидактическо общуване“*. 1) **Операционно определение**⁵⁵ на дидактическото общуване: Вътрешно присъща, същностна характеристика на благополучно обучение (и обучение за благополучие) е това общуване, което се осъществява между учител/преподавател и ученици/студенти, и между съученици/състуденти в дадена учебна група, като носители на дидактически социални роли. Това е така тогава, когато то е структурно организирано като комуникация, взаимодействие и социално-ролево взаимно привличане. Целта на благополучното обучение е взаимнообратима промяна в познавателното достойние на учителя и учениците, промяна в динамиката на тяхната дидактическа активност в ситуация на съвместно разработвано и синтезирано учебно съдържание. При това, под „съвместно разработвано и синтезирано учебно съдържание“ се разбира разработван и синтезиран от учител/преподавател и ученици/студенти, и съученици/състуденти конкретен учебен материал. (Стефанова, 1999). 2) От това операционно определение произтичат следните **основни условия за осигуряване на благополучна среда** за „пребиваване“ на учителя и на учениците (на преподавателя и на студентите) в зоната на персонален комфорт в обучението: А) Учебното знание **се изобретява** в процеса на дидактическото общуване. Технологично този процес представлява

единен комплекс от последователни, специално формулирани учебно-познавателни задачи от учителя/преподавателя и съответното им решаване от учениците/студентите. Условията на конкретните формулировки на задачите учителят/преподавателят извлича – редуцира от учебното съдържание, съобразно целите – стандартите. В контекста на дидактическото общуване всичко това означава, че знанието не се „(пре)дава, подава, преподава-получава, научава“, а се оличностява от учителя/преподавателя, т.е. **изобретява** за конкретните учебни цели спрямо конкретните ученици/студенти, разбира се, върху основата на обективното научно знание. То се оличностява в една или друга степен от учениците/студентите, различна за всекиго както спрямо останалите, така и за всекиго поотделно в различните етапи на неговото познавателно развитие. Този концептуален резултат от изследването кореспондира с психолого-педагогическия механизъм на интериоризацията и екстериоризацията (Виготски, 1956), а от друга страна, и с концепцията за неявното знание (Апостолова, 1996) и личностното знание (Полани, 1985). Б) Друго концептуално условие за благополучна обучителна среда е осигуряването на метрологичен характер на дидактическото общуване. Това означава общуването да е снабдено с подходящ инструментариум за **оценка** от учениците/студентите на преподавателската дейност в даден учебен час или учебна сесия, чрез неявна и явна **самооценка**. В) Следващото условие визира прагматичния, праксиологичния и практически ориентиран характер на съвместно разработваното знание от преподавател и студенти за учебни цели. Става дума за достъпност, персонализирана приложимост и полезност на знанието. Г) Не на последно място във взаимосвързаната цялост, означена като „благополучна среда на общуване“ е акцентът върху „действането“, „правенето“ или продуцирането на учебното знание в рамките на определената учебна времева единица (учебен час, учебна сесия, учебен ден). Това означава създаване на субективно ново продуктивно знание от учещите се - резултат на техните решения на специално формулирани задания/ситуации от преподавателя. Също така означава знанието-продукция да се промотира публично в групата. Всичко това конкретизира разбирането за измеримост на дидактическото общуване, което се означава като метрологичност.

Второ. Данни, резултати и обсъждане в плана на емпиричните верификации. Предметът на представяното изследване ограничи изнасяне на данни, които са само част от натрупания масив от емпирична фактология. **Относно входното проучване:**

Използваният инструмент активира у студентите мотивации главно за престиж (личен или на референтна група), за самоутвърждаване и самопроверка, за преодоляване на лични (житейски) или на професионални затруднения. **Относно текущото проучване:** Установи се постепенно преобразуване на всяка от учебните групи в конструктивно-референтни за обучение чрез и в благополучно общуване. На практика това означава, че като резултат се отчита максимално възможен, различен за различните групи ефект на постепенна групова кохезия. Доказа се, че подобна групова кохезия на основата на дидактическо общуване, проследена от 1-ви до 4.курс на обучението в бакалавърска програма за бъдещи педагози, както и магистърските програми и в програмата за допълнителна професионална квалификация „учител по ...“ преминава плавно в конструктивна междуличностна и поведенческа кохезия. Сред общо 18-те индикатора в тримодулния измерителен инструмент се открояват 3 основни индикатора, които същевременно обединяват всички останали: 1) Формулиран въпрос от студентите, с който си тръгват от приключило обучение. 2) Какво са харесали и какво не са харесали в обучението. 3) Формулиране от студентите на недостатъци на преподавателя, които е необходимо да се отстранят. **Резултати,** позволяващи индикаторът „Формулиран въпрос от студентите, с който си тръгват от приключило обучение“ да се изведе като основен индикатор за благополучно обучение чрез и в дидактическо общуване: С най-висока средностатистическа тежест (близо S от студентите) се открояват следните въпроси, формулирани от студентите – „Ще се справя ли?“, „Дали ще успея?“, „Какво и колко още мога да науча?“. На първо приближение подобни въпроси изразяват съмнение, колебание и сравнително ниска самооценка на студентите. Но по-дълбокият контекстуален прочит проявява стремеж на студентите към усвояване на знанието. Това твърдение беше валидирано съвкупно с резултатите по индикатора „Какво им харесва и какво не им харесва в обучението“. Най-висок процент харесване събират отговорите на студентите, формулирани от тях като: „начина на преподаването, самото преподаване, отношението, подхода, начина на общуване“ – 65-75%. Останалите 20-30% се отреждат на: „научих нови неща, научих нещо ново, достъпност, яснота, разбираемост, нагледното показване на информацията, примерите, поясненията, лесно разбираемия диалог“. Има и единични разсейвания, които са без статистически установена валидност, от типа „всичко ми хареса“. Доказателствен резултат е и преобладаващият отговор на студентите на въпроса „Какво не ви

хареса в приключилото обучение?“, а именно: „краткото време, краткотрайно, защо не е повече времето“. Този резултат проявява и персонални потребности от технологично време за усвояване на дадена материя, на което обичайно почти не се обръща внимание при академичното обучение. Заслужава внимание и една процентна стойност, макар статистически незначима (около 5-7%) – „струва ми се сложно, много информация“. Резултати по индикатора „Формулиране от студентите на недостатъци на преподавателя, които е необходимо да се отстранят“: На пръв поглед този въпрос е твърде, твърде личен, доколкото реферира към единичен, конкретен преподавател, т.е. към частен случай. Но самата формулировка на установения индикатор визира **не лични качества, а социално-ролеви, - преподавателски характеристики**. Преобладаващ отговор на студентите, макар с ниски емпирични стойности, усреднени около 3-5% , звучи: „прекомерна добронамереност, излишна толерантност“. Анализът е многопосочен, но тук се ограничава в хипотезата, че част от хората импулсивно, неосъзнато, първично, възползвайки се от сигнала-дразнител „кое да се отстрани“, дават воля на свои наслагвани индивидуално-психо-социални нагласи за враждебно, дори предпочитано агресивно поведение на Другия. Казано другояче, има хора, които са водени от мотивацията за учене и за начин на живот „така трябва, така е прието“, привикнали са на враждебен начин на социално включване. Затова имат очаквания да се отнасят към тях малко или много принудително, чрез емоционално-интелектуално насилие. Извън предмета на изследването се появява проблемът за това, как да се отнасяме към такива студенти. Макар със статистически незначима стойност (под 1%), е налице отговорът „излишно многословие“, оценено от студентите като преподавателски недостатък, който следва да се отстрани. Изолирайки се от личностно-характерологичните особености на всеки преподавател, посоченият сигнал ориентира към обективната необходимост от промяна на класическия лекционен формат: преобладаващо говорене (монологично изложение) на преподавателя.

(.) Основни изводи

1. Конструира се **операционален** проспективен модел на благополучно дидактическо общуване с изведени три основни индикатора за благополучност на обучението за подготовка на бъдещи педагози.

2. Интертекстуалното общуване в условията на многоезичност и плуралистична социокултурна среда ни изправя пред *синдрома „изгубени в превода“*. За да се тушира по възможност ефекта на

посочения синдром, а още по-добре – да се предотврати, благополучен се оказва пътят на общуване, априори и апостериори разбирано като структурно единство от комуникация, интеракция и взаимно социално-ролево възприемане, при което всеки от трите компонента е със специфично съдържание и функционалност, макар на практика да преливат един в друг. В англоговорящата социокултурна среда думата „общуване“ ще се преведе като communication. Сходна е преводната ситуация, например и в немско- и френскоговорящата социокултурна среда. Но в примерите на руско-, сръбско- и някои други социокултурни среди звученето на думата „общуване“ е сходно с българското звучене. Макар бегло, семантичното проучване на думата „общуване“ в руски език насочва към нейното значение на „връзка“, „свързаност“. Едно основно значение на думата „връзка“ в английски език се изразява с думата „communication“. От психологическа гледна точка в дискурса на „свързаност“ се открива *потребността от принадлежност*. Следователно, от научно-изследователска и прагматична гледна точка не би могло нито да се мисли, нито да се реализира „общуване“, преведено само като „комуникация“.

3. *Перспективата* в контекста на изследването във връзка с педагогическите професии: каквито и да са техните модификации, опознати и признати като професии от типа „човек-човек“, може да се прогнозира, че в недалечно или по-далечно бъдеще социономичният профил на професията ще се преобразува в социометрологичен профил. От преосмисляне ще се нуждае лекционната форма на академичното обучение.

Използвана литература

- (1) Андреев, М. (1996). Процесът на обучение. София.
- (2) Андреев, М., А. Кейл, Ж. Савова. (1983). Основни насоки за интензификация на обучението. София.
- (3) Андреев, М. (1981). Дидактика. София.
- (4) Андреева, Г. (1983). Социална психология. София.
- (5) Апостолова, И. (1996). Неявното знание. – Литература, 11.
- (6) Белич, В. (1989). Атрибутивен анализ на педагогическата дейност. Превод: Стефанова, М. София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“.
- (7) Выготский, Л. С. (1956). Избранные психологические исследования. Москва.
- (8) Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка. Москва.

- (9) Диденко, Г. М. (1995). Мысленный эксперимент как универсальный способ познания. В: Марков, Б. В. (ред). Наука и альтернативные формы знания. Санкт-Петербург.
- (10) Петров, П. (1992). Дидактика. София.
- (11) Полани, М. (1985). Личностное знание. Москва.
- (12) Радев, П. (2005). Обща училищна дидактика. Пловдив.
- (13) Савова, Ж. (1980). Основни проблеми и функции на дидактическата комуникация. – Год. на СУ, Т. 73, фил. фак.
- (14) Стефанова, М. (2005). Педагогическата иновация. София: Петекстон.
- (15) Стефанова, М. (1999). Дидактическо общуване. София: Булвест 2000.
- (16) Стефанова, М. (1989). Дидактическая коммуникация. Челябинск.
- (17) Философски речник (1977). София.
- (18) Чакъров, Н. (1980). Педагогическото взаимодействие. София.

(Endnotes)

¹ В това изследване коментираните постановки неслучайно са предимно на български автори, доколкото са съобразени с българския социокултурен тип, а освен това разкриват една българска перспектива.

² Преди посочения период е натрупан масив от емпирични данни, които не са в предмета на представяното изследване – от 1990 до 2012г., когато авторът работи като преподавател в Департамента за информация и усъвършенстване на учители при Софийски университет „Св. Климент Охридски“. За този период е характерно, че много учители в страната прилагат инструментариума в името на благополучието на обученията, които провеждат със своите ученици в училищата.

³ Апробирана в продължение на повече от 20 години и в средното училище

⁴ Формулировките се модифицират в зависимост от спецификата на учещата се група – ученици, студенти, квалифициращи се педагози и пр.

Author Info:

Mariana Stephanofa, Professor, PhD
Trakia university - Stara Zagora, Faculty of education, Republic of Bulgaria
m.stefanova.bg@gmail.com

**MODERN STRATEGIES FOR STIMULATING THE
SOCIOEMOTIONAL DEVELOPMENT OF THE STUDENTS IN
THE EARLY SCHOOL PERIOD**

Biljana Kamchevska, Vesna Makashevska

ABSTRACT:

The socialization in the early school period is crucial for the development of the students into socialized individuals who will manifest real life values. Through the social behavior, the students manifest their ability for coping, communication and interaction with the environment, which in fact reflects the degree of development of the social competences of the students. The social behavior manifested in this way is closely related to the emotional development and the development of the social perception and the social understanding. The emotional development of the students implies empathy, development of the emotional and moral understanding of the social phenomena, art, music, creation and the moral values, as well as development of the abilities for cultivation and stimulation of the positive emotions, including the development of skills for restraint from impulses evoked by negative emotions. Generally in the instruction, many modern strategies for stimulation of the socioemotional development of the students are used. In this context, our scientific interest is focused on the analysis of their role and importance with the goal to determine whether they stimulate the development of the socioemotional competencies of the students.

Considering the character of the matter and our efforts to do a thorough research of the matter, we decided to carry out a quality field research, which was realized in grades I, II, and III in the primary school VojdanChernodrinski in Skopje. Our observation spanned over 20 work days in the previously mentioned samples, in the school year 2016/2017. The paper is going to present the results, as well as our suggestions for improvement of the instruction in terms of this matter.

Keywords: *socioemotional development, strategies, competencies, students, early school period, instructional practice.*

Introduction

The socioemotional development is an important part of the development of the students. Unlike other domains, it is much more difficult to identify the developmental stages in the socioemotional development. Also, the social and emotional components of the domain are complementary and very closely connected. This means that they

complement each other, i.e. by developing social skills, the students also develop emotional skills.

Children live in a complex social environment in which on daily basis they establish a variety of contacts and interaction with their parents, teachers, peers and other adults. The quality of the interaction with the immediate environment, where the students live and develop, dictates their social development. The process of social development is based on development of the students' competencies to interact with others. To be more specific, these competencies include initiating interaction, adequate response to the initiative of others, their ideas and feelings, resolving conflicts peacefully and giving and receiving emotional support.

The process of learning socioemotional skills is a never ending one. It constantly requires modification and development. The only way for the teachers to make sure that the students have acquired the social skills is to continuously monitor them and assess their behavior. The ultimate goal of the procedural learning is for the skills to become an automatic response of the students.

The positive socioemotional behavior depends on the development of a positive self-concept and self-confidence in the students. In the simplest context, the self-concept is a complex set of answers to the following questions: Who am I? What do I want? What can I do? What am I allowed to do?, etc. Each of us has a unique image about one's own personality (the physical appearance, the abilities, capabilities, habits, character traits, value, attitudes, etc.). Also, each of us has a unique relationship with the surrounding environment (the position in the family, among the peers, friends, the expectations, etc.). All these factors are integrated in the concept of I, i.e. into a specific self-concept.

The development of a positive social behavior is closely related to the positive development of the self-concept. The high levels of self-confidence are the basis for good communication with the environment. There is also a reverse process. The more constructive contacts a person makes the more the person develops and forms a self-concept.

Description of the research

Our scientific interests were directed towards the instructional practices employed to understand the use of real strategies for developing the socioemotional competencies of the students. The basic motive of this research is to highlight the importance of the socioemotional domain for the overall development of the personality of the student. The instructional practices included numerous teaching-learning activities. The goal was to learn new terms, information, and knowledge, develop process skills and abilities and develop abilities to apply the acquired knowledge

and skills in new situations. In this context, our findings show that in the early school period, apart from the realization of the educational goals, a special emphasis is placed on realization of the upbringing goals.

Results from the research

Complying with the modern active approaches in the instructional practices, the teachers used a variety of strategies for the development of the socioemotional competencies of the students. Generally, based on an analysis of the complete documentation from our observation, we present the following findings:

1. The quality of the interaction among the student and others, in the environment where the student lives and grows, is largely preconditioned by the place where it takes place. Basically, the interaction is established more quickly and with greater ease in a familiar environment with familiar people. Hence, in the institutionally organized education, a special attention is given to creating a pleasant, positive, emotionally stimulating environment which allows seamless interaction among the students. A variety of strategies were employed in this environment with a predominance of group activities, which allow the students to gain a greater socioemotional security and develop their social skills more quickly.

Recorded social skills which are developed through group work:

tolerance	active listening to others	respecting opinions different than one's own	justness	sympathy	empathy	getting to know each other and one self	accepting people who are different than us	conflict management
-----------	----------------------------	--	----------	----------	---------	---	--	---------------------

Developing a socioemotional climate in the primary school class depends on the quality of the interaction between the teacher and the student and among the students themselves. The attitude of the teacher towards the behavior of the student, his or her activities and results is very important. In the observed instructional practices, the behavior of the student and the character of their emotional reactions was greatly determined by the activities, behavior and the emotional expression of the teacher. Evoking pleasant emotions in the students created preconditions for joy in all participants. The good mood of the teacher has a humanistic educational value and it positively influences the students, their experiences, reactions, activities, the spirit of the group and the class and the type and volume of the interpersonal interactions.

2. In the process of socialization, the students are educated in acceptable and constructive ways of behavior through daily developmental activities that are achievable. The establishment of interaction among the student and his or her peers was based on the processes of imitation and

support. Accordingly, different strategies were used in the work with the students, such as: reading applicable texts, role-play, drama and simulation, different types of games, etc.

Game is generally the most adequate strategy for developing the social and emotional competencies of the students. The use of game was a learning model which strengthened the children's self-confidence, critical thinking, respect for others, collaboration with the peers and adults, participation in problem resolving, all in accordance with the children's nature and the laws of their psychophysical development. Through playing games, the students form their self, they emphasize the need to be active participants in the life situations without the limitations imposed by the adults. Through the mediation of games, the social experience accumulated through the historical development transfers into the personal experience of the student. In this process, the students have an opportunity to develop the social and emotional competencies through their personal life practices.

The symbolic games were especially important for the understanding of the socioemotional relationships. They contained material and topics from the everyday family life, topics related to different professions and the cultural and social life. Depending on the personal psychological capabilities, the students use these games to learn about life in order to adapt to life as much as they can. Games with rules on the other hand contributed to the development of the socioemotional feelings: sympathy, thoughtfulness, sacrifice, solidarity, etc. By playing the game, the students created rules to regulate the relationships in the class, which placed the foundations on the future social relationships.

3. We were able to see that when conflicts had the tendency to undermine the relationships among the students, the teachers carried out a variety of activities to resolve them. Conflict resolution begins with releasing the energy from the negative emotions which appear in a conflict situation. The emotions were recognized, accepted and understood which opened the possibility for their resolution. The further activities involved choosing adequate strategies for resolving conflicts, mostly negotiation, mediation or group conflict resolution. Making a decision for active participation of the opposed sides was very important in the process of conflict resolution.

Recommendations and suggestions

- Regarding the initiation of interaction

The instructional practices should mostly contain symmetric partner relationships based on uniqueness, trust, mutual respect. The development of human interpersonal relationships between the student

and the teacher creates conditions for interiorizing the social values of behavior. The primary task of the teacher is to get to know the students, their age and individual characteristics, interests and needs, abilities and character traits. This is the most important precondition in order to find the most effective and human approaches to the soul of the child.

The style of the teacher regarding the work with the class is very important. Without any doubt the democratic style of the teacher encourages development and active learning. The democratic emotional climate allows establishing a dialogue and changing of the roles in the relationship, true partner collaboration and stimulating initiative and independence. The effectiveness of the socialization of the student depends on the character and the content of the communication in the educational process. Communication is the most important determinant of the emotional condition of the personality. In the process of pedagogical communication the students not only convey information but also an emotional context (an entire range of emotions). The emotional expressive means in the process of pedagogical communication are paramount for the students of early school age.

For this purpose, *the pedagogical tact* is an important prerequisite for human communication which should be based on the following principles:

1. Tolerance

In modern instruction, the emphasis is placed on tolerance in the relationships. This practice offers more possibilities for respecting the individuality of the students and it encourages their potentials.

2. Trust

The demonstration of trust is an important principle in the human interpersonal relationships. The teacher will be able to stimulate future success and positive actions only by demonstrating trust in the abilities of the student.

3. Justness

Justness is one of the most valuable human qualities in the interpersonal interactions. The students are especially sensitive to breaking the norms and rules of human behavior in the interpersonal relations. The teacher must bear this in mind and must not underestimate the sensitivity of the children.

4. Mutual understanding

A basic characteristic of the mutual understanding is adequacy. It depends on several factors such as the nature of the relations, the quality of the relations (sympathy, antipathy, and indifference), the attitude, some

personality traits, etc. Understanding others is a rational basis of the human pedagogical interaction in the instructional process and it improves the quality of life.

5. Respecting the right to freedom

This principle requires the respect and encouragement of the children's independence and activity, creating necessary conditions for freedom in the expression of their creative potentials, the development of their abilities, i.e. in the expression of the individuality of each student.

6. Respecting diversities

Respecting diversities implies the understanding, accepting and respecting the ones different from us and developing cultural and inclusive sensibility. The need for this is even greater due to the fact that the Republic of Macedonia is a social community of many cultures, languages, religions, traditions, customs, etc. The stereotypes as relatively crude understandings of the characteristics of the members of certain social groups, can be problematic in the everyday communication of the student with the peers and adults. First of all, the students should get to know each other under the guidance of the teacher. The development of an instructional practice which abides by this principle allows strengthening of the interethnic and cultural collaboration, nurturing of the cultural diversities, strengthening the mutual understanding, ensuring educational equality, social inclusion, individuality and cultural identity.

- About the development of empathy

The ability of empathy or compassion takes the central role in the socioemotional development of the child. Empathy is a basic precondition for mutual understanding and acceptance. It is an ability for affective communication with the others, identifying with the others and understanding their feelings. Empathy helps to overcome fear and to develop and strengthen self-confidence. Empathy by itself is not enough, it is necessary to express it directly or indirectly. The teachers will be compassionate with the students, empathic, only if they are able to put themselves in their place, to feel their experiences, feelings and position.

Empathy is an emotional ability to put oneself in the shoes of another person and see the world through his/her eyes. Empathy is a complex ability which includes two personality components: intellectual (cognitive) and affective (emotional). The intellectual component of empathy includes:

- observing the other person from their point of view;
- taking the role of another person in a certain social situation.

The affective-emotional component is reflected through:

- sensitivity to the feelings of others;
- ability to be compassionate.

These abilities include sensibility for the other people. To be sensitive to the feelings of the others does not mean to fall under the influence of other people's feelings, but to relive those feelings personally. Sensibility is an ability to interpret the other person's feelings based on the external symptoms (to discover what these symptoms mean for the other person, not for us). In order to develop sensibility for the feelings of other people, one should be open to others, have a developed positive emotional attitude for people and life in general, and be free from all negative emotions.

The teachers with a developed empathy will accept students as they are and will use adequate methods and procedures to promote further development of the students' potentials. The developed empathic ability especially comes to light in the teacher-student communication. An empathic communication means to be compassionate with the students, to adapt the communication to their understanding. Empathic communication is a higher level of active-reactive communication. This means that apart from transferring information, the communication also includes mutual influence, i.e. educational influence. This communication goes deeper in the psyche of the students. It encourages their satisfaction, encourages activity and it influences their values and attitudes. The empathic communication also implies reciprocal change in the communication roles, compassion with the person with which one communicates. This interactive relation in communication is the basis of the ideal human communication – the dialogue.

- About developing positive socioemotional attitudes

The question about having an opinion in the mutual relations is especially important for the teacher, since the quality of the attitude of the student depends on the quality of the attitude of the teacher. The attitude is a complex psychological phenomenon which influences numerous areas of the personality: the cognitive area, the emotional area and the motivational area. Nevertheless, the most important component is the emotional one, since it determines the strength, value and quality of the attitude. The emotions in the attitude are polarized, i.e. they are either positive or negative (sympathy, antipathy).

Teachers should support perseverance in the process through actions which include utmost respect of the personality of the students. This is the only way to express the emotions freely and to strengthen the students' personalities and manage the personal feelings and challenges.

The teachers must know that human relationship is based exclusively onto positive emotional attitude. Otherwise, a successful communications with the students and productive interaction are impossible. In this context, only true, noble feelings can be the basis of a positive emotional attitude as an important component in the educational work and the preparation for a quality life.

- About the positive development of the self-concept

Creating conditions for recognizing one's own identity is equally important for the development of this subdomain. The self-concept or the *Self-image* is the basis for exposing the child's individuality and identity.

Taking into consideration the importance that the self-image has on the overall behavior of the students, their motivation and adaptation in the environment, it is understandable that the school is getting multidimensional tasks. The most important one is to help the students learn their self-image and correct it. The early school age students are still not able to independently and accurately assess their capabilities. Their self-image is created on the grounds of their observations, above all the assessments and judgments of the adults, especially the teachers. This is why, the teachers should be especially careful in their assessments and opinions in order to promote confidence and optimism in all students, to stimulate them for further success and positive actions.

In the context of the previously mentioned, the instructional practices must implement programs and strategies focused on the student, as the main foundation in the educational work. It is a process in which the students will develop as individuals capable of taking care of themselves and other people, become aware of their own needs and the needs of others, and who will take responsibility for their actions.

References:

1. Copple, C. & Berdekamp, S. (2006). *Basics of Developmentally Appropriate Practice. An Introduction for Teachers of Children 3 to 6*. Washington: National Association for the Education of Young Children;
2. Doran, R.L. (1991). *What research says...about assessment*, Science & Children. 27(8):26-27;
3. Đurišić Bojanović, M. (2003), *Uvažavanje različitosti i obrazovanje*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja;
4. Essa, E.L. & Burnham, M.M. (2009). *Informing Our Practice. Useful Research on a Young Children's Development*. Washington: National Association for the Education of Young Children;

5. Faber A., Mazlish E., (2000), *Kako razgovarati sa djecom da bi bolje uèila*, Zagreb: Mozaik knjiga;
6. Fisher R., (1995), *Teaching Children To Think*, Stanley Thornes (Publishers) Ltd, Cheltenham, UK;
7. Fullan M.G., (1991), *The New Meaning of Educational Change*, Teacher College, Columbia University, New York;
8. Galinsky, E. (2010). *Mind in the Making*. NY: Harper Collins Publishers;
9. Gronlund, G. & James, M. (2008). *Early Learning Standards and Staff Development*. Redleaf Press;
10. Havelka N., (2000), *Uèenik i nastavnik u obrazovnom procesu*, Zavod za uèbenike i nastavna sredstva, Beograd;
11. Камчевска Б. (2006), *Развој на програми и стратегии за автоиндивидуализација на децата*, Скопје: Графо БС; [Kamcevska B. (2006), *Development of Programs and Strategies for Autoindividualization of the Children*, Skopje: GrafoBS;]
12. Matijevic M. (2000), *Učiti po dogovoru*, Zagreb;
13. Medous S., Kesdan A., (2000), *Kako pomoæi deci da uèe*, Beograd: Zavod za uèbenike i nastavna sredstva;
14. Miller, D. (2008). *Teaching with Intention*. Stenhouse Publishers;
15. Mitchell J. (1980). *Child Development*. University of Alberta;
16. Purkey W.W. (1970). *Self-concept and school achievement*. New Jersey: Prentice-hall, Inc. Englewood Cliffs;
17. Schon, D., (1987), *Education the Reflective Practitioner*, Temple Smith, London;
18. Shepardson, D.P. & British, S.J. (1997). *Children's Science Journals: Tools for Teaching, Learning and Assessing*. Science & Children. 33(6): 13-17.

Author Info:

Biljana Kamchevska, Professor, PhD
Ss Cyril & Methodius University, Skopje, FYR Macedonia
biljanakamcevska@yahoo.com

Vesna Makashevska, Prof. PhD
Ss Cyril & Methodius University, Skopje, FYR Macedonia

**УЧЕБНОТО СЪДЪРЖАНИЕ ПО ТЕХНОЛОГИИ И
ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО – СРЕДСТВО ЗА ВЪЗПИТАВАНЕ
НА СОЦИАЛНО-ЛИЧНОСТНИ КАЧЕСТВА У УЧЕНИЦИТЕ
ОТ НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ**

Ангелина Калинова, Георги Иванов

**EDUCATIONAL CONTENT OF TECHNOLOGY AND
ENTREPRENEURSHIP - A MEANS FOR DEVELOPING
SOCIAL AND PERSONAL QUALITIES IN PRIMARY SCHOOL
STUDENTS**

Angelina Kalinova, Georgi Ivanov

ABSTRACT:

The paper examines the issues related to the possibilities of subject content of technology and entrepreneurship to be used as a tool for developing social and personal qualities of primary school pupils.

The object of our study is the development of social and personal qualities of first and second graders in technology and entrepreneurship education, and the subject - the educational content as one of the factors for developing social and personal qualities of learners.

The research is based on the understanding that the educational content is only a means for creating conditions for interaction in technology education. The organization of learning with this educational content is the factor for the development of social and personal qualities.

Keywords: socially significant qualities, training in technology and entrepreneurship, education, educational content

Словосъчетанието социално-личностни качества на ученика предполага широта в разбирането му. В него ние влагаме следното разбиране – качества, които се възпитават у ученика като следствие от взаимодействията му в учебно-трудовия процес. Тези качества са личностни, но са с решаващо значение за социалното поведение на ученика и в обучението, и извън него. Това е основание да отнесем тези личностни качества към групата на социално-личностните качества.

Факторите, които обуславят възпитаването на социално-личностните качества са известни на науката и всички те са свързани с характера на взаимодействията на ученика.

Обект на изследването ни е възпитаването на социално-личностните качества у първокласниците и второкласниците в

обучението по технологии и предприемачество, а предмет - учебното съдържание като един от факторите за възпитаване на социално-личностни качества у учениците.

Как учебното съдържание влияе върху характера на взаимодействията, които учениците осъществяват в обучението и обуславя възпитаването на социално-личностите им качества – това е основният въпрос в настоящата разработка.

Известно е, че учебното съдържание в който и да е от одобрените от МОН учебници по технологии и предприемачество отговаря на изискванията на учебната програма. Това е формалната страна на това учебно съдържание. Формална е, защото тя не отразява типа дейност, анализирана по отношение на това дали е индивидуална, групова, съвместна или екипна. Така например учебната програма не задължава авторите на учебниците да се съобразят с типа дейност, която учениците ще осъществяват в обучението. Задължителни са само дейностите, които са свързани с усвояването на определен обем от знания и формирането на умения за изпълнение на предвидените за всеки клас технологични операции. Тези дейности са описани в учебната програма като очакван резултат. Що се отнася до възпитаване на качествата **родолюбие, емпатийност, толерантност, коректност, въздържаност, съобразителност, предвидливост** и др. в учебната програма не е визирано нищо. Според нас тези социално-личностни качества са важни за живота на ученика в училище и извън него. Това е основание в разработването от нас учебно съдържание за учебниците по технологии и предприемачество да включим такива дейности, чрез които учениците да си взаимодействат и да възпитават посочените по-горе социално-личностни качества. За възпитаването на тези качества са необходими и съответните форми за организиране дейността на учениците – индивидуални, групови, съвместни и екипни. Не е възможно да се възпитава толерантност, без ученикът да си взаимодейства с останалите участници в обучението. По същия начин стоят нещата с възпитаването на качествата инициативност, предприемчивост и отговорност. Учебната среда и характера на взаимодействията в обучението, обусловени от учебното съдържание са главните фактори за възпитаване на социално-значимите качества у малките ученици.

Едно от важните социално-личностни качества е **родолюбието**. То може да бъде възпитано от дейностите по всички учебни предмети. Анализирано в ретроспективен план, досегашното технологично обучение (по ръчен труд, труд и творчество, домашен бит и техника)

не включва дейности, благоприятстващи възпитаване на родолюбие. Сега в новите учебници по технологии и предприемачество включваме учебно съдържание, с което от една страна учениците се запознават с изтъкнати българи, допринесли за просперитета и славата на страната ни, а от друга – създаваме условия за взаимодействия, водещи да проява на родолюбие. Така например, още в първи клас учениците се включват в достъпни за тях технологични дейности за изработване на изделия, свързани със значими национални събития напр. Освобождението на България от турско робство и честване на националния ни празник Трети март.

Фигура 1.

Във втори клас технологичните дейности са насочени към изработване на изделие, с което се отбелязва подвига и саможертвата на Апостола на свободата.

Фигура 2.

Качествата *емпатийност, толерантност, , коректност, въздръжаност, предвидливост, съобразителност* са следствие от обучението по различни учебни предмети, но съдържанието на технологичното обучение досега има малко отношение към тях. Считаме, че точно технологичното обучение, чийто резултати са видими -имат обективизиран вид, най-много би могло да съдейства за възпитаване на това качество. Проявата на разбиране, стремежът към взаимопомощ водят до обозрим за учениците резултат и увереността от ползата им за индивидуалния и за общия успех се постига лесно. Това е причината в учебното съдържание да включим дейности, свързани с благотворителността. Разбирането на болките и нещастията на другите, осъзнаването, че същото може да се случи и на нас, че без подкрепата на другите ние бихме се чувствали безпомощни, определя насочеността на дейностите в обучението. Така например още в първи клас в обучението по темата „Благотворителна акция“, учениците се включват в подходящи за възрастта им дейности – изработване на кутия за благотворителност.

Фигура 3. Във втори клас учениците изработват изделия, които са предназначени за благотворителност и организират представление с такава цел.

Фигура 4.

Не само благотворителността, а характера на ежедневните отношения в обучението са важни за изграждането на качеството емпатийност. Това е основание в учебното съдържание да включим дейности, чрез които учениците саморегулират своите взаимоотношения и проявяват *толерантност, коректност, въздръжаност, съобразителност, предвидливост, волево* за завършване на започната работа. Например по темата „Градина

на доброто“, чрез конкретно-трудова дейност второкласниците осъзнават значението на добрите постъпки, изграждат представа за доброто, за това, кое трябва да ценим. **Фигура 5.**

По темата „Светофар за решаване на спор“ – второкласниците съвместно изработват изделие, което им помага за намаляване на агресивното поведение. **Фигура 6.**

По темата „Искам, мога, успявам“ учениците са включени в дейност, чрез която проявяват самостоятелен избор на активност и стремеж за завършване на започната работа. Това се постига чрез наличието на алтернативи в учебното съдържание – различни дейности, водещи до изделие с еднаква функционалност – делител за книги. **Фигура 7.**

Разбирателството в учебно-трудова дейност преминава през различни етапи, но за всички тях е характерен стремежът за равнопоставено общуване, постигане на съгласие, договореност. Такъв е характерът на учебното съдържание по голяма част от темите, сред които са „Работим и се веселим заедно“ **Фигура 8.** и „Да постигнем съгласие“ **Фигура 9.**

Постигането на разбирателство, сътрудничество, взаимопомощ предполага не само индивидуална организация на дейността, но също така групова, съвместна и екипна. С такава насоченост е учебното съдържание по темата „Медали за постижения“. Чрез дейностите по нея учениците се стремят да виждат положителните качества на всеки, да ги отчитат и да ги използват като основа за сътрудничество, за взаимодействие. **Фигура 10.**

Представихме малка част от учебното съдържание, което обуславя възпитаването на социално-личностни качества у първокласниците и второкласниците. Като се ръководим от същите разбирания, разработваме и учебното съдържание за трети и за четвърти клас. Интерес би представлявало цялото учебно съдържание, но сред него силно впечатление биха направили темите „Лъчите на приятелството“ и „Дървото на успеха“. Чрез тях третокласниците по-лесно биха осъзнали сътрудничеството като фактор на индивидуалния и общия успех. Заедно с това те биха изградили по-пълна представа за взаимопомощта и за сътрудничеството, като получават собствена информация от различни източници. По тази тема са предвидени дейности, аналогични на тези на журналистите – провеждане на интервю с учители, родители, близки. Записаните с различни средства интервюта са основа за разработване на проекти, в които в практико-действен план се прилага възприетото и осмислено съдържание на обучението.

Заклучение:

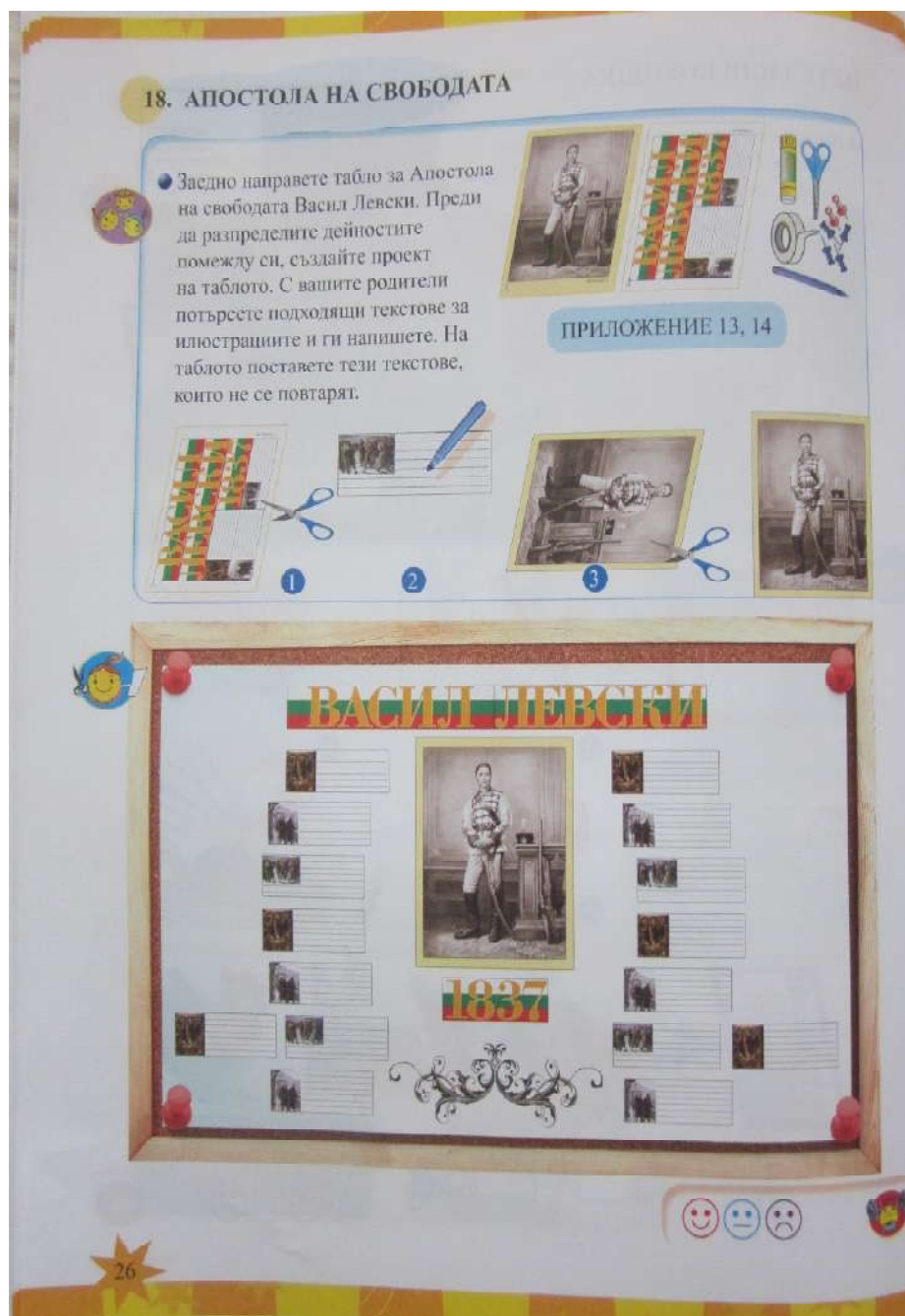
В заключение можем да посочим, че спецификата на технологичното обучение, обусловена от главната цел – овладяване на технологична грамотност и компетентност не е пречка за възпитаване на социално-личностни качества, а тъкмо обратното. Резултатите от дейността са обозрими и това влияе върху по-лесното осъзнаване на причинно-следствените зависимости от социалните взаимодействия, по-лесното социализиране на малките ученици.

Литература:

1. Андреев, М. (1987). Дидактика. София: НП.
2. Бушев, Хр. (1992). Синергетика. Хаос, ред, самоорганизация, София: УИ „Св. Кл. Охридски“.
3. Василева, Е. (2004). Съвременното начално училище – реалност и предизвикателства. София: Университетско издание „Св. Климент Охридски“.
4. Василева, Е. (2002). Детето в началното училище. София.
5. Гроздев, С. (2002). Синергетика на ученето. Педагогика. № 7.
6. Жекова, С. (1991). Психология на педагогическите взаимодействия, София.
7. Иванов, Г., А. Калинова. (2015). Субект-субектно взаимодействие в технологичното обучение – детска градина и начално училище. Ст. Загора: Кота.
8. Иванов, Г. (2014) Педагогическо взаимодействие в технологичната подготовка на деца от 3 до 11 години. Стара Загора.
9. Иванов, Г. (2008). Трудните умения на малкия ученик. Стара Загора.
10. Мерджанова, Я. (2001). Мултисензорният принцип в обучението и живота. София: Университетско изд. „Св. Климент Охридски“.
11. Михова, М. (2002) Преподаването и ученето, В. Търново.
12. Славин, Робърт. (2004). Педагогическа психология. София: Наука и изкуство.
13. Савова, Ж. (1989). Педагогическото общуване в обучението. София.
14. Тодорина, Д (2001). Форми на обучение. Благоевград.
15. Хакен, Г. (1980). Синергетика, Москва: Мир.



Фигура 1



Фигура 2



Фигура 3



Фигура 4



Фигура 5



Фигура 6



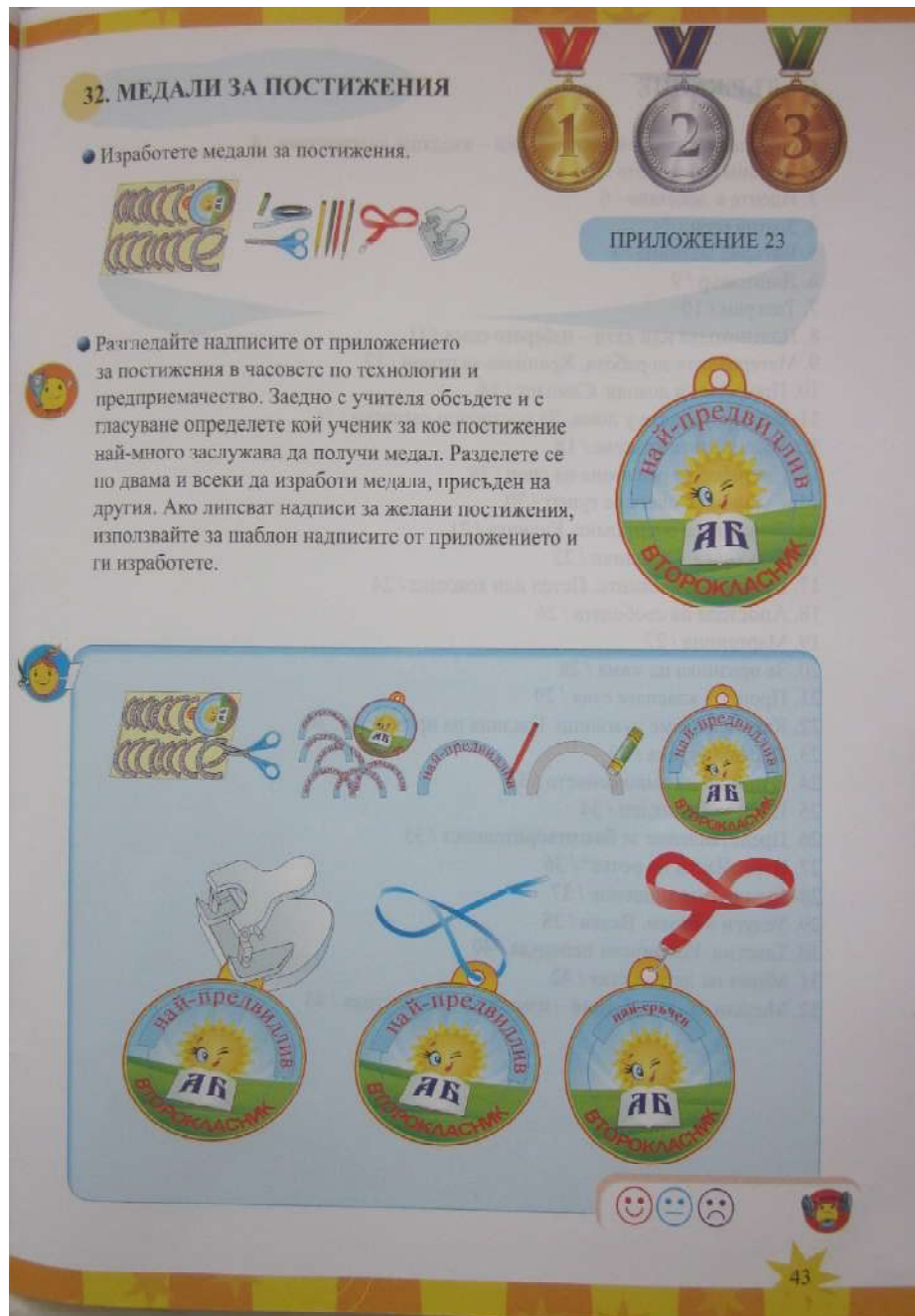
Фигура 7



Фигура 8



Фигура 9



Фигура 10

Author Info:

Angelina Kalinova, primary school teacher,
angy_80@abv.bg;

Georgi Ivanov, professor, Doctor,
Trakia university - Stara Zagora, Faculty of education, Republic of
Bulgaria
georgiiv@mail.bg

ИЗКУСТВО, МУЗИКА, СПОРТ И ОБРАЗОВАНИЕ



ART, MUSIC, SPORT AND EDUCATION

VISUAL ART EDUCATION AND CONTEMPORARY LEARNING STRATEGIES

Maya Raunik Kirkov

ABSTRACT:

Contemporary understandings of the world we are living in are that its main characteristics are complexity, digitalization and multitasking. Educational systems all over the world are struggling with the aim to enable children to participate in life actively, with confidence and deep understanding. Is it possible in such a messy world, where a dominance of visual images in children's life's is evident? The aim of the work is to examine actual theoretical analyses for development of modern learning strategies in visual art education.

The actuality of visual images and demand for new abilities has transformed educational workplace (NAEA, 2016; Wilson McCay, 2006). The purpose of educational systems are to provide adequate strategies for reaching knowledge and abilities to understand and to communicate with this proliferation of images transmitted through traditional and digital media. Interdisciplinary knowledge is necessary to understand values, principles of living, achievements' in our world. The work presented analyzes of the latest scientific publications in the field. The results present conclusion that knowledge and understanding can be achieved through the process of critical engagement based on gained knowledge. Aesthetic and creativity are just as important as technical knowledge in the new world of science, economy and philosophy (Inhulzen & Reeve, 2014; Apkon, 2013), which situated visual art education in much higher place than it was in the past.

Knowledge in visual art education can be achieved not only for memorizing facts, but can stimulate sophisticated cognition and understanding with creation (Eisner, 2008; Marshal, 2014; Sandel, 2006).

Key words: visual art education, learning strategies, visual images, interdisciplinary knowledge.

1. Introduction

Contemporary learning processes are influenced with ever changing reality. Computers, digital media, and video games with their increased presence have revolutionized the way young people today communicate and make meaning of the world (Becker, 2000).

Dominance of visual images transmitted through digital technologies transformed the meaning of knowledge established centuries ago. The need for development of a new set of skills and abilities arise and became

a base for development of various theories by the numerous researches, where demand for a new approach in education is crucial.

Proliferation of an enormous number of visual images, place a premium on the types of abilities which can be developed by visual arts educators: visual-spatial abilities, reflection, experimentation, practical realization of ideas. They created a base for reaching and development of visual literacy, needed to enable students to be engaged in everyday life successfully.

NAEA (2016) reports that daily, "American young people spend more than 4 hours watching television, DVDs, or videos; 1 hour using a computer; and 49 minutes playing video games. In many cases, youths are engaged in two or more of these activities at the same time. Little wonder this era has become known as the "digital age," and Americans born after 1980 have become known as "digital natives". Based on the researches of Roberts, Foehr, and Rideout (2005, p. 36) more than eight in ten (83%) young people have a video game console at home, and a majority (56%) have two or more. About half (49%) have one in their bedroom, and just over half (55%) have a handheld video game player.

Importance of visual art education and its contribution for aesthetic development from preschool till university level is emphasized by Baker (2013) in his research report – "Art integration which involves learning core content subjects (math, reading, language, science, social studies) through the arts (drama, dance, music, visual arts) provides dynamic educational platform and enriches curriculum with concepts to promote cognitive development". The aim of this work is to examine actual theoretical analyses dedicated to development of modern learning strategies in visual art education.

2. Contemporary aims of visual art education

The period of the dominance of World Wide Web and social media brings at the surface the importance of the role of art education in society with the urgent need for visual literacy. (The ability to understand and to communicate with visual means). Eisner (2002) underlined that art education helps students to stimulate and developed their active perception, sensitivity, imagination, and integration skills.

Contemporary art educational process has to overcome strong connection with traditional implementation of art instruction for creation of paintings, sculptures, prints, design. The students of 21 century have to be able to implement critical thinking; to understand new ideas and different ways of their realization in numbers of visual disciplines. Students have to become familiar with the criteria for evaluation of artistic work

and be able to implement them in real life situation according with their age. Contribution of visual art education for development of a special set of skills and abilities as:

- **Creative thinking and expression:** See & Kokotsaki (2015) pointed out that “a high quality art and design education should engage, inspire and challenge pupils, equipping them with the knowledge and skills to experiment, invent and create their own works of art, craft and design”. Olson (1990) explains that “everyone is free to create” and to “experienced events can be cast in the attempt to make them comprehensible, memorable, and shareable”, but the ability to do so lies in the quality and persistence in visual art creation.

- **Imagination** is ability which can be stimulated through visual arts by bringing into existence an alternative “reality,” as Maxine Greene (2007) noted. She further explains that art education opens the possibility for creating a completely different, new world, with contemporary solutions and options.

- **Individualization** as “one of the main goals and one of the most important and effective pedagogical principles of visual art education” (Podobnik, 2007), because it enables students to “express their own specific perception, subjective experiences and individual art abilities, presenting personal view and solution on visual art problem” (Ibid, 2007).

- **Self representational** role of the art creation has an excellent explanation in Geertz’s work (1983, p. 120) where he pointed that “the interplay of story, art and identity is like the fingering of clay, casting our mindsets into forms where the senses, and through the senses the emotions, can reflectively address them”.

3. Visual art education, cognition and learning

The potential and value of art education to provide students with sophisticated cognition was recognized by Eisner (2008). His famous statement “With the arts, children learn to see,” further explains another domain of cognitive development, active perception - seeing and understanding. Focusing on the educational processes in visual art, term “body geometry” was coined by Papert (1993), with focus on cognitive – spatial aspect of learning. It means that children do not to learn the formal rules, but instead develop insights through the way they interact with space. It is a process of constructivist learning in which a person translates a personal experience to construct his own knowledge (Braden, 1996).

The term **constructivist learning** refers to the idea that learners construct knowledge for themselves-each learner individually constructs meaning. Constructing meaning is learning (Hein, 1991). Learning is not

understanding the “true” nature of things, nor is it (as Plato suggested) remembering dimly perceived perfect ideas, but rather a personal and social construction of meaning (Hein,1991).According to Papert’s Mindstorms (1993), students’ learning have to became self-motivated and self-directed. He stated that active learning process appears when one’s attention is attracted and when is involved in the process. Further he explains that students are no longer the information consumers; they construct their own knowledge and solve problems during the active learning process. With this individual selection and response to the information provided by the use of digital media, constructivist learning appears when the role of teachers is to guide, help, and encourage students to think, find the problem and solve it.

With the acceptance of the constructivist position teachers are inevitably required to follow a pedagogy which provides learners with the opportunity to:

- a) interact with sensory data, and
- b) construct their own knowledge system.

Both options are essential to art education, and in thus, visual art expression as unique domain of human activities, have to be consistent part of each serious curriculum.

Contemporary Learning Strategies in Visual Art Education

Parks (2008) stated that “over the past decade, scholars in the field have been calling for a re-envisioning of visual art education with the aim to transform it form disciplined, comprehensive approaches in classical visual art media, to a range of approaches that recognize the role of technology in reshaping teaching and learning in the 21st century”.

Maxine Greene (2001) pointed out that the aesthetic frame in education begins with perception, since we “look for resemblances, seek out connections, identify possibilities, go in quest of meanings”. Anderson (1997, p.72, 73) suggested that art educators have to explain that artworks as a constitutional element of culture are embedded in a cultural web, with definition, meaning, and value of expression adequate for the cultures in which they exist.

Ching (2015) spotlight that teachers must first understand art, and more specifically - contemporary art and its significance. With that base they will enable student’s understanding of the context of the work, the reasons for creation, and significance and deep reflection.

Menzer (2015) presents findings that arts participation shows strong evidence of considerable positive effects to early social-emotional

development. She further suggests that art activities have to be implemented in teaching and learning to stimulate development of complex set of skills within social-emotional development, such as emotion regulation (Brown & Sax, 2013); sharing, helping, and cooperative problemsolving behaviors (Kirschner & Tomasello, 2010); general social and emotional skills (Muniz et al., 2014).

Patton & Buffington (2016) underlined that a new set of digital standards were developed as media arts, separate from the visual arts. Visual art educators are the best equipped to address the new digital media arts standards, so they suggested that university art teacher preparation programs have to design courses to relate qualitatively to contemporary art practices with educational uses of technology.

To enhance and support student's motivation, understanding, and active involvement in learning, persistent teachers are already familiar with the implementation of **brainstorming** as a thinking strategy to stimulate analyses of various aspects of studied topic; **discussion as a cooperative strategy** to learn in cooperation with others, to see the problem from different points; **oral explanation** to clarify thinking, to justify reasoning, and to communicate their understanding; **experiment** as one of the most important methodical tool in art expression which enriches student's experiences with understanding the connection between abstract concept and practical findings; **graphic (visual) organizers** to make the topic more comprehensible with systematic way for to present key segments and their connections (examples: timeline, cycle diagram, T-chart (visual representation of comparison and contrast), Venn diagram, story map, flow chart).

An essence of methodological approaches in visual art education is the use of **focused exploration** followed by and **free exploration** which are used when specific visual art technique has to be understood and implemented. **Individual studio art projects** is the basic method for learning and exploring the ideas and ways of finding the solutions in art creation. This is a key instructional activity initiated by students, using the materials available in the classroom in ways of their choosing.

This method is complemented with **collaborative studio art projects** or work in pairs (or in small group of students). These approaches are especially effective for collaboration, social interaction and sharing the gained knowledge or skills, as well as reaching and mastering new ones. With implementation of cooperative-learning techniques teacher allows students to work as a team to accomplish a common learning goal/goals.

To stimulate fluent and flexible thinking contemporary methods can be implemented in teaching/learning process in visual art education:

- **Conference** where during a student–teacher conference, students can report on their progress, consider problems and solutions, and note strengths and areas for improvement. Conferences therefore require an inviting and supportive atmosphere to encourage open discussion, and is a methodological tool that provide teachers with an opportunity to guide and support learners.

- **Lateral Thinking** is a method of a thinking process first described by (Edward di Bono, 1967) who recognized that the mind can perceive issues from many angles, can reviewed a problem from multiple perspectives, to think critically and to recombine the elements and recombining them in different ways.

- **Simulation** is useful when students are learning about complex processes, events, ideas, or when they are trying to understand the emotions and feelings of others. This is a method where students can participate in a replication of real or hypothetical conditions, to understand, respond and act as though the situation were real.

- **Visualization** is a process of making an object, an event, or a situation visible in one's imagination by mentally constructing or recalling an image with the use of a variety of visual stimuli (e.g., illustrations, photographs, reproductions, videos, real objects, graphics) to assist students in generating ideas, as an exercise in image creation prior to creating an art work.

- **Art Criticism** activities are particularly suitable for whole class instruction with the components like: describing, analyzing, interpreting and judging. Visual Thinking Strategies focuses on the step of interpretation that improves critical thinking and language skills through discussions of visual images.

Visual art education and a concept of play

When contemporary online components integrate into the traditional academic course, the instructional approaches can be more diverse, fascinating, and practical (Abrahmov & Ronen, 2008). Hicks (2004) used the concepts of play and finite and infinite games as tools for re-envisioning art education.

Kirkley & Kirkley (2005) presents an evidence that suggest that educators and instructional designers can create highly interactive and learner-centered learning environment for students when combining computer games and Web-based learning.

Games and simulations encourage learning because students absorb the information and patterns during the game playing, and games also produce fun, which Koster (2004) defined as “the feedback the brain gives us when we are absorbing patterns for learning purposes” (p.96). Students can be motivated and entertained when they are involved in these types of game-based constructivist environments. Games supply competition, immediate feedback, and playing rules, so players are motivated to engage in the virtual environment. Along those lines, Pierfy (1997) concluded that instructional games provide a permanent interactive setting, apparent and consistent objectives, and high-level inspiration. Bonanno and Kommers (2008) stated that, “computer games are a neglected but very important area of computer supported learning, which can promote critical thinking, strategic and logical skills, as well as cooperative and negotiation capabilities. Game learners discover, contest, collaborate, and value the victory in games when they confront difficulty and mistakes during game play, and even young learners are able to manage this complication (Becker, 2007). While integrating games into the instruction, students can have fun, effective, and powerful learning (Kirkley & Kirkley, 2005).

Conclusions

Contemporary methodological strategies with introduction of creative processes in students life, equipped art educators with strong base to enable students to reach conceptual and technical skills, to execute ideas in different visual art media. In the same time, they also challenge students to think in ways that promote discovery and exploration, to understand that possible failure is a part of moving ahead, and that element of creativity stimulates new qualitative solutions.

Contemporary approaches to teaching and learning suggested that educators have to be able to :

1. Give students options: introduce multiple artists and media sources.
2. Push beyond a media-driven curriculum.
3. Emphasize process over product.
4. Use themes and big ideas driven by essential questions to frame your investigation.

Hetland & Winner (2007) discovered that while students in art classes learn techniques specific to art, such as how to draw, how to mix paint, or how to center a pot, they’re also taught a remarkable array of mental habits not emphasized elsewhere in schools.” These habits include observing, envisioning, innovating, and reflecting as well as visual– spatial abilities, self-reflection, and experimentation. David

Perkins (1994) states that these abilities develop children's intelligence, with the help to learn to observe and to form mental images and use them to solve problems.

With findings presented it's undoubtedly, that integrating arts in the school curriculum introduces fun into lessons, which consequently leads those students experiencing greater enjoyment and better motivation for learning.

Literature:

1. Abrahmov, S. L., & Ronen, M. (2008). Double blending: online theory with on-campus practice in photography instruction. *Innovations in Education and Teaching International*, 45 (1), 3–14
2. Apkon, S. (2013). *The age of the image: Redefining literacy in a world of screens*. New York, NY: Farrar, Straus and Giroux
3. Anderson, T. (1995). Toward a cross cultural approach to art criticism. *Studies in Art Education*, 36 (4), pp. 198-209.
4. Anderson, T. (1997). Toward a postmodern approach to art education. In J. Hutchens & M. Suggs (Eds.), *Art education: Content and practice in a postmodern era*. (pp. 62-73). Reston, VA: National Art Education Association
5. Becker, H. (2000). *Who's wired and who's not: Children's access to computer technology*, 10(2), 44-75. Retrieved January 25, 2017, from <http://futureofchildren.org>
6. Baker, D. (2013). Art Integration and Cognitive Development. *Journal for Learning through the Arts*, 9(1)
7. Bonanno, P., & Kommers, P. A. M. (2008). Exploring the influence of gender and gaming competence on attitudes towards using instructional games. *British Journal of Educational Technology*, 39(1), 97-109
8. Braden, R. (1996). Visual Literacy. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. 1107 - 1135. New York: MacMillan.
9. Brown, E. D., Sax, K. L. (2013). Arts enrichment and preschool emotions for low-income children at risk. *Early Childhood Research Quarterly*. (28)2, 337–346.
10. Ching, C.L.T.(2015). Teaching Contemporary Art in Primary

Schools. Athens Journal of Humanities and Arts April Vol. 2, No. 2

11. Geertz, C. (1983). Local knowledge. New York: Basic Books

12. Greene, M. (2001). Variations on a blue guitar. New York: Teachers College Press

13. NAEA (2016). Learning in a Visual Age: A Critical Importance of Visual Art. Education. Shaping Human Potential. National Art Education Association. 901 Price Street, Alexandria, VA 22314 ret. www.arteducators.org ret.

14. Friedman, T. (2005). The world is flat: A brief history of the 21st century. New York, NY: Farrar, Straus and Giroux

15. Inhulsen, D., & Reeve, D. (2014). By members for members: How the National Art Education Association is using creative leadership to mobilize a professional community and advocate for art education. *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art*, 3(3), 449-465.

16. Eisner, E.W. (2008). Persistent tensions in arts-based research. In M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmund (Eds.), Arts-based research in education: Foundations for practice (pp. 16-27). New York: Routledge.

17. Hein, G.E.(1991). Constructivist Learning Theory. The Museum and the Needs of People. CECA (International Committee of Museum Educators) Conference. Jerusalem Israel, by <https://www.exploratorium.edu/> ret.

18. Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. (2007). *Studiothinking: The real benefits of visual arts education*. New York, NY: Teachers College Press. Teaching

19. Hicks, L. (2004). Infinite and finite games: Play and visual culture. *Studies in Art Education*, 45(4), 285-297.

20. Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*.

21. Kirkley, S. E., & Kirkley, J. R. (2005). Creating next generation blended learning environments using mixed reality, video games and simulations. *Tech Trends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 49 (3), 42-54

22. Koster, R. (2004). A theory of fun for game design. Scottsdale, AZ: Paraglyph Press, Inc.

23. Krug, D. H., & Cohen-Evron, N. (2000). Curriculum integration positions and practices in art education. *Studies in Art Educa-*

tion, 41(3), 258-275.

24. Marshal, J. (2014). Transdisciplinarity and Art Integration: Toward a New Understanding of Art-Based Learning across the Curriculum. *A Journal of Issues and Research*, Vol.55, Issue 2: 104 -127.

25. Menzer , M. (2015). The Arts in Early Childhood: Social and Emotional Benefits of Arts Participation. A literature review and gap-analysis:2000-2015.National Endowment for the Arts In partnership.USA.

26. Muniz, E. I., Silver, E. J., & Stein, R. E. K. (2014). Family routines and social-emotional school readiness among preschool-age children. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 35, 93-99. DOI: 10.1097/ DBP.0000000000000021

27. Olson, D. R. (1990). Thinking about narrative. In B. K. Britton & A.D. Pellegrini (Eds.), *Narrative thought and narrative language* (pp. 99-112). Hillsdale, NJ:Erlbaum.WxcellentVisg

28. Papert, S. (1993). *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas*. New York: A Division of Harper Collins Publishers, Inc.

29. Parks, S.N. (2008). Video Games as Reconstructionist Sites of learning in art Education. *Studies in Art Education*. National Art Education Association *A Journal of Issues and Research*:49(3), 235-250

30. Patton, R.M. & Buffington, M.L.(2016). **Keeping up with our students: The evolution of technology and standards in art education. Art Education Policy Review. Vol. 177, Issue 3, Technology and Arts Education Policy: 1-9.**

31. Perkins, D. N. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Occasional paper 4. Santa Monica, CA: The Getty Center for Education in the Arts.

32. Pierfy, D.A. (1977). Comparative simulation game research: Stumbling blocks and stepping stones. *Simulation and Games*, 8(2), 255-268.

33. Podobnik, U. (2007). Differentiation Based on Learning Styles at Visual Art Education. Connection between learning stiles and art expressing types. European Conference on Educational Research Post Graduate and New Researcher Pre-Conference, University of Ghent

34. Radford, M. A. (1992). Meaning and significance in aesthetic education. *Journal of Aesthetic Education*, 26 (1), pp. 53-66.

35. Roberts, Foehr, and Rideout (2005): Roberts, D.F., Foehr, U.G.,

& Rideout, M.A. (2005). *Generation M: Media in the lives of 8-18 yearolds*. Kaiser Foundation. Menlo Park, CA. Retrieved April 30, 2006 from <http://www.kff.org/>

36. Sandel, R. (2006). Form + Theme + Context. Balancing Considerations for Meaningful Art Learning. *Art Education*, 33-37

37. See, B. H. & Kokotsaki, D. (2015). Systematic review of the impact of arts education on the cognitive and non-cognitive outcomes of school-aged children. A review of evidence. Education Endowment Foundation. Durham University.

38. Torrance, E. P., Reynolds, C. R., Katsounis, B. (1979). Children's Form of Your Style of Learning and Thinking: Preliminary Norms and Technical Data; in: *The Gifted Child Quarterly*, Vol. 33, No. 4. pp. 757-767.

39. Wilson McCay, S. (2006). Living the Questions: Technology-Infused Action Research in Art Education. *Art Education: The Journal of the National Art Education Association*. (Special Issue on Assessment).

Author Info:

Maya Raunik Kirkov, Assoc prof. PhD
Ss Cyril & Methodius University, Skopje, FYR Macedonia
raunik@pfsko.ukim.edu.mk
m.raunik@gmail.com

**КОНЦЕПЦИЯ ЗА УЧЕБНА ПРОГРАМА ПО СПОРТНА
АНИМАЦИЯ ЗА БЪДЕЩИ ПЕДАГОЗИ**

Донка Желева-Терзиева

**CONCEPT FOR A SPORTING ANIMATION SCHEDULE
FOR FUTURE PEDAGOGUES**

Donka Zheleva-Terzieva

ABSTRACT:

The specific of our time The technological advances, the progress of society and the gigantic scale of urbanization are legal processes that unfortunately cause very negative consequences for human health. The decrease in the motor activity of people is a ubiquitous phenomenon, leading to a number of adverse health effects, especially for the young generation. There is a problem of prevention and the effective fight against the hypodynamia among teenagers.

This article presents a concept of a new optional discipline "Sports animation" in the Bachelor's programmes of all pedagogical specialties at the Faculty of Pedagogy, Thracian University. The expected learning outcomes of future pedagogues are related to learning and acquiring skills for competent work with respect to the personal psycho-physical development of adolescents, to environmentally friendly and healthy lifestyle and increased physical activity.

Key words: *reduced motor activity, sports animation, students of pedagogical specialties, professional pedagogical competence.*

ВЪВЕДЕНИЕ

Техническият прогрес направи живота по-хубав и по-лесен, но съвременните механизирани и автоматизирани системи почти напълно освободиха хората от извършване на физически усилия, което съчетано с нездравословните условия на живот, продължителния престой пред компютърния и телевизионния екран, системното използване на транспортни средства, редицата технически улеснения и удобства в бита, благоприятства за ограничената двигателна активност в съвременното общество. Хиподинамията в днешно време е една от основните причини за многото социалнозначими заболявания. Без да може да се обобщи всичко, което е натрупано в съществуващата медико-биологична литература, може да се подчертае, че няма структура и функция в човешкия организъм, която да не е засегната от хиподинамията. Това

социално бедствие нанася много тежки и невъзвратими последици върху физическите и функционалните способности на организма.

Намалена, недостатъчна, понижена, ограничена двигателна активност или обобщено казано – **хиподинамията**, постепенно се превръща в огромен проблем за съвременното общество. С право днес специалистите я наричат „болест на цивилизацията”. Заболявания, характерни в миналото предимно за възрастните хора, в наши дни все по-често се срещат в зряла, дори в младежка и в детска възраст. Възникналият дефицит от двигателна активност нарушава баланса от биологични потребности на подрастващия организъм. Децата все по-рядко излизат от дома за игра, все по-рядко играят сред природата поради ред причини, които са твърде много и разнообразни. Редица автори свързват гледането на телевизия и използването на компютъра с разрастващата се агресия сред учащите. В резултат на хиподинамията се нарушават някои личностни психосоциологични характеристики, които влияят негативно върху вътрешните ресурси за контрол и самоконтрол на поведението. Това състояние се изразява с висока тревожност, негативни емоционални преживявания, ниска съпротивляемост при стресови ситуации, затруднени социални контакти и други прояви на психосоциален дисбаланс, което ги изолира и тласка към още по-голямо бездействие, а оттук и към вредни навици и привычки. Учениците, чиято активна двигателна дейност се изразява само с уроците по физическо възпитание и спорт, оформят голяма рискова група с данни за изразена хиподинамия (Попиванова, 2005: 41-42). Ето защо все по-актуален става въпросът за здравето на подрастващото поколение, за неговата физическа дееспособност и двигателна активност.

Научно е доказано, че движението е в основата на развитието на живата материя. То стимулира и регулира дейността на органите и системите, както и всички жизнени процеси в организма. Физическото възпитание, спортът и здравословният начин на живот са фактори, които подпомагат подрастващите при адаптирането им към условията на живот в една непрекъснато усложняващата се здравословна и екологична обстановка. Днес повече от всякога трябва да се правят опити за подобряване на двигателния режим на децата. За преодоляване на неблагоприятните последици от хиподинамията могат да се използват различни иновативни форми и средства за двигателна активност - игри, спорт и туризъм. Един от начините за организация на различни видове спортни дейности е спортната анимация. Атракциите, изненадата от непознатата или познатата игра, както и самата дума игра, са гарант за повишен интерес от страна на децата, които трябва да бъдат стимулирани да се движат.

Не случайно в Наредба 5 за общообразователната подготовка в Република България (2015: 133) към публикуваните през 2006 г. в документ на Европейския парламент осем ключови компетенции, е добавена още една девета, а именно: Умения за подкрепа на устойчиво развитие и за здравословен начин на живот и спорт.

Една от основните социални визии на физическото възпитание и спорта в съвременното общество е тяхната биоадаптивна и психорегулативна роля, която осигурява на личността необходимата й степен на двигателна активност за пълноценна изява във всички сфери на живота. Заниманията с физически упражнения, спорт и туризъм в свободното време са приоритетно направление на държавната политика за повишаване на физическата годност на хората, снемане на психическото напрежение и утвърждаване на здравословен начин на живот. Националната стратегия за развитие на физическото възпитание и спорта в Република България 2012 – 2022 г. (mpres.government.bg/Documents/Documents/Strategii/Strategia_2012-2022.pdf) определя като най-благоприятна възраст за формиращото въздействие на спорта предучилищната и училищната възраст и извежда на преден план някои приоритетни задачи:

- оптимизиране на двигателния режим в предучилищните детски заведения като неразделна част от интелектуалното и емоционалното развитие и възпитание на децата със средствата и формите на богата и емоционално наситена програма от физически упражнения и игри;

- внасяне на промени в организацията и съдържанието на извънкласната и извънучилищната спортна дейност за пълноценно използване на свободното време и като ефективно средство срещу наркоманията, детската престъпност, насилието и други социални деформации;

- организиране на спортни прояви по време на училищните ваканции.

Според Т. Ангелова (2006: 46-47) съвременното ни изисква във всички области – и в образователната, и в спортнопедагогическата, и в туристическата, и в развлекателната, да се прилагат нови стратегии. Практиката убеждава, че за успешното осъществяване на спортно-развлекателните дейности от аниматорите се изисква добра базисна подготовка, висока професионална компетентност и реализация с творчество, отговорност, със стремеж към непрекъснато самоусъвършенстване. Актуални остават неоползотворените възможности за целенасочена подготовка и за разширяване на професионалната реализация на студентите от педагогическите специалности като аниматори.

Дейността на учителя като аниматор е свързана с творческо претворяване на идеи и добри практики в ефективни и атрактивни форми на обучение (Калчева, 2015: 698). Творчеството на учителя е комплексен израз на неговото активно отношение към учебно-възпитателната работа. Независимо от вида анимация основната фигура, която способства за нейното разгръщане и осъществяване, е аниматорът. Дословният превод на думата „animator” (лат.) означава „даващ живот”, „възпитаващ характер”, а „animateur” от френски се превежда като „въдхновител”, „ръководител”, „организатор на свободното време”. Аниматорът е лицето, което организира и провежда разнообразни прояви за потребителите с цел насърчаването им към активен и целесъобразен начин за прекарване на свободното време. При спортната анимация по съдържателен обхват тези прояви са в областта на физическото възпитание и спорта. В зависимост от това спортният аниматор може да бъде организатор, съдия, водещ, сценарист, режисьор и дори участник в проявите.

Въпросите, свързани с анимацията, са в обсега на вниманието на специалистите най-вече в областта на туризма. З. Димитрова (2011: 322) твърди, че именно това е причината компетентността на учителя като аниматор да не е интегративна част от подготовката и квалификацията на бъдещите педагози. Според Н. Калоянова (по Димитрова, 2011: 322) подсилените и в четирите стратегически цели на „Европа 2020” аспекти на образованието като мобилно, качествено, основано на равнопоставеност, социално сближаване, активно гражданско участие, творчество и иновации индикират, че Европейските общности трудно се справят с предизвикателствата на глобализиращото се образование. Педагозите трудно приемат предизвикателствата да изпълняват професионалните роли, които изисква от тях съвременната образователна ситуация. Те не успяват да „актуализират статусно-ролевите си сценарии”, компетентностно-ролевите им модели са нестабилни и предизвикват професионален стрес, както и се отразяват на ефективността на педагогическото взаимодействие. Авторката защитава тезата, че в триединството статус-роли-функции, ролята е компонентът, който взаимодейства с професионалните компетентности. Това означава, че за да бъдат ефективни в ролята на аниматори, учителите трябва да формират целенасочени професионални компетентности. Компетентността на учителя като спортен аниматор трябва да се приема като необходима професионална компетентност, която следва да се демонстрира от всеки учител. Тя може да се дефинира като „свкупност от знания, умения и нагласи, необходими за организиране на свободното време на децата за по-атрактивно провеждане на различни видове спортни

дейности, за повишаване мотивацията и интереса им към системни занимания с физически упражнения и спорт” (пак там).

Развитието на нацията е силно зависимо от качеството на човешките ресурси. Това означава, че ако държавата иска да постигне напредък в развитието си, един от основните приоритети е създаването на качествени човешки ресурси. Педагозите са професионалисти, които отговарят за планирането и прилагането на учебния процес, оценяват и анализират резултатите от обучението. От тях се очаква не само да подобрят процеса на учене в класната стая, но и качеството на учениците в и извън учебния процес. Процесът не може да бъде отделен от ролята и компетентността на преподавателския състав. L. Spencer & S. Spencer (по Hakim, 2015: 9) определят компетентността като „основна характеристика на дадено лице, свързана с ефективността на индивидуалното изпълнение на работата”. Според Mulyasa (по Hakim, 2015: 12) професионално-педагогическата компетентност винаги е свързана с професионалните способности на педагога, с нивото на разбиране на обучаемите, с учебния процес, със самоконтрола, със способността да се управлява ученето, с проектиране, с внедряване, с оценка на резултатите от обучението и с развитие на обучаващите се да актуализират своя потенциал. A. L. Mirzagitova & L. G. Akhmetov (2015: 9022) определят професионалната компетентност на бъдещите педагози като съзнателна дейност на студентите от педагогическите специалности, насочена към усвояване на собствена психология и педагогическо знание, подобряване на педагогическите способности и професионалнозначимите качества.

Руската изследователка В. С. Плотникова обобщава достиженията на редица автори и представя следните крайни резултати от спортноанимационната дейност:

- поддържане на хармонично физическо и функционално развитие, развитие на двигателните умения и качества, на физическата дееспособност;
- развитие и укрепване на човешките ресурси през свободното време, намаляване на умората и възстановяване на силите;
- укрепване и разширяване на знанията по физическа култура и спорт в превенцията на болести и промоция на общественото здраве чрез засилване на пропагандни кампании и противодействие на асоциалното поведение;
- развитие на положително отношение към физическото възпитание чрез укрепване на уменията за системна двигателна активност, така че тя да се превърне в неразделна част от ежедневието;

- използването на физическата култура и спорта като важен компонент на моралното и интелектуалното развитие за натрупване и съхранение на нови знания, норми, ценности, нагласи;

- използването на физическата култура и спорта за развиване на хигиенни навици и мотивация за здравословен начин на живот.

Учебната програма по „Спортна анимация” е свързана с усвояването на специализирани знания и умения за организацията, структурата и съдържанието на спортната анимация, за особеностите при прилагането на средствата, методите и технологията ѝ при работа с деца. Ролята на учебния процес е насочена към промяна в нагласата за формиране на траен интерес и потребност за спорт и движение, съобразно възрастовите особености на децата от предучилищна и училищна възраст.

Целта на обучението по избираемата учебна дисциплина „Спортна анимация“ е студентите да придобият теоретични и методико-практически знания и умения при използване на физическите упражнения, подвижните, спортно-подготвителните и спортните игри в спортноанимационни програми. Използвайки игровия и състезателния метод и разнообразието от игрови средства на открито и на закрито, във водна среда и при зимни условия, бъдещите педагози ще имат възможността да осигурят разнообразни и занимателни спортни мероприятия.

Очакваните резултати са свързани с формиране на знания, умения и компетентности за реализиране на спортноанимационна дейност за деца от предучилищна и училищна възраст по време на извънкласните и извънучилищните занимания и училищните ваканции.

Академичните стандарти на учебната програма „Спортна анимация” осигуряват теоретико-методическа и практико-приложна подготовка, позволяваща на студентите да планират, организират и реализират спортноанимационна дейност с деца от предучилищна и училищна възраст.

Програмата включва семинарни и практически упражнения, предназначени за придобиване на:

- знания за: целта, значението, функциите и възможностите за реализиране на спортноанимационна дейност в професионалната дейност на педагога; правилата на различните видове спорт; технологията за провеждане на спортна анимация в различна среда; средствата и методите на спортната анимация при работа с деца; организиране и провеждане на спортни занимания, състезания, игри и спортни празници; използване на специализирани средства и

съоръжения при работа с деца; организация и контрол при спазването на правилата за безопасно провеждане на спортноанимационните мероприятия; оказване на долекарска помощ в случай на необходимост; вариативност при нужда, в зависимост от метеорологичните условия и средата.

- практически умения за: планиране, организиране и провеждане на спортни занимания, състезания, игри, спортни празници по време на извънкласната и извънучилищната спортна дейност; организиране на спортни прояви по време на училищните ваканции; разработване на спортноанимационни програми; планиране, организиране и координиране на спортноанимационни дейности в позната и в непозната обстановка; вземане на бързи и адекватни решения при непредвидени ситуации; видоизменяне на планираните мероприятия при невъзможност за тяхната реализация; организиране на група и мотивиране на децата; анализиране на проведените мероприятия и внасяне на корекции при необходимост.

Усвоените знания и придобитите практически умения ще дадат една завършена компетентност на практикуващите и проява на професионализъм в тяхната бъдеща дейност.

Учебната програма е предназначена за студенти от ОКС „бакалавър” за специалностите „Предучилищна и начална училищна педагогика”, „Начална училищна педагогика с чужд език” и „Социална педагогика” на Педагогически факултет при Тракийски университет, гр. Стара Загора.

Въз основа на направения обзор от достъпните литературни и документални източници могат да се направят следните заключения:

- Разработването на концепция за учебна програма „Спортна анимация”, формираща професионална компетентност за реализиране на спортноанимационна дейност с деца от предучилищна и училищна възраст, е необходимост за специалистите, работещи в областта на методиката на обучение по физическо възпитание във висшите училища.

- Апробирането на настоящия модел в академичната подготовка на бъдещите педагози е свързано с усвояване на знания и придобиване на умения за компетентна работа по отношение на личностно психосоциално развитие на подрастващите, към природосъобразен и здравословен начин на живот и повишена двигателна активност.

- Внедряването на съвременен педагогически модел за обучение по спортна анимация на студентите от педагогическите специалности, разширява фокуса на тяхната професионално-

педагогическа компетентност и за тяхната реализация като спортни аниматори с творчество, отговорност и със стремеж към непрекъснато самоусъвършенстване и в същото време подпомага връщането на децата и учениците към активна двигателна дейност.

Новите изисквания към образованието – да бъде адекватно на потребностите на обществото, изискват промени в учебната документация на педагогическите специалности във висшето училище. Предложената учебна програма по „Спортна анимация” разкрива в теоретичен и очертава в практически план реализацията на една от основните цели на обществото - широкото навлизане на физическите упражнения и спорта в бита на хората, като основни компоненти на съвременния модел за здравословен начин на живот, в най-широкия смисъл на това понятие, т.е. като състояние на пълно физическо, психическо и социално благополучие на личността, групата, обществото. Здравето е неопценимо богатство за всеки човек, основно човешко право и солидно човешко инвестиране.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ангелова, Т. (2006). Движение, игра, самоусъвършенстване.
2. Димитрова, З. (2011). Теоретичен модел за професионална компетентност на учителя като аниматор. Бургас: Годишник на Университет „Проф. А. Златаров”, XL, 321-324.
3. Калчева, А. (2015). Ролята на учителя като аниматор. Педагогика, 5, 693-701.
4. Плотникова, В. С. (2013). Роль анимационной деятельности в формировании здорового образа жизни подростков и молодежи. Петрозаводск: ГОУ ВПО „Карельская государственная педагогическая академия”.
5. Попиванова, Ц. (2005). Обездвижването на подрастващите в училищна възраст. Спорт и наука, 3, 33-45.
6. Mirzagitova, A. L., L. G. Akhmetov (2015). Self-Development of Pedagogical Competence of Future Teacher. Russia: Kazan Federal University - International Education Studies, 3, 9020-9039.
7. Hakim, A. (2015). Contribution of Competence Teacher (Pedagogical, Personality, Professional Competence and Social) on the Performance of Learning. The International Journal of Engineering and Science (IJES), 01-12.
8. НАРЕДБА № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка. Обн. – ДВ, бр. 95 от 08.12.2015 г., в сила от 08.12.2015 г.
9. Национална стратегия за развитие на физическото възпитание и спорта в Република България 2012 – 2022, приета от

41-ото Народно събрание на 24 ноември 2011 г. (mpres.government.bg/Documents/Documents/Strategii/Strategia_2012-2022.pdf).

Author Info:

Donka Zheleva-Terzieva, Assist. Professor
Trakia university - Stara Zagora, Faculty of education, Republic of
Bulgaria
donkaterzieva2006@yahoo.com

**КОНТРОЛ И ОЦЕНКА НА ИЗБИРАЕМА ОБЛАСТ ОТ
УЧЕБНОТО СЪДЪРЖАНИЕ ПО ТЕНИС НА МАСА НА
УЧЕНИЦИ ОТ 5. КЛАС**

Теодора Симеонова

**CONTROL AND EVALUATION OF AN ELECTIVE PART
OF THE TABLE TENNIS CURRICULUM FOR FIFTH
GRADERS**

Teodora Simeonova

ABSTRACT:

The new curricula in Physical Education and Sports for fifth graders which have been put forward by the Ministry of Education and applied since 2016-2017 school year in primary education include new areas of competences and expected educational results at the end of the school year. The curriculum presents the knowledge, skills, and the attitude that students should acquire after they have passed its compulsory and elective areas. The advisable ratio between compulsory and elective classes throughout the school year shows that 60% of the total number of classes are dedicated to compulsory classes, while 40% are dedicated to the elective ones. In the Specific Methods and Forms for Assessing Student Achievements section of the new curriculum, a table with a recommended percentage distribution of the individual grades has been added to the text describing the evaluation method, but there is no description of the tests and the evaluation system.

All this has provoked us to suggest and approve a curriculum and an assessment system for the elective course in Racket Sports. In order to stimulate the interest and activity of students, to improve their technical skills during the lessons in table tennis as well as in order to increase education effectiveness, we have applied six control and evaluation tests which include motor activities considered typical of sports. On the basis of the results acquired in the period of research we have developed an assessment chart for the elective part of the fifth grade curriculum.

Key words: table tennis, control and evaluation tests.

Тенисът на маса е атлетическа игра с променлива интензивност, която спомага за всестраниното физическо развитие на тези, които я упражняват. Развива важни физически качества като бързина (на реакцията, на придвижването и на замаха с ръката), ловкост, издръжливост, гъвкавост и динамична сила.

Съвременният облик на спорта е свързан с извършване на сложни комбинации от движения, придвижвания във всички възможни посоки, напади, внезапни стартове, скокове и спирания, съчетани с различни наклони извивки на тялото и изпълнение на удари по топката с различна сила и въртене. Тези безспорни достойнства поставят пред спортните специалисти високи изисквания за непрекъснато развитие и усъвършенстване на детско-юношеския тенис на маса като първично звено и основа на високото спортно майсторство. Затова развитието на спорта у нас и подготвянето на тенисисти на маса от европейска величина зависи много от ранната специализация на подрастващите. Така се поставя начало на теоретична, техническа, тактическа и физическа подготовка сред децата, желаещи да станат тенисисти на маса от висок ранг.

Методиката на обучение при учениците трябва да е насочена към формиране на трайни двигателни навици. Усъвършенстването на технико-тактическата подготовка е крайно необходимо поради непрекъснатото развитие на играта. При децата се използва голямо разнообразие от упражнения и методи в процеса на обучение. Много подходящи са общо-подготвителни, специално-подготвителни и състезателни упражнения. Световния опит показва, че най-развитите по отношение на тенис на маса страни имат програми за обучение сред 7-12 годишни деца (Й. Дряновски, И. Коев, М. Шишков, 1993).

Целта на настоящото изследване е, да установим какво е физическото състояние на учениците от 5. клас, да оценим началната техническата подготовка, да повишим физическата дееспособност и двигателната активност в урока по физическо възпитание и спорт и учебния час за спортни дейности чрез прилагане в практиката на специализирана програма.

Задачи:

- Проучване (по литературни данни) върху проблемите на спорта тенис на маса;
- Събиране на информация за мнението и отношението на ученици, които играят тенис на маса и участват в учебния час за спортни дейности по този спорт чрез анкетно проучване;
- Събиране на информация за физическата дееспособност, техническа подготвеност и психически качества на учениците от 5. клас;
- Разработване и прилагане на програма от упражнения и игри с цел владеене на захват на ракетата, придвижване и удар, прилагане на основните елементи от техниката на тениса на маса;

- Въз основа на анализа на получените експериментални данни да направим изводи и съответни препоръки за практиката и обучението по тенис на маса.

Необходимата информация събрахме с помощта на педагогическо наблюдение, беседа и анкета с КОНТИНГЕНТ от 67 ученика от 5. клас. – 38 момичета и 29 момчета – от Средно училище „Н. Й. Вапцаров“ - гр. Генерал Тошево и Основно училище „Христо Ботев“ - гр. Търговище през 2016/17 учебна година.

СПЕЦИФИЧНИ МЕТОДИ

1. Спортно-педагогически тестове:

Тест №1 - Тест за бързина - 40м. спринт

Целта на този тест е да се проследява развитието на ускорението и скоростта на спортиста. Тестът се провежда по следния начин: с конусите се маркира 40-метрова отсечка от писта; ученикът използва висок старт с водещ крак зад стартовата линия; при команда “Старт” той бяга с възможната най-висока скорост до финалната линия; учителят отчита времето с точност 0,01 с; правят се два опита с интервал за почивка около 2-5мин. между тях.

Тест №2 – Степ тест Текумзее - Тест за обща издръжливост

Целта на този тест е да се проследява развитието на кардио-респираторната система на спортиста. За изпълнението на този тест са необходими: гимнастическа пейка или стъпало с височина 20,3см.; Как се провежда тестът - изследваният се качва и слиза от стъпалото последователно с двата крака с темп 24 пъти за 1мин.; може да се използва метроном (фиксиран на 96 уд/мин.) или човек, който да диктува темпа.; тестът е с продължителност 3 мин.; 30 сек. след края на теста се измерва пулсът за 30сек. Въз основа на честотата на пулса, измерена за 30 сек., се прави оценка на теста, като се използват таблици.

Таблица 1.

Списък на показателите за физическа дееспособност и техника

№	Показатели	Мерни единици	Точност на измерване	Посока на нарастване
1.	40м. спринт	s	0,01	-
2.	Степ тест Текумзее	s/ индекс	0,10	+
3.	"Бързи крака"	s	0,01	-
4.	Честота на почукване	s	0,10	-
5.	Дланен плосък нападателен удар	брой	1	+
6.	Обратен плосък нападателен удар	брой	1	+

Тест № 3 “Бързи крака” (Ловкост)

За изпълнението на този тест са необходими: равна повърхност; 20 тояжки с дължина 60 сантиметра или въжена стълба с 20 степенки. Как се провежда тестът: поставете 20-те тояжки на разстояние 46 см. една от друга, или опънете въжената стълба на тревна площ или писта; ученикът застава в началото на колоната и когато е готов започва да бяга по дължината ѝ, стъпвайки във всяко междуредие, без да настъпва тояжките (степенките на стълбата); през време на бягането ученикът движи енергично ръцете (помпащи движения) и сгъва минимално коленете. Хронометърът се включва при първия допир на ходилото със земята между първата и втората тояжка и се спира при стъпване в пространството преди последната тояжка. След почивка опитът се повтаря. Зачита се по-добрият резултат.

Тест № 4. Честота на почукване

Тестът е предназначен за измерване скоростта на движение на крайниците и по неговите резултати се оценява проявлението на скоростните способности. Върху маса, чиято височина може да се изменя, се поставят симетрично два гумени диска с диаметър 20 см. Разстоянието между дисковете е 60 см, а между тях се поставя хоризонтална опорна площадка с размери 10 x 20 см. Съдържанието на теста се заключава в последователното докосване на двата диска с дланта на удобната ръка (за десничарите – дясна, за левичарите – лява). Изследваният ученик застава пред масата в разкрячен на широчината на раменете стоеж, поставяйки неудобната ръка върху опорната площадка. Слага удобната ръка върху противоположния диск. Трябва да се премества работещата ръка от диск на диск, така че при движението да минава над опорната. Задачата се изпълнява с максимална скорост, задължително всеки път да се докосват двата диска. Разрешава се пробен опит, за да се установи с коя ръка ще се изпълнява теста. Измерването се извършва с хронометър, който се включва след команда “Внимание, старт!” И се спира когато тестиращият направи 25 цикъла или 50 докосвания на двата диска. Разрешават се два опита и се взема предвид по-доброто постижение. Резултати от теста. Времето от опита се измерва в секунди с точност до 0,1 сек за 25 цикъла.

Техническата част на тестовата батерия включва два плоски нападателни удара, които са базови за играта и стартови в началното обучение. Тестовите имат за цел да се диагностицира какво е нивото на спортно-техническите умения в тениса на маса на учениците в изпълнението на дланни и обратни удари, изпълнени в разиграване по диагонал. Резултатността на техническата подготовка по тенис

на маса зависи не само от сигурността на техническия елемент, но и от неговото пласиране.

Тест № 5 Технически тест 1: Дланен плосък нападателен удар в разиграване по диагонал - 10 удара срещу спаринг партньор.

Тестираният и неговият партньор разиграват по форхенд диагонала, като имат право да отиграват единствено с дланен плосък нападателен удар. За успешен удар се отчита този, който попада в противниковия форхенд диагонал, като се отброяват само тези на тестирания ученик. Дава се възможност за три опита, като за формирането на крайната оценка се взема най-добрия резултат.

Тест № 6 Технически тест 2: Обратен плосък нападателен удар в разиграване по диагонал - 10 удара срещу спаринг партньор.

Тестираният и неговия партньор разиграват по бекхенд диагонала, като имат право да отиграват единствено с обратен плосък нападателен удар. Като успешен удар се отчита този, който попада във противниковия бекхенд диагонал, като се отброяват само тези на тестирания ученик. Дава се възможност на три опита, като се взема за формирането на крайната оценка най-добрия резултат.

Коректурна проба

С този психологически тест се изследват основните качества на вниманието – съсредоточеност, устойчивост, интензивност и продуктивност. Изследваното лице проследява всички редове и зачертава с една чертичка откритите коректурите с отвори, насочени нагоре, надолу, наляво и надясно. Целта е колкото може по-бързо да се прехвърли целият тест, който включва общо 660 знака. Отчитат се броят на пропуснатите и неправилно зачертаните знаци и времето за изпълнение на задачата, с точност до 0,01s.

Тест № 7 - Коефициент на съсредоточеност на вниманието (Kc) - изчислява се по формулата:

$$Kc = \frac{100}{n + 1}$$

където n е броят на пропуснати и сгрешени знаци.

Тест № 8- Коефициент на устойчивост на вниманието (Ky) - изчислява се по формулата:

$$Ky = \frac{358,776 - 2,807.n}{t}$$

където: t – времето за изпълнение(в секунди);

n – брой пропуснати и сгрешени знаци.

Таблица 2

Списък на показателите за психически качества

№	Показатели	Точност на измерване	Посока на нарастване
7.	Коефициент на съсредоточеност на вниманието	0,01	+
8.	Коефициент. на устойчивост на вниманието	0,01	+
9.	Интензивност на вниманието	0,01	+
10.	Продуктивност на вниманието	0,01	+

Тест № 9- Интензивност на вниманието- изчислява се по формулата:

$$V = \frac{660}{t}$$

където: t – времето за решаване на задачата(в секунди);

660 – брой знаци в коректурната проба.

Тест № 10- Продуктивност на вниманието– Изчислява се извършената психическа работа по формулата:

$$A = \frac{V}{n + 1} \cdot 100$$

където: V – коефициент на интензивност;

n – брой пропуснати и сгрешени знаци

НОРМАТИВНИ ТАБЛИЦИ И МЕТОДИЧЕСКИ УКАЗАНИЯ ЗА КОНТРОЛ И ОЦЕНКА НА УЧЕНИЦИТЕ 5. КЛАС, ЗАНИМАВАЩИ СЕ С ТЕНИС НА МАСА

За нуждите на училищното физическо възпитание и с цел оптимизиране на учебната програма по тенис на маса, на базата на направените изследвания по време на педагогическия експеримент, са разработени таблици и дневници, които позволяват да се оценява физическата дееспособност и техническата подготовка на учениците. Използвайки статистическите данни от изследването и зависимостите на средните нива, с необходима гаранционна вероятност са четири от предложените тестове. За тях са разработени таблици за 5. клас за двата пола, като е използван метода на сигмалните отклонения на Шефко. В него се използват средната стойност (X) и стандартното отклонение (S). Броят на степените, словесната оценка и процентът от случаите, които попадат към тях, се определят от изследователя. Използваната оценъчна система позволява да се сравняват постиженията по различно оразмерени тестове и показатели(измервани в секунди, метри, пъти, индекси и т.н.). В таблиците, при резултатите от тестовете които използваме, получените стойности се оценяват от Слаб до Отличен, подобно на

системата за оценяване в училище. Това съвпада с изискванията за оценяване на избираема област от учебното съдържание. В приложение № 4 регистрираме данните от проведените шест теста.

Моделите за оценка, които предлагаме – Таблици № 22 и №23, могат да служат за текуща оценка по предмета „Физическо възпитание и спорт“ на ученици от 5. клас.

НОРМАТИВНИ ТАБЛИЦИ ЗА ОЦЕНКА НА УЧЕНИЦИТЕ 5. КЛАС

Таблица 3

Нормативи за оценка на момчета - 5. клас

ОЦЕНКА	"Бързи крака"	Честота на почукване	Дланен плосък нападателен удар	Обратен плосък нападателен удар
СЛАБ	Над 6,19	Над 16,16	1	1
СРЕДЕН	6,18 – 5,27	16,15 – 15,24	2	2
ДОБЪР	5,26 – 4,53	15,23 – 14,32	3	3
МН. ДОБЪР	4,52 – 3,43	14,31 – 13,40	4	4
ОТЛИЧЕН	Под 3,42	Под 13,39	5	5

Таблица 4

Нормативи за оценка на момичета - 5. клас

ОЦЕНКА	"Бързи крака"	Честота на почукване	Дланен плосък нападателен удар	Обратен плосък нападателен удар
СЛАБ	Над 6,59	Над 20,13	0	0
СРЕДЕН	6,58 – 5,55	20,12 – 16,92	1	1
ДОБЪР	5,54 – 4,52	16,91 – 13,71	2	2
МН. ДОБЪР	4,51 – 3,49	13,70 – 10,51	3	3
ОТЛИЧЕН	Под 3,48	Под 10,50	4	4

Методически указания за използване на нормативната база за контрол и оценяване на физическата и техническата подготовка на ученици от 5. клас на избираема област от учебното съдържание.

За нуждите на контрола и оценяването по физическо възпитание и спорт е необходимо:

- Да се провежда тестване на физическата дееспособност в началото на учебната година и преди приключване на втория срок за 5. клас;

- Данните от тестовете да се регистрират в изготвени карти и внасят в дневник, за да се използват данните за получаване на текуща оценка;

- За да не се отнема от учебното време в редовните часове, тестовите за оценка на техническата подготвеност да се провеждат в учебния час за спортни дейности;

- Тестовите за диагностициране на ударите да се провеждат в края на заниманията. Желателно е да не е настъпила умора;

- Препоръчва се при резултати, попадащи извън нормативната таблица за оценяване на физическата дееспособност и техническите способности, положителна оценка да се дава и при наличие на прираст в началото и края.

За оптимизиране на подготовката по тенис на маса от избираема област на учебно съдържание на предмета физическо възпитание и спорт е необходимо:

- Оценяването с тестова батерия, в която са включени елементи близки до играта тенис на маса, да се прилага за засилване интереса на учениците към спорта и за повишаване на ефективността на обучение;

- При оценяването на ученици, показващи слаби оценки, да се оценява регистрирания прираст на резултатите в края на учебната година.

- Предложените програми да се прилагат за усъвършенстване на физическата и техническата подготвеност и в учебната програма в клас и часовете за спортни дейности.

Изводи

- Анализът и обобщението на литературните ресурси доказва, че, спортните педагози в недостатъчна степен познават новите програми за избираеми области от учебното съдържание. Този факт ограничава прилагането на разнообразни средства и методи и рефлектира върху крайния резултат от обучението.

- Разработените и приложени програми от упражнения и игри с цел овладяване на основните елементи от техниката на тенис на маса дават резултат и в урочната дейност, и в часовете за спортни дейности.

- Получените количествени и качествени резултати в началото и края на изследването позволиха да оценим спортно-техническата и психическа подготовка на учениците. Имайки предвид динамиката, в рамките на опитно-изследователска работа при момчета и момичета се открояват значителни прирасти като резултат на оптимизирано и целенасочено обучение, доказани с достатъчна гаранционна вероятност по осем от десетте показатели.

- Събраната информация за физическата дееспособност, техническа подготвеност и психически качества на учениците от 5.

клас и анализа на получените данни и статистически зависимости ни позволи да разработим нормативна база за оценяване на постиженията на учениците по тенис на маса.

Препоръки

- Препоръчва се тези упражнения и игри, систематизирани в програми за начално обучение по тенис на маса, да се използват и в часовете по избираема област от учебното съдържание Ракетни спортове (тенис на корт, бадминтон) и в извънкласните форми като секции и школи (тенис на маса) за подобряване на техническата подготовка на учениците.

- Резултатите от настоящото изследване дават основание да смятаме, че е във възможностите на всеки учител да обогати уроците по ракетни спортове, използвайки горе посочените упражнения и игри.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атанасова, К. Модел за подобряване на учебния процес по физическо възпитание чрез занимания по тенис на маса във висшето училище. Дисертация, С. 2013.

2. Брогли, Я., Л. Петкова, Статистически методи в спорта. – “М и Ф”, С., 1988

3. Георгиев, Л., Психология на развитието. Възрастова психология. София, 2005;

4. Дряновски, Й., И. Коен, М. Шишков. Тенис на маса, София, 1993;

5. Държавни образователни изисквания (стандарти) за уч. предмет “Физическо възпитание и спорт” С., Спорт и наука, кн. 10 – 12, 1996.

6. Държавен вестник. – С.,бр. 58,1996.

7. Държавен вестник. – С.,бр. 48, 2000.

8. Държавен вестник. – С., бр. 36,1998.

9. Държавен вестник. – С., бр. 95, 2002.

10. Държавен вестник, Закон за степента на образование, общо-образователния минимум и учебния план бр.86,1991, бр.36, 1998.

11. Държавен вестник, Закон за професионалното образование и обучение бр.67, 1999, бр.95,2002

12. Закон за физическото възпитание и спорта. – С., 1996

13. Костов, К., Предметът “Физическо възпитание и спорт” в началното училище – идеи, реалност, бъдеще,(в контекста на образователната реформа), “Физическото възпитание и спорт в училище”, МОН, БОК, Търговище, 2005.

14. МОН, Методическо указание за контрол и оценка на физическото възпитание на учениците от 5. – 8. клас на общообразователните училища. – С., 1989.
15. МОН, Учебна програма по физическо възпитание. – С., 1993.
16. ЪЇЇ, Учебни програми за задължителна и профилираща подготовка - 5, 6, 7, 8. клас VIII част клас. С., 2003.
17. Пенева, Б. По проекта за Държавни образователни изисквания (станданти) за учебния проект “физическо възпитание и спорт”. – С., Спорт и наука, кн. 2, 1997.
18. Пирьов, Г. “Педагогическа психология “ Наука и изкуство, С., 1966
19. Рудик, П.А. и кол. Спортна психология “, С., 1976
20. Стаматов Р., Б. Минчев. „Психология на човека”, изд. къща „Хермес”, Пловдив, 2003
21. Цветкова, В., Тренировъчни упражнения за усъвършенстване на техниката в тениса на маса при 9-12 годишни деца чрез метода „мултибол тренинг“. сп. „Спорт и наука“, бр. №3 за 2017 г.
22. Цветкова, В., Усъвършенстване на технико-тактическата подготовка по тенис на маса при 7 - 12 годишни деца. Дисертация, С. 2017
23. Шишков, М., Г. Очева, И. Димов. Съвременни тенденции в развитието на гумите за ракетата за тенис на маса. Първа международна научна конференция, Катедра „Футбол и тенис“ С, Авангард прима, 2005
24. Molodzoff, P., ITTF Advanced Coaching Manual, Published by International Table Tennis Federation, 2013
25. <http://www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=28> Учебни програми – сайт на МОН
26. <http://dv.parliament.bg/DVWeb/howMaterialDV.jsp?idMat=978773> Закон за предучилищното и училищното образование, ДВ, брой: 79, 13.10.2015 г:

Author Info:

Teodora Simeonova, assoc. Professor, PhD.
Konstantin Preslavsky University of Shumen, Shumen, Republic
of Bulgaria
t.simeonova@shu.bg



*Издаването на Годишника се финансира със средства по
Общоуниверситетски проект № 2 / 2017 г.*

*The publication of the Yearbook of the Faculty of Education is
funded by Trakia University Project No 2 / 2017*