

СОФИЙСКИ
УНИВЕРСИТЕТ



СВ. КИРИЛ
ОФТОМИ



ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ
ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО
И ИЗКУСТВОТО

ОБРАЗОВАНИЕ И ИЗКУСТВА: ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВИ

Трета научно-практическа конференция

2022

ОБРАЗОВАНИЕ И ИЗКУСТВА:

ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВИ

Трета научно-практическа конференция

'22

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

проф. гнн Милен Замфиров
проф. гнсн Александър Корнев
проф. гн Лаура Димитрова
Проф. гн Марек Сак
проф. гнн Николай Попов
проф. гнсн Нели Василева
проф. гн Радослав Пенев
проф. гн Розалина Енгелс-Критидис
проф. г-р Адриан Георгиев
проф. г-р Бисера Вълева
проф. г-р Илиана Мирчева
проф. г-р Габриела Кирова
проф. г-р Неда Балканска
проф. Александър Денисов
проф. Катарина Джорджевич
проф. г-р Маргарита Бакрачева
доц. г-р Ана Милованович
доц. г-р Анна Трошева
доц. г-р Марина Пиронкова
проф. г-р Николай Цанев
доц. г-р Снежина Бисерова
доц. г-р Дигем Чатал
доц. г-р Диана Игнатова
доц. г-р Галина Георгиева
доц. г-р Любка Алексиева
зл. ас. г-р Маргарита Томова
зл. ас. г-р Ралица Димитрова

Редактор: Маргарита Крумова
Дизайн на корицата на броя: Явор Грънчаров
Графичен дизайн на броя: Явор Грънчаров
Техническа поддръжка: Евгени Венков

EDITORIAL BOARD

Prof. Milen Zamfirov, DSc
Prof. Alexandr Kornev, DSc
Prof. Laura Dimitrova, DSc
Prof. Marek Sak, Doctor Habil
Prof. Nikolay Popov, DSc
Prof. Neli Vasileva, DSc
Prof. Radoslav Penev, DSc
Prof. Rozalina Engels-Kritidis, DSc
Prof. Adrian Georgiev, PhD
Prof. Bisera Valeva, PhD
Prof. Iliana Mirtschewa, PhD
Prof. Gabriela Kirova, PhD
Prof. Neda Balkanska, PhD
Prof. Alexander Denisov
Prof. Katarina Djordjevic
Prof. Margarita Bakracheva, PhD
Assoc. Prof. Ana Milovanovich, PhD
Assoc. Prof. Anna Trosheva, PhD
Assoc. Prof. Marina Pironkova, PhD
Prof. Nikolay Tsanev, PhD
Assoc. Prof. Snezhina Biserova, PhD
Assoc. Prof. Didem Chatal, PhD
Assoc. Prof. Diana Ignatova, PhD
Assoc. Prof. Galina Georgieva, PhD
Assoc. Prof. Luybka Alexieva, PhD
Asst. Prof. Margarita Tomova, PhD
Asst. Prof. Ralitzza Dimitrova, PhD

Editor: Margarita Krumova
Cover design of issue: Yavor Grancharov
Graphic design of issue: Yavor Grancharov
Technical support: Evgeni Venkov

ISSN 2738-8999



Факултет по науки за образованието и изкуствата, СУ „Св. Климент Охридски“
Адрес: София, 1574, бул. „Шипченски проход“ № 69А | fnoi.uni-sofia.bg



СЪДЪРЖАНИЕ

ПЛЕНАРЕН ДОКЛАД

РАННИ ПРЕДВЕСТНИЦИ ЗА ПОЯВА НА ДИСЛЕКСИЯ НА РАЗВИТИЕТО	22
Цветанка Ценова, проф. гпн	

ПОДХОДИ КЪМ РАБОТАТА ПРИ ЕЗИКОВИ НАРУШЕНИЯ

АЛТЕРНАТИВНИ ПОДХОДИ В ПРЕПОДАВАНЕТО НА БИЛИНГВАЛНИ УЧЕНИЦИ	40
Гергана Илиева, докторант	

МОДЕЛ ЗА ПРОЦЕСУАЛНО-ОРИЕНТИРАНА ДИАГНОСТИКА И ТЕРАПЕВТИЧНО ПЛАНИРАНЕ ПРИ ГОВОРНИ НАРУШЕНИЯ НА РАЗВИТИЕТО	49
Елена Бояджиева-Делева, гл.ас. г-р	

СПЕЦИФИКА НА ЛОГОПЕДИЧНАТА ДИАГНОСТИКА ПРИ ПЪРВИЧНА ПРОГРЕСИВНА АФАЗИЯ	60
Емануела Маринова, докторант, Катерина Щерева, гоц. г-р	

СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА УПОТРЕБАТА НА МЕСТОИМЕННИЯ ПРИ ДЕЦА С БИЛИНГВИЗЪМ И ДЕЦА С НАРУШЕНО ЕЗИКОВО РАЗВИТИЕ	72
Нели Василева, проф. гн, Пантелеймон Куцианас	

ПОЛОВИ РАЗЛИЧИЯ В ЛИНГВИСТИЧНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ ПРИ ДЕЦА С ТИПИЧНО ЕЗИКОВО РАЗВИТИЕ И ДЕЦА СЪС СПЕЦИФИЧНИ ЕЗИКОВИ НАРУШЕНИЯ	81
Теодора Яръмова, докторант	

СПЕЦИФИЧНИ ЕЗИКОВИ НАРУШЕНИЯ И ДИСЛЕКСИЯ НА РАЗВИТИЕТО – ДВЕ ОТДЕЛНИ СЪСТОЯНИЯ ИЛИ ТРУДНОСТИ В ЛИНГВИСТИЧНОТО ФУНКЦИОНИРАНЕ С РАЗЛИЧНИ ВЪЗРАСТОВИ ПРОЯВИ	95
Теодора Яръмова, докторант	

СЪСТОЯНИЕ НА ЕЗИКОВОТО ДЕКОДИРАНЕ ПРИ ДЕЦА СЪС СПЕЦИФИЧНИ ЕЗИКОВИ НАРУШЕНИЯ	108
Цветелина Гечева, докторант	

СЪВРЕМЕННИ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИЕТО И СПЕЦИАЛИЗИРАНОТО ВЪЗДЕЙСТВИЕ ПРИ ДЕЦА С ОСОБЕНОСТИ В РАЗВИТИЕТО

АДАПТИРАНИ ПОДХОДИ ЗА СОЦИАЛНО-КОМУНИКАТИВЕН ТРЕНИНГ ПРИ ДЕЦА СЪС СЛУХОВИ НАРУШЕНИЯ	118
Даринка Борисова, Ивелина Стоянова, г-р	

БРАЙЛОВОТО ОГРАМОТЯВАНЕ В УСЛОВИЯ НА ДИСТАНЦИОННО ОБУЧЕНИЕ 131
Маргарита Томова, гл. ас. г-р

**ПРИБИЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА СТУДЕНТИ
ОТ ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛНОСТИ** 141
Мария Дишкова, доц. г-р

**ПРИЛОЖЕНИЕ НА СОЦИАЛНИТЕ ИСТОРИИ В РАБОТАТА С ДЕЦА
ОТ АУТИСТИЧНИЯ СПЕКТЪР (ОПИСАНИЕ НА СЛУЧАЙ)** 154
Мира Цветкова-Арсова, проф. гпн

**СИСТЕМА ЗА КОМПЛЕКСНА ОЦЕНКА НА ЕЗИКОВАТА КОМПЕТЕНТНОСТ
ПРИ ДЕЦА СЪС СЛУХОВИ НАРУШЕНИЯ** 165
Славина Лозанова, г-р, Ивелина Стоянова, г-р

**МЕТОДИ ЗА ОЦЕНКА НА ФИНАТА МОТОРИКА ПРИ ДЕЦА
И УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ** 182
Снежина Михайлова, докторант

ПЕРСПЕКТИВИ В РАННОТО ДЕТСКО РАЗВИТИЕ

**РОЛЯТА НА УЧИТЕЛЯ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА ЗА РАННОТО ИДЕНТИФИЦИРАНЕ
НА ЕЗИКОВИ НАРУШЕНИЯ ПРИ ДЕЦА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ** 197
Боряна Василева, докторант

РАЗВИТИЕ НА РЕЧТА В РАННА ДЕТСКА ВЪЗРАСТ В СЪВРЕМЕННИЯ ДИГИТАЛЕН СВЯТ 207
Диана Ангонова, ас. г-р

**СЪЩНОСТ НА ФУНКЦИОНАЛНАТА ГРАМОТНОСТ И ВЪЗМОЖНОСТИ
ЗА РАЗВИТИЕ У ДЕЦАТА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ** 217
Димона Янева, докторант

**КРЕАТИВНАТА ДРАМА КАТО СЪВРЕМЕННА ФОРМА НА ПЕДАГОГИЧЕСКО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В РАННОТО ЧУЖДООЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ** 225
Елена Ватралова, докторант

**ПРОУЧВАНЕ НА ПРОБЛЕМА ЗА КАЧЕСТВОТО И ЕФЕКТИВНОСТТА
НА ОНЛАЙН ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА
В УСЛОВИЯТА НА ДИСТАНЦИОННА ФОРМА** 239
Елена Заркова, докторант

**РОЛЯТА НА ИГРАТА ЗА ФОРМИРАНЕ И РАЗВИТИЕ НА ФУНКЦИОНАЛНАТА ГРАМОТНОСТ
ПРИ ДЕЦАТА И МАЛКИТЕ УЧЕНИЦИ** 254
Красимира Димитрова, гоц. г-р

**ИГРАТА КАТО ИЗРАЗ НА ДЕТСКАТА ИДЕНТИЧНОСТ
И КАТО СРЕДА ЗА НЕЙНОТО РАЗВИТИЕ** 263
Лора Спиридонова, гоц. г-р

**ФУНКЦИИ НА УЧИТЕЛЯ ЗА ОСЪЩЕСТВЯВАНЕ НА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ
В ДЕСКАТА ГРАДИНА** 272
Любослава Пенева, проф. г-р, Маргарита Врачовска

**ОБРАЗОВАТЕЛНО СЪДЪРЖАНИЕ ЗА СТИМУЛИРАНЕ НА ЕМОЦИОНАЛНО-ВОЛЕВОТО РАЗВИТИЕ
В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ: СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ** 287
Мирослава Ангонова, докторант

ДОБРИ ПРАКТИКИ В НАЧАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

**ЕТНОКУЛТУРНИ И НАЦИОНАЛНИ АКЦЕНТИ В УЧЕБНИЦИТЕ
ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК КАТО ВТОРИ ЕЗИК** 299
Анна Георгиева, гоц. г-р

**ПРЕДСТАВИ И НАГЛАСИ НА РОДИТЕЛИТЕ КЪМ ОБРАЗОВАНИЕТО
И ОБУЧЕНИЕТО В УЧИЛИЩЕ** 308
Габриела Валентинова-Методиева, ас.

СПЕЦИФИКА НА ОБУЧЕНИЕТО В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ В УКРАЙНА 317
Ганна Везенкова, докторант

**СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА САМОСТОЯТЕЛНИ РАБОТИ
В УЧЕБНИЦИ ПО МАТЕМАТИКА ЗА ВТОРИ КЛАС** 329
Гергана Христова, гл. ас. г-р

**ПРОФЕСИОНАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ПОДГОТОВКА
НА СТУДЕНТИ – БЪДЕЩИ НАЧАЛНИ УЧИТЕЛИ** 348
Илияна Симеонова, гл. ас. г-р

**ИНОВАТИВЕН МОДЕЛ ЗА РАБОТА С ТЕКСТОВИ ЗАДАЧИ
ПО МАТЕМАТИКА В ПЪРВИ И ВТОРИ КЛАС** 363
Михаела Николова, докторант

УЧИЛИЩНА СТРАТЕГИЯ ЗА STEM ОБРАЗОВАНИЕ 374
Николай Цанев, доц. г-р, Жорж Кюшев

**ИНТЕЛЕКТУАЛНА СОБСТВЕНОСТ – ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА ИЗУЧАВАНЕ
В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ** 386
Пънар Кязим, г-р

КОМИКСЪТ И ЛИТЕРАТУРНОТО ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ 393
Ралица Колева, докторант

**ДИДАКТИЧЕН МОДЕЛ ЗА ФОРМИРАНЕ НА ЕКОЛОГИЧНИ ЗНАНИЯ И НАГЛАСИ
У УЧЕНИЦИТЕ НА 8–9-ГОДИШНА ВЪЗРАСТ ЧРЕЗ ДЕЙНОСТИ ПО ИНТЕРЕСИ** 403
Ралица Миладинова, старши учител в начален етап

**МЕТОДИЧЕСКИ НАСОКИ ЗА ПРИЛАГАНЕ НА КОМПЕТЕНТНОСТЕН ПОДХОД
В ОБУЧЕНИЕТО ПО МАТЕМАТИКА В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ** 411
Румяна Папанчева, проф. г-р

ИСТОРИЧЕСКИ РАКУРСИ

ЕВРОПЕЙСКИТЕ ИЗМЕРЕНИЯ НА БЪЛГАРСКАТА АЗБУКА 421
Анна Георгиева, доц. г-р

**ВЪЗНИКВАНЕ НА АБАКУСА КАТО ОСНОВЕН ИНСТРУМЕНТ В ОБУЧЕНИЕТО
ПО МЕНТАЛНА АРИТМЕТИКА – ИНОВАТИВЕН ПОДХОД, РАЗВИВАЩ
У ДЕЦАТА УМЕНИЯ НА ХХІ ВЕК** 432
Десислава Бошнакова, докторант

**СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ РАЗВИТИЕ НА УМЕНИЯТА ЗА ЧЕТЕНЕ С РАЗБИРАНЕ
НА ХУДОЖЕСТВЕНИ И НА НАУЧНИ ТЕКСТОВЕ** 445
Доротея Цацова, доц. г-р

**ИЗГРАЖДАНЕ НА ВЗАИМООТНОШЕНИЯТА МЕЖДУ КИНО И УЧИЛИЩЕ В БЪЛГАРИЯ
ПРЕЗ ПЪРВИТЕ ДЕСЕТИЛЕТИЯ НА ХХ ВЕК** 455
Маргарита Терзиева, проф. г-р

ИЗ СТРАНИЦИТЕ НА ЛЕТОПИСНАТА КНИГА НА ПЪРВА ДЕВИЧЕСКА ГИМНАЗИЯ 463
Мая Ангасорова, докторант

МАШИННОТО ОБУЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИЕТО НА БЪДЕЩЕТО 488
Наталия Витанова, проф. г-р

КОНЕКТИВИЗЪМ И ТЕХНОЛОГИЧНО ОБУЧЕНИЕ 498
Николай Цанев, доц. г-р

**ПРИНОСИТЕ НА АНГЛИЙСКИЯ ЛЕКАР ДЖОН ЛАНГДЪН ДАУН
КЪМ ИЗУЧАВАНЕТО, РЕХАБИЛИТАЦИЯТА, ОБУЧЕНИЕТО И ОБРАЗОВАНИЕТО
НА ДЕЦАТА СЪС СИНДРОМ НА ДАУН** 507
Пенка Шапкова, доц. г-р

СОЦИАЛНИ И ОБРАЗОВАТЕЛНИ ДИСКУРСИ

**СЪВРЕМЕННИ ТЕНДЕНЦИИ В ДЕЙНОСТТА НА ИНСТИТУЦИИТЕ
ЗА ЗАЩИТА ОТ ДОМАШНОТО НАСИЛИЕ** 518
Георги Милков, г-р

СРАВНИТЕЛЕН ПРЕГЛЕД НА ДОМАШНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В СЕДЕМ СТРАНИ 532
Гергана Сакарски, докторант

**ОСОБЕНОСТИ И ПРИЛОЖЕНИЕ НА УЧИЛИЩНО БАЗИРАНАТА СОЦИАЛНА РАБОТА
В БЪЛГАРИЯ** 544
Калоян Дамянов, г-р

**УНИВЕРСАЛНОТО МЯСТО НА КОГНИТИВНИТЕ ИЗКРИВЯВАНИЯ
ПРИ ФОРМИРАНЕ И ИЗРАЗЯВАНЕ НА МНЕНИЕ** 554
Маргарита Бакрачева, проф. г-р, Милен Замфиров, проф. г-р

**ПОМАГАЩОТО ПОВЕДЕНИЕ И СОЦИАЛНАТА ПОДКРЕПА
В ЧОВЕШКИТЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ** 566
Мария Дишкова, доц. г-р

ПРОФЕСИОНАЛНИТЕ РОЛИ НА УЧИТЕЛЯ ПО ИЗКУСТВА 581
Надежда Калоянова, доц. г-р

**ИНДИВИДУАЛНИЯТ ПОДХОД КАТО КЛЮЧОВ ФАКТОР
ЗА ЕФЕКТИВНА СОЦИАЛНА РАБОТА** 599
Пламен Колев, гл. ас., г-р

**ТЕОРЕТИЧЕН АНАЛИЗ НА МОДЕЛИ И СКАЛИ ЗА ОЦЕНКА
НА СЕМЕЙНОТО ФУНКЦИОНИРАНЕ** 607
Полина Даскалова-Петкова, докторант

**ВЪЗДЕЙСТВИЕ НА ИКОНОМИЧЕСКИ И ТЕХНОЛОГИЧНИ ФАКТОРИ
ВЪРХУ ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ СЕКТОР ПО ВРЕМЕ НА COVID-19 КРИЗАТА** 627
Хилга Нарч, докторант

**ПРОФЕСИОНАЛНИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ В СОЦИАЛНОПЕДАГОГИЧЕСКАТА СФЕРА
ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА СПЕЦИАЛИСТА** 637
Яна Станева, гл.ас. г-р, Пламен Минчев, гл.ас. г-р

МУЗИКА И ПЕДАГОГИКА – ИНОВАЦИИ И ТРАДИЦИИ

**МЕТОДИ ЗА РАЗВИВАНЕ НА МУЗИКАЛЕН СЛУХ ЧРЕЗ ПСИХОТЕХНИКИ
В ОБУЧЕНИЕТО ПО ВОКАЛНО МАЙСТОРСТВО** 650
Даниела Станкова, докторант

**ВЛИЯНИЕТО НА РИТЪМА ЗА ИЗГРАЖДАНЕ НА ОБЩНОСТ
В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ** 657
Емилия Караминкова-Кабаккова, гл. ас. г-р

**ПРИЛОЖЕНИЕ НА ЮНГИАНСКИЯ ПОДХОД И ЗНАКОВИ СОЦИОЛОГИЧЕСКИ ИЗСЛЕДВАНИЯ
ПРИ ПРЕПОДАВАНЕ НА ДРАМАТУРГИЯ ЗА МУЗИКАЛЕН ТЕАТЪР** 673
Красимира Иванова, г-р

**СПЕЦИФИКА И ЗАТРУДНЕНИЯ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ДИРИЖИРАНЕ
ПРИ СТУДЕНТИ ОТ СПЕЦИАЛНОСТ „МУЗИКА”
КЪМ КАТЕДРА „МУЗИКА И МУЛТИМЕДИЙНИ ТЕХНОЛОГИИ“** 692
Марина Апостолова-Димитрова, гл.ас., г-р

**ХОСПИТИРАНЕ, ТЕКУЩА УЧЕБНА ПРАКТИКА И СТАЖАНТСКА ПРАКТИКА ПО МУЗИКА
В УСЛОВИЯ НА ОБУЧЕНИЕ ОТ РАЗСТОЯНИЕ В ЕЛЕКТРОННА СРЕДА (ОРЕС)** 700
Рая Ковачева, гл.ас. г-р

**ВЪЗПРИЕМАНЕТО НА МУЗИКА – ПРЕИМУЩЕСТВО И ЦЕННОСТ ПРИ РАЗВИТИЕ
НА ВЪОБРАЖЕНИЕТО В ДЕТСКА И НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ** 709
Смилена Смилкова, гл. ас., г-р

**ПРЕГЛЕД НА ИЗВЪНУЧИЛИЩНИ МУЗИКАЛНО-ОБРАЗОВАТЕЛНИ КОНЦЕРТНИ ПРАКТИКИ
В БЪЛГАРИЯ ПРЕЗ 2010-2021** 717
Юлияна Караатанасова, докторант

ДИАЛОЗИ ПРЕЗ ИЗКУСТВОТО

ЕСТЕТИЗАЦИЯ НА ИНТЕРИОРНО ПРОСТРАНСТВО В ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА. СТОЙНОСТТА НА МОНУМЕНТАЛНАТА СТЕНОПИСНА ТЕХНИКА МОЗАЙКА В КАВАЛЕТНА ФОРМА	735
Анастасия Тонкова, гл. ас. г-р, Даниел Иванов, ас. г-р	
РИСУНКАТА В ЕПОХАТА НА МАСОВА ВИЗУАЛНА КОМУНИКАЦИЯ /ПРЕПОДАВАТЕЛСКА ПРАКТИКА В УСЛОВИЯТА НА ДИСТАНЦИОННО ОБУЧЕНИЕ НА СТУДЕНТИ В НАЦИОНАЛНА ХУДОЖЕСТВЕНА АКАДЕМИЯ/	747
Асен Миланов, старши преподавател, г-р	
ГРАДЪТ КАТО ВИЗУАЛЕН ИНТЕРАКТИВЕН УЧЕБЕН МОДЕЛ ПО ИЗКУСТВО.	761
Ваня Вълкова, докторант	
ПЛЕНЕРЪТ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО – ПРИЛОЖИМОСТ И АКТУАЛНОСТ	771
Даниела Тенева, докторант	
ШРИФТЪТ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ГРАФИЧЕН ДИЗАЙН. ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВИ	779
Николай Петрусенко, докторант	
МЕТОДИ ЗА ОЦЕНЯВАНЕ НА СТУДЕНТИТЕ ПО ЕКРАННИ ИЗКУСТВА	788
Христо Бонев, ас., г-р	
ДОКТОРАНТСКА СЕКЦИЯ – ЧУЖДЕСТРАННО УЧАСТИЕ	795-1313

CONTENTS

PLENARY CONFERENCE PAPERS

EARLY PREDICTORS OF EMERGENCE OF DEVELOPMENTAL DYSLEXIA	22
Tsvetanka Tsenova, Prof., DSc	

SPEECH THERAPY APPROACHES

ALTERNATIVE APPROACHES IN TEACHING OF BILINGUAL STUDENTS	40
Gergana Ilieva, PhD Student	

MODEL FOR PROCESS-ORIENTED DIAGNOSIS AND THERAPEUTIC PLANNING FOR DEVELOPMENTAL SPEECH DISORDERS	49
Elena Boyadzhieva-Deleva, asst. prof, PhD	

SPECIFICS/FEATURES OF SPEECH AND LANGUAGE ASSESSMENT/EVALUATION OF PRIMARY PROGRESSIVE APHASIA	60
Emanuela Marinova, PhD student, Katerina A. Shtereva, Assoc. Prof. Dr.	

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE USE OF PRONOUNS IN BILINGUALS' CHILDREN AND CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL LANGUAGE DISORDER	72
Neli Vasileva, Prof., DSc, Panteleimon Koutsianas	

GENDER DIFFERENCES IN LINGUISTIC COMPETENCE OF CHILDREN WITH TYPICAL LANGUAGE DEVELOPMENT AND WITH SPECIFIC LANGUAGE IMPAIRMENT	81
Teodora Yaramova, PhD Student	

SPECIFIC LANGUAGE IMPAIRMENTS AND DEVELOPMENTAL DYSLEXIA – TWO SEPARATE CONDITIONS OR DIFFICULTIES IN LINGUISTIC FUNCTIONING WITH DIFFERENT AGE MANIFESTATIONS	95
Teodora Yaramova, PhD Student	

STATE OF LANGUAGE DECODING IN CHILDREN WITH SPECIFIC LANGUAGE DISORDERS	108
Tzvetelina Gecheva, PhD Student	

CURRENT TRENDS IN EDUCATION AND SPECIALIZED INTERVENTIONS FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

ADAPTED APPROACHES FOR SOCIAL AND COMMUNICATION TRAINING OF CHILDREN WITH HEARING LOSS	118
Darinka Borisova, Ivelina Stoyanova, PhD	

BRILLE TRAINING DURING DISTANCE LEARNING 131
Margarita Tomova, Assist. Prof., PhD

**STUDETNTS IN PEDAGOGICAL SPECIALTIES AND THEIR POINT
OF VIEW ABOUT INCLUSIVE EDUCATION** 141
Maria Dishkova, Assoc. Prof., PhD

**APPLICATION OF SOCIAL STORIES IN THE EDUCATION OF CHILDREN
WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (A SINGLE CASE STUDY)** 154
Mira Tzvetkova-Arsova, Prof. Dsc

**A SYSTEM FOR COMPLEX LANGUAGE COMPETENCE ASSESSMENT
FOR CHILDREN WITH HEARING LOSS** 165
Slavina Lozanova, PhD, Ivelina Stoyanova, PhD

**METHODS OF EVALUATION OF FINE MOTOR DEVELOPMENT
IN CHILDREN AND STUDENTS WITH SEN** 182
Snezhina Mihaylova, PhD student

PERSPECTIVES IN EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT

**THE ROLE OF THE TEACHER IN KINDERGARTEN FOR THE EARLY IDENTIFICATION
OF LANGUAGE DISORDERS IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE** 197
Boryana Vasileva, PhD student

SPEECH DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD IN THE CONTEMPORARY DIGITAL WORLD . . . 207
Diana Andonova, Asst. PhD

**FUNCTIONAL LITERACY AND DEVELOPMENTAL OPPORTUNITIES
IN PRESCHOOL CHILDREN** 217
Dimona Yaneva, PhD Student

**CREATIVE DRAMA AS A CONTEMPORARY FORM OF PEDAGOGICAL INTERACTION
IN EARLY FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION** 225
Elena Vatrалova, PhD student

**RESEARCH OF THE PROBLEM FOR THE QUALITY AND EFFICIENCY
OF THE ONLINE PEDAGOGICAL INTERACTION IN THE KINDERGARTEN
IN THE CONDITIONS OF REMOTE FORM** 239
Elena Zarkova, PhD student

THE ROLE OF THE GAME FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL LITERACY IN CHILDREN AND YOUNG STUDENTS	254
---	-----

Krassimira Dimitrova, Assoc. Prof., PhD

PLAY AS AN EXPRESSION OF CHILD'S IDENTITY AND AS AN ENVIRONMENT FOR ITS DEVELOPMENT	263
--	-----

Lora Spiridonova, Assoc. Prof., PhD

FUNCTIONS OF THE TEACHER FOR THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN KINDERGARTEN	272
---	-----

Krassimira Dimitrova, Assoc. Prof., PhD

Margarita Vrachovska

EDUCATIONAL CONTENT TO STIMULATE EMOTIONAL-VOLITIONAL DEVELOPMENT IN PRESCHOOL: A COMPARATIVE ANALYSIS.	287
--	-----

Miroslava Andonova, PhD student

ADVANCED PRACTICES IN PRIMARY EDUCATION

ETHNOCULTURAL AND NATIONAL ACCENTS IN BULGARIAN LANGUAGE TEXTBOOKS AS A SECOND LANGUAGE	299
--	-----

Anna Georgieva, Assoc. Prof., PhD

IDEAS AND NOTIONS OF PARENTS TOWARDS EDUCATION IN SCHOOLS.	308
---	-----

Gabriela Valentinova-Metodieva, Assist.Prof.

SPECIFICITY OF PRIMARY CLASS EDUCATION IN UKRAINE	317
--	-----

Ganna Vezenkova, PhD student

COMPARATIVE ANALYSIS OF INDIVIDUAL ASSIGNMENTS IN MATHEMATICS TEXTBOOKS FOR SECOND GRADE STUDENTS	329
--	-----

Gergana Hristova, Senior Asst. Prof., PhD

PRE-SERVICE EDUCATION AND TRAINING OF PRIMARY TEACHERS.	348
--	-----

Iliyana Simeonova, Asst. Prof., PhD

INNOVATIVE MODEL FOR WORKING WITH WORD PROBLEM SOLVING IN MATHEMATICS IN FIRST AND SECOND GRADE	363
--	-----

Mihaela Nikolova, PhD Student

ISCHOOL STRATEGY FOR STEM EDUCATION 374
Nikolay Tsanev, Assoc. Prof., PhD, Zhorzh Kyushev

TEACHING INTELLECTUAL PROPERTY IN PRIMARY SCHOOL 386
Panar Kyazim, PhD

COMICS AND LITERARY EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL AGE 393
Ralitsa Koleva, PhD Student

**BUILDING ECOLOGICAL KNOWLEDGE IN STUDENTS (8-9YEARS OLD)
THROUGH AN INTERACTIVE DIDACTIC MODEL** 403
Ralitsa Miladinova, Primary teacher

**METHODOLOGICAL GUIDELINES FOR IMPLEMENTATION OF COMPETENCE APPROACH
IN MATHEMATICS EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL** 411
Rumyana Papancheva, Prof., PhD

HISTORICAL PERSPECTIVES

THE EUROPEAN DIMENSIONS OF THE BULGARIAN ALPHABET 421
Anna Georgieva, Assoc. Prof., PhD

**ORIGIN OF ABACUS AS A FUNDAMENTAL PART OF MENTAL MATHS TRAINING –
AN INNOVATIVE METHOD OF DEVELOPING 21ST CENTURY KIDS` SKILLS** 432
Dessislava Boshnakova, PhD studen

**SIMILARITIES AND DIFFERENCES BETWEEN DEVELOPMENT OF COMPREHENSION SKILLS
AND UNDERSTANDING OF LITERARY AND SCIENTIFIC TEXTS** 445
Doroteya Tsatsova, Assoc. Prof., PhD

**DEVELOPMENT OF THE RELATIONS BETWEEN SCHOOL AND CINEMA IN BULGARIA
IN THE FIRST DECADES OF THE 20TH CENTURY** 455
Margarita Terzieva, Professor, DSc

A FROM THE PAGES OF THE FIRST GIRLS' HIGH SCHOOL'S YEARBOOK 463
Maya Andasorova, PhD Candidate

MACHINE LEARNING IN THE EDUCATION OF THE FUTURE 488
Natalia Vitanova, Prof., DSc

A CONNECTIVISM AND TECHNOLOGICAL EDUCATION 498
Nikolay Tsanev, Assoc. Prof., PhD

**THE CONTRIBUTIONS OF ENGLISH DOCTOR JOHN LANGDON DOWN TO THE STUDY,
REHABILITATION, TRAINING AND EDUCATION OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME.** 507
Penka Shapkova, Assoc. Prof., PhD

SOCIAL AND EDUCATIONAL DISCOURSES

**CONTEMPORARY TRENDS IN THE ACTIVITIES OF INSTITUTIONS
FOR PROTECTION AGAINST DOMESTIC VIOLENCE** 518
Georgi Milkov, PhD

COMPARATIVE OVERVIEW OF HOMESCHOOLING IN SEVEN COUNTRIES 532
Gergana Sakarski, PhD Student

PECULIARITIES AND APPLICATION OF SCHOOL-BASED SOCIAL WORK IN BULGARIA. 544
Kaloyan Damyanov, PhD

THE UNIVERSAL ROLE OF COGNITIVE BIASES IN JUDGMENTS AND EXPRESSIONS 554
Margarita Bakracheva, Prof., PhD, Milen Zamfirof, Prof., DSc

**HELPING BEHAVIOR AND SOCIAL SUPPORT
IN HUMAN RELATIONSHIPS** 566
Maria Dishkova, Assoc. Prof., PhD

THE PROFESSIONAL ROLES OF THE ART TEACHER 581
Nadezhda Kaloyanova, Assoc. Prof., PhD

INDIVIDUAL APPROACH AS A KEY FACTOR FOR EFFECTIVE SOCIAL WORK. 599
Plamen Kolev, Asst. Prof., PhD

**THEORETICAL ANALYSIS OF MODELS AND SCALES
FOR THE ASSESSMENT OF FAMILY FUNCTIONING** 607
Polina Ivkova Daskalova-Petkova, PhD student

**IMPACT OF ECONOMIC AND TECHNOLOGICAL FACTORS
ON THE EDUCATIONAL SECTOR DURING THE COVID-19 CRISIS** 627
Hilda Narch, PhD student

PROFESSIONAL COMPETENCIES IN THE SOCIO-PEDAGOGICAL FIELD FROM THE SPECIALISTS' PESPCTIVE	637
Yana Staneva, Senior Assist. Prof., PhD, Plamen Minchev, Senior Assist. Prof., PhD	

MUSIC AND PEDAGOGY – INNOVATIONS AND TRADITIONS

METHODS FOR DEVELOPING MUSICAL HEARING, THROUGH PSYCHO TECHNIQUES, IN VOCAL MASTER TRAINING	650
Daniela Stankova, PhD student	

THE INFLUENCE OF THE RHYTHM OF BUILDING COMMUNITY IN PRESCHOOL AGE	657
Emiliya Karaminkova-Kabakova, Assist. Prof., PhD	

APPLICATION OF THE JUNGIAN APPROACH AND SIGNIFICANT SOCIOLOGICAL RESEARCH IN THE TEACHING OF DRAMATURGY FOR MUSICAL THEATER	673
Krasimira Ivanova, PhD	

SPECIFICITY AND DIFFICULTIES IN THE CONDUCTING TRAINING FOR STUDENTS OF THE MUSIC SPECIALTY AT THE DEPARTMENT OF “MUSIC AND MULTIMEDIA TECHNOLOGIES”	692
Marina Apostolova-Dimitrova, Chief Assist., PhD	

PROFESSIONAL OBSERVATION, TEACHER TRAINING AND GUIDANSE – INTERNSHIP IN MUSIC IN DISTANCE LEARNING IN AN ELECTRONIC ENVIRONMENT (DLEE)-NOTE-DIRECT TRANSLATION FROM THE BULGARIAN ACRONIM (OPEC) FOR THE LEARNING PROGRAMME	700
Raya Kovacheva, Chief Assist., PhD	

THE PERCEPTION OF MUSIC - AN ADVANTAGE AND VALUE IN THE DEVELOPMENT OF IMAGINATION IN CHILDHOOD AND PRIMARY SCHOOL AGE	709
Smilena Smilkova, Senior Assistant, PhD	

AN OVERVIEW OF EXTRACURRICULARMUSIC-EDUCATIONAL CONCERT PRACTICES IN BULGARIA IN 2010 - 2021.	717
JulianaKaraatanasova, PhD Student	

ARTS-BASED DIALOGUES

AESTHETICIZATION OF INTERIOR SPACE IN AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT. THE VALUE OF THE MONUMENTAL, MURAL TECHNIQUE MOSAIC IN CAVALET FORM	735
Anastastasiya Tonkova, Senior Lec. PhD, Daniel Ivanov, Lec. PhD	

**DRAWING IN THE AGE OF MASS VISUAL COMMUNICATION
/TEACHING PRACTICE IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING OF STUDENTS
AT THE NATIONAL ACADEMY OF ARTS/ 747**
Asen Milanov, Senior Lecturer, PhD

THE CITY AS A VISUAL INTERACTIVE MODEL IN PEDAGOGY OF ARTS. 761
Vania Valkova, PhD student

THE PLEIN AIR IN ART EDUCATION – RELEVANCE AND TOPICALITY. 771
Daniela Teneva, PhD student

TYPEFACES IN THE GRAPHIC DESIGN EDUCATION 779
Nikolay Petroussenko, PhD student

METHODS FOR EVALUATION OF THE SCREEN ARTS STUDENTS 788
Hristo Bonev, Assist., PhD

FOREIGN PHD STUDENTS PROMOTING QUALITY OF LIFE

**THE PROFESSIONAL REHABILITATION OF ADULTS
WITH DISABILITIES AS A RESULT OF THE EDUCATION RECEIVED 796**
Alexandra Andreou, Assoc. Prof. Danka Shtereva, PhD

**LIFELONG EDUCATION OF PEOPLE WITH MENTAL DISABILITIES. INCENTIVES, OBSTACLES
AND BENEFITS OF ADULT PARTICIPATION WITH DISABILITY IN LIFELONG LEARNING 800**
Andreas Tangas

DEVELOPING SOCIAL SKILLS OF AUTISTIC CHILDREN THROUGH SOCIAL STORIES. 805
Angeliki Venetopoulou

**THE ROLE OF COMPUTERS FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS
IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS 813**
Chrysanthi Papadaniil

**THE COMMUNICATIVE AND SOCIAL SKILLS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER
AND EFFECTIVE APPROACHES TO DEVELOP THEM 825**
Chrysoula Anthopoulou, PhD Student

CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AND INTERNET ADDICTION 834
Chrysoula Oikonomo, PhD student

CGENDER ROLE OF PERSONS WITH SPECIAL NEEDS IN THE CHOICE OF THEIR EDUCATION 843
Maria Meremetidou, PhD student

**THE RATIONALE FOR DIFFERENTIATED INSTRUCTION
IN THE MIXED CLASSROOMS- THEORETICAL APPROACHES 849**
Paraskevi Georgaki, PhD, Special Education

MOTOR DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DYSLEXIA 863
Petridou Charitini, PhD, Prof. Neli Vasileva, DSc

FOREIGN PHD STUDENTS ADVANCED EDUCATIONAL PRACTICES

**IMPLEMENTING INFORMAL LEARNING IN EFL
DURING ONLINE LEARNING: A CASE STUDY IN GREECE 874**
Charalampia Syristatidou, PhD Student

**PRINCIPLES OF EFFECTIVE TEACHING: ADAPTATIONS AND ACCOMMODATIONS
FOR STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN THE INCLUSIVE CLASSROOM 886**
Despina Drakonaki, PhD student in special education

TEACHING STRATEGIES FOR CHILDREN WITH DYSLEXIA 895
Dimitra Koraka

**EDUCATIONAL INTERVENTIONS PROMOTING THE INCLUSION OF AUTISTIC STUDENTS:
PERSONALIZED (INDIVIDUALIZED) EDUCATIONAL PROGRAM 904**
Dimitrios Chatzis

**CHALLENGES FOR THE TEACHERS RELATING TO INTERVENTION PROGRAM
IN THE CHILDREN WITH THE COCHLEAR IMPLANTS 911**
Elissavet Rizargioti, PhD student

**APPLICATION OF THE DIFFERENTIATED APPROACH TO THE MAINSTREAM MATHEMATICAL
LEARNING OF STUDENTS WITH DYSCALCULIA 917**
Kosma Afroditi, Professor, PhD

TEACHING CULTURAL CONCEPTS THROUGH LANGUAGE 925
Malek Atoum

HOLISTIC APPROACH IN SPECIAL EDUCATION 933
Maria Kyriakopoulou, PhD student

POSSIBILITIES FOR TRAINING AND SOCIAL INCLUSION FOR PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS. . . . 943
Maria Meremetidou, PhD student

**CONTEMPORARY EDUCATIONAL APPROACHES AND STRATEGIES IN THE INCLUSION
OF STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN ELEMENTARY SCHOOLS:
A SURVEY IN 300 GREEK TEACHERS OF PRIMARY EDUCATION 952**
Martha Vasiloglou, PhD candidate

**EDUCATIONAL GUIDELINES FOR TEACHING STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS:
A THEORETICAL APPROACH. 962**
Martha Vasiloglou, Mira Tzvetkova-Arsova, Prof., DSc

**THEORETICAL APPROACHES TO LEARNING MATHEMATICS
OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS 971**
Panagiotis-Christos Trichas, PhD student

**EDUCATION AND ARTS: TRADITIONS AND PERSPECTIVES LEARNING ENVIRONMENT
AS A FACTOR IN CHILDREN'S INTERACTION AND COMMUNICATION
IN MULTICULTURAL CLASSROOMS 982**
Polyxeni Bougioukli, PhD Student

THE IMPORTANCE OF LEARNING ENVIRONMENT IN PRESCHOOL EDUCATION. 989
Polyxeni Bougioukli, PhD Student

**BEHAVIORAL AND LEARNING PROBLEMS IN STUDENTS
WITH MILD MENTAL RETARDATION. 995**
Thomai-Maria Andreopoulou, PhD Student, Neli Vasileva, Prof., DSc

**INCLUSIVE INTERCULTURAL APPROACHES
IN PRESCHOOL EDUCATION 1006**
Vaia Ntouska, Rozalina Engels-Kritidis, Prof., DSc

**THE ROLE OF PHYSICAL EDUCATION IN KINDERGARTEN IN THE CONTEXT
OF INTERCULTURAL PEDAGOGICAL INTERACTION 1014**
Vaia Ntouska, PhD student

FOREIGN PHD STUDENTS INCLUSIVE EDUCATION

INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS: ITS SOCIAL SIDE 1023
Anagnostou Aikaterini

INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS: THE IMPORTANCE OF THE TEACHERS' ROLE AND THEIR ATTITUDES	1035
Anagnostou Aikaterini	
TEACHERS, PARENTS AND CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS: TOWARDS COOPERATION AND RECIPROCITY	1048
Andriana-Daskalia Ikonomou, PhD student	
THE ROLE OF THE TEACHER IN STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES	1057
Andriana-Daskalia Ikonomou, PhD student	
INCLUSIVE EDUCATION: STRATEGIES AND APPROPRIATE SUPPORT	1063
Anna Kazakantoni	
INCLUSION IN SECONDARY EDUCATION IN GREECE	1072
Elisavet Tsikna, PhD Student	
THE SOCIAL AND COMMUNICATION SKILLS OF LEADERS IN EDUCATION AND THE VIEWS OF SECONDARY EDUCATION TEACHERS ON THE CONTRIBUTION OF THESE SKILLS TO THE SMOOTH OPERATION OF SPECIAL SCHOOLS	1079
Lampros Theodorakos, PhD student	
SCHOOL MANAGEMENT AND SPECIAL EDUCATION. PRINCIPAL OF THE PRIMARY SCHOOL THROUGH THE EYES OF THE TEACHERS OF THE INCLUSION DEPARTMENT	1087
Lampros Theodorakos, PhD student	
TEACHERS' VIEWS AND ATTITUDES ON THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER (ASD) AND COLLABORATIVE TEACHING	1095
Maria Karaiskou	
FACTORS INFLUENCING THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER (ASD)	1102
Maria Karaiskou	
INCLUSION PERSPECTIVES OF PARENTS WHO HAVE CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS	1112
Maria Tziatziou	
PARTNERSHIP IN EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS: FAMILY, SCHOOL AND COMMUNITY	1119
Maria Tziatziou	

CURRENT STATE AND CHALLENGES OF INCLUSIVE EDUCATION IN GREEK MAINSTREAM PRIMARY SCHOOLS	1128
Thaleia Efthymiou, PhD Student	

FOREIGN PHD STUDENTS FEATURES OF THE INCLUSIVE ENVIRONMENT

LEARNING AND BEHAVIORAL CHARACTERISTICS OF CHILDREN WITH LEARNING DISABILITIES	1135
Anastasia Moustakidou, PhD	

MEMORY DEFICITS IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AND ITS ROLE ON ACADEMIC ACHIEVEMENT	1144
Anastasia Moustakidou, PhD	

DEVELOPING SOCIAL SKILLS OF AUTISTIC CHILDREN THROUGH SOCIAL STORIES	1152
Angeliki Venetopoulou, PhD	

AUTISM SPECTRUM DISORDER: A COMPLEX AND MULTIFACETED CONDITION	1160
Anna Kazakantoni	

COMMUNICATIVE CHARACTERISTICS OF AUTISTIC STUDENTS	1168
Chrysoula Anthopoulou, PhD Student	

ACTUAL ASPECTS OF COCHLEAR IMPLANTS APPLICATION IN GREECE	1176
Elissavet Rizargioti, PhD student	

LEARNING DISABILITIES: A CASE STUDY IN SECONDARY EDUCATION IN GREECE	1183
Elisavet Tsikna, PhD Student	

THE IMPACT OF AUTISM SPECTRUM DISORDER ON FAMILY RELATIONSHIPS	1193
Ioanna Bara, PhD	

GENERAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES	1202
Panagiotis-Christos Trichas, PhD student	

INTERCULTURAL EDUCATION AND THE LEARNING ENVIRONMENT	1211
Stavroula Kalliontzit	

THE ROLE OF LANGUAGE MULTILINGUALISM AND GREEK LANGUAGE AS A SECOND LANGUAGE	1216
Stavroula Kalliontzit	

**MODELS OF INCLUSIVE STRATEGIES IN STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS:
A CASE STUDY ANALYSIS OF PARALLEL SUPPORT IN GREEK PRIMARY SCHOOL 1231**

Thaleia Efthymiou, PhD Student

**FACTORS INFLUENCING THE IMPLEMENTATION OF DIFFERENTIATED INSTRUCTION
DURING TEACHING GREEK LANGUAGE AND LITERATURE
TO SECONDARY SCHOOL STUDENTS WITH DYSLEXIA 1240**

Tsalokosta Aikaterini, PhD student

MUSIC AND READING FOR PEOPLE WITH MOBILE DISABILITIES 1254

Vaia Tzoka, PhD Student

**FOREIGN PHD STUDENTS TECHNOLOGY ENHANCED LEARNING
OF STUDENTS WITH DISABILITIES**

**THE NEW TECHNOLOGIES IN EDUCATION AND THE SUPPORT OF TECHNOLOGIES
IN THE DAILY LIFE OF PEOPLE WITH MOBILE DISABILITIES 1264**

Alexia Papaspyrou, PhD Student

ASSISTIVE TECHNOLOGIES FOR PEOPLE WITH VISUAL DISABILITIES 1272

Alexia Papaspyrou, PhD Student

**THE ROLE OF COMPUTERS FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS
IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS 1280**

Chrysanthi Papadaniil

**THE UTILIZATION OF THE TECHNOLOGY OF AUGMENTED REALITY
IN THE FIELD OF SPECIAL EDUCATION 1292**

Chrysoula Oikonomo, PhD student

**CONTEMPORARY BARRIERS IN INTEGRATION OF INFORMATION
AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN SPECIAL EDUCATION 1301**

Georgios Tegos

**THE BENEFITS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES
IN SPECIAL EDUCATION 1308**

Georgios Tegos

ΠΛΗΝΑΡΕΗ ΔΟΚΛΑΔ
PLENARY CONFERENCE PAPERS

РАННИ ПРЕДВЕСТНИЦИ ЗА ПОЯВА НА ДИСЛЕКСИЯ НА РАЗВИТИЕТО

Цветанка Ценова, проф. гнн

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Факултет по науки за образованието и изкуствата

e-mail: ccenova@uni-sofia.bg

Резюме: Докладът представя теоретично проучване на признаците за предстоящи нарушения в овладяването на писмения език, характерни за предучилищната възраст. Изложени са теориите за появата на дислексия на развитието, като всяка теория е изяснена в дискуссионните ѝ аспекти и във взаимовръзката ѝ с определен предиктор. Обсъдено е проявяването на предикторите от гледна точка на тяхната специфика и произход и възможностите за ранната им идентификация, за своевременното прогнозиране и превенция на дислексията.

Ключови думи: предиктори, дислексия, проявяване на предикторите, превенция на дислексията

EARLY PREDICTORS OF EMERGENCE OF DEVELOPMENTAL DYSLEXIA

Tsvetanka Tsenova, Prof., DSc

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Faculty of Educational Studies and the Arts

Abstract: The report presents a theoretical study of the signs of impending disorders in the acquisition of written language, characteristic of preschool age. Theories about the occurrence of developmental dyslexia are presented, and each theory is clarified in its discussion aspects and in its relationship with a certain predictor. The manifestation of the predictors from the point of view of their specificity and origin, and the possibilities for their early identification, for the timely prognosis and prevention of dyslexia are discussed.

Keywords: predictors, dyslexia, origin of predictors, prevention of dyslexia

Въведение

Нарушенията на писмения език са често обсъждан проблем в съвременната наука. Тяхното проучване започва в медицината през XIX в., когато интересът е насочен към проявите им като придобитата патология при възрастни, следствие от мозъчни поражения. В медицинския теоретичен модел тя се обсъжда и до днес като алексия и аграфия – загуба на способността за четене и на способността за писане (Mavlov, 2005). През XX в., особено от втората му половина нататък, на преден план излизат нарушенията в овладяването на четенето и писането, проявяващи се при децата и юношите като нарушения на развитието (развитийни нарушения). Към тях интерес започват да проявяват широк кръг специалисти – педагози, психолози, невролози, логопеди, лингвисти, социолози и др., които дават собствени приноси и очертават съвременната мултидисциплинарна рамка на теорията в този кръг.

Днес нарушенията в овладяването на писмения език в детско-юношеската възраст са добре познати на науката и практиката. В миналото те са били свързвани предимно с умствената изостаналост и сензорната недостатъчност, които служели за непосредствено обяснение за неспособността на детето да се научи да чете и пише. През XX в. вече е известно, че тези нарушения може да възникват и при деца с типично развитие, които по психо-физически показатели не се различават от своите връстници. Това е неусложнената форма на синдрома (Kornev, 2009), широко коментирана като дислексия на развитието, специфична дислексия или накратко дислексия. Често в наше време тези три синонимни концепта – дислексия на развитието, специфична дислексия, дислексия, се използват за назоваване не само на нарушения на четенето, а и на писането и на смятането (Asenova, 2009), на комплекс нарушения, които пречат процесите на учене и овладяване на знания при деца с типично развитие, без интелектуални, сензорни, двигателни дефицити, преминаващи през адекватно обучение в училище.

Изместването на фокуса от придобитите към развитийните нарушения на писмения език е обяснимо с факта, че те са не само много често срещани в детската популация (Schumacher et al., 2007 – 5–12%; Todorova, 2013 – 7%), но и водят до сериозни затруднения в придобиването на грамотност и образование, от което следват дългосрочни негативи както в индивидуален, така и в обществен план. Научните изследвания сочат превес на мъжкия пол в тази популация (според Rutter et al., 2004 съотношението момчета/момичета е в границите от 1,5:1 до 3:1).

В рамките на създадения през втората половина на XX в. социалнопедагогически модел се появява тенденция специфичната дислексия да се означава с термина *specific learning disabilities* – специфични нарушения на способността за учене (Matanova, 2001), специфични нарушения на ученето (Tsvetkova, 2011), специфични обучителни трудности, последният от които е добил популярност най-вече в нашата практика. Така в наше време са налице множество теоретични подходи и

съответно термини за означаване на нарушенията в овладяването на писмения език. В Международната класификация на болестите 10, в рубрика F80, те присъстват под названието „Специфични разстройства на училищните умения“. Разстройствата започват с трудности в усвояването на умения за четене и писане, демонстрирани с постъпването на детето в училище, и постепенно се превръщат в глобален проблем в ученето с избирателно отражение върху психичното и социалното функциониране.

Един от най-актуалните въпроси в наши дни е този за превенцията на нарушенията в овладяването на писмения език и ученето, за тяхното своевременно смекчаване. Решения се търсят в разкриването на предикторите за дислексия още в предучилищна възраст, когато е възможно мултидисциплинарните екипи да упражнят съответните превантивни въздействия над детето и така предстоящите училищни проблеми да се редуцират.

Многобройни са съвременните публикации по определянето и интерпретацията на предикторите, насочващи към ранна диагностика и селектиране на деца в горна предучилищна възраст в риск към дислексия. Това показва актуалността на тази тематика и нейната значимост в съвременното ни, в което доброто образование се приема както за голяма ценност, така и за основна предпоставка за личностен просперитет. Анализът на натрупаните данни в тази област позволява да се обобща, че съществува комплекс от дефицити в детското развитие, които могат да се приемат като ранни проявления, предвестници за предстоящи затруднения първо в овладяването на писмения език, а впоследствие и в придобиването на знания в училище. Много от тях са обект на изучаване не от гледна точка на превенцията, а в друг аспект: в контекста на търсенето на причините за появата на дислексия. Причините, проявите, своевременното им разкриване образуват взаимовръзка, фокусирането върху която е необходимо за широк кръг специалисти.

Специфика и произход на предикторите

Биологични заложи (наследственост, леворъчие)

Изобилието от научна информация прави много трудно подреждането ѝ по степен на значимост, особено като се вземат предвид и научните дискусии върху един или друг фактор, играещ ролята на предиктор. И все пак, ако се погледне задълбочено, има предиктори, които са най-често изтъквани и неоспорими. Един от тях е генетичният.

Генетичната теория е издигната още в началото на XX в. и е доказана в много проучвания. Wilsenach (2006) докладва някои от тях: през 1950 г. са изследвани 300 деца с четивен дефицит и такъв е регистриран в близкото обкръжение на над 80% от тях; през 1987 г. широко изследване в Англия установява, че 50% от случаите на дислексия се дължат на генетични влияния, а останалите 50% са резултат от влияние на средата и възпитанието; през

1996 г. изследователи откриват дислексия при 68% от еднотайчните близнаци и при 38% от разнотайчните.

Генетичният фактор е проучван задълбочено от Debraу с три анкети: през 1966 г. са изследвани 110 деца с дислексия и е установена 53,6% наследственост, през 1971 г. при 108 случая е намерена 52% генетична обремененост, а през 1979 г., след проучване на 200 случая, наследственост е открита при 62%. Чрез анализ на генеалогичното дърво е открито семейство, в което три момчета са дислексици, бащата и двама негови братя също. Други изследвания на Debraу, върху еднотайчни и двутайчни близнаци, потвърждават голямата роля на наследствеността за поява на дислексия на развитието (по Estienne, 1985).

Наследственият характер на дислексията е доказан, но не е открит генът, отговорен за появата ѝ. Въпреки че „виновният“ ген не е категорично доказан, няма съмнение в ролята на генетичния фактор. Има обаче доказана специфична дислексия без генетична основа. Вероятно нарушението невинаги се унаследява директно, понякога се унаследяват подлежащите на разстройства мозъчни функции. Това се доказва с факта, че родителите и децата могат да имат различни комуникативни нарушения: например родител с нарушен уснен език в детството си по-късно има дете с нарушен писмен език. Същевременно в интерпретацията на данните, доказващи ролята на генетичния фактор, трябва да се взема предвид, че членовете на едно семейство имат не само общност в гените, а и сходна социална среда и възпитание.

Доказателство за ролята на биологичните заложи като предиктор за дислексия се открива и във връзка с леворъчието. То се среща по-често в групата на дислексиците, отколкото в общата популация – факт, отбелязан от американския невролог Orton още в първата половина на XX в. (Matanova, 2001). Това за него е основание да приеме, че дислексията е следствие от нарушена хемисферна доминантност.

И днес много научни изследвания привеждат доказателства, че нарушения на структурно или на биохимично равнище в развитието на мозъка на детето, които впоследствие обуславят появата на дислексия, могат да възникнат като резултат от действието на генетични фактори или мутации на гени. Ето защо проверката за риск към дислексия задължително следва да включва проучване на наследствеността във всеки конкретен случай. Ако такава бъде установена, особено в съчетание с леворъчие, вероятността от поява на дислексия е много висока.

Неосъзнаване на фонологичната (звуковата) структура на езика

Нарушената металингвистична способност също е между най-коментираните причини за дислексия. В процеса на подготовка на детето за ограмотяване тя най-общо се проявява като:

- неспособност за фонеман анализ и декомпозиране на по-големите езикови единици на по-малки;

- неумение за определяне броя на сричките и броя на звуковете в думите;
- неумение за оценка на фонемния състав на думите (напр. с кой звук започват и с кой завършват или съдържат ли определен звук);
- неспособност за манипулиране с фонологичната структура на езика (напр. преструктуриране на думи до съставяне на нови думи – кон – балкон, човек – век и др.).

Тези дефицити задълбочено се обсъждат в една добре позната в наши дни и широко разпространена теория – фонологичната. Според нея причина за дислексията е фонологичният дефицит: той има централна роля и предопределя общия когнитивен дефицит, който, макар да не е силно изразен, се открива във възприятията (включително фонемните), паметта, мисленето на дислексниците, по-специално в техните вербални аспекти (Ramus et al., 2003).

В парадигмата на когнитивните науки езикът се разглежда като съвкупност от компоненти, свързани с нервни структури, които са ангажирани с функционирането на семантиката, синтаксиса, морфологията, фонологията. На най-ниското равнище е фонологичният модул, обработващ фонемите, така че от него зависят по-висшите равнища на функциониране на езика. Съгласно фонологичната теория, дислексниците имат нарушения в репрезентациите, складирането, обработката и извличането на фонемите. Оттук следват затрудненията в графо-фонемното съотнасяне, в свързването на буквите в тяхната последователност и възпроизвеждането на линейната структура на езика.

Доказателства фонологичната теория открива в слабите фонологични познания на децата със специфична дислексия, доказани със задачи за сегментиране и манипулиране с фонемите при анализ на думи. Оттук следва водещият симптом на дислексията – затрудненото усвояване на звуко-буквените връзки. Snowling (2001) смята, че бавното автоматизирано назоваване и слабата краткосрочна вербална памет се добавят към базисния фонологичен дефицит и допринасят за нарастването му. Налага се мнението, че фонологичният дефицит е водещ и е свързан с езикова недостатъчност, че представлява проблем във фонологичната преработка на думите.

Теорията обяснява дислексията като нарушение на металингвистичната функция, резултат от неспособност за осмисляне на фонологичната структура на езика. Това се проявява под формата на затруднения в манипулирането с тази структура (при задачи за анализ/декомпозиране на по-големите лингвистични на по-малки), в оценяването и осъзнаването на автономността на нейните компоненти (изречение, дума, сричка, фонема). Това са предварителни реквизити, необходими за овладяването на умения за четене и писане, върху които се работи в горна предучилищна възраст. Следователно затрудненията в овладяването на тези умения са и един от водещите предиктори за поява на дислексия на развитието, задължително подлежащи на диагностициране.

Дефицит в бързото автоматизирано назоваване на обекти

Той се проявява като:

- забавена скорост на назоваване на обекти (напр. на гумите в серия от картини) и цветовете;
- забавена скорост на назоваване на букви и цифри;
- трудности при възпроизвеждане на наизустени редове гуми (напр. пръстите на ръцете).

Способността за бързо автоматизирано назоваване е по-слабо известен показател, който обаче в последно време е измежду най-често проучваните способности на децата от предучилищна възраст в качеството му на основен предиктор за дислексия (Schtereva, 2022).

Обяснението на тези прояви е в нарушената скорост на глобалната обработка на информацията (naming-speed deficit – Schtereva, 2011). Адекватността на обработка на информацията води до автоматично, с минимум внимание, извършване на когнитивни дейности като четене, писане, математически операции. В процеса на информационна преработка се включват вниманието (сканиране, фокусиране, подгържане и преместване на фокуса), перцепцията (дискриминация, координация, сериация), паметта (съхранение на информацията и „извикване“ при необходимост), познавателната способност (разпознаване, установяване и свързване на значенията, извличане на изводи от значенията). Нарушенията в един или повече от тези процеси водят до смущения (забавяне, неточност) в преработването на информация и от тук – до сериозни затруднения в ученето и овладяването на знания (Tsvetkova, 2006).

Тезата, според която бързото автоматизирано назоваване е съгласувано със способността за четене, вече е потвърдена от множество изследвания (Bowers, Swanson, 1991; Berninger, Busse, 1999). Доказано е, че времетраенето на назоваване на стимули е различно при децата от различна възраст и е свързано със способността за четене, че по-големите деца са по-бързи в назоваването от по-малките и че тези с развити четивни умения са по-бързи от лошите четци.

Уменията за бързо назоваване дълго са били разглеждани като част от фонологичните, в по-широк смисъл – от езиковите умения. Съвременни изследвания доказват, че нарушението в скоростта на назоваване е друг, отделен основен дефицит, който съществува заедно с този във фонологичната обработка. Днес се приема, че скоростта на назоваване е комплексна интегративна способност, свързана пряко с познавателната сфера (naming-speed deficit – Schtereva, 2011). Тя нараства с възрастта и усъвършенстването на четивните умения и има голям принос за тяхното изработване, поради което заема важно място сред предикторите и следва да бъде включена в диагностиката на риска към дислексия.

Нарушения на устния език (предимно експресивни)

Писменият език е надстройка над устния и поради това състоянието на устния език е сред водещите показатели за готовността на детето за училище. Най-забележимите нарушения в тази област са следните:

- беген активен речник (употреба на малък брой гуми, липса или недостиг на синоними, обобщаващи понятия и гуми с абстрактно значение);
- скъсени, еднотипни изказвания;
- непълни изречения (пропускане на гуми), изречения с неправилен словоред (разместване на гуми);
- невладеене на смислоразличителните представки на гумите (донесох, занесох, пренесох и пр.);
- неразбиране на по-сложни граматически конструкции;
- неправилна употреба или липса на предлози;
- неумение за съставяне на пълен, свързан преразказ/разказ по позната тема.

В последните десетилетия е събран обемен научен материал за връзката между нарушенията на устния и на писмения език (Townend, Turner, 1999; Matanova, 2003; Scarborough, 2005; Todorova, 2007; Adlof, Hogan, 2018 и др.). Началото е сложено още през 70-те години на XX в.: изследванията на Denckla (1972), Denckla и Rudel (Denckla, Rudel, 1976) разкриват недостатъчност в говоримия език при над половината от децата с дислексия. По-късно взаимовръзката между когнитивно-лингвистичната недостатъчност и появата на дислексия е потвърдена в множество разработки. Например McArthur и Hogben (2001) установяват, че 50% от дислексиците имат нарушения на устния език, които отговарят на дефиницията за специфични езикови нарушения.

Анамнестичните данни за ранно изоставане в проговарянето и овладяването на устния език, както и фактът, че при дислексиците се откриват следи от дефицит в устния език, компенсирани отчасти, но не напълно, са в основата на тезата за пряка взаимовръзка между нарушенията на устния и на писмения език. Wilsenach (2006) добавя, че има тенденция дислексията да се разглежда като вид езиково нарушение и да се приема за продължение, по-късен резултат от нарушенията на устния език. От такава позиция двата синдрома се интерпретират като един и същ проблем с различни възрастови прояви и поради това някои изследователи напоследък дори пледират да се обособят в една единица с общо название. Това намира известно потвърждение в доказателствата за наличие на водещи фонологични разстройства и при специфичните езикови нарушения, и при специфичната дислексия (Ramus et al., 2013). Но не всички споделят това мнение. Bishop и Snowling (2004) изтъкват, че няма основание то да се приеме, тъй като не са достатъчно изяснени нито произходът, нито клиничните параметри на нарушенията на устния и нарушенията на писмения език.

Независимо от дискусиите е сигурно, че нарушенията на устния език, проявяващи се в предучилищна възраст, са безспорен диагностичен критерий

и предиктор за риск от предстоящи трудности в овладяването на писмения език. Това твърдение присъства и в международно приетата медицинска документация (МКБ-10), където се изтъква, че специфичните езикови нарушения в предучилищна възраст често биват последвани от свързани с тях проблеми като трудности в четенето и правописа след постъпването на детето в училище. От това следва, че към проверката на рисковите фактори е важно да се включи информация за проговарянето на детето, като анамнестичните данни за по-късно проговаряне, които са по-лесно проверими, може да са по-информативни, отколкото данните за състоянието на устния език, които са въпрос на специализирана диагностична методология.

Нарушения на артикулацията

Те са следствие от разстройства на артикулационната моторика (артикулационния праксис) и се проявяват като неправилно произношение предимно на сложните съгласни *с, з, ц, ш, ж, ч, л, р* под формата на:

- замени на един звук с друг (най-често срещан признак, като заместителят винаги е един и същ);
- изопачено произношение – междузъбно, призъбно, латерално, гърлено, билабиално, полупалатално и пр. (по-рядко срещан признак);
- пропускане на звук (най-рядко срещан признак).

Моторни нарушения

Изразяват се в:

- затруднения при извършване на разнообразни мануални и на кръстосани движения;
- несръчност при манипулиране с предмети, които ясно личат при обличане/ събличане (специално закопчаване и откопчаване), обуване/ събуване, използване на прибори при хранене, манипулиране с инструменти (ножици и др.), конструиране на фигури, сглобяване на цяло от части;
- обща тремавост, „спънатост“ на движенията при тичане, скачане, преодоляване на препятствия и др.

Наблюденията над двигателната дейност на дислексите водят до извода, че нарушенията в тази област са често срещани. Особено засегната е фината моторика, най-прякото доказателство за което е неправилното произношение. Обяснение за тези прояви дава церебралната теория, която поставя в центъра на вниманието моторната недостатъчност при дислексия. Според представителите ù Fawcett и Nicolson (1996) дислексията е биологично базирано нарушение, следствие от леки дисфункции в малкия мозък (церебелума), в резултат на които се появяват когнитивните затруднения. Церебелумът играе решаваща роля за моторния контрол, вкл. за контрола над артикулацията. Авторите на теорията намират, че закъсняващото проговаряне и нарушената артикулация на децата с дислексия, които се докладват в редица анамнестични

данни, се отразяват негативно върху репрезентациите на фонемите и това води до обща фонологична недостатъчност. Малкият мозък освен това играе важна роля в автоматизирането на различни умения (за писане, шофиране, четене), за които е доказано, че се усвояват трудно от дислексите.

Теорията се подкрепя от факта, че дислексите имат лоши резултати на церебрални моторни задачи (напр. изискващи автоматизиран баланс) и на церебрални немоторни задачи (напр. в преценката за време). Изследователите откриват при 80% от децата с дислексия различни данни за церебрални дисфункции. С томография е проверена степента на активация на малкия мозък при участие в серия учебни задачи и е установено слабо повишаване на неговата активност в сравнение с контролната група. В експерименталната група е установена и анамнеза с признаци за „мека“ малкомозъчна симптоматика: закъсняло лазене, прохождение, трудно усвояване на сложни движения (каране на колело), обща несръчност, неловкост, некоординираност на движенията, особено в мануалната област. Fawcett и Nicolson (1996) установяват при децата с дислексия и нарушения във фонологичната компетентност и в скоростта на обработка на информацията. Авторите ги обясняват като общ проблем в автоматизма, но това е един от най-оспоримите моменти в теорията.

Чрез тази теория се разширяват представите за причините за дислексията и се потвърждава, че двигателните и артикулационните нарушения също представляват ранен предвестник за поява на дислексия, подлежащ на проверка. Те са най-лесно доказуеми по наличието на полиморфни артикулационни нарушения в предучилищна възраст и чрез анамнестичните данни, в които често присъства информация за закъсняло прохождение.

Дефицит в слуховата (фонемната) преработка

Историята на изучаването на дислексията и хронологията в създаването на теории за нейния произход свидетелстват, че до 70-те години на XX в. тя е определяна главно като слухово-перцептивно и/или визуално-перцептивно нарушение и на този проблем са посветени редица проучвания (Wilsenach, 2006). Те сочат, че нарушенията във фонематичните възприятия (фонемния гнозис) се изразяват в:

- недостатъчност в разпознаването на ритмични структури;
- липса на чувствителност към римата и римуването;
- нарушения в различаването на съгласни, главно такива със сходна акустика (с-ш, с-з, п-б, к-г).

Слуховото възприятие за ритмови структури като надмодална перцепция предпоставя уменията за възприемане на различни интервали от време. Нормативно децата на 5-годишна възраст повтарят правилно прости ритми, а на 6 и повече години следва да могат да възпроизведат серия от ритмични последователности (Matanova, Todorova, 2013). Трудностите при повтарянето на ритми сочат за дефицити в невербалния гнозис и невербалната памет, а

тези при повтарянето на серии гуми – за недостатъчност във вербалната памет. Тези трудности имат предикативна роля.

Обяснение за техния произход дава теорията за дефицит в слуховата преработка, която е алтернативна на фонологичната. Привържениците ѝ приемат фонологичната и когнитивната недостатъчност за следствие от забавената скорост на преработване на слухово възприеманата информация, от дефицит във фонемната перцепция.

Изследвания на Tallal, Miller, Fitch, (1995) разкриват при дислексия нарушения в слуховите възприятия и в бързото трансфериране на слухово възприета информация. Изследваните деца изпитват трудности при изпълнението на слухови задачи – за дискриминиране на тонове и за възприемане на зашумени гуми чрез слухова обратна връзка. Регистрира се некачествена перцепция на кратки или бързо променящи се звуци. Това се обяснява със забавената скорост на слуховата преработка на чути сигнали, която според авторите води до проблеми в декодирането на фонемите, различаването на мелодии, темп, комбинации от акценти и тактове. Некачественото възприемане на ритмови структури разстройва декодирането на информацията, вложена в интонацията и в ударенията в устна вербална продукция, засяга репрезентациите на фонемите и разбирането на реда и последователността им в границите на синтактичните структури. Оттук следват и нарушенията в декодирането на лингвистична информация.

Теорията се опира основно на данните за лоша категориална перцепция на фонемни контрасти, която дислексиците показват при слухо-перцептивни задачи за дискриминация на сходни фонемни: некачествените репрезентации на говорните звукове и бавният преход през гумите причиняват трудности, особено когато слухово възприеманите отрязъци са части от близки фонетични контрасти (та-га). Данните се оспорват по-късно от групи изследователи (Bishop et al., 1999; MacArthur, Hogben, 2001). Аргумент, изтъкнат от Bishop et al. срещу валидността на тази теория, е, че слухо-перцептивният дефицит не може да се тълкува като основа и предиктор за фонологичен дефицит, както твърдят Tallal и сътр., тъй като перцептивната и металингвистичната способност са две различни способности.

Главната идея на обсъжданата теория е, че дислексията е резултат от смущения в слуховата преработка на езиков материал в темпоралната област. Тези смущения се проявяват със затруднения в разпознаването и различаването на фонемите, особено когато те трябва да бъдат диференцирани в непрекъснат говорен поток. Според теорията нарушенията във фонематичните възприятия рефлектират негативно върху фонологичната компетентност и това води до дислексия. Действително, перцептивната и металингвистичната способност са две различни способности, както подчертават Bishop et al. (1999), но те са онтогенетично свързани: перцептивното по природа умение за разпознаване на фонемите, което детето започва да развива след раждането

си и усъвършенства в периода на проговарянето, става по-късно основа на по-сложното, съдържащо и редица мисловни операции, умение за фонеман анализ, респективно и за овладяване на четенето и писането.

Съгласявайки се, че дефицитът във фонемната перцепция не е в основата на затрудненията в осмислянето на звуковата структура на езика, трябва да приемем, че този дефицит е отделен предвестник за поява на дислексия, присъстващ в цялостната картина на предикторите, които трябва да се проучват в прегучилищна възраст.

Дефицит в зрителната преработка и пространствената ориентация
Този тип недостатъчност се наблюдава под формата на:

- затруднения в ляво-дясната ориентация;
- трудности при ориентация в сложно структурирани пространства;
- трудности в разпознаването и конструирането на фини обекти, сходни по форма и/или по пространствена ориентация на елементите.

В прегучилищна възраст децата имат добре развито централно детайлно зрение и конвергенция, могат да поемат и обработват големи количества зрителна информация. При статистическа норма до края на етап детска градина се разпознават и назовават всички цветове и основни геометрични фигури (Matanova, Todorova, 2013). Трудностите при разпознаване на оптични стимули насочват към предстоящи трудности в ограмотяването, тъй като зрителната преработка влияе силно на четивните и писмените постижения. Някои автори подчертават ролята на зрителното внимание за ограмотяването и смятат, че то е един от най-важните предиктори за овладяване на грамотност (Valdois et al., 2004).

Научно обяснение за тези нарушения се откриват в магноцелуларната теория, която свързва етиологията на дислексията с визуалната система, по-точно с онази нейна част, назовавана магноцелуларна система. Магноклетките са локализирани в периферията на ретината и имат обширни рецептивни полета. Тези неврони пренасят изключително бързо получаваната чрез зрението информация към определени дялове на мозъка, така че приеманата от очите информация бива преработена в съответните мозъчни зони. Магноцелуларната система играе решаваща роля в различни оптични процеси като разкриването на движещи се обекти, на посоката на движение, контрола над очните движения, който е изключително необходим при четене.

База на магноцелуларната теория са наблюдаваните при дислексия нарушения в преработката на визуална информация, в нестабилните бинокулярни фиксации на очите и в дефектните сакадични движения при четене (непрекъснати бързи движения, които пречат на фиксацията на погледа върху текста). Според Stein, Talcott, Witton (2001) нарушеното развитие на магноцелуларната система води до неустойчив очен контрол, който

става причина за движещите се и замъглени изображения по време на четене при дислексията. Той провокира смущенията в буквения ред и забавената скорост на идентификация на буквите, а това от своя страна води до слаба памет за зрителните форми на думите и до нарушения във формирането на правописни умения.

Магноцелуларната теория опитва да предложи единно обяснение, като придава централна роля на нарушената визуална дейност при дислексията. Привържениците ѝ смятат, че нарушеното развитие на неврони от магноцелуларния път при дислексията е отговорно за разстройствата във визуалната, а също и в слуховата, и в тактилната преработка на постъпваща информация. Магноцелуларната дисфункция следователно не само разстройва визуалната модалност, но се генерализира във всички модалности.

Тази теория също е критикувана. Резултатите от някои проучвания не подкрепят идеята, че слуховата негостатъчност там, където присъства, е свързана с магноцелуларната функция. Проблеми има и около присъствието на зрителните дефицити: изследвания, проведени през 90-те години на XX в., не отговарят на предварителните очаквания, а там, където се регистрират такива, се наблюдават не само в пространствения обсег, характерен за магноцелуларната система.

Магноцелуларната теория акцентира върху ролята на зрителните и зрително-пространствените нарушения. Макар и дискусийна, тя позволява да се заключи, че често описваните дефицити в зрителния гнозис при дислексията с основание може да се приемат за водещ белег на дислексичния синдром, респективно и за предиктор за поява на дислексията, който следва да се взема под внимание.

Както показва научната литература, влиянието на двете сензорни системи (модалности) – слуховата и зрителната, за поява на дислексията е сериозно проучвано. Във втората половина на XX в. вече са изказани реди становища по този въпрос, но не е направен извод коя от двете има доминиращо значение. Към това се добавя трето мнение – за интерсензорна основа на дислексията, съгласно което тя се приема за следствие от разстроена интеграция на информацията, получавана от две или повече сензорни системи (Matanova, 1999).

Перцептивната преработка на езикови стимули при четене и писане се извършва като единен процес, но той е резултат от интеграцията на различни модалности. Наличието на сензорна дезинтеграция пречи на единното и независимо осъществяване на този процес, още повече когато той се опира на некачествена сензорна информация от една или повече модалности. Такъв възглед за генезиса на дислексията имат Sperry и Miller (по Matanova, 1999). При дисфункции в централната нервна система, обуславящи сензорната дезинтеграция, кората на главния мозък не е в състояние да обхване, подреди и обедини непрекъснато постъпващите потоци от сензорни стимули и от това следват нарушенията в четенето и писането.

Освен зрителните и слуховите, обект на внимание са и други дефицити при дислексия: според Levinson (1994) нейна първооснова може да е вестибуларно разстройство, следствие от дисфункции във вътрешното ухо, което обуславя вторичен интерсензорен дефицит. Смята се, че малкомозъчната и вестибуларната система не могат да хармонизират протичането на входните сензорни с изходните моторни сигнали, а това нарушава декодирането на лингвистични стимули, тъй като постъпващата на входа информация не се преобразува и не се свързва с други видове информация.

Развитието на слуховата и зрителната функция е основа за развитие на краткосрочната и дългосрочната памет (обработка, съхранение и използване на информацията). Способността да се запаметяват и възпроизвеждат последователности от стимули, събития, гуми по своята същност е надмодална, висша корова функция. Умението на детето да използва език при комуникация е резултат до голяма степен от неговата способност да обработва и запаметява последователна информация. Ето защо изоставането в развитието на краткотрайната памет може да се разглежда като предиктор за възникване на дислексия. Нарушенията в сукцесивния гнозис са свързани с разстройство на активното внимание и паметта и също насочват към поява на дислексия. Предикативна роля имат и нарушенията във времевия гнозис

Дислексията на развитието, многофакторна по своята генеза, има много разнообразни прояви, манифестиращи се още в предучилищна възраст. Те са резултат от комплексното действие на редица рискови фактори, които трябва да бъдат проучени, за да се осигури своевременната идентификация на риска към дислексия. При проучването им се поставя въпросът кои от тях са особено важни, първостепенни и кои – по-рядко присъстващи, незагължителни. Този въпрос не може да получи отговор, ако не се вземе предвид, че влиянието на всеки отделен фактор се променя в различните етапи от възрастовото развитие на детето. Внимание върху динамиката в проявите на патологията се обръща в МКБ-10, където е отбелязано, че за да се установи дислексия, се вземат предвид тежестта на разстройството (степен на проява на симптомите) и ходът на протичане (променливата структура на нарушението). Доказателство за възрастовата динамика и в проявите на предикторите за дислексия дава изследване на Thomson et al. (2015).

Thomson et al. проследяват деца в предучилищна възраст, като ги оценяват първоначално на възраст три години и шест месеца и след това през приблизително едногодишни интервали от време. Децата са тествани със задачи за когнитивни, езикови и двигателни умения. Те са разпределени в три групи: деца с наследствен риск към дислексия, деца в риск поради нарушения на речта и езиковото развитие, констатирано на три и половина години, и деца в контролна група, считани за типично развиващи се. На 8-годишна възраст всички деца са определени като „дислексични“ или „недислексични“. Авторите

стигат до заключението, че в предучилищна възраст сигурният предиктор е фамилната анамнеза, а в началото на училищния период най-важният предвестник за дислексия са езиковите нарушения.

Както това, така и други изследвания водят до определени изводи въз основа на проверка на действието паралелно на няколко предиктора. Няма обаче единен подход между отделните изследователски екипи, които би могъл да доведе до сравнимост на резултатите и общовалидност в изводите. Ето защо засега въпросът за възрастовата динамика в структурата на комплекса от предиктори остава открит.

Заключение

Въпреки неизяснените въпроси, теоретичните дискусии, недостатъчните знания за приоритетните прояви на предикторите и за динамиката на структурата им в зависимост от възрастовите изменения, ранната оценка на риска към дислексия е възможна. Опитът показва, че своевременната информация за нуждата от превенция е средство за създаване на програми за ранна интервенция и за адекватна намеса в горна предучилищна възраст там, където е необходима.

Програмите за ранна интервенция придобиват все по-голямо значение и в научно-теоретичен, и в практико-приложен аспект. Изследвания върху тяхното въздействие при деца с проблеми на развитието показват успех както в преодоляване на установените дефицити, така и в намаляване на риска от т.нар. съпътстващи отклонения, засягащи други аспекти на развитието (Atanasova-Trifonova et al., 2014). Практиката показва, че тези специализирани програми имат силен ефект: дават възможност на засегнатите да реализират своя потенциал и повишават цялостната мотивация, водят до подобряване на социалните и комуникативните умения, оптимизират училищните постижения, косвено влияят дори върху трудовата заетост в зряла възраст и икономическия живот на засегнатите индивиди. Научни изследвания (Lovett et al., 2017) водят до извода, че почти 75% от децата могат да постигнат училищни умения на подходящо ниво, ако им се осигури своевременна и подходяща ранна интервенция, и доказват (Wanzek, Vaughn, 2007), че колкото по-ранна е намесата преди постъпването на детето в училище, толкова по-ефикасна е тя в сравнение с подкрепата, оказвана след постъпването в училище. Следователно вниманието следва да се насочи към създаването на изчерпателен, езиково адаптиран и възрастово нормиран диагностичен инструментариум за риск към дислексия.

ЛИТЕРАТУРА

Adlof, S. & Hogan, T. (2018). Understanding Dyslexia in the Context of Developmental Language Disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 762-73.

Asenova, I. (2009). *Nevropsihologiya*. Blagoevgrad: Sanin – N & N. [Асенова, И. (2017). *Невропсихология*. Благоевград: Санин - Н и Н.]

Atanasova-Trifonova, M., Atanasov, D., Peneva, L., Andonova, E., Mutafchieva, M., Kolcheva, N. (2014). *Skrining test za trigodishni detsa*. Rakovodstvo. Sofiya: Bulvest 2000. [Атанасова-Трифонова, М., Атанасов, Д., Пенева, Л., Андонова, Е., Мутафчиева, М., Колчева, Н. (2014). *Скрининг тест за тригодишни деца*. Ръководство. София: Булвест 2000.]

Berninger, V. & J. Busse, J. (1999). *Learning Disabilities in Reading, Writing and Arithmetic*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (Boston, August, 1999). Retrieved April 10, 2020 from <http://www.newswise.com/articles/1999/>

Bishop, D. V. M., Bishop, S. J., Bright, P., James, C., Delaney, T. & Tallal, P. (1999). Different Origin of Auditory and Phonological Processing Problems in Children with Language Impairment: Evidence from a Twin Study. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42, 155-168.

Bishop, D. V. M. & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130 (6), 858-866.

Bowers, P. G. & Swanson, L. B. (1991). Naming Speed Deficits in Reading Disability: Multiple Measures of a Singular Process. *Journal of Experimental Child Psychology*, 51, 195-219.

Denckla, M. (1972). Clinical Syndromes in Learning Disabilities: The Case for "Splitting" vs. "Lumping". *Journal of Learning Disabilities*, 5 (7), 401-406.

Denckla, M. B. & Rudel, R. G. (1976). Rapid „Automated” Naming (R.A.N.): Dyslexia Differentiated from Other Learning Disabilities. *Neuropsychology*, 14, 471-479.

Estienne, F. Dislexie. (1985). Dans: Mardaga, P. (Ed.). *Troubles de langage (diagnostique et rééducation)*. Bruxelles: PIF, 397-431.

Fawcett, A. J. & Nicolson, R. I. (2004). Dyslexia: the Role of the Cerebellum. *Electronic Journal of Research and Educational Psychology*, 2 (2), 35-58. Retrieved April 12, 2020, from https://www.unirsm.sm/media/documenti/unirsm_1992.pdf

Kornev, A. (2009). Klyuchovi vaprosi na disleksiata. *Spetsialna pedagogika*, 4, 4 – 17. [Корнев, А. (2009). Ключови въпроси на дислексията. *Специална педагогика*, 4, 4-17].

Levinson, I. N. (1994). *A Scientific Watergate, Dislexia. Like Success*. NY: Stone-Bridge.

Lovett, M., Frijters, J., Wolf, M., Steinbach, K., Sevcik, R., & Morris, R. (2017). Early Intervention for Children at Risk for Reading Disabilities: The Impact of Grade at Intervention and Individual Differences on Intervention Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109 (7), 889-914. doi:10.1037/edu0000181.

McArthur, G. M. & Hogben, J. H. (2001). Auditory Backward Recognition Masking in Children with a Specific Language Impairment and Children with a Specific Reading Disability. *Journal of Acoustical Society of America*, 109, 1092-1100.

Matanova, V. (1999). Nevropsihologichni defitsiti pri detsata sas spetsifichni obuchitelni trudnosti. *Spetsialna pedagogika*, 4, 17-24. [Матанова, В. (1999). Невронпсихологични дефицити при децата със специфични обучителни трудности. *Специална педагогика*, 4, 17-24.]

Matanova, V. (2001). *Disleksiya*. Sofia: Sofi R. [Матанова, В. (2001). *Дислексия*. София: Софи Р.]

Matanova, V. (2003). *Psihologiya na anomalното razvitie*. Sofia: Sofi R. [Матанова, В. (2003). *Психология на аномалното развитие*. София: Софи Р.]

Matanova, V., Todorova, E. (2013). *Rakovodstvo za prilagane na metodika za otsenka na obrazovatelните потребности na detsata i uchenitsite*. Sofiya: Institut za psihichno zdrave i razvitie. [Матанова, В., Тодорова, Е. (2013). *Ръководство за прилагане на методика за оценка на образователните потребности на децата и учениците*. София: Институт за психично здраве и развитие.]

Mavlov, L. (2005). *Aleksii i agrafii*. Sofiya: Logopedichen tsentar Romel. [Мавлов, Л. (2005). *Алексии и аграфии*. София: Логопедичен център Ромел.]

Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S., Day, B., Castellote, J., White, S., & Frith, U. (2003). Theories of Developmental Dyslexia: Insights from a Multiple Case Study of Dyslexic Adults. *Brain*, 126(4), 841-865. doi:10.1093/brain/awg076.

Ramus, F., Marshall, C., Rosen, S., & Van Der Lely, H. (2013). Phonological Deficits in Specific Language Impairment and Developmental Dyslexia: Towards a Multidimensional Model. *Brain*, 136(2), 630-645. doi:10.1093/brain/aws356.

Rutter, M., Caspi, A., Fergusson, D., Horwood, L., Goodman, R., Maughan, B., Moffitt, T., Meltzer, H., & Carroll, J. (2004). Sex Differences in Developmental Reading Disability: New Findings from 4 Epidemiological Studies. *Journal of the American Medical Association*, 291(16), 2007-2012. doi:10.1001/jama.291.16.2007.

Scarborough, H. (2005). Developmental Relationship Between Language and Reading Reconciling a Beautiful Hypothesis with Some Ugly Facts. In H. Catts & A. Kamhi (Eds.), *The Connection Between Language And Reading Disabilities*, 3-22. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Schumacher, J., Hoffmann, P., Schmal, C., Schulte-Korne, G., & Nothen, M. (2007). Genetics of Dyslexia: the Evolving Landscape. *Journal of Medical Genetics*, 44(5), 289-297.

Shtereva, K. (2011). Fonologichното osaznavane i barzoto naxovavane kato prediktori za usvoyavane na protsesa chetene. *Prilozhnata psihologiya v Bulgariya: vazmozhnosti i perspektivi 2011*. Gercheva-Nestorova, G. (Ed.), Varna: Varnenski svobodен университет, 397-410. [Щерева, К. (2011). Фонологичното осъзнаване и бързото назоваване като предиктори за усвояването на процеса четене. *Приложната психология в България: Възможности и перспективи 2011*. Под ред. на Герчева-Несторова, Г. Варна: Варненски свободен университет, 397-410.]

Shtereva, K. (2022). Preventsiya na narusheniyata na cheteneto. *Preventsiya na komunikativните narusheniya*. Sofiya: Logopedichen tsentar Romel, 7-26. [Щерева, К. (2022). Превенция на нарушенията на четенето. *Превенция на комуникативните нарушения*. София: Логопедичен център Ромел, 7-26.]

Snowling, M. (2001). From Language to Reading and Dyslexia. *Dyslexia*, 7 (1), 37-46. doi:10.1002/dys.185.

Stein, J., Talcott, J. & Witton, C. (2001). The Sensorimotor Basis of Developmental Dyslexia. In: Fawcett, A. (Ed.), *Dyslexia, Theory and Good Practice*. London: Whurr.

Tallal, P., Miller, S. & Fitch, R. H. (1995). Neurobiological Basis of Speech: a Case for the Preeminence of Temporal Processing. *Irish Journal of Psychology*, 16 (3), 194-219.

Todorova, E. (2005). Тодорова, Е. *Diagnostika na ezikov deficit pri disleksiya*, chast I.

Sofiya: Logopedichen tsentar Romel. [Тодорова, Е. (2005). *Диагностика на езиков дефицит при дислексия, част I*. София: Логопедичен център Ромел.]

Todorova, E. (2013). *Disleksiya*. [Тодорова, Е. (2013). *Дислексия*] Retrieved October 25, 2021, from <https://www.facebook.com/dyslexia.kids/posts/2077721382263637>

Tsvetkova, S. (2006). (2006). *Aspekti v obuchenieto na detsata sas spetsifichni narusheniya na ucheneto*. Sofiya: Infofarma. [Цветкова, С. (2006). *Аспекти в обучението на децата със специфични нарушения на ученето*. София: Инфофарма.]

Tsvetkova, S. (2011). Za detsata sas spetsifichni narusheniya na ucheneto *Prilozhnata psihologiya v Bulgariya: vazmozhnosti i perspektivi 2011*. Gercheva-Nestorova, G. (Ed.). Varna: Varnenski svobodan universitet, 473-483. [Цветкова, С. (2011). За децата със специфични нарушения на ученето. *Приложната психология в България: Възможности и перспективи 2011*. Под ред. на Герчева-Несторова, Г. Варна: Варненски свободен университет, 473-483.]

Thompson P., Hulme C., Nash H., Gooch D., Hayiou-Thomas E., & Snowling M. (2015). Developmental Dyslexia: Predicting Individual Risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56 (9), 976-987. doi:10.1111/jcpp.12412.

Townend, J. & Turner, M. (Eds) (1999). *Dyslexia in Practice: A Guide for Teachers*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Valdois, S., Bosse, M., & Tainturier, M. (2004). The Cognitive Deficits Responsible for Developmental Dyslexia: Review of Evidence for a Selective Visual Attentional Disorder. *Dyslexia*, 10 (4), 339-363. doi:10.1002/dys.284.

Wanzek, J., & Vaughn, S. (2007). Research-Based Implications from Extensive Early Reading Interventions. *School Psychology Review*, 36 (4), 541-561.

Wilsenach, C. (2006). *Syntactic Processing in Developmental Dyslexia and in Speech Language Impairment* – Doctoral dissertation. Utrecht University (Netherlands). Retrieved December 2021, from www.lotpublications.nl/Documents/128_fulltext.pdf

**ПОДХОДИ КЪМ РАБОТАТА
ПРИ ЕЗИКОВИ НАРУШЕНИЯ**

SPEECH THERAPY APPROACHES

АЛТЕРНАТИВНИ ПОДХОДИ В ПРЕПОДАВАНЕТО НА БИЛИНГВАЛНИ УЧЕНИЦИ

Гергана Илиева, докторант

Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Категра „Логопедия“
e-mail: gpilieva1@uni-sofia.bg

Резюме: Един от актуалните проблеми в съвременната образователна система е свързан с обучението на билингвални ученици. За много от тези деца обучението по български език носи бележите на чуждоезиково обучение. Те постъпват в училище с ограничен лексикален запас и недостатъчно добре усвоен български език в устна форма, което от своя страна дава отражение върху овладяването на четенето и писането. Съвременният учител е изправен пред най-различни предизвикателства и трудности, тъй като работата с деца билингви е специфична и изисква добра подготовка и различни алтернативни образователни подходи. Практиката показва, че има все по-голяма необходимост от алтернативни подходи и материали, свързани с обучението на тази група деца. Целта на настоящия доклад е да изведе дали и какви допълнителни алтернативни материали използват българските начални учители в обучението на билингвалните ученици. Представени са качествени и количествени данни от проведена анкета сред начални учители от 1 до 4 клас от различни училища в България.

Ключови думи: билингвизъм, начално образование, обучение на деца билингви

ALTERNATIVE APPROACHES IN TEACHING OF BILINGUAL STUDENTS

Gergana Ilieva, PhD Student

Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Logopedics

Abstract: One of the current problems in the modern educational system is related to the teaching of bilingual students. For many of these children, learning Bulgarian bears the hallmarks of foreign language learning. They enter school with limited vocabulary and insufficiently well-learned Bulgarian language in oral form, which

in turn affects the mastery of reading and writing. The modern teacher faces a variety of challenges and difficulties, as working with bilingual children is specific and requires good preparation and various alternative educational approaches. Practice shows that there is a growing need for alternative approaches and materials related to the education of this group of children. The purpose of this report is to establish whether and what additional alternative materials are used by Bulgarian primary school teachers in the education of bilingual students. Qualitative and quantitative data from a survey conducted among primary school teachers from 1st to 4th grade from different schools in Bulgaria are presented.

Keywords: bilingualism, primary education, teaching bilingual children

Въведение

Ограмотяването на ученици с първи език, различен от български, е труден процес и има редица специфики. Съвременният учител е изправен пред сериозна задача – социализирането и успешното обучение на деца, растящи в двуезична среда. Голяма част от учениците билингви в България са изправени пред преодоляването на езиковата бариера. Много от тях тръгват на училище, без да говорят добре официалния български език и без да са усвоили основните знания и умения, необходими за справяне в учебния процес. Те трябва да овладеят българската лексика, граматика и синтаксис и да се включат в новата училищна среда, която значително се различава от семейната. Доброто владеене на български език е от ключово значение за адаптирането към новата училищна среда и успешното включване в образователния процес. Според Петрова (2018) учителят, работещ с билингви, има специфична задача, която е свързана с модифициране на учебното съдържание според особеностите на обучаваните и техния познавателен опит. Тя смята, че учебното съдържание трябва да се адаптира по посока на улесняване на възприемането на базата на опростена лексика, а преподаването трябва да е образно и нагледно. Използването на нагледни материали е задължително условие за обучението на учениците билингви, тъй като голяма част от понятията в учебното съдържание са абстрактни и са свързани с непознати за учениците обекти. Овладяването на българския език е ефективно, когато се осъществява в познавателната и практическата дейност на децата, чрез богато онагледяване на езиковия материал и чрез индивидуален подход към всяко дете (Ключуков, 2004). Използването на мултимедийни презентации в часовете е също полезно за усвояването на учебното съдържание от учениците, защото по непринуден начин и с тяхното активно участие усвояват необходими знания. Мирчева (2019) споделя, че учебните програми за начален етап не са съобразени с работата на учителя, поставен в билингвални условия, както и със специфичните трудности на тези деца, които в ежедневната си практика си служат предимно

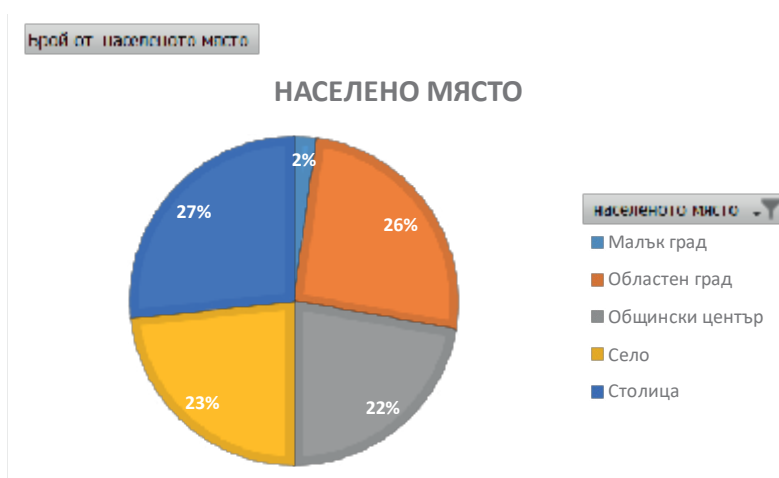
с майчиния език. Това налага учителите да търсят и прилагат нови подходи и средства, които да подпомогнат усвояването на български език и развиването на умения за правилната му употреба в различни ситуации. От тях се изисква да провеждат допълнително индивидуално обучение, без да имат подходяща методика и учебни помагала, съобразени с нуждите на тези ученици. Много от съвременните учители изпитват трудности в ограмотвяването и обучението на билингвалните ученици. Те имат нужда от нови, актуални методи и насоки за стимулиране и мотивиране на учениците. Като се отчита този проблем, в периода юни – септември 2021 г. бе проведена онлайн анкета сред 90 начални учители от различни населени места в България.

Метод

За целта на изследването са подбрани въпроси, които да проучат дали работата с тази специфична група деца е лесна или трудна, дали учителите използват алтернативни подходи в обучението на деца билингви и какви са те. Получените отговори и анализът на резултатите са обработени чрез Pivot таблици. Чрез тях са извършени групиране и сумиране на получените данни по зададени критерии. Получените сурови числа са превърнати в проценти, а резултатите са представени чрез процентно съотношение. За по-добра представителност една част от данните са представени чрез колонна диаграма, чрез която се сравняват стойностите по категории, а друга част – чрез кръгова диаграма, за да се видят по-ясно частите от цялото.

Резултати

По отношение на типа населено място, в което преподават учителите, разпределението е следното: най-голям процент от анкетираните (27%) преподават в столицата, 26% – в областен център, 23% – в село, 22% – в общински център, и 2% – в малък град (фиг. 1).



Фиг. 1. Населено място

Фигура 2 показва, че от всички анкетирани педагози най-голям процент (50%) преподават на деца с ромски език и (30%) на деца с турски език. Това не е изненадващо, тъй като в България в повечето случаи билингвизмът е непълен, понеже преобладават турски и ромски деца, които не владеят добре говоримо българския език и при обучението им се използват някои методи, характерни за чуждоезиковото обучение (Кючуков, 2004).



Фиг. 2. Населено място

На въпроса „Как определяте опыта си с ученици билингви?“ 37% от педагозите смятат, че имат „достатъчен“ опит, 34% са отговорили с „по-скоро достатъчен“, 20% – с „по-скоро недостатъчен“, и само 9% от анкетираните смятат, че опитът им е „недостатъчен“ (фиг. 3).



Фиг. 3. Педагогически опит



Фиг. 4. Работа с ученици билингви

На въпроса „Използвате ли в обучението на учениците допълнителни материали и помагала за ученици билингви?“ 51% от учителите отговарят „да“ и 49% – „не“ (фиг. 5). Това показва, че половината от анкетираните педагози използват алтернативни подходи в ограмотвяването и обучението на учениците.



Фиг. 5. Допълнителни материали

Фигура 6 показва какъв вид допълнителни материали използват учителите в обучението на тази група деца. На въпроса „Какви допълнителни материали и помагала използвате?“ най-голям процент от респондентите (37%) са отговорили, че използват интернет ресурси и мултимедия. Това включва образователни уеб сайтове и канали в социални мрежи: „Ucha.se“, „Academico“,

„Slovum.com“, „Envision“, „Learningapps.org“, презентации, работни материали от интернет и др. 35% са отговорили, че използват нагледни и картинни материали като активни карти на издателство „Клевър Бук“, табла, настолни игри, кукли и други дидактични материали. 19% от педагозите използват лични ресурси и материали, изработени от самите тях, които са съобразени с нивото и нуждите на всяко дете. Малък е процентът на учителите (9%), които използват допълнителни учебници и помагала – буквар за романи и учебници на издателство „Просвета“. Това показва, че голям процент от учителите не се ръководят от специални учебници и помагала, а разчитат повече на интернет ресурси и лични материали. Много от педагозите споделят, че за да се разбере учебният материал, е нужно урокът да се преподава под формата на игра. Някои от тях споделят, че използват „Google преводач“, за да обяснят учебния материал на учениците. Според тях трябва да се дават повече практически задачи, близки до ежедневието на децата. Нужна е и индивидуална работа с всяко дете, съобразена с негово темпо, както и включването в различни инициативи, работилници, празници и тържества. Сходно мнение за постигането на добри резултати в педагогическата практика изразява Доврамаджиева (2014). Тя смята, че има изразена необходимост от използването на дидактични и музикални игри, като водеща роля в игровото взаимодействие трябва да заема педагогът. По този начин децата усвояват различни социални роли и овладяват нови знания, а това стимулира емоционалния и познавателен интерес, въображението и речевата дейност. Кючуков (2004) смята, че играта е важен фактор при обучението на деца, невладеещи български език, но успешното му овладяване зависи от добрата методическа подготовка на учителя, творчеството му и добрия подбор на игри.



Фиг. 6. Вид допълнителни материали

Дискусия

В периода септември – октомври 2018 г. е проведена анкета от Христина Гергова сред 24 начални учители от Ловеч, която проучва степенята на използване на интерактивни методи в обучението по български език и литература в условия на билингвизъм. Резултатите от анкетата доказват предимствата на интерактивните методи и положителното им влияние върху развитието на грамотността при ученици билингви. Най-голям процент от участниците (70,8%) и (45,8%) в анкетата отговарят, че използват дидактичните и ролеви игри в уроците по български език и литература. Не малка част използват и други подходи като мисловни карти, мозъчна атака, карти и др. (Гергова, 2018). Това показва едно разнообразие от методи, които началните учители използват в работата си с ученици, чийто майчин език е различен от български, но и отново потвърждава, че учителите търсят алтернативни начини, за да стигнат до тези деца и да ги оgramотят. В по-скорошно проучване, проведено през 2019 г., авторката стига до извода, че съвременният педагогически специалист, работещ с деца билингви, има нужда от още методически указания и помагала за превъзможване на езиковата интерференция, за да могат децата да преодолеят правоговорните грешки, които правят (Гергова, 2021). Според Харизанов и Георгиева (2018) съвременните учители, работещи с деца билингви, имат нужда от нови и актуални методически насоки, чрез които да се стимулира и мотивира вниманието на учениците към учебния процес.

Изводи

От получените данни и проучването на научни източници може да се направят следните изводи:

- За голяма част от българските педагози работата с тази специфична група деца е трудна.
- Голям процент от учителите използват различни алтернативни методи и подходи, за да предадат учебния материал на билингвалните ученици.
- Необходими са допълнителни квалификационни курсове за педагозите, свързани със спецификата на работа в билингвална среда.
- Нужно е създаването на повече методически указания и учебни помагала, съобразени както с образователните изисквания, така и със специфичните образователни възможности и нужди на децата билингви.

Заклучение

От получените данни и проучването на научни източници може да се напвърпросът за интегрирането на билингвалните ученици в българското училище винаги е бил актуален. От направеното проучване може да се заклучи, че българските учители имат опит в работата с деца билингви, но голям процент от тях изпитват трудност в преподаването и достигането до тази специфична група деца. Много малък е процентът на учителите,

които използват допълнително учебни помагала, тъй като учебниците по български език са написани най-вече за ученици, чийто първи език е български. Педагозите се нуждаят от специализирана литература, съобразена с образователните възможности на билингвалните ученици, за да организират учебния процес съобразно езиковата среда, в която децата са поставени. Нужни са актуални методи и похвати, съобразени с комуникативната и лингвистична компетентност на учениците. Според Георгиева (2004) няма как да се очаква учителите да се справят сами с проблема за обучението на учениците билингви. Авторката смята, че освен добра методическа подготовка и допълнителни учебници педагозите трябва да имат и основна информация за това какво е билингвизъм, какво е интерференция и интерферентни влияния между българския и майчиния език. Това познание би помогнало на всеки учител по-пълноценно да разбира и развива потенциала на децата билингви. Необходимо е и индивидуален подход съобразен с нивото и нуждите на всеки ученик.

Ограмотяването и обучението по български език играят ключова роля в интегрирането на учениците. Доброто владеене на български език е важно условие за успешен старт на всеки билингвален ученик. Това е труден и продължителен процес, който зависи в най-голяма степен от подхода и подготовката на всеки педагог. Ето затова е изключително важно да се даде гласност на този проблем. Нужно е да се разбере с какви предизвикателства и трудности се сблъскват българските педагози, които работят с деца билингви и от какви допълнителни квалификации, методи и помагала се нуждаят, за да може да се подпомогне този процес.

ЛИТЕРАТУРА

Georgieva, M. (2004). *Обучение по български език в условия на билингвизъм*. Shumen: ShU "Епископ Konstantin Preslavski". [Георгиева, М. (2004). *Обучение по български език в условия на билингвизъм*. Шумен: Шу „Епископ Константин Преславски“].

Gergova, H. (2021). *Formirane na pravogovorna kompetentnost u parvoklasnitsi romi – sastoyanie na problema (analiz na anketa s uchiteli)*. Pedagogicheski almanah. V. Tarnovo: UI "Sv. sv. Kiril i Metodiy". ISSN:2367-9360 (Online) ISSN:1310-358X, COBISS.BG-ID – 1121205220. [Гергова, Хр. (2021). *Формиране на правоговорна компетентност у първокласници роми – състояние на проблема (анализ на анкета с учители)*. Педагогически алманах. В. Търново: УИ "Св. св. Кирил и Методий". ISSN:2367-9360 (Online) ISSN:1310-358X, COBISS.BG-ID – 1121205220].

Gergova, H. (2018). *Interaktivnoto obuchenie v nachalen etap – sredstvo za nasarchavane na gramotnostta pri uchenitsite bilingvi*. Veliko Tarnovo. ISSN: 2534-9317, s. 342 – 349. [Гергова, Хр. (2018). *Интерактивно обучение в начален етап – средство за насърчаване на грамотността при учениците билингви*. Велико Търново. ISSN: 2534-9317, с. 342 – 349].

Dovramadzhieva, Sv. (2014). *Motivirane za uchebnata rabota na uchenitsite bilingvi, obuchavani v multikulturna sreda*. Veliko Tarnovo, Том II. [Доврамаджиева, Св. (2014). *Мотивиране за учебната работа на учениците билингви, обучавани в мултикултурна среда*. Велико Търново, Том II, посетен на 01.04.2022 от <http://www.romaeducation.com/bg/intercultural-education/724-motivirane-za-uchebna-rabota-na-uchenitzite-bilingvi-obuchavani-v-multikulturna-sreda>].

Kyuchukov, H. (2004). *Metodika na obuchenieto po balgarski ezik v nachalnite klasove v uslovnia na bilingvizam*. Sofia: Prosveta. [Ключуков, Х. (2004). *Методика на обучението по български език в началните класове в условия на билингвизъм*. София: Просвета].

Mircheva, V. (2019). *Multikulturalizmat i predizvikatelstvata pred obrazovatelna sreda*. Elektronno spisanie: i-Prodalzhavashto obrazovanie, том 14. [Мирчева, В. (2019). *Мултикултурализмът и предизвикателствата пред образователната среда*. Електронно списание: i-Продължаващо образование, том 14, посетен на 06.04.2022 от <https://diuu.bg/emag/8063/>].

Petrova, M. (2018). *Rolyata na uchitelya za formiraneto na umenia za obshtuvane u detsa ot romski proizhod v nachalno uchilishte*. Elektronno spisanie: i-Prodalzhavashto obrazovanie, том 13. [Петрова, М. (2018). *Ролята на учителя за формирането на умения за общуване у деца от ромски произход в начално училище*. Електронно списание: i-Продължаващо образование, том 13, посетен на 06.04.2022 от <https://diuu.bg/emag/7389/>].

Harizanov, K., St. Georgieva (2018). *Aktivnite metodi na obuchenie pri detsa bilingvi*. MATTEX 2018. Nauchna konferentsia, s.251-256. [Харизанов, К., Ст. Георгиева (2018). *Активните методи на обучение при деца билингви*. MATTEX 2018, Научна конференция, с. 251-256].

МОДЕЛ ЗА ПРОЦЕСУАЛНО-ОРИЕНТИРАНА ДИАГНОСТИКА И ТЕРАПЕВТИЧНО ПЛАНИРАНЕ ПРИ ГОВОРНИ НАРУШЕНИЯ НА РАЗВИТИЕТО

Елена Бояджиева-Делева, гл.ас. г-р
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Категра „Логопедия“
e-mail: e.deleva@fppse.uni-sofia.bg

Резюме: Говорните нарушения на развитието включват нозологични единици с различна етиопатогенеза. Симптоматиката им е сходна само привидно, като основен обединяващ критерий за сравнение е нарушената разбираемост на говора. Ефективната логопедична терапия трябва да е подчинена на разбирането на същността и произхода на всяко нарушение, което е свързано и с познаването на адекватни диагностични процедури. Процесуално ориентираният подход към описанието и диагностиката на нарушения говор е основата за правилната терапевтична стратегия. Целта на доклада е да представи актуалните научни възгледи за модела на пораждаване на експресивна реч, на основата на който се предлагат различни диагностични задачи към говорните нарушения на развитието, както и обосновано различни терапевтични подходи. Описаната рамка е методологичната основа, на която е разработен авторски стандартизиран инструмент за диагностика на говора и нарушенията му с название „Тестова батерия за орални моторни способности (ТОМС)“. Батерията е първият за българската логопедия стандартизиран, критериално ориентиран диагностичен инструмент, предназначен за деца между 5 години и 7 години и 6 месеца, с типично и с нарушено говорно развитие.

Ключови думи: диагностика, модели, говорни нарушения, логопедична терапия

MODEL FOR PROCESS-ORIENTED DIAGNOSIS AND THERAPEUTIC PLANNING FOR DEVELOPMENTAL SPEECH DISORDERS

Elena Boyadzhieva-Deleva, asst. prof, PhD
Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Speech and Language Pathology

Abstract: Developmental speech disorders include nosological units with different etiopathogenesis. Their symptoms are similar only seemingly, as the main unifying criterion for comparison is impaired speech intelligibility. Effective speech therapy should be subject to understanding the nature and origin of each disorder, which is associated with knowledge of adequate diagnostic procedures. The process-oriented approach to the description and diagnosis of speech disorders is the basis for the right therapeutic strategy. The purpose of the report is to present the current scientific views on the model of generating expressive speech, on the basis of which various diagnostic tasks for speech developmental disorders are proposed, as well as justifiably different therapeutic approaches. The described framework is the methodological basis on which the author's standardized tool for diagnostics of speech and its disorders has been developed, entitled Test battery for oral motor skills (TOMS). The battery is the first for Bulgarian speech and language therapy standardized, criterion-oriented diagnostic tool designed for children between 5;0 and 7;6 years with typical and impaired speech development.

Keywords: diagnostic, models, speech disorders, speech and language therapy

Въведение

Говорните нарушения на развитието засягат формирането и употребата на говорния механизъм, състоящ се от сегментите дишане, гласообразуване (фонация) и артикулация и супрасегментното равнище на прозодиката. Съвременната клинично-лингвистична класификация в българската логопедия, предложена от Georgieva (1996) и утвърдена от Senova (2012), ги разделя на изолирани (частични) и цялостни говорни нарушения според това дали се засяга само едно или няколко от звената на говорния механизъм. Принципите, заложи в основата на тази класификация, са симптомологични и отчитат единствено формата, броя и комбинациите от засегнати сегменти при всяко нарушение.

Използваната нозологична рамка е основа както за класификациите на формите и подформите на говорните нарушения, така и за подбора на диагностичните процедури и взимането на терапевтичните решения. В българската логопедична практика твърде често се прилага симптомологичният подход на терапевтично планиране, при който видът и броят на симптомите определят вида и интензивността на терапевтичните задачи. Senova (2001: 60) интегрира симптомологичния подход в принципите и същността на логопедичната терапия, като посочва, че целите ѝ „се определят не от вида на комуникативното нарушение, а от неговата симптоматика“, както и че „всеки симптом на отклонение от езиковата или говорната норма ... очертава вид логопедична терапия“ (нак там: 64). В случаите, в които диагнозата е затруднена, спорна или усложнена от коморбидни състояния, този подход

може да осигури временно решение и да даде първоначалните насоки за работа на логопеда.

Същевременно между синдроми с твърде сходна клинична картина съществуват доказани етиопатогенетични различия, което, от една страна, обосновава поставянето им в една и съща класификационна подгрупа, но от друга страна, предполага диференциран диагностичен и терапевтичен подход. Пример за това са гизартрията на развитието, детската говорна апраксия и заекването, които у нас се класифицират като цялостни говорни нарушения, но причините за възникването им и начинът им на изява са твърде различни. В западноевропейската и американската научна литература може да се намери подобен пример в класификацията на нарушенията на говорните звукове (Speech-Sound Disorders, SSD), в която вогещият принцип е симптомологичният (Bowen, 2015; Lee, Gibbon, 2015). Тази класификация обединява етио-патогенетично различни синдроми като артикулационните нарушения, фонологичните нарушения (по същество езикови), гизартрията и говорната апраксия, чиято основна прилика е нарушеното произношение. В класификацията на моторните говорни нарушения (Motor Speech Disorders, MSD) се използва патогенетичен принцип, който включва гизартрията и придобитата апраксия наред с говорно моторно закъснение с идиопатичен произход, гизартрия на развитието, детска говорна апраксия и смесена форма на гизартрия и говорна апраксия (Shriberg, Strand, Jakielski, Mabile, 2019). Тази класификация също има своите недостатъци, доколкото в нея на една и съща основа се разполагат придобити и развитийни нарушения. Друга отправна точка за критика към критериите за включване на нарушения в групата на моторните говорни синдроми е симптоматиката на детската говорна апраксия, която провокира нестихващи дискусии около същността си като предимно моторно или предимно фонологично нарушение.

При синдромите на говорните нарушения симптомологичният подход към подбора на терапевтичните задачи невинаги е оправдан. По-целесъобразно е използването на процесуално ориентиран подход за описание и диагностика, който позволява не само разбирането на произхода и механизмите на развитие на нарушенията, но и осигурява ефективна терапевтична стратегия. Прилагането му улеснява и диференциалната диагностика между говорни и езикови нарушения и в частност между специфични артикулационни нарушения, детска говорна апраксия и гизартрия на развитието, от една страна, и фонологични нарушения, от друга.

Целта на доклада е да представи актуалните научни възгледи на някои психолингвистични и неврокогнитивни модели на пораждаване на експресивна реч. Интегрирането на техните основни положения дава като резултат извеждането на модел, който позволява процесуално ориентиран подход за диагностика и терапевтично планиране при говорни нарушения на развитието.

Модели на равнищната преработка на вербалната комуникация

Моделирането на процесите на пораждане и възприемане на устна реч е предмет на изследователски интерес от страна на психолингвистиката, невролингвистиката, невропсихологията и логопедията (Boyadzhieva-Deleva, 2019). В световната научна литература са описани множество модели, които с течение на времето прецизират своите теории с помощта на емпиричен доказателствен материал, събиран включително чрез невроизобразителни и невроизчислителни методи.

Особено ценна за логопедията е перспективата, която предлагат психолингвистичните концепции. Те обосновават връзката между абстрактните единици на езиковата система и правилата за комбинирането им с говорния процес, чиято биомеханика се развива у човека единствено за да служи на вербалната комуникация. В този смисъл говорните нарушения на развитието могат да се разглеждат както в контекста на езиковата онтогенеза, така и в сравнителен план с езиковите нарушения на развитието, които на свой ред са патология от по-висш порядък. Най-значима е съпоставката в норма и при патология на равнището на фонемата. Нейните фонетични и фонологични признаци, съществуващи в неделимо единство, в картината на различните нарушения се изявяват като фонетични и фонологични грешки. Определянето на характера на тези грешки е ключът към диференциалната диагностика на говорните и езиковите нарушения.

С изключително значение за съвременната логопедия и лингвистика е моделът на Levelt. В основата му стоят психолингвистичните възгледи за същността на езиковата продукция като процес на извличане от паметта на абстрактни езикови единици и трансформирането им в реални сигнали чрез серия от йерархични процеси (Cholin, Levelt, Schiller, 2006). Абстрактните единици са лемата и сричката, като преходът им от абстрактното, концептуално-репрезентативно равнище към говорен процес в реално време се извършва с помощта на три основни процеса: концептуализация, формулиране и артикулация (De Beer, Hogrefe, Nielscher-Fastabend, De Rooter, 2020; Indefrey, 2011; Kearney, Guenther, 2019). Последното твърдение навлиза в литературата като еволютивна промяна на модела на Levelt с абревиатура LRM99, по инициалите на авторите ѝ (Levelt, Roelofs, Meyer, 1999). Превръщането на езиковите единици в говорни сигнали се организира също йерархично, като започва от превербална подготовка на концептуалната репрезентация и преминава в последователно в равнищата на преработка на значението, на формата и на артикулаторната моторика. Ключова роля за прехода от абстрактните фонологични единици (по същество езикови) към фонетичните (със съответните измерими акустични и моторни параметри) играе сричката. За нейното съхранение в модела на Levelt се определя специално *geno*, наречено ментален сричков речник (Levelt, Wheeldon, 1994).

Моделът на Levelt се фокусира върху кодирането на отделни думи, а не

на цели изказвания (Shattuck-Hufnagel, 2019). В него не се разискват влиянието на фонологичните правила за дистрибуция и съчетаемост, диктуващи вариабилността на фонетичните характеристики в повърхностното ниво на реализация на фонемите, ефектът на прозодиката и прозодичното планиране на изказването, както и моментите на самоконтрол над акустичния говорен сигнал и значението на невербалните моторни комуникативни аспекти (пози, жестове и мимики), които придружават говора. В българската логопедия първите варианти на модела на Levelt са представени обобщено от Mavlov (1997) и са известни като модел на Мавлов за равнищата на регулация и организация на комуникативния акт.

Идеите за йерархичност и последователност на процесите на говорна преработка са заложени и в модела на Guenther, познат като DIVA (Directions Into Velocities of Articulators). Той съставя невроизчислително и компютъризирано моделиране на невралната мрежа, осигуряваща сензомоторните взаимодействия, необходими на артикулаторния контрол по време на говор. На DIVA се придава изключително значение в изследователските разработки от последните няколко години (De Beer et al., 2020; Kearney, Guenther, 2019). Причината за това е, че моделът, който се проектира в модела близник GODIVA (Gradient Order DIVA), дава невробиологични доказателства за йерархичния ред на говорното моторно програмиране и контрол, както и за взаимодействието между системите на фонологичното и моторното планиране на изказването (Miller, Guenther, 2021). DIVA приема йерархичните нива от модела на Levelt за предварителна фаза на обработката, в която фонологичното езиково кодиране предшества фонетичното, а артикулаторното кодиране се съпътства от интегрирани процеси на слухов, соматосензорен и вътрешен контрол. Процесуално ориентираната концепция на DIVA е преимущество, което позволява да се извеждат директни насоки към терапевтичното планиране за неврогенни моторни говорни нарушения, каквото е говорната апраксия.

Основните процеси, които моделът DIVA обяснява, са ефектите на говорния темп, моторната организация на говорния акт, коартикулацията и контекстуалната вариабилност на речта (Guenther, 2001). Авторът на модела въвежда понятието речева звукова карта (speech sound map) като еквивалент на менталния сричков речник от модела на Levelt. За разлика от менталния сричков речник, в речевата звукова карта се съдържат както прегрупирани високочестотни сричкови репрезентации от познати срички, думи и фрази, така и свързаните с тях моторни програми (Guenther, Ghosh, Tourville, 2006: 2157). Това означава, че в речевата звукова карта се съдържат както фонетичните, така и фонологичните образи на говорните звукове. Моделът се обогатява и доразвива с времето, като се добавя допълнително звено – контролна карта на обратната връзка. В изследванията, които търсят подлежащия дефицит при детската говорна апраксия, DIVA се използва за основа на конструирането на невроизчислителните макети, с което се доказват обяснителните качества

на този модел по отношение на връзките между абстрактните фонологични и реално измеримите говорни процеси (Terband, Rodd, Maas, 2020).

Моделът на Van der Merwe също оказва голямо влияние над модерните концепции за пораждането и разбирането на вербални съобщения. В последната редакция на модела говорната преработка се обяснява с четири взаимно свързани равнища: символно лингвистично планиране, моторно планиране, моторно програмиране и моторно изпълнение (Van der Merwe, 2009). Емпиричните разработки, в чиято основа стои този модел, доказват, че някои контекстуални фактори могат да повлияят на процеса на оформяне на моторния план. Промените са по посока на неговото съкращаване чрез отпадане на елементи, забавяне на говорния темп, изопачаване на продукцията, съкращаване на структурата на гумата и удвояване на звукове. Последната промяна е интересна от гледна точка на обясненията за същността на детската говорна апраксия като предимно праксисно или предимно фонологично нарушение. Известно е, че тенденциите към опростяване са присъщи на звукопроизносителните фонетични нарушения (като специфичните артикулационни нарушения или симптомите на апраксия в контекста на нефлуентните афазии), докато тенденциите на усложняване са характерни за езиковите и по-специално за фонологичните нарушения, включително и в продукцията на пациенти с флуентни афазии (Asanova, 2009: 191). От модела на Van der Merwe обаче следва, че грешките по типа на усложняването (като удвояване на звукове) може да се дължат и на дефицити в моторния план на изказването.

Сред други модели, разглеждащи процесите на вербална експресия, са АСТ моделът на Kröger (Kröger, Kannampuzha, Eckers at al. 2012), моделът WEAVER (Roelofs, Ferreira 2018), моделът на Strand (2007) и др. Подробен критичен анализ на тези и други модели с оглед на симптоматиката на езиковите и говорните нарушения може да бъде намерен в Boyadzhieva-Deleva (2022).

Между повечето модели могат да се открият прилики, които Terband, Maasen, Maas (2019) обобщават в следните пунктове: йерархичност на равнищата и субординация на действащите в тях процеси; езикова (фонологична) преработка, предшестваща говорната (фонетична); активно интегрирано участие на паметовите механизми; вътрешна субординация на равнището на моторната преработка, състояща се в последователността планиране – програмиране – изпълнение; едновременен мониторинг и самоконтрол на говорния процес на изхода на основата на вътрешна и външната обратна връзка.

Модел за процесуално ориентирана диагностика и терапевтично планиране при говорни нарушения на развитието

На основата на задълбочен теоретичен анализ на повечето съвременни концепции за езиковата и говорната преработка и приемането на консенсусните положения при повечето от тях е направен опит да се синтезира модел на равнищна организация на вербалната комуникация, който да представи

схематично патогенезата на говорните нарушения в детска възраст (Boyadzhieva-Deleva, 2022). Той има следната структура по отношение на процесите на пораждање на вербални съобщения при говор:

- Когнитивно-психично равнище. Отговаря за психологическите и когнитивните аспекти на комуникативния акт и комуникативното поведение като цяло. Включва езекутивните функции по планиране и самоконтрол, мотивацията и организацията на идеите, социално-емоционалните аспекти на комуникативното поведение. Интегрира някои елементи на когнитивното функциониране. Kalveram (2000) изказва предположението, че нарушенията на плавността се дължат на базови дисфункции на това равнище, в резултат на което се засягат механизмите за самоконтрол и процесите на пренос и транскодиране от езиково към праксисно и от праксисно към изпълнителско равнище.
- Езиково равнище. Осигурява обработката на по-висшите езикови единици чрез два процеса: подбор на езиковите единици (езиково планиране) и прилагане на езиковите правила за комбинирането им (езиково програмиране) – фонологични, морфологични и синтактични. Включва аспекти на пренос на мисловни и когнитивни конструкти в езикови. Тясно взаимодейства със системата на паметта и мисловните операции, които осигуряват gena за съхранение и подбор на езикови единици и механизми за комбинирането им. В резултат на засягане на преработката тук възникват различни синдроми на нарушено езиково развитие (като фонологични нарушения).
- Праксисно равнище. Организира моторното планиране и програмиране на говорните движения (праксисната програма): избора на кинематики (моторен план) и сукцесивната им организация (моторна програма). Зависи от езиковото (фонологично и морфофонологично) планиране и програмиране на изказването. При нарушения на тези процеси възниква детска говорна апраксия.
- Трансмисионно равнище. Организира елементарния неврологичен пренос на готовата праксисна програма за реализация на говора във вид на инервация на ефекторните органи за изпълнение на единични и серийни волеви движения със зададени конкретни параметри (тонус, сила, посока, обем, координация). При нарушения във функционирането на това равнище се проявява дизартрия.
- Биомеханично равнище. Организира непосредствената периферна реализация на говора, интегрираната праксисна и езикова програма. Обезпечава се от структурите в звената на говорния механизъм: дихателно, фонаторно и артикулаторно. Синдромите на нарушени функции на това равнище са формите на фонационните нарушения (афонии, дисфонии и ринофония) и на артикулационните нарушения (специфични, биомеханични и вторични).

В предложения модел се приема, че на равнищата на абстрактната езикова преработка и на говорния праксис се осъществяват два процеса: планиране и програмиране. Те са в силна взаимосвързаност и с условна независимост. Диференцирането им се среща само в част от моделите на вербална комуникация, и то единствено на равнището на праксиса.

Разделянето на процесите на езикова преработка на планиращи и програмиращи не е открито в нито един модел или теория. Според представения тук модел езиковото планиране може да се свърже със семантичния подбор на езиковите единици, в тясна връзка с паметовата функция, а процесите на програмирането може да се отнесат до прилагането на морфологичните и синтактичните правила. С други думи, езиковото планиране се отнася до парадигматичната организация на езиковата способност и избора на езиков елемент, а езиковото програмиране до синтагматичната ѝ организация, в която се прилагат езиковите правила за дистрибуция и съчетаемост на фонемите, морфологично комбиниране и синтактично оформяне на фразите.

В модела определяме моторното планиране като процес на избор и извличане от паметта на моторните говорни единици (кинеми), а моторното програмиране като процес на подреждане на кинемите в последователно организирани вериги от свързани и зависещи една от друга единици. Така при моторното планиране се решава задачата „Какво“ да се избере от кинемите в паметта, а при моторното програмиране се отговаря на въпроса „Как“ да се спази време-пространственото подреждане и свързването на кинемите така, че да се получи определеният от езиковото планиране и програмиране краен резултат. С други думи, моторното планиране представлява парадигматичното равнище на говорния праксис, в което задачите за подбор на кинемите се решават симултанно, а моторното програмиране е синтагматичното равнище, в което за комбинирането на елементите се залага на сукцесивна стратегия. Спрямо осъществяването на плана и програмата в реално време (като разбираем говор) моторното планиране има отношение към отделната артикулема и статичния контрол, а моторното програмиране се отнася до коартикулацията, плавните коартикулационни преходи между артикулемите и динамичния контрол на изказването.

Като се знае какви са процесите, осигуряващи функционирането на всяко равнище от модела, чрез прилагане на различни процесуално ориентирани диагностични задачи би могло да се достигне до извод за същността на наблюдаваната говорна патология. Така например резултатите от изпълнението на проби, в които се предлага повторение на думи и псевдодуми (не-думи), могат да са показателни за естеството на нарушението като фонологично или фонетично. Моторни проби, включващи сравнение в изпълнението на прости (единични) и сложни (сериини) движения, включително диадохокинетичната проба, се използват за установяване на трудности в моторното планиране и програмиране. Същото може да се направи и чрез

сравняване на продукцията на кратки и прости сегменти (срички, едносрични гуми и двусрични гуми с проста сричкова структура) и на сложни сегменти (многосрични гуми и постепенно угължаващи се изказвания с нарастване на фонетичната сложност). От своя страна резултатите от този тип диагностика могат да се използват за насоки на терапевтичното планиране, което да се фокусира както непосредствено над засегнатото равнище на продукцията, така и над общия модел, в който се разполага то.

Заклучение

Описаната обобщена рамка, синтезирана в предложения модел, е методологичната основа, на която е разработен авторски стандартизиран инструмент за диагностика на говора и нарушенията му с название „Тестова батерия за орални моторни способности (ТОМС)“. Батерията е първият за българската логопедия стандартизиран, критериално ориентиран диагностичен инструмент, предназначен за деца между 5 години и 7 години и 6 месеца, с типично и с нарушено говорно развитие (Boyadzhieva-Deleva, 2022). В него са включени общо 163 стимулни единици (изолирани звукове и гуми с различна дължина и сричкова структура), които са насочени към изследване на различните равнища на сложност на продукцията (автоматизирана, повторна, имитативна с поетапно усложняване, номинативна и спонтанна). Към задачите на ТОМС са включени проби за оромоторика и оросензорика, орален и говорен праксис, дишане, фонация и прозодика, както и детайлен протокол за оглед на състоянието и функциите на лицето и устната кухина. Батерията съдържа и протоколи за оценка на фонемния гнозис и фонологичното осъзнаване. Данните, които се очаква занапред да се натрупат чрез прилагането на ТОМС, биха могли да обогатят както представите за различните нарушения, така и за моделите, в чиито рамки се интерпретират те.

ЛИТЕРАТУРА

Asenova, I. (2009). *Nevropsychologia*. Vlagoevrag. [Асенова, И. (2009). Невропсихология. Благоевград].

Bowen, C. (2015). *Children's Speech Sound Disorders*. Second edition, John Wiley & Sons, Inc, ISBN 978-1-118-63402-8 (pbk).

Boyadzhieva-Deleva, E. (2019). Teoretichni modeli na verbalnata komunikaciya. In: Kolarova, C., Cvetkova-Arsova, M., Georgieva, A. et al. (eds.), *Godishnik na Sofiyskia universitet*, FNOI, vol. 111, 82-102. [Бояджиева-Делева, Е. (2019). Теоретични модели на вербалната комуникация. В: Коларова, Ц., Цветкова-Арсова, М., Георгиева, А. и кол. (ред.). *Годишник на Софийския университет*, ФНОИ, том 111, 82-102].

Boyadzhieva-Deleva, E. (2022). *Diagnostika na govora i narusheniyata mu v detska vuzrast*. Varna: Steno, ISBN 978-619-241-199-2. [Бояджиева-Делева, Е. (2022). Диагностика на говора и нарушенията му в детска възраст. Варна: Стено, ISBN 978-619-241-199-2].

Cenova, C. (2001). *Komunikativni narushenia v detska vyzrast*. Sofia: Radar Print. [Ценова, Ц. (2001). *Комуникативни нарушения в детска възраст*. София: Радар Принт].

Cenova, C. (2012). *Osnovi na logopediyata*. Sofia: University press "St. Kliment Ohridski" [Ценова, Ц. (2012). *Основи на логопедията*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“].

Cholin, J., Levelt, W., Schiller N. (2006). Effects of syllable frequency in speech production. *Cognition*, 99, 205-235.

De Beer, C., Hogrefe, K., Hielscher-Fastabend, M., De Ruiter, J. P. (2020). Evaluating models of Gesture and Speech Production for People with Aphasia, *Cognitive Science*, 44 (2020) e12890, September, <https://doi.org/10.1111/cogs.12890>

Georgieva, A. (1996). Za terminologiyata v logopediyata: II. Sporni termini ili neyasni koncepti. *Specialna pedagogika, dekemvri*, 4, 28-44. [Георгиева, А. (1996). За терминологията в логопедията: II. Спорни термини или неясни концепти. *Специална педагогика декември*, бр. 4, 28-44].

Guenther, F. (2001). Neural Modeling of Speech Production, *Proceedings of the 4th International Nijmegen Speech Motor Conference*, Nijmegen, The Netherlands, June 13-16, 2001.

Guenther, F. H., Ghosh, S. S., Tourville, J. A. (2006). Neural modeling and imaging of the cortical interactions underlying syllable production, *Brain and Language*, 96, pp. 280–301.

Indefrey, P. (2011). The Spatial and Temporal Signatures of Word production Components: A Critical Update. *Frontiers in Psychology*, 3, p. 2: 255.

Kalveram, K. T. (2000). Neurobiology of speaking and stuttering. *Journal of Fluency disorders*, September, DOI: 10.1016/S0094-730X(00)80215-6

Kearney, E., Guenther, F. H. (2019). Articulating: The Neural Mechanisms of Speech Production. *Language, cognition and neuroscience*, 34(9), 1214–1229. <https://doi.org/10.1080/23273798.2019.1589541>

Kröger, B. J., Kannampuzha, J., Eckers, C. et al. (2012). The Neurophonetic Model of Speech Processing ACT: Structure, Knowledge Acquisition, and Function Modes. In: Esposito, A. et al., (Eds.), *Cognitive Behavioural Systems*, LNCS 7403, pp. 398-404. In: http://www.phonetik.phoniatrie.rwth-aachen.de/bkroeger/documents/Kroeger_etal_COST_2012.pdf изтеглен на 14.4.2018

Lee, A.S.Y., Gibbon, F. E. (2015). Non-speech oral motor treatment for children with developmental speech sound disorders. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, issue 3, Art.No.: CD009383, DOI 10.1002/14651858.pub.2

Levelt, W. J. M., Roelofs, A., Meyer, A. S. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences*, 22; p. 1-38.

Levelt, W. J. M., Wheeldon, L. (1994). Do speakers have access to a mental syllabary?, *Cognition*, 50, p. 239–269.

Mavlov, L. (1997). Procesut na verbalna komunikatsya – edin yerarhichen model. *Specialna pedagogika*, 3(1997), 28-42. [Мавлов, Л. Процесът на вербална комуникация – един йерархичен модел. *Специална педагогика*, 3, 1997, 28-42].

Miller, H. E., Guenther F. H. (2021). Modelling speech motor programming and apraxia of speech in the DIVA/GODIVA neurocomputational framework. *Aphasiology*, 35:4, 424-441, DOI: 10.1080/02687038.2020.1765307

Roelofs, A., Ferreira, V. S. (2018). The architecture of speaking. In: Hagoort, P. (Ed.). *Human language: From genes and brains to behavior*, MIT Press, (in press 2018). from http://www.socsci.ru.nl/ardiroel/Roelofs_Ferreira_Chptr_2017.pdf on 14.4.2018.

Shattuck-Hufnagel, S. (2019). Toward an (even) more comprehensive model of speech production planning. *Language, Cognition and Neuroscience*, 34:9, 1202-1213, doi: 10.1080/23273798.2019.1650944

Shriberg, L. D., Strand, E. A., Jakielski, K. J., Mabile, H. L. (2019). Estimates of the prevalence of speech and motor speech disorders in persons with complex neurodevelopmental disorders. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 33:8, 707-736, DOI: 10.1080/02699206.2019.1595732

Strand, E. A. (2007). Childhood Dyspraxia of Speech: Theory, Definitions, and Differential Diagnosis. *Presented to the conference on Oral and Verbal Dyspraxia/Dyspraxia Theory and Treatment Methods*, 2007, Oslo, May 15th.

Terband, H., Rodd, J., Maas, E. (2020) Testing hypotheses about the underlying deficit of apraxia of speech through computational neural modelling with the DIVA model. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 22:4, 475-486, DOI: 10.1080/17549507.2019.1669711

Van der Merwe, A. (2009). A Theoretical Framework for the Characterization of Pathological Speech Sensorimotor Control. In: McNeil, M. R. (ed.). *Clinical Management of Sensorimotor Speech Disorders*, 2nd ed., New York, Thieme Medical, p. 1-25.

СПЕЦИФИКА НА ЛОГОПЕДИЧНАТА ДИАГНОСТИКА ПРИ ПЪРВИЧНА ПРОГРЕСИВНА АФАЗИЯ

Емануела Маринова, докторант

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Логопедия“
e-mail: ehmarinova@uni-sofia.bg*

Катерина Щерева, доц. г-р

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Логопедия“
e-mail: kshtereva@uni-sofia.bg*

Резюме: Настоящият материал разглежда специфична група афазии, особено популярни в научната област през последните 10 години – първични прогресивни афазии. Представя се актуална дефиниция за тази нозологична единица, както и кратък исторически преглед. Извеждат се основни параметри за класификацията и диагностиката на първична прогресивна афазия (ППА), като обстойно се разглеждат методите за логопедична диагностика на нарушението и ядрени признаци на всеки негов вариант. Прави се съпоставка между вариантите на ППА, афазия на Брока, афазия на Вернике и проводникова афазия.

Ключови думи: първична прогресивна афазия, класификация, диагностика, логопедична диагностика, диференциална диагностика

SPECIFICS/FEATURES OF SPEECH AND LANGUAGE ASSESSMENT/ EVALUATION OF PRIMARY PROGRESSIVE APHASIA

Emanuela Marinova, PhD student

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Speech and Language Therapy*

Katerina A. Shtereva, Assoc. Prof. Dr.

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Speech and Language Therapy*

Abstract: This paper examines a specific group of aphasia, especially popular in the scientific field in the last 10 years - primary progressive aphasia. An up-to-date definition of this nosological unit is presented, as well as a brief historical overview. The main parameters for the classification and diagnosis of primary progressive aphasia are presented, as well as methods for speech therapy diagnosis of the disorder are discussed in detail and the core signs of each of its variants. A comparison is made between PPA variants, Broca's aphasia, Wernicke's aphasia and conductive aphasia.

Keywords: primary progressive aphasia, classification, diagnostics, speech and language diagnostics, differential diagnostics

Определение за първична прогресивна афазия

Първичните прогресивни афазии (ППА) са хетерогенна група от „езиково проявени“ геменции, характеризиращи се с изолирано и постепенно разпадане на езиковата функция. Те биват невродегенеративни протеинопатии, често представяни с названието Фронтотемпорална лобарна дегенерация. В тази подгрупа афазии основно е засегната езиковата сфера, като едни от първите им симптоми се проявяват преди 65-годишна възраст. Обособени са три основни варианта на ППА – нефлуентен/аграматичен, логопеничен и семантичен (Marshall et al, 2018; Ruksenaite et al 2021; Grossman, 2010, 2018).

Исторически преглед на ППА

Исторически тези нарушения са разглеждани като атипично представена геменция. Изолираното разпадане на езика в контекста на дегенеративните заболявания е докладвано още преди около сто години, като ранна илюстрация на ППА е представена от Pick. През 1892 г. авторът описва случай на жена с постепенно влошаващ се говор, като това състояние достига до пълна загуба на говорна способност (по Rogers, 2004). Първата официална публикация за изолирано езиково разпадане е от 1893 г. В нея Serieux описва пациент с влошена плавност на речта без придружаващо нарушение на паметта, социални или зрително-пространствени нарушения (по Grossman, 2010; Gorno-Tempini et al, 2011). В по-съвременната литература Mesulam документира серия от случаи на пациенти с „бавно прогресираща афазия“. Впоследствие това състояние е преименувано на първична прогресивна афазия (ППА). През 1975 г. Warrington описва прогресивно разстройство на семантичната памет. Това състояние е представено също и от Snowden и екипа му като семантична геменция. В началото на 90-те години на миналия век Hodges и екипът му представят детайлна характеристика на семантичната геменция. Grossman et al. описват различна форма на прогресивно езиково разстройство, наречена прогресивна

нефлуентна афазия (по Gorno-Tempini et al, 2011). В този смисъл първичните прогресивни афазии не са нов феномен, а отдавна познато нарушение, което предизвиква все по-голям интерес поради нарастващия брой на случаите.

Етиология на ППА

Rahul & Ponniiah (2019) представят кратък преглед на основните причини за ППА, като изтъкват, че това нарушение попада в спектъра на причинените от Фронтотемпорална дегенерация заболявания. В същото време авторите отбелязват, че не е ясно дали ППА е изолиран синдром на езиково разстройство или атипичен синдром на известни невродегенеративни заболявания като Алцхаймер и Паркинсон. Някои източници установяват припокриване на езиковата дисфункция между ППА и други невродегенеративни заболявания. В литературата се намират и доказателства за наличието на генетична етиология във връзка с болестта на Алцхаймер и болестта на Паркинсон. Тези хипотези подчертават важноста на установяването на връзката между първичната прогресивна афазия и други невродегенеративни заболявания, особено по отношение на езиковата сфера.

Логопедична диагностика на ППА и нейните подтипове

Логопедите заемат централна роля в оценката и терапията на лица с първична прогресивна афазия. Езиковата и говорната оценка са критични за диагностичния и рехабилитационния процес, подпомагайки диференциалната диагностика, както и планирането на хода на терапията. Чрез нея може да се проследяват когнитивните и лингвистичните симптоми на пациента.

Поставянето на клиничната диагноза изисква пациентът да има поне двегодишна история на прогресивно езиково разпадане. Ходът на нарушението е различен, като симптомите на някои пациенти прогресират бързо, но за други може процесът да е по-продължителен. Типично са необходими шест или седем години, преди да се развие тежка симптоматика на афазия или мутизъм. За някои индивиди в хода на болестта общото когнитивно разпадане не се проявява толкова рано или до същата степен, наблюдавана при болестта на Алцхаймер (Rogers, 2004).

Gorno-Tempini et al (2011) описват разработени критерии за диагностика и класификация на първичната прогресивна афазия в нейните варианти – нефлуентен/аграматичен, семантичен и логопеничен. Авторите представят поставянето на „клиничната диагноза“ като процес от две стъпки. Първата стъпка е установяването на това дали пациентите отговарят на основните критерии за ППА. Втората основна стъпка е свързана с извеждането на конкретен вариант на ППА чрез анализирането на симптоматиката и относителното присъствие или отсъствие на характерни говорни и езикови характеристики.

Според Gorno-Tempini et al (2011) пациентът с това нарушение обикновено запазва способността си за изпълнение на ежедневни дейности, с изключение

на тези, свързани с езика (напр. говорене по телефон). Симптоматика е налична при провеждането на разговор или чрез специализирана оценка на говора и езика. Основните езикови области, които се разглеждат при логопедичната диагностика на ППА и нейните варианти, са: характеристиките на граматичната структура на езиковата продукция, състоянието на говора, грешките на равнището на фонемата, наличието на паузи при намирането и извличането на гуми от паметта, повторната реч, разбирането на равнището на гумата и на синтактични конструкции (syntax comprehension), назоваването при конфронтация, четенето и/или писането. Необходима е кратка клинична оценка на всички тези области, за да се класифицират правилно пациентите в подтиповете на ППА. Според някои автори 20-минутен преглед на езиковата сфера може да бъде достатъчен, въпреки че подробната оценка от логопед е по-надеждна.

Henry & Grasso (2018) представят обстоен преглед на методите за диагностика на ППА. Авторите изтъкват необходимостта от снемането на анамнеза за получаване на задълбочена история на случая. При ППА е необходимо да се получи информацията относно първоначалните и допълнителните симптоми на нарушението, както и степента на езиково, когнитивно и двигателно увреждане. В обсега на оценката са говорните и езиковите особености (напр. трудности при намирането на гуми, аграматизъм, фонологични грешки); нелингвистичните когнитивни дефицити, които могат да се появят с времето (например епизодично увреждане на паметта); атипични поведенчески симптоми, които могат да възникнат особено при семантичен вариант на ППА (напр. геинхибиране, апатия, загуба на емпатия) или двигателна симптоматика (напр. апраксия на крайниците, паркинсонизъм, дисфагия), която може да се развие, най-често при нефлуентен/аграматичен вариант на ППА. Ако не е отбелязано в медицинския картон, се сема фамилен анамнез за деменция или други свързани медицински диагнози (особено невродегенеративни състояния). Нарушенията на слуха и/или зрението трябва да бъдат документирани, както и статуса на лицето като едноезичен, двуезичен или многоезичен говорител, преди да може да се извърши валидна оценка. Важно е материалите за оценка да са езиково подходящи за изследвания. Получава се информацията относно текущите комуникативни ограничения. Трябва да се установи разнообразието от комуникативни среди (работа, дом, общност), партньори (семейство, приятели, колеги) и ситуации (телефон, лице в лице, писмено) и тяхната роля в ежедневието на пациента. Полезно е да се включат основните комуникативни партньори на лицето, за да се осигури точна и пълна история на случая. Според Международната класификация на функционирането, уврежданията и здравето/ICF нарушението „афазия“ оказва влияние и на възможностите за създаване и поддържане на семейство, приятели и др. [e310-e345] (Симонска, 2009). Провежда се и задълбочена оценка на говора и езика, която позволява характеризирани и съпоставка на нарушените и запазените способности.

Оценката служи за установяване на количествен индекс на тежестта на афазията, който може да се използва като базова мярка, от която да се проследява прогресът на симптомите и да се документират потенциалните ползи от лечението и терапевтичните интервенции. Стандартните батерии за афазия, предизвикана от инсулт, обикновено се използват в изследователските центрове на ППА, както и в типичната клинична практика. Могат да се приложат и Тестът на Кертес (WAB), и/или Бостънският тест за изследване на афазия (BDAE), за да се характеризира цялостният езиков профил на индивида и за предоставяне на обща мярка за тежестта на афазията. Освен това е доказано, че Тестът на Кертес е полезен инструмент за разграничаването между подтиповете ППА. Въпреки това е вероятно батериите за афазия, разработени за инсулт, да не са достатъчно чувствителни за откриването на фините дефицити, които се наблюдават в ранните етапи на ППА.

Клиничната диагноза на ППА изисква явен, изолиран езиков дефицит, който да се изяснява по време на началната фаза на заболяването. Търси се наличие на дискретно начало и постепенно прогресивно увреждане на езиковата продукция, назоваването, синтактичната структура на езика или разбирането на равнището на гумата. Афазията е най-ярко изразената симптоматика в проявата на синдрома. По-късно могат да бъдат нарушени и някои когнитивни функции, но езикът остава най-засегнатата област в хода на заболяването. Друг важен критерий е наблюдаваните затруднения да не могат бъдат обяснени чрез други недегенеративни или медицински заболявания, както и представените когнитивни нарушения да не са симптом на психиатрично заболяване. Наличието на явно нарушение в невербалната памет и зрителното възприятие не са характерни за ППА. Типичните причини за афазия като инсулт или тумор също отсъстват. Ранните характеристики на ППА (особено в нефлуентния ѝ семантичен вариант) могат да бъдат нарушения в поведението, но те не трябва да са основен симптом или основната причина за функционалното нарушение. По същия начин симптоми, характерни за паркинсоновия синдром, като ригидност или тремор не трябва да присъстват, въпреки че може да се отбележи наличието на лека апраксия на крайниците и затруднения във фините движения на пръстите. Изключени са и случаите, чиито дефицити имат нелингвистична природа като тежка, изолирана спастична дисфония, палилалия (нарушение на говора, характеризиращо се с неволно повторение на гуми, фрази или изречения) или ехололия (Gorno-Tempini et al, 2011).

Специфични диагностични процедури за отделните подтипове ППА

Изследователите описват конкретни диагностични процедури за всеки вариант на ППА.

При диагностика на нефлуентен/аграматичен вариант се използват проби за описание на картина, разказ по картина или серия картини, като логопедът отбелязва средната дължина на изказването, скоростта на речта

и точността на съдържанието, мелодичността, прозодиката и специфичния тип грешки при погбора на гуми и артикулацията. За диагностициране на този вариант е необходима и оценка на говора (напр. повторението на многосрични гуми, проби за диадохокинеза), фокусираща се върху наличието на усилие или колебание. От значение е установяването на симптоми на говорна апраксия или дизартрия, характерни видове грешки на равнището на фонемата, както и фактори, влияещи върху артикулацията (напр. гължина на гумата в срички). Подходящи проби за отчитане на дефицита в разбирането, свързан с граматичната сложност на изречението, са асоцииране на устно представени изречения с картини и отговаряне на въпроси с да/не, както и следване на инструкции.

Диагностиката при съмнения за семантичен вариант включва проба за назоваване при конфронтация, като тя се състои в извличане на единични гуми в отговор на картини, звуци, храни и миризми. Отбелязва се процентът на грешките, забавянето при назоваване, както и факторите, влияещи върху точността на назоваването (напр. познати/непознати предмети; съществителни/глаголи; семантични категории), и видовете грешки (напр. семантични, фонологични и др.). Свързването на гуми с картини, както и свързването на гуми с определение и разпознаването на синонимни двойки служат за установяване на разбирането на равнището на гумата, което е засегнато при този вид ППА. Фактори, влияещи на разбирането, може да са познатост, честотност и граматичен клас на гумата. Семантичният вариант може да бъде установен и чрез задачи за свързване на картина с картина, премахване на излишния обект, задачи за семантични асоциации, свързване на предмет с жест и свързване на звук с картина. Фактори, които могат да повлияят върху разпознаването на предмети, са степен на познатост или семантична категория. Оценяването на писането и четенето може да бъде полезно при диагностициране на семантичен вариант чрез оценяване на грешките при нестандартни гуми. Пробите са свързани със задачи за четене и писане под диктовка на серия гуми, включително се използват характерни гуми и такива с нетипични характеристики от различни класове, както и свързване на псевдогуми с реални гуми по гължина. Фактори, влияещи на точността на писането и четенето, са честотност и клас на гумите. Отново видовете грешки са свързани с фонологичната точност и възможните артикулационни изопачавания и/или генерализирането на основните морфологични правила (напр. за българския език неправилната употреба на множествено число при съществителни имена от мъжки род). Възможно е прехвърлянето на по-често срещани езикови правила към техните изключения (напр. царе-царове).

Подходящи проба за оценка на логопеничен вариант е назоваване при конфронтация, като с нея може да бъде регистрирано умерено нарушение с характерни фонологични грешки. Този вариант може да бъде диагностициран

чрез проби за повторение на гуми и псевдогуми, фрази и изречения. Фактори, които могат да влияят върху точността на повторението, са напр. „предсказуемост“ на фразата, дължина на изречението и граматична сложност. Диагностични проби за свързване на устно представени изречения с картини и отговаряне на въпроси с да/не, както и следване на инструкции са подходящи проби и при този вариант, като се забелязват затрудненията, свързани с честотата на употребата и дължината на фразата. Препоръчително е оценяване на способностите за четене и писане, като то се прави по същия начин, както при семантичния вариант, но грешките, които се наблюдават, са основно фонологични (нак там).

Диагностични критерии за подтиповете ППА

Диагностиката на ППА е от особена важност като тя предполага доброто познаване на симптомите на нарушението с цел категоризирането им за определяне на неговия вариант.

Диагностичните критерии за нефлуентния/аграматичен вариант изискват наличието на един от следните ядрени симптоми: аграматизъм или реч, продуцирана с усилие; дефицити в планирането на артикулацията; нарушения в прозодиката и скоростта на говорене. Аграматизмът обикновено се изразява с продуцирането на кратки, прости фрази и пропускане на морфемите. Дефицитът в планирането на артикулацията, т.е. вербална апраксия, е най-често срещаното нарушение и може да бъде първоначалният признак на заболяването. Пациентите обикновено правят непостоянни грешки в произнасянето на говорните звукове, състоящи се от изопачавания, пропуски, субституции, вмъквания или размествания, които често са осъзнати. Прозодиката е нарушена и скоростта на речта е значително намалена. Трябва да са налични поне два от общо три от неядрените симптоми в картината на нарушението: нарушено разбиране на синтактично сложни изречения, съхранено разбиране на равнището на думата или съхранен предметен зрителен гнозис. Недостатъците в разбирането на синтаксиса се доказват чрез установяването на влошено разбиране на равнището на изречението, което първоначално обхваща само най-трудните синтактични конструкции. Докато разбирането на изречението може да бъде нарушено и при логопеничния вариант, при нефлуентния аграматичен вариант то е повлияно от граматичната сложност на изречението. Много пациенти прогресират до синдром, обхващащ генерализирани двигателни проблеми (Gorno-Tempini et al, 2011).

Диагностичните критерии за клиничната диагноза на семантичен вариант на ППА изискват наличието на два ядрени симптома – аномия и нарушения в разбирането на равнището на думата. Въпреки че проблемите с назоваването присъстват и при други варианти на ППА и невродегенеративни състояния, причиняващи афазия, в семантичния вариант засягането е

сериозно, особено в сравнение с относително съхранените други езикови области/компоненти. Разбирането на равнището на гумата е силно нарушено, особено за гумите с ниска честота. Тази неспособност може да бъде единственият симптом, придружаващ аномията в най-ранните етапи. Лошото разбиране на отделни гуми обикновено е най-ранната и най-очевидна проява на по-обширен дефицит в семантичната памет. Засегнато е разпознаването на обекти и лица дори когато информацията е представена чрез други модалности. Повърхностната дислексия и дисграфията са характерни за семантичния вариант и се отнасят до нарушение в четенето и писането на гуми с нетипична връзка между правописа и произношението. Други важни белези са съхранената повторна реч и говор дори когато семантичните дефицити са забележими. Въпреки че езиковата продукция обикновено е граматически точна, понякога може да съдържа някои параграматични грешки (нак там).

Логопеничният вариант е най-скоро описаният вариант на първичната прогресивна афазия. Основни симптоми на нарушението са засегнатото извличане на гуми (при спонтанна реч и назоваването при конфронтация) и дефицитите при повторение. Спонтанната реч се характеризира с бавна скорост, с чести паузи поради значителни проблеми в извличането на гуми от паметта, без наличието на явен аграматизъм. Поради това дефицитите в говорната продукция се различават от тези на пациентите с нефлуентния вариант, които също говорят бавно и накъсано, но с продукция, която е диспрозодична и характеризира се с двигателни говорни грешки или аграматизъм. Нарушението на назоваването при конфронтацията обикновено е по-малко засегнато при логопеничния, отколкото при семантичния вариант, и грешките обикновено имат фонологичен характер. Полезна разграничителна характеристика между тези два варианта е също относително съхраненото разбиране на равнището гума при пациенти с логопеничен вариант. В съответствие с хипотезата, че фонологичният дефицит в краткосрочната памет е ключов когнитивен механизъм, лежащ в основата на езикови симптоми в логопеничния вариант, повторението на изречения и фрази е нарушено, докато възпроизвеждането на кратки гуми може да бъде съхранено. Същият този механизъм може да причини влошаване на разбирането на равнището на изречението, което се влияе повече от дължината на изречението, отколкото от неговата граматическа сложност. Други диагностични характеристики включват фонологични парафазии в спонтанната реч и назоваването. Звуковете, които се заменят (фонологични парафазии), обикновено са добре артикулирани, без изопачавания. Липсата на аграматични грешки, съхранената артикулация и прозодика помагат да се разграничат логопеничния от нефлуентния вариант (нак там).

Диференциална диагностика между ППА и афазия на Брока, афазия на Вернике и проводникова афазия

От особено значение за логопедичната диагностика и терапията е разграничаването на симптомите на афазия, следствие от инсулт, от тези на ППА. Както беше представено, единият вид има бавно и „скрито“ началото, докато афазия, следствие на инсулт, е с остро начало на говорна и езиковата симптоматика. Grossman (2018) обобщено представя най-характерните диференциални белези между ППА, афазия на Вернике, афазия на Брока и проводникова афазия (табл. 1). Основните разгледани параметри са характеристиките на говора (плавност на речта, вид на говорните грешки, присъствие/отсъствие на говорна апраксия, дефицити в назоваването), характеристиките на разбирането (дефицити на равнището на гумата, нарушения в предметния гнозис, граматични нарушения), както и други специфични характеристики (четене на глас и повторение). От значение е и местоположението на установената лезия, както и клиникопатологичните корелации (съдови болести, болест на Алцхаймер и Фронтотемпорална лобарна дегенерация).

Таблица 1. Съпоставка между ППА и афазия на Брока, афазия на Вернике и проводникова афазия (по Grossman, 2018)

	Флуентни		Нефлуентни		Смесени	
	Семантичен вариант ППА	Афазия на Вернике	Нефлуентен/аграматичен вариант на ППА	Афазия на Брока	Логопеничен вариант ППА	Проводникова афазия
Говорни характеристики						
Плавна реч	Да	Да	Не	Не	Да/Не	Да/Не
Говорни грешки	Лексикални	Лексикални	Фонемни	Фонемни	Фонемни>Лексикални	Фонемни
Говорна апраксия	Не	Не	Да	Не	Не	Не
Нарушено назоваване	Да	Да	Да	Да	Да	Да
Характеристики на разбирането						
Дефицити на равнището на гумата	Да	Да	Не	Не	Да	Не
Нарушен предметен гнозис	Да	Не	Не	Не	Не	Не
Аграматизъм	Не	Не	Да	Да	Не	Не
Характеристики на повторението						
Дефицити в четенето на глас	Повърхностна дислексия	Не	Аграматични	Аграматични	Не	Не
Дефицити в повторението	Не	Не	Аграматични	Аграматични	Да	Да

Анатомия						
	Предно и Вентрално ляво темпорално/ Anterior and ventral left temporal	Задно горно ляво темпорално/ Posterior- superior left temporal	Ляво голно предно/ Left inferior frontal	Ляво голно предно/ Left inferior frontal	Ляв голен париетален/ Left inferior parietal	Ляв голен париетален/ Left inferior parietal
Клиникопатологични корелации						
	ФТЛД*- ТДР**>ФТЛД- Тау***>Болест на Алцхаймер	Съдова	ФТЛД*- Тау***>Болест на Алцхаймер> ФТЛД*-ТДР**	Съдова	Болест на Алцхаймер> ФТЛД*- Тау***>ФТЛД*-ТДР**	Съдова

*ФТЛД – Фронтотемполарна лобарна дегенерация

** ТДР – Фронтотемполарна лобарна дегенерация с ТДР-43 (ДНК протеин)

*** Тау – Т-протеин

Като обобщение на представеното в табл. 1 може да се отбележи, че при флуентните афазии (семантичен вариант и афазия на Вернике) плавността на речта не е засегната за разлика от нефлуентните афазии (нефлуентен вариант на ППА и афазия на Брока). Пациентите с логопеничен вариант на ППА и проводникова афазия имат относително плавна реч, която може да бъде забавена от трудности при намирането на гуми или отбягването на реч, но без говорни или граматични нарушения. Според вида на грешките флуентните афазии се свързват с лексикални грешки, докато нефлуентните афазии и проводниковата афазия се характеризират с фонемни грешки. При логопеничен вариант на ППА се забелязват и двата вида грешки, но фонемните са по-голямо количество спрямо лексикалните. Говорна апраксия и аграматизъм се наблюдават само при нефлуентния/аграматичен вариант на ППА. При всички разгледани афазии има дефицити в назоваването. Нефлуентните афазии се характеризират с дефицити на равнището на гумата, докато само при семантичен вариант на ППА се наблюдава нарушен предметен гнозис. Нарушения в четенето има при семантичния вариант на ППА (повърхностна дислексия) и нефлуентните афазии във връзка с аграматизма, отразяващ се и върху повторната реч. Повторната реч е засегната и при смесените афазии, докато при флуентните афазии тя не е нарушена.

Обобщение

Първичните прогресивни афазии са група комуникативни нарушения, характеризиращи се с бавно напредващо езиково разпадане. В тази група има три основни варианта на нарушението – семантичен, логопеничен и нефлуентен/аграматичен. Спектърът, който обхваща ППА, има специфични характеристики, а всеки подтип на това нарушение има ядрени симптоми,

които спомагат разпознаването му. Тези характеристики могат да бъдат ранен признак на различни невродегенеративни заболявания.

Ранната логопедична диагностика е критична за превенцията на пълната и ранна загуба на комуникативната способност при индивидите с ППА. Логопедът осигурява на лицето и семейството му подходяща терапевтична подкрепа и насоки, както и работи в медицински екип, подкрепяйки цялостния диагностичен и терапевтичен процес. Първоначално е важно медицинският екип, включително и логопедът, да установят дали лицето отговаря на основните критерии за диагноза ППА. Категоризирането на всеки клиничен вариант е необходимо за прецизирането на терапевтичните подходи и изготвянето на програмата за интервенция. За логопедичната диагностика се използват класически методи като снемане на анамнеза и беседа, процедури за изследване на повторна и спонтанна реч, четене и писане, разбиране на равнището на гумата и изречението. В тези случаи могат да се прилагат и класическите диагностични батерии, като например Бостънският тест за изследване на афазия и Тестът на Кермес. Тъй като ППА често се свързва и с тежки заболявания като Фронтотемполарната лобарна дегенерация, болестта на Паркинсон и Алцхаймер, е възможен и допълнителен задълбочен медицински преглед при съмнения за тях.

ЛИТЕРАТУРА

Gorno-Tempini, M. L., Hillis, A. E., Weintraub, S., Kertesz, A., Mendez, M., Cappa, S. F., Ogar, J. M., Rohrer, J. D., Black, S., Boeve, B. F., Manes, F., Dronkers, N. F., Vandenberghe, R., Rascovsky, K., Patterson, K., Miller, B. L., Knopman, D. S., Hodges, J. R., Mesulam, M. M., & Grossman, M. (2011). Classification of primary progressive aphasia and its variants. *Neurology*, 76(11), 1006–1014. <https://doi.org/10.1212/WNL.0b013e31821103e6>

Grossman, M. (2010). Primary progressive aphasia: clinicopathological correlations. *Nature reviews. Neurology*, 6(2), 88–97. <https://doi.org/10.1038/nrneurol.2009.216>

Grossman, M. (2018). Linguistic Aspects of Primary Progressive Aphasia. *Annual review of linguistics*, 4, 377–403. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011516-034253>

Grossman, M., & Irwin, D. J. (2018). Primary Progressive Aphasia and Stroke Aphasia. *Continuum (Minneapolis, Minn.)*, 24(3), BEHAVIORAL NEUROLOGY AND PSYCHIATRY, 745–767. <https://doi.org/10.1212/CON.0000000000000618>

Henry, M. L., & Grasso, S. M. (2018). Assessment of Individuals with Primary Progressive Aphasia. *Seminars in speech and language*, 39(3), 231–241. <https://doi.org/10.1055/s-0038-1660782>

Marshall, C. R., Hardy, C., Volkmer, A., Russell, L. L., Bond, R. L., Fletcher, P. D., Clark, C. N., Mummery, C. J., Schott, J. M., Rossor, M. N., Fox, N. C., Crutch, S. J., Rohrer, J. D., & Warren, J. D. (2018). Primary progressive aphasia: a clinical approach. *Journal of neurology*, 265(6), 1474–1490. <https://doi.org/10.1007/s00415-018-8762-6>

- Mesulam, M. M. (2001). Primary progressive aphasia. *Annals of neurology*, 49(4), 425–432.
- Rogers, M.A.(2004).Aphasia, Primary Progressive. In D.K. Raymond (Ed.). *The MIT encyclopedia of communication disorders* (245-249). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Rahul, D. R., & Joseph Ponniah, R. (2019). Language impairment in primary progressive aphasia and other neurodegenerative diseases. *Journal of genetics*, 98, 95.
- Ruksenaite, J., Volkmer, A., Jiang, J., Johnson, J. C., Marshall, C. R., Warren, J. D., & Hardy, C. J. (2021). Primary Progressive Aphasia: Toward a Pathophysiological Synthesis. *Current neurology and neuroscience reports*, 21(3), 7. <https://doi.org/10.1007/s11910-021-01097-z>
- Simonska, M. (2009). *Mezhdunarodna klasifikatsia na funktsioniraneto, uvrezhdaniyata i zdraveto (ICF): sashtnost i perspektivi*. V: Sbornik ot VII Natsionalna konferentsia na NSLB: „Ekipna rabota pri patsienti s motoren defitsit”, pod red. na D. Trayanova, R. Yosifova, izd. Romel, Sofia, s. 158-166. [Симонска, М. (2009). *Международна класификация на функционирането, уврежданията и здравето (ICF): същност и перспективи*. В: Сборник от VII Национална конференция на НСЛБ: „Екипна работа при пациенти с моторен дефицит”, под ред. на Д. Траянова, Р. Йосифова. София: Ромел, с. 158-166].

СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА УПОТРЕБАТА НА МЕСТОИМЕННИЯ ПРИ ДЕЦА С БИЛИНГВИЗЪМ И ДЕЦА С НАРУШЕНО ЕЗИКОВО РАЗВИТИЕ

Нели Василева, проф. гн

Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Категра „Логопедия“
e-mail: nvasileva@uni-sofia.bg

Пантелеймон Куцианас

Магистър-логопед, Гърция
e-mail: koutsianas1970@yahoo.gr

Резюме: Отражението на билингвизма върху езиковата онтогенеза прави актуално разграничаването му от случаите на първична езикова патология. Наличието на сходни трудности в усвояване на морфологията на езика често води до хипердиагноза за езиково нарушение в условия на билингвизъм. Докладът представя данни от изследване на три групи деца на възраст 5–7 години: монолингви (носители на гръцки език); билингви; с нарушено езиково развитие. Децата са индивидуално оценени с проби за употреба на местоимения (лични и притежателни). Целта е да се изведат показатели за диференциална диагноза на езиковите дефицити при билингвизъм от такива в случаи на нарушено езиково развитие.

Анализът на данните показва специфични различия и хетерогенност на групите по състояние на морфологичното функциониране. Децата с първична езикова патология срещат постоянни трудности в употребата на морфологичните правила при всички езикови задачи. Трудностите в морфологията при двуезичните деца имат качествена специфика, свързана с непостоянен характер на грешките и ограничаването им в рамките на по-слабо усвоения език. Познаването на тези особености е от съществено значение за диференциалната диагноза на нарушено езиково развитие и езиково развитие в условия на билингвизъм.

Ключови думи: билингвизъм, езиково нарушение на развитието, диференциална диагноза, морфология, местоимения

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE USE OF PRONOUNS IN BILINGUALS' CHILDREN AND CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL LANGUAGE DISORDER

Neli Vasileva, Prof., DSc

*Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Logopedics*

Panteleimon Koutsianas

SMSc Speech & Language Therapist, Greece

Abstract: Bilingualism may influence language development and therefore needs to be clearly demarcated from primary language pathology. Common difficulties in conquering the language morphology may contribute to hyper diagnosis of language disorder in bilinguals. Our study examines evidence from our research in 3 groups of children (age 5-7 years old): Monolinguals (Greek speaking), Bilinguals and children with Developmental Language Disorder. The children have been tested individually for the use of antonyms, personal and possessive. Our aim is to provide indexes, which will enable differential diagnosis between bilingualism and Developmental Language Disorder, through analysis of the functional level of language morphology.

The analysis of our research evidence indicates special differences and heterogeneity of the groups at the functional level of morphology. The children with primary language pathology encounter significant and permanent difficulties in the use of morphology rules in all language tests. Whereas, the bilingual group faces non-permanent, qualitative and partial difficulties in the morphology rule application which can be attributed to the incomplete integration of the language. Acknowledging this distinction may help in the differential diagnosis among Developmental Language Disorder and language retardation in case of bilingualism.

Keywords: Bilingualism, Developmental Language Disorder, Differential diagnosis, Morphology, Pronouns

Въведение

Особена актуалност в съвременната логопедия придобива въпросът за висока вероятност от симптоми за забавено езиково развитие при децата от двуезични семейства. Същият се коментира и от групи специалисти – психолози, учители, лингвисти, което се обяснява с факта, че често децата със специфични езикови нарушения (СЕН) имат сходни дефицити на морфологично

и лексикално равнище с двуезичните си връстници. В много от случаите това е причина за хипердиагноза „нарушено езиково развитие“ при децата с билингвизъм и обратно. Нуждата за оформяне на критерии за разпознаване и разграничаване на признаците за СЕН и за езикови трудности в условия на билингвизъм става все по-голяма. Това обосновава необходимостта от уточняване на влиянието на билингвизма върху детското езиково развитие с цел извеждане на критерии за диференциална диагноза със случаи на езикова патология. Разработката е опит за теоретичен анализ на същността на проблема, допълнен от резултати на сравнително изследване на морфологичните операции (употреба на местоименни форми) при двете категории деца.

Влияние на билингвизма върху детското езиково развитие

Изучавайки международната библиография върху темата на детския билингвизъм и връзката му с типичното езиково развитие, стигаме до извода за липса на единство в становищата на изследователите. Причините за това могат да се търсят както в различните теоретични позиции на авторите, така и в хетерогенния характер на билингвизма. На въпроса дали езиковото развитие на децата билингви проявява общи характеристики с това на монолингвите, голям брой изследователи отговарят положително (Даскалова, 2003; Galantomos, 2012; Triarchi-Hermann, 2000). Въпреки това се обръща внимание на факта, че както в количествен, така и в качествен аспект билингвалното езиково развитие се отличава с по-сложна неврофизиологична организация. Подчертава се, че положително отражение на билингвизма върху детското езиково развитие има само в случаи на симултанен и балансиран билингвизъм, при който децата владеят едновременно добре и двата езика.

Срещат се и данни за по-лоши граматични и лексикални постижения при деца с билингвизъм от сукцесивен тип. Подобни резултати се забелязват и при сравнителен анализ между групи деца с признаци за СЕН, едните от които с монолингвизъм, а другите с билингвизъм от сукцесивен тип (Stavrakaki & Talli, 2019). Някои изследвания обръщат внимание на трудности във вербалната памет при задачи за назоваване на животни и припомняне на гуми (Roselli et al., 2000; Gollan, Montoya, Werner, 2002). В сравнително изследване на деца от предучилищна възраст Vender et al. (2014) регистрират също голям брой грешки при употребата на лични местоимения от децата с билингвизъм, което обясняват с незавършен процес на формиране на граматичните умения.

Обратно, Ricciardelli (2008) стига до извода, че децата билингви притежават по-високо ниво на металингвистично осъзнаване предвид по-добрите умения за езиков анализ и контрол на вътрешната преработка на езиковите единици. Според Triarchi-Hermann (2000) децата билингви постоянно сравняват и диференцират двата езика, което води до по-ранно осъзнаване на езиковите компоненти в сравнение с моноезичните.

Билингвизъм и специфично езиково нарушение

Специфичните езикови нарушения (СЕН) са широка категория нарушения в детска възраст, със силно изразен хетерогенен характер, който обяснява разнообразието от комбинации на езикови дефицити. Това обяснява отделянето на различните подвидове на СЕН в зависимост от водещите в клиничната картина симптоми: фонологичен, граматичен, семантично-прагматичен. Като водещи симптоми при СЕН от граматичен тип се включват следните прояви, отнасящи се към езиковата морфология: грешки в рода и числото, в членуването на съществителните и на прилагателните, грешки в окончанията при образуване на глаголни времена, неправилно словоизменение, липса на съгласуваност на думите в изречението и отпадане на части от тях (Ценова, 2017). Според Stavrakaki (2019) универсалните симптоми при всички случаи на детска езикова патология, независимо от спецификата на говоримия език, са свързани с усвояване и употреба на компонентите на сложни синтактични структури (местоимения, въпросителни форми, съгласуване на думите по род, число, време и др.). В същото време Leonard (2014) подчертава, че характеристиката на всеки език влияе по различен начин върху проявите на езиковите дефицити в случаи на нарушено езиково развитие.

Vloot и Voerman регистрират аналогични трудности в проби за лексика и морфология при две групи деца с билингвизъм – със и без данни за нарушено езиково развитие. Такива не се наблюдават при огледална на тях група монолингви (по Ardilla, 2012). От друга страна, Fabbro & Marini (2010) не откриват разлики между деца билингви и деца монолингви с нарушено езиково развитие при изпълнение на задачи за лексика и граматика. Аналогични данни изнасят Stavrakaki & Talli (2019), докато Parailiou et al. (2021) сочат по-добри постижения за лексикален обем и граматика при деца монолингви с езиково нарушение в сравнение с резултатите на деца билингви със същата патология. Vender et al. (2014) откриват сходни граматични грешки при употреба на лични местоимения от деца билингви с типично развитие и деца с диагноза за нарушено езиково развитие. Авторите отбелязват някои качествени различия между езиковите слабости при двете групи: децата с билингвизъм знаят личните местоимения, но не могат да ги прилагат правилно, докато тези с нарушено езиково развитие просто не ги използват.

Изложеното дотук показва противоречивите резултати на изследванията по въпроса за сходните механизми на билингвизма и специфичните езикови нарушения при децата. Налага се идеята, че извеждането на диференциално-диагностични критерии за разграничаване на езикови дефицити в условия на билингвизъм от такива при езикова патология има ключово значение за осигуряване на адекватно терапевтично въздействие при деца билингви, подпомагащо техните езикови и когнитивни компетентности.

Постановка на изследването

Хипотеза: Състоянието на морфологичните операции при деца със симултанен тип билингвизъм се отличава качествено от това при деца с нарушено езиково развитие.

Контингент на изследване. В изследването взеха участие 30 деца на възраст 5–7 години, разпределени равномерно в три групи по критерий Езиково развитие: две експериментални групи (ЕГ-1 и ЕГ-2) и контролна група (КГ).

Деца от първа експериментална група, ЕГ-1 (3 момчета и 7 момичета), са билингви с типично когнитивно и езиково развитие от двуезични семейства, в които единият родител е грък. При общуване с родителите си те използват различен език. Билингвизмът на всички е от симултанен тип, което означава, че съществува относителен баланс между двата езика – децата разбират и говорят ежедневно и двата езика. Средната възраст на децата в групата е 5;9 години.

Деца от втора експериментална група, ЕГ-2 (6 момчета и 3 момичета), са с диагноза „специфично езиково нарушение“ от експресивен тип (F.80.1 по МКБ-10). Деца са монолингви и посещават логопедичен кабинет. Средната възраст на групата е 5;10 години.

Контролната група включва 5 момчета и 5 момичета на средна възраст 5;5 години. Деца са монолингви, носители на гръцки език и нямат данни за езикови или когнитивни дефицити.

Методика на изследване. Изследването беше реализирано на 2 етапа.

Първи етап: Лична и фамилна анамнеза на участниците в изследването (сбор от информация от педагози, логопеди и родители за езиковото развитие на децата, езиковата среда в семейството, а при децата с билингвизъм – и за емоционалното отношение към всеки от езиците в семейството). Сборът на данните цели да се прецени доколко индивидуалните резултати на децата са адекватни на използваните диагностични проби.

Втори етап: Експериментално изследване и обработка на данните. Целта на изследването е проверка на употребата на притежателни и лични местоимения в рамките на гръцкия език. Задачите и картинният материал са заимствани от диагностичната батерия CELF (Clinical Evaluation of Language Fundamentals) –Preschool. Инструкциите към задачите са идентични за трите групи и се допуска само едно повторение в случай на неизпълнение или неразбиране от страна на детето. Бяха използвани следните диагностични проби за оценка на морфологичните операции:

1. Проба за употреба на притежателни местоимения

Пробата включва три картинно онагледени задачи, оценяващи адекватното използване на притежателни местоимения (пълна форма и съгласуване по род според граматиката на гръцкия език). Преди същинската част на проверката, на детето се дава образец (тренировъчна задача). Следва последователно представяне на картинките, които изследващият

назовава, а от детето се иска да назове съответното притежателно местоимение. Пример: „Момчето има куче. Кучето е (негово)“. Избраните картинки предполагат отговор с притежателни местоимения в трите рода – мъжки, женски и среден.

2. Проба за употреба на лични местоимения

Пробата включва три двойки картини, оценяващи уменията на децата за правилна употреба на личните местоимения в гръцкия език (кратка и пълна форма на винителен и дателен падеж). Изследваният формулира сам отразеното на първата картина, а детето трябва да довърши формулировката на втората картина с правилната форма на личното местоимение. Пример: 1. „Момичето дава подарък на нея“ – 2. „Момичето дава подарък(на него)“.

Резултати от изследването

Резултатите от проведеното изследване се съгласуват с формулираната хипотеза. Последователният анализ на трите групи деца показва следното:

- Монолингвите се справят успешно и с двете задачи, при регистриране на незначителен брой грешки при употреба на притежателни местоимения;
- Повече от половината от децата със симултанен билингвизъм срещат трудности и при двете задачи, по-изразени отново при материала на притежателните местоимения;
- Очаквано групата на децата с нарушено езиково развитие показва сериозни трудности в усвояването и употребата на притежателни местоимения; аналогична ситуация се наблюдава и при използване на лични местоимения, с най-голям брой грешки при генериране на формите за дателен падеж (8 от 10 деца).

Сравнителен анализ на резултатите по отделните проби

Притежателни местоимения. Прави впечатление, че децата и от трите групи срещат най-големи трудности при употреба на пълната форма за мъжки род на притежателните местоимения (седем деца от ЕГ-1 и ЕГ-2 и три деца от КГ). В същото време анализът показва различен характер на грешките. При децата монолингви и при билингвите грешките са аналогични и се ограничават в рамките на пълната форма за мъжки род. Предвид типичното езиково развитие и при двете групи тази слабост може да се разглежда като универсална за разглеждания възрастов период. При децата с нарушено езиково развитие трудностите са свързани със самото оформяне на притежателните местоимения, което се отнася и за трите рода местоимения (мъжки, женски и среден). Това обяснява много ниските резултати от изпълнение на пробата при децата от ЕГ-2 (табл. 1).

Лични местоимения. При задачите за употреба на лични местоимения резултатите на децата със симултанен билингвизъм отново се доближават

до тези на монолингвите, а различията се дължат главно на трудности при употребата на кратката форма за мъжки род („го“). Резултатите на децата с нарушено езиково развитие значително се различават от тези на билингвите, а регистрираните грешки са при употреба на всички форми (пълна и кратка) на личните местоимения.

Таблица.1. Резултати от изпълнението на пробите за употреба на местоимения от всички изследвани групи деца (в %)

Проби	Групи	КГ (монолингви)	ЕГ-1 (билингви)	ЕГ-2 (СЕН)
Притежателни местоимения		86,67	73,33	26,67
Лични местоимения		90,67	80,00	43,33

Изводи

Побобщените резултати от пробите за употреба на притежателни и лични местоимения показват, че постиженията на децата със симултанен тип билингвизъм са по-ниски от тези на монолингвите и значително по-високи от постиженията на децата с нарушено езиково развитие. Всички групи деца срещат по-големи трудности при генериране на правилни форми на притежателните местоимения. В случаи на нарушено езиково развитие е налице хомогенно разпространение на грешките при употреба на притежателни и лични местоимения, което съответства на литературни данни за водещ характер на граматичните нарушения при децата от тази категория.

При билингвизъм от симултанен тип е налице асиметрично (нехомогенно) овладяване и прилагане на морфологичните операции на езика. В същото време дистанцията между постиженията на трите изследвани групи показва явно сходство в езиковите умения на билингвите с тези на монолингвите.

Сравнението между резултатите на експерименталните групи свидетелства за глобално недоразвитие на морфологичните операции при децата с езикова патология предвид нарушената употреба както на простите, така и на сложните форми на местоименията.

Изнесените резултати потвърждават хипотезата за качествени различия във функционирането на морфологичните операции при деца от предучилищна възраст със симултанен тип билингвизъм, свързани с частично забавяне в усвояването и употребата на по-сложните местоименни форми. Анализът на данните се допълва от други изследвания (Vender et al, 2014; Bloom and Voerman, 2017), според които децата с билингвизъм от симултанен тип показват особен характер при използване на морфологията на езика и специфична динамика в развитието на някои граматични операции.

Представените резултати и изводите от тях се отнасят за деца с билингвизъм от симултанен тип, произхождащи от смесени бракове. Вероятно картината ще бъде различна при изследване на билингви от езикови малцинства или такива със сукцесивен тип билингвизъм, при които относително високите постижения на децата със симултанен тип билингвизъм не се наблюдават (Даскалова, 2003; Triarchi-Hermann, 2000; Stavrakaki, 2019). Друг акцент на бъдещите разработки по проблема би могъл да бъде свързан с паралелна оценка на граматичното състояние на говоримите от децата езици и ефекта от тяхното взаимно влияние.

Заключение

Изнесените резултати и изводите от тях ясно показват, че при деца от прегучилищна възраст със симултанен тип билингвизъм е налице частично забавяне в развитието на сложните морфологични форми (пълна форма на притежателни местоимения и на лични местоимения във винителен и дателен падеж). За разлика от тях при децата с първична езикова патология недоразвитието има глобален характер и засяга всички морфологични форми на езика (както сложни, така и по-елементарни). Познаването на тези особености е от особено значение за логопедичната практика и изработването на критерии за диференциална диагноза в случаи на признаци за езиково нарушение при деца с билингвизъм.

Получените резултати подчертават и необходимостта от подробно изследване на езиковите функции при деца с различен тип билингвизъм, различно равнище на владеене на двата езика и наличие или липса на признаци за първично езиково нарушение. Подобни изследвания ще подпомогнат както ранната диагностика, така и превенцията на езикови затруднения при деца с билингвизъм от прегучилищна възраст.

ЛИТЕРАТУРА

Ardila A. (2012). Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Forma y Función*, 25(2):99- 114. (disponible en://<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219/219283980005>).

Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-5; Semel, Wiig, & Secord, 2013). <https://www.pearsonassessments.com/>

Fabbro, F., Marini, A. (2010) Diagnosi e valutazione dei disturbi del linguaggio in bambini bilingui, in S. Vicari, M.C. Caselli (a cura di) *Neuropsicologia dello sviluppo*. Bologna, Il Mulino (pp. 119-132).

Galantomos. (2012). *Mathimata diglossias*, Thessaloniki : Epikentro.[Γαλαντόμος.(2012) Μαθήματα διγλωσσίας. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. Галантомос И, Лекции на билингвизма. Солун: Епикентро].

Gollan, T. H., Montoya, R. I. & Werner, G. A. (2002). Semantic and letter fluency in Spanish-English bilinguals. *Neuropsychology*, 16, 562-576.

Daskalova, F. (2003). Psycholinguistics. Sofia: Daniela Ubenova [Даскалова, Ф. (2003). Психολингвистика. София: Даниела Убенова].

Leonard, L. B. Specific Language Impairment Across Languages (2014), *Child Dev Perspect.* 2014 Mar 1;8(1):1-5. doi: 10.1111/cdep.12053. PMID: 24765105; PMCID: PMC3994122.

Papailiou X., Maniadaki K., Tsintavi M., (2021). Ektelestikes litourgies se diglossa ke monoglossa pedia me diagnosi anaptixiakis glossikis diataraxis: Endiksi gia ipokimeni nevroanaptiksiaki diataraxi.(epim) Stavrakaki S. Logos ke noisi stis diataraxes pedion ke enilikon. Athina: Vita Iatrikes ekdosis. [Паπαηλιού Χ., Μανιαδάκη, Κ.Τσινταβή Μ. (2021). Εκτελεστικές λειτουργίες σε δίγλωσσα και μονόγλωσσα παιδιά με διάγνωση αναπτυξιακής γλωσσικής διαταραχής: Ένδειξη για υποκείμενη νευροαναπτυξιακή διαταραχή. (επιμ.) Σ. Σταυρακάκη. *Λόγος και Νόηση στις διαταραχές παιδιών και ενηλίκων*. Αθήνα: Βήτα Ιατρικές Εκδόσεις. Παπαυλιου, Χ., Μανιαδακη, Κ., Цинтави М. Изпълнителните функции при деца билингви и монолингви с диагноза езиково нарушение на развиваемо: индикатор за нарушение на развиваемо. Ставракаки, С. В. Речь и мислене при нарушения на деца и възрастни. Атина: Вита Иатриκες Εκδοσις].

Ricciardelli, L. (1993). Two components of metalinguistic awareness: Control of linguistic processing and analysis of linguistic knowledge. *Applied Psycholinguistics*, 14(3), 349-367. doi:10.1017/S0142716400010833

Rosselli, M., Ardila, A., Araujo, K., Weekes, V. A., Caracciolo, V., Padilla, M., & Ostrosky-Solís, F. (2000). Verbal fluency and repetition skills in healthy older Spanish-English bilinguals. *Applied Neuropsychology*, 7, 17-24.

Stavrakaki, S. (2019) Nevroanaptiksiakes diataraxes. I periptosi tis Anaptiksiakis Glossikis Diataraxis. Thessaloniki Epikentro. [Σταυρακάκη Σ. (2019), Νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Η περίπτωση της Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. Ставракаки, С. (2019). Неврологични нарушения на развиваемо. Солун: Епикентро].

Stavrakaki, S.&Tali, I. (2019). Short-term memory, working memory and linguistic abilities in bilingual children with Developmental Language Disorder. *First Language*,00(0), 1-24

Triarchi-Hermann, V. (2000). I Diglossia stin pediki ilikia. Mia psicoglossologiki prosegissi Athina: Gutenberg. [Τριάρχη-Ηερμαν Β. (2000). Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια ψυχολογολογική προσέγγιση Αθήνα: Εκδόσεις GUTENBERG. Триархи-Херман. (2000). В: Билингвизъм в детска възраст. Една психολингвистична гледна точка. Атина: Εκδόσεις GUTENBERG].

Tsenova, Ts. (2017). Logopediya – opisanie, diagnostika i terapiya na komunikativnite narusheniya. Sofia: Ditam OOD. [Ценова, Ц. (2017). Логопедия – описание, диагностика и терапия на комуникативните нарушения. София: Дитам ООД].

Vender, M., Guasti, M. T., Garraffa, M. e Sorace, A. (2014). Bilingualism and Specific Language Impairment: Similarities and Differences. In *Inquiries into Linguistic Theory and Language Acquisition. Papers Offered to Adriana Belletti, a cura di Carla Contemori e Lena del Pozzo*. Siena: CISCL Press, Online publication, 217-22.

ПОЛОВИ РАЗЛИЧИЯ В ЛИНГВИСТИЧНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ ПРИ ДЕЦА С ТИПИЧНО ЕЗИКОВО РАЗВИТИЕ И ДЕЦА СЪС СПЕЦИФИЧНИ ЕЗИКОВИ НАРУШЕНИЯ

Теодора Ярмова, докторант

Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Категра „Логопедия“
e-mail: kejka@abv.bg

Резюме: Вярно ли е, че момчетата проговарят и усвояват езика по-бързо? Истина ли е, че момчетата са по-преграждани към лингвистичен дефицит (по отношение и на устната, и на писмената реч)? Изучаването на половите различия в езиковото развитие, разпространението и проявите сред двата пола на специфичните езикови нарушения може да допринесе за по-задълбоченото познаване на тези разстройства, а би могло да има и практически последици. Дали не е необходимо планирането на логопедичната терапия и организирането на езиковите интервенции да е по-полово диференцирано? Настоящият доклад обобщава наличната информация за половите особености на типичното речево развитие и прави опит да даде отговори на някои от въпросите, свързани с половите различия в езиковата компетентност на децата със специфични езикови нарушения.

Ключови думи: полови различия, лингвистична компетентност, типично езиково развитие, специфични езикови нарушения

GENDER DIFFERENCES IN LINGUISTIC COMPETENCE OF CHILDREN WITH TYPICAL LANGUAGE DEVELOPMENT AND WITH SPECIFIC LANGUAGE IMPAIRMENT

Teodora Yarmova, PhD Student

Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Logopedics

Abstract: Is it true that girls speak and learn language faster? Is that right that boys are more susceptible to language deficits (both oral and written)? The study of gender differences in language development, prevalence and manifestations of specific language impairments between both sexes can contribute to a deeper

knowledge of these disorders, and could have practical consequences. Whether it is not necessary to plan sexually differentiated logopedic therapy and language interventions? This report summarizes the available information on the gender characteristics of typical language development and attempts to answer some of the questions related to gender differences in the language competence of children with specific language impairments.

Keywords: gender differences, linguistic competence, typical language development, specific language impairments

Въведение

Вярно е, че момчетата (средно изчислено) овладяват речта по-бавно. На възраст между 10 и 24 месеца момчетата ги изпреварват при използването на жестове, освен това техният лексикален фонд е по-богат и те по-рано започват да употребяват гуми и фрази (Wilder, dldandme.org). Това разграничение между момичета и момчета се увеличава във възрастта до шест години, след което разликата започва да намалява и до деветгодишна възраст двата пола се представят приблизително еквивалентно в езиково отношение.

Обобщен поглед върху литературата по темата дава информация, че различията между половете се срещат в много езици и култури. Има значителен дебат около половия диморфизъм в речевото функциониране. Повечето от наличните изследвания обаче се отнасят до деца с типично лингвистично развитие, а проучвания върху популации със специфични езикови нарушения липсват.

В тази статия първо са разгледани различията в езиковото функциониране при момчетата и момчетата без особености в развитието. След това са представени част от резултатите от собствено изследване, които демонстрират незначителни полови вариации в речевото представяне на 19 деца със специфични езикови нарушения в горна предучилищна възраст (6–7 години).

Литературен обзор

Различията между половете, свързани с езика, са подробно изследвани от десетилетия и привличат значително научно внимание (Dindia & Canary, 2006). Емпирични данни сочат, че момчетата се представят по-добре от момчетата по отношение на езиковото функциониране като цяло още на 2–3-годишна възраст (Eriksson et al., 2012). Момчетата започват да говорят по-рано (Murray, Johnson, & Peters, 1990), по-бързо натрупват лексикален запас (Roulstone et al., 2002), по-лесно усвояват граматиката на езика и използват по-гълзи изказвания (Marjanovic-Umek & Fekonja-Peklaj, 2017), показват по-висок интензитет на спонтанна речева изява (Lutchmaya, Baron-Cohens & Raggatt, 2002). Като цяло разликите намаляват и избледняват около училищна възраст

(Wallentin, 2009; Lange, Euler & Zaretsky, 2016). Но според някои автори предимствата на женския пол по отношение на устния и писмения език, макар и малки, се запазват и в етапа на училищното образование (Lupp, 1992) и продължават дори в зряла възраст (Parsons et al., 2005). Лингвистични изследвания предполагат, че жените имат предимство в експресивния език и речевата плавност (Halpern, 1992), докато мъжете се справят по-добре с осъзнаване на словесна аналогия (Hyde and Linn, 1988).

Етиологични теории за половата диференциация в езиковото функциониране

Половите различия по отношение на езика могат да бъдат признаци на по-дълбоки когнитивни особености, но биха могли да са и основната причина за такива. Като цяло речевото развитие при момчетата започва по-рано и до определена възраст протича по-бързо. Момчетата се представят по-лошо по отношение на лингвистичното функциониране, в резултат на което мъжкия пол е по-често засегнат от нарушения на развитието (включително специфични езикови нарушения и специфична дислексия). Все още не са открити невронни корелати за тези разстройства дори да се смята, че са силно наследствени. По мнението на Wallentin (2020) това е така, защото може би специфичните езикови нарушения са просто опашката на спектъра на типично овладяване на речта, а не категоричен дефицит.

Откриват се няколко вероятни обяснения за половия диморфизъм в езиковите способности:

- Предполага се, че тези различия са *биологични по природа* (Wilder, dldandme.org) – отговарящите за езиковото функциониране невронни връзки могат да бъдат различни при момчетата и момчетата. Хормоналните особености също биха могли да обяснят някои от половите вариации в езиковото развитие.

Въз основа на предположението за биологични различия между мъжкия и женския мозък доказателствата от наличните изследвания показват, че половите различия в езиковото развитие до известна степен отразява отличителните черти в отговорни за езика *церебрални структура и функции*, както и особеностите в скоростта на процесите на развитие (Marjanovic-Umek & Fekonja-Reklaj, 2017). Множество функционалнообразни изследвания съобщават за двустранен модел на активност по време на езикова обработка при жените за сметка на еностранен при мъжете (Wallentin, 2009). Въпреки това в своя метаанализ на невроизобразителни изследвания Sommer и колектив (2004) установяват, че само проучванията с по-малки извадки показват различия между половете във функционирането на мозъка. При по-голям брой изследвани ефектът на пола върху езиковата латерализация е незначителен както при деца, така и при възрастни.

В критичен литературен преглед Wallentin (2009) открива също непоследователни доказателства за полов диморфизъм в развитието

на мозъка и езика. Според него наличните изследвания не аргументират убедително твърдението, че половите различия в церебралната структура или функция, свързани с езика, водят до измерими несходства в речевите способности при момчетата и момичетата. От друга страна, възможно е двата пола да използват *различни*, но еднакво ефективни когнитивни стратегии за определени лингвистични стимули Etchell et al. (2018) добавят, че половите различия в структурата и функцията на мозъка взаимодействат с различни фактори. Налични са доказателства например за важния ефект на взаимодействието между пола на детето и различни условия на социалната среда, които могат да допринесат за различията в езиковите способности на момчетата и момичетата (Marjanović-Umek & Fekonja-Peklač, 2017). Освен това често се съобщава, че възрастта оказва влияние върху половата диференциация. Подобни твърдения подчертават необходимостта от изследване на езика при децата във възрастови диапазони и дават основание да се смята, че сексуалният диморфизъм може да се окаже несъответствие между половете в съзряването.

Половите различия в усвояването на езика могат да бъдат частично причинени и от *хормони*. Albores-Gallo и кол. (2009) откриват, че нивата на пренаталния тестостерон са отрицателно свързани с развитието на речника при деца в прегучилищна възраст. По този начин могат да се обяснят недостатъците на момчетата и предимствата на момичетата при усвояване на лексика. Lutchmaya и кол. (2002) предполагат, че феталният тестостерон частично оформя нервните механизми и вероятно е отговорен за по-бързото съзряване на гласното полукълбо при мъжете. Това от своя страна би могло да е предпоставка за дефицитите и патологиите в лявата мозъчна хемисфера, където са концентрирани езиковите функции (Lust et al., 2010). Възможно е обаче високото ниво на естрадиол, а не непременно ниското ниво на тестостерон, да е свързано с по-добро езиково развитие (Wermke et al., 2014). Остава въпросът за изчезването на половите различия (като средни стойности) в езиковите умения около 6-годишна възраст. Отговор може би трябва да се търси в някой от биологичните или социалните фактори (и тяхното взаимодействие), като например съзряването или преминаването от прегучилищен в начален училищен етап.

Galsworthy et al. (2000) провеждат проучване с деца на 3-годишна възраст, за да идентифицират специфични за пола *генетични фактори* в езиковото развитие. Те стигат до заключението, че наследствеността на вербалните способности е по-голяма при мъжете, отколкото при жените, и че етиологията на развитието на речника при половете може да се унаследява.

- Според Joseph (2000) неврологичните несъответствия са резултат от процеса на *еволуция*. Може би поради различните роли, които са имали в социалните групи през вековете мъжете и жените се отличават по своите вербални способности. Това разграничение присъства и при децата

както в хода на типичното, така и при ненормативното развитие. Освен факта, че момчетата имат добре документирано предимство в ранното езиково развитие, почти всички нарушения в развитието, засягащи основно комуникацията, говора и езиковите умения, са по-чести при момчетата (Adani & Serapnes, 2019).

- Възможно е развитието на езика да е повлияно от *социалната среда* – различия в родителската нагласа по отношение на отглеждането на детето и неговия пол; общуване с връстници (Bendel et al., 1989). Всяка култура допринася за процеса на социализация, който насочва мъжете и жените към специфични и често различни роли на пола. Такава социализация може пряко да повлияе на начина, по който всеки пол използва езика за комуникативни цели (Cornett, 2014).

Докато социализацията несъмнено играе роля в поведението и развитието на детето, социокултурните теории не са в състояние да обяснят като цяло половите различия в езиковите способности. Въпреки че както еволюционната, така и социокултурната перспективи са валидни обяснения, може би езиковите несъответствия, наблюдавани между мъже и жени, могат да бъдат описани най-добре като комбиниран резултат от социокултурни и биологични фактори (Cornett, 2014).

Фактори, които засилват проявите на полови различия в езиковите умения

Теоретичен метаанализ на Etchell и кол. (2018) потвърждава съществуването на полови различия, но сочи тяхната ограниченост и обвързаността им с различни фактори. Възможно е проявите на полов диморфизъм в езиковата компетентност да са провокирани от наличието на експериментални задачи, свързани с речева сфера, в която момчетата или момчетата се справят по-добре. Може също да са повлияни от сложността на стимулите и тяхното представяне. Става ясно, че намирането на полови различия в езиковото функциониране зависи до голяма степен от отчитането на *възрастовите ефекти, изследваната област на мозъка, спецификата на изследователските проби (използваната техника) и анализа, както и наблюдаваната лингвистична област*. Въпреки наличието на голям брой проучвания, в които авторите изследват половата диференциация в езиковото представяне на децата през различни периоди от тяхното развитие и независимо от някои наблюдавани особености в лингвистичното функциониране при момчетата и момичетата, явно има повече прилики, отколкото разлики между двата пола в различните аспекти на езиковите им способности (Crawford, 2001).

Полов диморфизъм е открит и в проучвания, използващи по-тесни възрастови диапозони. Това предполага, че тези различия могат да бъдат по-забележими по време на определени етапи на развитие, но са незначителни в други вероятно поради различни темпове на съзряване между половете (Etchell et al., 2018). Wallentin (2009) твърди, че колкото по-малко е детето и по-ключова

е езиковата област, толкова по-силна е половата разлика, свързана с речта.

Същият автор (Wallentin, 2009) отбелязва, че проучванията с малък брой изследвани деца са по-склонни да докладват разлики, отколкото тези с голяма извадка. Това предполага, че много от значимите констатации всъщност са фалшиво положителни. Той заключава, че няма убедителни доказателства за полови различия в езиковите области на мозъка.

Късно проговаряне и „нормални полови различия“

Проучванията показват, че до 13% от децата се считат за късно проговорили. Това явление е много по-често срещано при момчетата, отколкото при момичетата (1 към 2,5–3) (Wilder, dldandme.org). Около 60% от късно проговорилите наваксват до петгодишна възраст, но останалите продължават да имат езикови умения под средното ниво (нак там). Тези деца по-късно може да станат част от популацията на учениците със специфични нарушения на ученето.

Във връзка с факта, че активният речник при момчетата се развива по-бързо и те проговарят по-рано от момчетата, е необходимо използването на праг за *разграничаване на късно проговарящите и децата с типично езиково развитие* (Rescorla, Hadicke-Wiley & Escarce, 1993). Важно е всички полови особености да се отнасят до средната стойност, въпреки че групата на всеки от половете също може да се характеризира с променливост (Feingold, 1992, 1995). Момчетата обикновено показват по-голяма фенотипна вариация от момчетата в някои лингвистични области, например вербални умения (Strand, Deary, & Smith, 2006) и граматика (Hayiou-Thomas, Dale & Plomin, 2012; Wallentin, 2009).

Според Berry & Eisenson (1956) момчетата започват да говорят по-рано, артикулационният праксис при тях се развива по-бързо и имат по-добър езиков контрол от момчетата поне през първите 10 години от живота си. Ако обаче особеностите в езиковото развитие на момчетата и момичетата се отчетат като *нормални полови различия*, тогава може да се твърди, че мъжкият пол има свои собствени норми и отклоненията от общите не представляват атипична проява, а просто демонстрират характерни за тях говорни способности (Berry & Eisenson, 1956: 3-4). Това разграничаване предполага наличието на *полови възрастови норми за езикови умения*, с които да се съобразява идентифицирането на езикови нарушения и тяхното терапевтиране. Като следствие ще се получи разграничаване на засегнатите по пол (Evans, 1990: 2). Ако по-бавният темп на езиково развитие при момчетата е нормално явление според половите възрастови норми, то голяма част от диагностицираните със специфични езикови нарушения момчета са изкуствено класифицирани като деца с ненормативно лингвистично функциониране (Berry & Eisenson, 1956).

Полови различия при овладяването на писмения език

Около 7–11% от децата, които влизат в училище, се оказват ученици със специфични нарушения на способността за учене (Wilder, dldandme.org).

Дислексията на развитието засяга момчетата и момичетата приблизително еднакво – 1,3 към 1 (нак там). Въпреки сходното разпространение при двата пола, процентът на насочените към специалист момчета често надвишава този на момичетата. Това несъответствие не се дължи на устойчиви полови различия в нивата на тежест на нарушението. Явлението най-вероятно е в резултат на хипердиагностициране заради поведенчески особености при мъжкия пол или е следствие от коморбидност.

Въпреки че не са документирани особености по отношение на тежестта на симптомите при момчетата и при момичетата, биологичните полови различия в нервната система могат да изграят подсилваща или компрометираща роля в детското езиково и академично развитие. Слуховата система например е важен елемент от лингвистичното функциониране и учебното представяне (Kraus & White-Schwach, 2021). Децата, които могат бързо и точно да обработват тънкостите на говора, по-стабилно овладяват лексикален инвентар, което от своя страна благоприятства усвояването на писмения език. За разлика от тях, тези със замъглена менталната картина по отношение на звуковете на речта изпитват трудности при звуко-буквено съотнасяне (нак там). Следователно половите различия в слуховата обработка биха могли да хвърлят светлина върху въпроса различно ли е нивото на риск от обучителни затруднения при момчета и момичета (Kraus & White-Schwach, 2021).

Полът има значителен ефект и върху фонологичната обработка, а от там и върху писменото кодиране/декодиране. Изследвания сочат, че момичетата овладяват някои когнитивно-лингвистични умения, свързани с четенето, преди момчетата (Wilsenach & Makaure, 2018). Освен това доказателства от международни доклади като PIRLS (Progress in International Reading and Literacy Study) и проучванията PISA (Program for International Student Assessment) посочват предимството на жените в различни аспекти на способността за четене, особено в начална училищна възраст (Mullis et al. 2003, 2007, 2012; OECD 2004, 2007, 2013). Следователно интервенциите при терапия на четенето, насочени към момчета, би било добре да се съсредоточат върху развитието на умения за фонологична обработка и по-конкретно такива, които изискват манипулиране с фонемни или силабемни части на гумите (Wilsenach & Makaure, 2018).

Метод на изследването

Докладът представя част от резултатите на дългосрочно теоретико-практическо проучване върху развитието на устната и писмената реч при деца/ученици на възраст от 6 до 9 години. Данните, посочени по-долу, отразяват проявите на лингвистичен дефицит при 19 (от общо 100) деца – 10 момчета и 9 момичета. Всички те представляват експерименталната група на собственонаучния доказателствен експеримент. Постиженията им са сравнени с тези на деца с типично езиково развитие. Изследвани са три езикови области:

- предпоставки за овладяване на езика – фонемна гнозис и фонологична информаност;
- рецептивна реч;
- вербална експресия.

Използваните изследователски проби са базирани на научна методология за събиране на лингвистични данни. Повечето от тях не са стандартизирани, но в годините са доказали своята полезност в логопедичната диагностика в България и статистическата си валидност. Процедурите са следните:

- Диференциране на срички, съдържащи близки по звучене опозиционни фонемни и еднакъв гласен звук;
- Определяне на звука в началото и в края на думи;
- Разпознаване на рими;
- Разпознаване на правилно/неправилно изречение;
- Посочване на алтернативен отговор на въпроси върху прослушан текст;
- Посочване на група илюстрирани еднородни обекти след произнасяне от изследвания на обобщеното им название;
- Превръщане от единствено в множествено число на устно зададени думи – съществителни имена;
- Съставяне на изречение от отделни думи;
- Назоваване на предмет по негово описание.

Цел на изследването

Авторът се стреми да проучи половите различия в проявите на специфичните езикови нарушения при 6–7-годишни засегнати деца.

Резултати и дискусия

Резултатите от изследването показват, че специфичните езикови нарушения са сравнително равномерно разпространени сред момчетата и момчетата – 1 към 1,1 в полза на последните. Данните дават основание да се счита, че *разстройствата в развитието на речта и езика се срещат приблизително еднакво често при двата пола в проучвания възрастов период.*

Специализираната литература не дава еднозначна информация по отношение на разпределението на децата с лингвистичен дефицит по пол. Дълги години се афишира мнението, че специфичните езикови нарушения засягат по-често момчетата (Vendel et al., 1989). Наличните цифри се движат между малко над 1 и 4 – за момчетата, срещу 1 за момчетата.

Не се открива надеждна информация, която да подкрепя хипотезата за значителни различия между мъжкия и женския мозък по отношение на системите, които отговарят за речта. Измерванията за церебрална латерализация на засегнати от специфични езикови нарушения и такива с типично езиковото функциониране не отчитат разлики (Wilson & Bishop, 2018). Факт е обаче, че при жените по-често е налице двустранно езиково представителство

В полукълбата на главния мозък и те се справят по-добре с речеви задачи. Вероятно при тях и компенсаторният механизъм по отношение на нарушенията в лингвистичното функциониране е по-адаптивен. Полът обяснява твърде малка част от вариабилността, наблюдавана в типичната популация (1–2%), което прави мащаба на ефекта му незначителен (Wallentin, 2020). Става ясно и друго – различията в лингвистичната компетентност между половете зависят от мащаба на изследваната група. Ако фокусът е върху цялото население, вариациите са незначителни, но ако изследването е съсредоточено върху по-малка извадка носители на езикови дефицити, неравенството между половете може да е осезаемо.

Общоприета представа е, че мъжкият пол е по-засегнат от речеви разстройства. Причина за това би могла да е хипердиагностиката при момчетата. Заради по-честата проява при тях на коморбидност на езиковите нарушения с друга медицинска диагноза (хиперактивност с дефицит на внимание, аутизъм, синдром на Даун и др.) те много по-често са насочвани към специалист. Възможно е това да се дължи и на някои странични фактори като възраст на участниците, изследвана езикова област или използвана методика.

От собственонаучното изследване става ясно, че *средното представяне (като величини) на момчетата и на момичетата със специфични езикови нарушения е съизмеримо*. Изчислените стойности на T-критерия на Стюгънт сочат, че *различието между техните постижения не е статистически значимо*.

Очертават се и някои тенденции по отношение на доминиращия лингвистичен дефицит при двата пола. За да се коментират индивидуалните резултати на засегнатите деца по отношение на изследваните когнитивни аспекти, е необходимо да се знае, че максималният възможен резултат е 30 точки, а минималната стойност – 0. В табл. 1 са представени резултатите (в точки) на засегнатите момчета (10 на брой) и момичета (9 на брой) по изследвани езикови области. Като цяло най-компрометирана е експресивната реч, а най-съхранена – импресивната. По-забележими различия се наблюдават по отношение на предпоставките за овладяване на език. Постиженията на момчетата са близки до една усреднена стойност. Броят на момичетата както с много високи, така и с много ниски постижения в сферата на фонемния гнозис и фонологичната информираност надвишава този на момчетата, въпреки превеса на вторите като цифра в общия брой.

От направения литературен обзор е видно, че по-осезаеми фенотипни вариации обикновено се наблюдават при момчетата по отношение на вербалните умения (Strand, Deary, & Smith, 2006) и граматиката (Hayiou-Thomas, Dale & Plomin, 2012; Wallentin, 2009). В настоящото изследване женският пол е този, който демонстрира широк диапазон от лингвистични способности. Те са свързани с перцепцията за говорни звукове и познанията за линейната структура на речта. Може да се заключи, че *момичетата на 6–7-годишна възраст показват по-голяма фенотипна вариация по отношение на предпоставките за овладяване на език*.

Таблица 1. Индивидуални резултати на децата с езиков дефицит по пол от изследваните лингвистични области

деца със специфични езикови нарушения	Резултати от изследването на предло-тавките за овладяване на езика		Резултати от изследването на импресивния език		Резултати от изследването на експресивния език	
	М	Ж	М	Ж	М	Ж
1.	23	21	25	20	15	14
2.	17	15	22	21	15	15
3.	19	28	23	18	22	15
4.	23	12	23	21	12	15
5.	15	16	17	25	11	14
6.	21	27	22	19	16	18
7.	15	10	28	28	16	15
8.	25	21	20	22	19	11
9.	21	15	26	24	15	21
10.	20		23		17	
Средно аритметично:	20	18	23	22	16	15

Резултатите показват, че овладяването на езика (фонемна гнозис и фонологична информираност) е една от областите, маркиращи основни трудности в лингвистичното функциониране, като по-вариабилни са те при женския пол. Има информация, че двата пола обработват звука по различен начин. Жените имат профил на слухова обработка, подобен на този при музикантите – техните невронни реакции към звука са леки, но надеждни и по-бързи (Kraus & White-Schwach, 2021). За разлика от тях отговорите на мъжете са по-подобни на популациите с рецептивни нарушения (пак там). Видно е обаче, че тези диаметрални модели на обработка на звука при двата пола не водят до мащабни различия в когнитивното представяне на изследваните момчета и момичета. Това явление вероятно би могло да се обясни с адаптивността на мозъка и способността му да компенсират несъвършенствата на възприятията едно с друго.

Wilsenach & Макауре (2018) твърдят, че мъжкят пол е по-застрашен от трудности при овладяването на умения за фонологична обработка. Понеже информираността за линейния строеж на езика е необходимо условие за усвояване на основни компетентности за писмено кодиране и декодиране, момчетата често имат по-лоши езикови умения, свързани с четенето (Vigman, Vitan & Booth, 2008). В случая не се отчитат значителни полови различия по отношение на фонологичното познание. Постиженията на момчетата дори са по-стабилни около една средна величина, докато в тези на момичетата

отклонението от средната аритметична стойност е доста голямо. Може да се заключи, че *не е необходимо въвеждането на отделни еталони и норми за лингвистичното развитие на момчетата и момичетата, но вероятно е добре да се помисли за полово диференцирана превенция с възможности и за последваща такава интервенция.*

Става ясно, че в изследваната възраст водещ и при момчетата, и при момичетата е дефицитът по отношение на речевата продукция. Литературата по темата сочи, че са открити сравнително малко полови различия, свързани с развитието на вербалните способности. Те могат да се обяснят с вариациите във възрастта при съзряването на двата пола. Биологичните и генетични фактори, които благоприятстват по-бързото съзряване при момичетата и от там – по-добрата езикова изява, явно влияят на по-ранен етап от детското развитие. *В изследваната възраст експресивните умения при двата пола демонстрират сходно представяне.*

Айтемите за проучване на импресивния език са предизвикали относителна сензитивност и са изпълнени в най-голяма степен и от двата пола. *Явно подобно на децата с типично речево развитие разликата между половете при тези с езикови нарушения се стеснява с достигането на училищна възраст (Wilder, dldandme.org).*

Извод

В лингвистичната компетентност и на децата с типично речево развитие, и на тези с езиков дефицит се отчитат незначителни полови различия. Тези вариации не са съществени и представляват ефект от измерваните когнитивни аспекти, обхванатата възраст и броя на изследваните. В крайна сметка в лингвистичното функциониране на момчетата и момичетата със специфични езикови нарушения по-скоро има повече прилики, отколкото полови разлики.

Заключение

Настоящият доклад насочва вниманието към нуждата от по-голям брой и по-мощни емпирични проучвания, които да запълнят теоретичния вакуум по темата за половите различия в лингвистичната компетентност при деца със специфични езикови нарушения. Статията очертава за бъдещите изследвания необходими предпоставки за надеждност по отношение на търсените резултати:

- Обхващане на различни възрастови периоди при проучване на детското речево развитие;
- Спецификация и диференцирано отчитане на изследваните езикови области;
- Прецизен подбор и съобразена полово насоченост на изследователските проби и стимули;
- Включване на голям брой участници (деца със специфични езикови нарушения).

Емпиричните данни от собственонаучното изследване допринасят за по-задълбоченото познаване на речевите разстройства. Получените резултати и споделяният световен опит отхвърлят наличието на статистически значими полови различия в лингвистичната компетентност на деца с типично езиково развитие и деца със специфични езикови нарушения. Става ясно обаче, че заради биологичните различия в нервната система на момчетата и на момичетата е препоръчително идентифицирането на езиковите нарушения и организирането на логопедичната терапия да е полово диференцирано. Това е и практическият принос на настоящия труд. Отчитането на фенотипните вариации при двата пола в някои лингвистични области и особеностите в езиковото развитие при момчетата и при момичетата предполагат промяна в данните за разпространение и честота на специфичните езикови нарушения. Освен това с цел ранна диагностика, своевременно превенция и ефективна терапия на лингвистичен дефицит докладът очертава необходимостта от разработване на стандартизирана методика за оценка на езиковото развитие, съобразена с половите особености и възрастовите норми за речеви умения.

ЛИТЕРАТУРА

Adani, S. and Cepanec, M. (2019). Sex differences in early communication development: behavioral and neurobiological indicators of more vulnerable communication system development in boys, *CMJ*, 60, 141–9. doi:10.3325/cmj.2019.60.141

Albores-Gallo, L., Fernandez-Guasti, A., Hernandez-Guzman, L., List-Hilton, C. (2009). 2D:4D finger ratio and language development. *Revista de Neurologia*, 48(11), 577–581. doi:10.33588/rn.4811.2008378

Bendel, J., Palti, H., Winter, S., Ornoy, A. (1989). Prevalence of disabilities in a national sample of 3-year-old Israeli children. *Israel Journal of Medical Sciences*, 25(5), 264–270.

Berry, M. & Eisenson, J. (1956). *Speech disorders: Principles and practices of therapy*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Burman, D., Bitan, T., & Booth, J. (2008). Sex differences in neural processing of language among children. *Neuropsychologia*, 46(5), 1349–1362. doi:10.1016/j.neuropsychologia.2007.12.021

Cornett, H. (2014). Gender Differences in Syntactic Development Among English Speaking Adolescents. *Inquiries Journal*, 6(3), 1/1.

Crawford, M. (2001). *Gender and language*. In: R. K. Unger (Ed.). *Psychology of women and gender* (pp 228–244). New York: John Wiley and Sons, Inc.

Dindia, K., & Canary, D. (2006). *Sex differences and similarities in communication* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Eriksson, M., Marschik, P., Tulviste, T., Almgren, M., Pereira, M., Wehberg, S., Marjanovic Umek, L., Gayraud, F., Kovacevic, M., Gallego, C. (2012). Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence from 10 language communities. *BJDP*, 30(2), 326–343. doi:10.1111/j.2044-835X.2011.02042.x

- Etchell, A., Adhikari, A., Weinberg, L., Choo, A., Garnett, E., Chow, H., Chang, S. (2018). A Systematic Literature Review of Sex Differences in Childhood Language and Brain Development, *Neuropsychologia*, 114, 19–31. doi:10.1016/j.neuropsychologia.2018.04.011
- Evans, J. (1990). *Gender differences in the language skills of normal and specifically language-impaired children*. University of Michigan. ProQuest Dissertations Publishing, 9023546.
- Feingold, A. (1992). Gender differences in mate selection preferences: A test of the parental investment model. *Psychological Bulletin*, 112(1), 125–139. doi:10.1037/0033-2909.112.1.125
- Feingold, A. (1995). The additive effects of differences in central tendency and variability are important in comparisons between groups. *American Psychologist*, 50(1), 5–13. doi:10.1037/0003-066X.50.1.5
- Galsworthy, M., Dionne, G., Dale, P., Plomin, R. (2000). Sex differences in early verbal and non-verbal cognitive development. *Developmental Science*, 3(2), 206–215. doi:10.1111/1467-7687.00114
- Halpern, D. (1992). *Sex differences in cognitive abilities* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hayiou-Thomas, M., Dale, P., & Plomin, R. (2012). The etiology of variation in language skills changes with development: A longitudinal twin study of language from 2 to 12 years. *Developmental Science*, 15(2), 233–249. doi:10.1111/j.1467-7687.2011.01119.x
- Hyde, J. & Linn, M. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104(1), 53–69. doi:10.1037/0033-2909.104.1.53
- Joseph, R. (2000). The evolution of sex differences in language, sexuality, and visual-spatial skills. *Archives of Sexual Behavior*, 29(1), 35–66. doi:10.1023/a:1001834404611
- Kraus, N. & White-Schwoch, T. (2021). Sex, Brains, and Learning Disabilities. *Hearing Journal*, 74(2), 46. doi:10.1097/01.HJ.0000734252.51394.5b
- Lange, B., Euler, H., Zaretsky, E. (2016). Sex differences in language competence of 3- to 6-year-old children. *Applied Psycholinguist*, 37(6), 1417–1438. doi:10.1017/S0142716415000624
- Lust, J., Geuze, R., van de Beek, C., Cohen-Kettenis, P., Groothuis, A., Bouma, A. (2010). Sex specific effect of prenatal testosterone on language lateralization in children. *Neuropsychologia*, 48(2), 536–540. doi:10.1016/j.neuropsychologia.2009.10.014
- Lynn, R. (1992). Sex differences on the differential aptitude test in British and American adolescents. *Educational Psychology*, 12(2), 101–106. doi:10.1080/0144341920120201
- Lutchmaya, S., Baron-Cohen, S., & Raggatt, P. (2002). Foetal testosterone and vocabulary size in 18- and 24-month-old infants. *Infant Behaviour and Development*, 24(4), 418–424. doi:10.1016/S0163-6383(02)00087-5
- Marjanovic-Umek L. & Fekonja-Peklaj U. (2017). Gender differences in children's language: a meta-analysis of Slovenian studies. *CEPS Journal*, 7(2), 97–111. doi:10.25656/01:14598
- Mullis, I., Martin, M., Gonzalez, E., & Kennedy, A., (2003). *PIRLS 2001 International report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA.
- Mullis, I., Martin, M., Kennedy, A. & Foy, P., (2007). *IEA's progress in international reading literacy study in primary school in 40 countries*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA.

Mullis, I., Martin, M., Foy, P. & Drucker, K. (2012). *PIRLS 2011 international results in reading*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA.

Murray, A., Johnson, J., & Peters, J. (1990). Fine-tuning of utterance length to preverbal infants: Effects on later language development. *Journal of Child Language*, 17(3), 511-25, doi:10.1017/S0305000900010862

OECD, 2004, *Learning for tomorrow's world – First results from PISA 2003*, OECD Publishing, Paris.

OECD, 2007, *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world* (Vol. 1): Analysis, OECD Publishing, Paris.

OECD, 2013, *PISA 2012 results: Ready to learn (Volume 3): Students' engagement, drive and self-beliefs*, OECD Publishing, Paris.

Parsons, T., Rizzo, A., van der Zaag, C., McGee, J., Buckwalter, J. (2005). Gender Differences and Cognition Among Older Adults. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, 12(1), 78–88. doi:10.1080/13825580590925125

Rescorla, L., Hadicke-Wiley, M., & Escarce, E. (1993). Epidemiological investigation of expressive language delay at age two. *First Language*, 13(37), 5–22. doi:10.1177/014272379301303702

Roulstone, S., Loader, S., Northstone, K., Beveridge, M. (2002). The Speech and Language of Children Aged 25 Months: Descriptive Data from the Avon Longitudinal Study of Parents and Children, *Early Child Development and Care*, 172(3), 259-268, doi:10.1080/03004430212126

Sommer, I., Aleman, A., Bouma, A., & Kahn, R. (2004). Do women really have more bilateral language representation than men? A meta-analysis of functional imaging studies. *Brain*, 127(8), 1845–1852, doi:10.1093/brain/awh207

Strand, S., Deary, I., & Smith, P. (2006). Sex differences in cognitive ability test scores: A UK national picture. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 463–480. doi:10.1348/000709905X50906.

Wallentin, M. (2009). Putative sex differences in verbal abilities and language cortex: a critical review. *Brain & Language*, 108(3), 175-83. doi:10.1016/j.bandl.2008.07.001

Wallentin, M. (2020). *Gender differences in language are small but matter for disorders*. In: R. Lanzenberger, G. Kranz and J. Savic, Eds, *Handbook of Clinical Neurology*, Vol. 175 (3rd series): Sex Differences in Neurology and Psychiatry. Amsterdam, Netherlands; Cambridge, MA: Elsevier. doi.org/10.1016/B978-0-444-64123-6.00007-2

Wermke, K., Hain, J., Oehler, K., Wermke, P., Hesse, V. (2014). Sex hormone influence on human infants' sound characteristics: Melody in spontaneous crying. *Biology Letters*, 10(5), 20140095. doi:10.1098/rsbl.2014.0095

Wilsenach, C. & Makaure P. (2018). Gender effects on phonological processing and reading development in Northern Sotho children learning to read in English: A case study of Grade 3 learners. *South African Journal of Childhood Education*, 8(1), a546. doi:10.4102/sajce.V8i1.546

Wilson, A. & Bishop, D. (2018). Resounding failure to replicate links between developmental language disorder and cerebral lateralization, *PeerJ*, 6:e4217. doi:10.7717/peerj.4217

Wilder, A., Gender Differences in Language Development and Disorder. Boys Town National Research Hospital. Retrieved on 13.02.2022 from <https://dldandme.org/gender-differences-in-language-development-and-disorder/>

СПЕЦИФИЧНИ ЕЗИКОВИ НАРУШЕНИЯ И ДИСЛЕКСИЯ НА РАЗВИТИЕТО – ДВЕ ОТДЕЛНИ СЪСТОЯНИЯ ИЛИ ТРУДНОСТИ В ЛИНГВИСТИЧНОТО ФУНКЦИОНИРАНЕ С РАЗЛИЧНИ ВЪЗРАСТОВИ ПРОЯВИ

Теодора Ярџмова, докторант

Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Логопедия“
e-mail: kejka@abv.bg

Резюме: Докладът представя резултатите от собствено теоретико-практическо изследване, което проследява развитието на училищните постижения в начален етап на образование на ученици, диагностицирани в горна предучилищна възраст като деца със специфични езикови нарушения. В научния експеримент е включена и огледална извадка (аналогична по брой и пол) със селектирани ученици без нарушения. При двете групи посредством диктовка на текст се изследва овладяването на писмения език на ниво графично кодиране. Броят и видът на отчетените грешки доказва или отхвърля наличието на специфична дислексия. Освен това се регистрира общата училищна успеваемост на учениците. Авторът обобщава, че основен маркер за прогнозиране на предстоящи училищни затруднения е състоянието на устния език в горна предучилищна възраст. В този образователен етап част от децата демонстрират лингвистични дефицити, които са основание те да се приемат в риск от дислексия на развитието.

Ключови думи: специфични езикови нарушения, специфична/дислексия на развитието, графично кодиране

SPECIFIC LANGUAGE IMPAIRMENTS AND DEVELOPMENTAL DYSLEXIA – TWO SEPARATE CONDITIONS OR DIFFICULTIES IN LINGUISTIC FUNCTIONING WITH DIFFERENT AGE MANIFESTATIONS

Teodora Yaramova, PhD Student
Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Logopedics

Abstract: The report presents the results of own theoretical and practical research, which traces the development of school achievement in primary education of students diagnosed in upper preschool age as children with specific language disorders. The scientific experiment also included a similar in number and sex sample with students without disorders. Through a dictation of text in both groups is studied the mastering of written language at the level of graphic coding. The number and type of errors registered prove or disprove the presence of developmental dyslexia. In addition, the overall school performance of the students is reported. The author summarizes that the main marker for forecasting of upcoming school difficulties is the oral language in upper preschool age. At this educational stage, some children demonstrate linguistic deficits that derive them at risk of specific dyslexia.

Keywords: specific language impairments, specific / developmental dyslexia, graphical coding

Въведение

Много аспекти на грамотността зависят от речевите умения, придобити до момента на постъпване в училище (Catts & Kamhi, 2012). Лингвистичният дефицит обикновено се диагностицира преди обучителните трудности и често стои в основата им (Boudreau & Hedberg, 1999). Според Pennington и Bishop (2009) при засегнатите от специфични езикови нарушения има поне четири пъти по-голяма вероятност, в сравнение с връстниците им с развитие в норма, впоследствие да се причислят към популацията с нарушения на четенето. Децата, чието речево развитие не следва типичните модели, са най-изложени на риск от дългосрочни затруднения при овладяването на грамотност и ниски училищни постижения (Raghavan & Committee Members, 2016). Тезата за пряка взаимовръзка между нарушенията на устния и на писмения език се споделя и от някои български изследователи и теоретици (Todorova, 2007; Tsenova, 2020), а в последните десетилетия са събрани значително количество емпиричен материал и литература по темата.

Дислексията на развитието (developmental dyslexia – DD, specific reading disability – SRD) и специфичните езикови нарушения (specific language impairments – SLI) са тясно свързани, въпреки че точната връзка помежду им все още не е напълно изяснена. Децата с разстройства в развитието на училищните умения обикновено имат в анамнеза си данни за специфични езикови нарушения (ICD-10, 2008). Изследователите постепенно започват да поставят под въпрос рязкото им разделение (Bishop & Snowling, 2004). Kamhi и Catts (1986) например правят предположение, че двете нарушения демонстрират проявите на едно и също разстройство в различен етап от детското развитие. Тясната връзка помежду им други автори показват с употребата на обобщаващото наименование нарушение в овладяването на езика (language learning impairment – LLI),

с което обхващат гецата с нарушения и на устния, и на писмения език (Tallal et al., 1997).

Все пак в логопедичната практика таксономизирането на ранните разстройства е важно, тъй като позволява разработването и планирането на индивидуален комплекс от логопедични дейности и прилагането на специализирана терапия, съобразена с отчетените затруднения. Ранната целенасочена намеса за преодоляване на трудностите по отношение на езиковото функциониране (преди появата на значителни трудности при четене и писане) е по-вероятно да има дълготраен ефект върху постиженията на учениците и училищните им резултати, отколкото късната подкрепа (Wanzek & Vaughn, 2007).

В настоящия доклад са представени данни от последния етап на лонгитюдно изследване, в който се проследява развитието на грамотността на две групи ученици на възраст 8–9 години. Участниците от едната – експерименталната група – след изследване на 6–7-годишна възраст на устния език се причисляват към популацията на носителите на специфични езикови нарушения. Останалите представляват контролна група – при тях не са отчетени лингвистични дефицити. Авторът счита, че състоянието на устния език е основен маркер за своевременно прогнозиране на предстоящи обучителни трудности.

Цел

Да се проучи състоянието на писмения език при ученици, диагностицирани в горна предучилищна възраст като деца със специфични езикови нарушения, и аналогична по брой, възраст и пол извадка от ученици без нарушения. Да се докаже, че носителите на езиков дефицит се проявяват в началното училищно обучение като засегнати от дислексия на развитието.

Изследователски метод

Осъществяването на констатиращия експеримент в изследването е с доказателствена цел. Участници са 18 ученици (10 момчета и 8 момичета) от 2. клас (8–9-годишни) с установен лингвистичен дефицит (експериментална група) и още толкова ученици с аналогични възраст и полово съотношение, но без симптоми на специфични езикови нарушения (контролна група). Състоянието на писмения език се проучва на ниво графично кодиране посредством диктовка на текст. Инструмент на това проучване е специално подбран текст за диктовка, съобразен с възрастовите особености и образователния етап на изследваните (Приложение 1). Изготвена е бланка (Приложение 2), на която учениците записват текста по диктовка, като се ръководят от познатите им графични мрежи с тесни и широки редове. Екзаминаторът регистрира продължителността на изпълнение на задачата. Отчитат се три основни показателя в писмената продукция – брой и вид грешки в текста, скорост на писане, правилно изписване на буквите и техните елементи/четливост.

Освен това се проследява цялостната училищна успеваемост на участниците от експерименталната и от контролната група. Това се постига чрез събиране на информация от класните ръководители и учителите по целодневна организация на учебния процес относно постиженията и трудностите, които учениците срещат по български език и литература (четене, писане), по математика и други особености (ако има такива). Данните се отразяват в Протокол за регистриране на информацията от учителите относно училищните постижения на ученика (Приложение 3).

В края на научно-приложното изследване се разглеждат резултатите (количествени и качествени) на учениците. Данните от диктовката и информацията от учителите дават възможност за обсъждане както на индивидуално, така и на групово равнище. Използваните процедури за интерпретиране на получената информация включват описателен анализ, методи на статистическо изчисление и сравнение и статистически извод.

Резултати и дискусия

Получените данни от изследването на графичното кодиране сочат осезаеми различия между експерименталната и контролната група във времето представяне, количеството на грешките и броя сгрешени гуми. Освен това се отчитат особености по отношение на типа допускани неточности. Разграничение може да се направи и между цялостната училищна успеваемост на участниците от двете групи. Отличителни белези се откриват дори в натиска върху листа, захвата и контрола над химикалката, както и доминиращата ръка. На теория очертаните тенденции в броя и вида на допусканите грешки при изпълнението на диктовка на текст доказват или отхвърлят наличието на специфична дислексия.

Резултатите от изпълнението на диктовката се разглеждат във връзка със структурната лингвистика и йерархичния строеж на езика. На тази основа некоректните прояви в графичното кодиране при всичките трийсет и шест ученици се причисляват към две равнища на грешки:

- Графични грешки на микроиво – засегнат е съставът на думата:
 - Елизии – пропуски на букви;
 - Протези и епинтези – добавяне на букви;
 - Параграфии – замени на букви на визуален, артикулационен или фонетичен принцип;
 - Интраверсии – разместване на букви;
 - Персеверации – повторение на букви;
 - Редукция на силабемии – пропуски на срички;
 - Добавяне и повторение на силабемии.
- Графични грешки на макроиво – компрометирани са значението и смисълът на написаното на ниво морфема/лексема, словосъчетание/ изречение, текст:

- Пропуски на гуми;
- Добавяне на гуми;
- Правописни неточности – грешки, свързани с невладееене на правописните правила в българския език;
- Писане на неологизми – изписване на безсмислени редици от букви;
- Деконтракции/контракции и контаминации на гуми и техни части – произволно накъсване или съединяване на гуми или части от тях;
- Повторение на гуми;
- Сливане на несамостоятелни частици със самостоятелни гуми;
- Нарушаване границите на изречението – сливане/разделяне;
- Отсъствие или неадекватна пунктуация – пропуски на препинателни знаци, липса на главни букви или употребата им на неподходящо място;
- Липса на отстъп при нов абзац – текстът не е оформен и подреден визуално, което говори и за неосъзнатост на смисловото му единство. Освен това по отношение на писането при някои от участниците са отчетени и други отличителни прояви като:
 - ▶ Задраскване/повтаряне, преправяне на букви и/или техни графични елементи;
 - ▶ Множество автопоправки на графемите или наличие на излишни щрихи по тях;
 - ▶ Не са усвоени правилата за коректно графично свързване на буквите, сливане елементите на съседни графемите;
 - ▶ Не се спазват очертанията на редовете, листът е обърнат грешно (по оста горе – долу), текстът се разполага в ляво и средата на страницата;
 - ▶ Почеркът е нечетлив, буквите са много големи;
 - ▶ Натискът върху листа е прекалено слаб, усеща се голямо усилие при изписване елементите на графемите, липсва контрол над химикалката при писане;
 - ▶ Захватът на графично средство е неправилен, пише се с лява ръка.
 - ▶ Мнението, което учителите споделят относно индивидуалните училищни постижения на всеки от участниците в изследването, допълва общата картина на получените резултати. Класните ръководители и учителите по целодневна организация на учебния процес дават информация, свързана с усвояването на четенето, писането, математическите умения и други особености при работата на учениците, и срещаните от тях трудности. Основните забелязани затруднения са следните:
 - ▶ Чете сричкосливащо/накъсано, по-бавно спрямо възрастовата група, редуцира и опростява по-дългите и сложни гуми, не осъзнава прочетеното;
 - ▶ Пише с множество грешки, понякога безсмислени гуми, темпът на писане е бавен, пише буквите една върху друга/едри букви/огледално изписване, почеркът е нечетлив, прескача редове/не спазва очертанията им, пропуска гуми, липсва пунктуация или тя е некоректна, има нужда от повече повторения по време на диктовка;
 - ▶ Сръчен е, разсъдлив, вниманието е неустойчиво, неуверен и притеснен е, сприхав е, много е бавен, има проблеми с дисциплината, трудно се

организира и приготвя за час, стеснителен при общуване, избягва контакт със съучениците, говори в мъжки род, трудно оформя монологична реч, отчитат се билингвизъм, аграматизъм и диалектен говор, бърка словоред;

- ▶ Математическите текстови задачи се осмислят трудно, не чете условията на задачите, решава задачи по собствена нестандартна логика, смята с линия/на пръсти и среща сериозни затруднения, има нужда от опора при събиране и изваждане, не се справя със задачи с преминаване и заемане, при запис на двуцифрени числа започва с единицата, вместо с десетицата, не умеє да сравнява числата, брой в прав, но не и в обратен ред.

Редно е да се отбележи, че дефицитите в уменията за извършване на аритметични операции се свързват със същата патогенеза, с която и нарушенията на писменото кодиране и декодиране, но се разглеждат по-скоро като показател за интелектуално функциониране и критерий с диференциално-диагностична стойност. Наличието им в клиничната картина на специфичната дислексия не е задължително, но коморбидност е възможна. Ето защо при обсъждането на писането като аспект на лингвистичната сфера и част от училищните умения е обърнато внимание и на математическите способности.

Резултатите от изпълнението на диктовка на текст сочат разнородния характер на отчетените грешки. Става ясно, че неточностите при писмено кодиране, които учениците със специфични нарушения на способността за учене допускат, не са по-различни от тези на учениците с нормативно развитие на писмения език, нито се отличават с конкретни особености. Това, което ги разграничава от физиологичните грешки и ги причислява към дислексичните, е тяхното количество и разнообразният им характер по отношение на едно и също дете. Те според Estienne (1985, по Tsenova, 2019, с. 217) се характеризират с устойчивост във времето, резистентност към въздействие и несъответствие с изискванията за образователния етап на съответния ученик.

При съпоставяне постиженията на експерименталната и на контролната група проличават ясно изразените между тях различия по отношение на развитието на писмената реч. Статистическият анализ недвусмислено показва значимостта на това различие, което е свидетелство за високата идентификационна стойност на броя допуснати неточности при диктовка на текст.

В количественото тълкуване на писменото представяне на всичките трийсет и шест ученици се обсъжда получената информация от трите измерими индикатора на състоянието на графичното кодиране: скорост на изпълнение на диктовката, брой допуснати грешки и брой сгрешени гуми. От гледна точка на анализа интерес представляват средните стойности на тези три числови показателя. Резултатите от изследването на писмената дейност при учениците от експерименталната група демонстрират средна стойност на скоростта на изпълнение 11 минути при средно допуснати 20 грешки и среден брой сгрешени гуми – 15. За сравнение при контролната група цифрите за скорост на изпълнение, брой грешки и брой сгрешени гуми са съответно 9:7:4.

За целите на изследването при статистическия анализ на резултатите са определени граници на нормата за писмения език. Те са изчислени като средна стойност плюс/минус стандартното отклонение на контролната група. След това са наложени на експерименталната група. За всеки от трите числови показателя е получено следното:

- Всяка диктовка, изпълнена за 12 или повече минути, се разглежда като резултат извън границите на нормата и съответно сочи риск от специфична дислексия;
- при 11 и повече грешки резултатът се счита показателен за възможно дислексично развитие;
- Всички резултати с над 6 некоректно изписани думи насочват към трудности в усвояването на писмения език.

Високата стойност на коефициента Алфа на Кронбах показва консистентност на трите индикатора при наслагването им за получаване на обобщена картина за развитието на писмената дейност. Изчислените приноси на трите числови показателя върху графичното кодиране посочват като най-значимо съвместното влияние на броя грешки и броя сгрешени думи. Откроява се група от 12 ученици, чиито резултати попадат извън нормата за брой допуснати грешки и/или брой сгрешени думи, освен това част от тях са и над допустимите стойности по отношение на скорост на изпълнение (табл. 1). Тези ученици са представители на популацията с нетипично развитие на писмения език.

Таблица 1. Резултати от диктовката на текст извън границите на нормата за трите показателя на състоянието на графичното кодиране

№	Скорост на изпълнение	Брой грешки	Брой сгрешени думи
ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА			
1.	8	38	23
2.	14	12	10
3.	10	44	34
4.	8	40	28
5.	10	55	34
6.	12	36	24
7.	10	32	21
8.	8	11	6
9.	14	11	11
10.	15	18	17
11.	11	8	8
12.	12	18	17
13.	10	8	10
14.	12	4	5
15.	12	8	7
КОНТРОЛНА ГРУПА			
16.	13	4	2
17.	13	8	4
18.	11	9	7
19.	8	17	12

Дванадесетте ученици със специфична дислексия представляват 61% от експерименталната група (11 от всички 18 ученици) и 6% от контролната група (1 от общо 18). Тези данни биха могли да се интерпретират двояко. От една страна, те са в подкрепа на схващането, че не е задължително картината на специфичните нарушения на ученето да включва наличие на дефицити в устната реч, и в същото време е възможно лингвистичният дефицит да се демонстрира при непокътнати умения за писмено кодиране и декодиране.

От друга страна, резултатите корелират с изследвания на деца с фамилна анамнеза за дислексия, които показват, че по-тежките дефицити по отношение на устния език в прегучилищна възраст са свързани с по-висока вероятност от обучителни трудности в училище (Snowling & Melby-Lervag, 2016). Леките лингвистични затруднения могат до известна степен да са коригирани или компенсирани, но по-късно в процеса на обучение е възможно тези трудности в езиковото функциониране отново да прогресират заради т.нар. ефект на Матю (Pfohl et al., 2014).

Обикновено разстройствата в развитието на речта са прегвестник на трудности при осъзнаването на прочетен текст, т.е. проблеми с декодирането. Dockrell и кол. (2007) констатират тясна връзка между четивната компетентност и графичните умения. Те отбелязват, че развитието на писането при носителите на лингвистичен дефицит е свързано с речниковия запас, работната памет и четивните умения. Писменото граматическо функциониране на ниво текст при тях е подобно на типичното в сравнима възраст. Освен това Graham et al. (2020) разглеждат писмената дейност на ученици, класифицирани с речеви нарушения, и техни връстници с развитие в норма и стигат до извода, че разликите в резултатите не са толкова големи, но все пак са статистически значими. Freed, Adams & Lockton (2011) също установяват, че графичното кодиране при учениците със специфични езикови нарушения обикновено е с по-лоши параметри от очакванията за съответната възраст. Ако ранните лингвистични дефицити при специфичните обучителни трудности са причинно свързани с проблемите на грамотността, тогава при учениците с езикови нарушения се очакват високи нива на трудности, свързани с писмения език (Bishop & Snowling, 2004).

Литературата подкрепя тезата, че устните и писмените езикови проблеми вървят ръка за ръка (Bishop & Snowling, 2004). Общи рискови фактори според Snowling и кол. (2019) са фонологичните дефицити. При обучителните трудности те са относително специфични, докато при речевите разстройства се появяват в контекста на лингвистична недостатъчност и ограничени невербални умения, които обаче се подобряват с времето. Става ясно, че дислексията и езиковите нарушения на развитието са отделни разстройства (Bishop, Snowling, Thompson, & Greenhalgh, 2017), които често се срещат съвместно (Catts, Adlof, Hogan, & Weismer, 2005).

Нашите резултати показват, че в голям брой от случаите езиковият дефицит е предшественик на специфична дислексия, както твърди и Scarborough

(1990). Но независимо от връзката между нарушенията на устния език и затрудненията при усвояване на писмена реч се изяснява, че дислексията невинаги следва предучилищните езикови трудности (Catts et al., 2005). Това подкрепя тезата, че тези нарушения са две различни състояния, вероятно и с различни етиологии, като дислексията е тясно свързана с дефицит във фонологичната обработка.

Едно е сигурно – състоянието на устния език е силен индикатор за бъдещото развитие на писмения език. Важно е обаче изследователите и практикуващите да са наясно, че дислексия на развитието и специфични езикови нарушения са различни състояния, но често се срещат коморбидно.

Изводи и заключение

Специфичните езикови нарушения са признати за персистиращо разстройство с негативни въздействия върху грамотността и училищния напредък (Snowling, Duff, Nash, & Hulme, 2016). Поради широкото въздействие върху цялостното развитие и факта, че се нагряждат във времето, те имат неблагоприятни последици и засягат всички сфери на функциониране (Snowling, Nayiou-Thomas, Nash, & Hulme, 2020), включително графичното кодиране и декодиране. Трудностите в детството по отношение на устния език поставят засегнатите в риск от дислексия на развитието (Catts, Fey, Tomblin, & Zhang, 2002).

За разлика от голямото количество доказателства за фонологични дефицити при деца с дислексия, статусът на техните по-широки езикови способности е по-малко ясен. Много проучвания доказват, че при дислексия често се отчитат трудности и в други аспекти на езика (лексика, морфология, синтаксис и вербална изява) още преди началото на официалното обучение (Scarborough, 1990; Snowling, Gallagher, & Frith, 2003).

В настоящото теоретико-практическо изследване при наслагване на особеностите в писмената продукция на засегнатите от специфична дислексия, училищните им постижения и мнението на учителите се стига до извода, че ефектите на езика не са директни, а са медиирани от компетентностите, които са в основата на писменото кодиране и декодиране. Потвърждава се мнението на редица автори изследователи (Ramus, Marshall, Rosen, & Van der Lely, 2013; Snowling, Nash, Gooch, Nayiou-Thomas, & Hulme, 2019), че дислексията на развитието и специфичните езикови нарушения са две отделни разстройства. Не е задължително картината на специфичните нарушения на ученето да включва предходни дефицити в устната реч. Възможно е в същото време лингвистичният дефицит да се демонстрира при непокътнати умения за писмено кодиране и декодиране. Но популацията, при която се отчитат признаци на трудности по отношение на говоримия език, последвани и от такива при графичния, е най-многобройна.

Емпиричните и теоретични доказателства сочат разграничение между нарушенията на устния език и тези на писмения, но не отричат и силната

Връзка между тях – причинно-следствена или в смисъла на паралелна проява. В крайна сметка терапията на езиковите нарушения, проявяващи се в чиста форма или коморбидно, трябва да е насочена към силните и слабите страни на техните носители, независимо от диагностичните етикети. За всяка група засегнати са необходими различни интервенции, насочени към когнитивните особености и областите на трудност, а превенцията и терапията трябва да започнат възможно най-рано.

В заключение, очертава се необходимостта от диагностика и проучване на невролингвистичните особености на децата в края на трета, началото на четвърта подготвителна група. Това ще позволи да се набележат конкретните затруднения и оптимално да се работи за тяхното преодоляване. Идентифицирането на деца с висок риск от дислексия ще даде възможност да се разкрият индивидуалните по-дълбоки дефицити, които биха възпрепятствали развитието на писмения език. С навременна целенасочена подкрепа, разработване на адекватна програма и подходяща терапия за справяне с езиковите нарушения още в горна предучилищна възраст при немалка част от децата има шанс за редуциране на предстоящите училищни проблеми. Това от своя страна ще допринесе за ограничаване на растящия брой ученици, диагностицирани със специфични нарушения на писмения език, и намаляване цифрата на функционално неграмотните млади хора.

Приложения

Приложение 1

На цирк

Чува се весел смях. На какво се радват хората? Котка свири на китара. Мишки играят балет. Фокусник покрива цвете с шапка. Хвърля златен прах и вади бяло зайче. Как ли се случи това? Има и смешник. Казва се Коко. Разбрахте ли вече? Ние сме на цирк.

Румяна Танкова, Книга за учителя към учебен комплект по български език и литература за втори клас (2017), ПРОСВЕТА София

Приложение 2

Напиши текста под диктовка!

Време на изпълнение: минути

Отчита се само времето, през което ученикът пише под диктовка! Необходимото време за изпълнение на задачата за писане под диктовка е приблизително 15 минути, в това число предварителен прочит на текста за запознаване с него и прочит на текста след диктовката за самопроверка на написаното. За целите на задачата текстът се чете от водещия (изследващия).

Приложение 3

ПРОТОКОЛ ЗА РЕГИСТРИРАНЕ НА ИНФОРМАЦИЯТА ОТ УЧИТЕЛИТЕ ОТНОСНО УЧИЛИЩНИТЕ ПОСТИЖЕНИЯ НА УЧЕНИКА

1. По български език и литература:

- Четене –

.....

- Писане –

.....

2. По математика –

.....

3. Друго –

.....

ЛИТЕРАТУРА

Bishop, D. & Snowling, M. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858-886. doi:10.1037/0033-2909.130.6.858

Bishop, D., Snowling, M., Thompson, P., Greenhalgh, T., and the CATALISE-2 consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. doi:10.1111/jcpp.12721.

Boudreau, D. & Hedberg, N. (1999). A comparison of early literacy skills in children with specific language impairment and their typically developing peers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8(3), 249-260. doi:10.1044/1058-0360.0803.249

Catts, H., Adlof, S., Hogan, T., & Weismer, S. (2005). Are specific language impairment and dyslexia distinct disorders? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(6), 1378-1396. doi:10.1044/1092-4388(2005/096)

Catts, H., Fey, M., Tomblin, J., Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45(6), 1142-1157. doi:10.1044/1092-4388(2002/093).

Catts H. & Kamhi, A. (2012). *Language and reading disabilities*. Boston, MA: Pearson.

Dockrell, J., Lindsay, G., Mackie, C. (2007). Constraints in the Production of Written Text in Children with Specific Language Impairments. *Exceptional Children*, 73(2), 147-164. doi:10.1177/001440290707300202

Estienne, F. (1985). Dislexie. In P. Mardaga (Ed.), *Troubles de langage (diagnostique et reeducation)* (pp. 397-431). Bruxelles: Dans.

Freed, J., Adams, C. & Lockton, E. (2011). Literacy skills in primary school-aged children with pragmatic language impairment: A comparison with children with specific language impairment, *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(3), 334-347. doi:10.3109/13682822.2010.500316

Graham, S., Hebert, M., Fishman, E., Ray, A., Rouse, A. (2020). Do Children Classified With Specific Language Impairment Have a Learning Disability in Writing? A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 53(4), 292-310. doi:10.1177/0022219420917338

Kamhi, A. & Catts, H. (1986). Toward an understanding of developmental language and reading disorders. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51(4), 337-347. doi:10.1044/jshd.5104.337

Pennington, B., & Bishop, D. (2009). Relations among speech, language, and reading disorders. *Annual Review of Psychology*, 60, 283-306. doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.163548.

Pfost M., Hattie J., Dörfler T., & Artelt C. (2014). Individual differences in reading development: A review of 25 years of empirical research on Matthew effects in reading. *Review of Educational Research*, 84(2), 203-244. doi:10.3102/0034654313509492

Raghavan, R. & Committee Members. (2016). Childhood Speech and Language Disorders in the General U.S. Population. In S. Rosenbaum & P. Simon (Eds.), *Speech and Language Disorders in Children: Implications for the Social Security Administration's Supplemental Security Income Program* (pp. 43-80). Washington (DC): National Academies Press.

Ramus, F., Marshall, C., Rosen, S., & Van Der Lely, H. (2013). Phonological deficits in specific language impairment and developmental dyslexia: Towards a multidimensional model. *Brain*, 136(2), 630-645. doi:10.1093/brain/aws356

Scarborough, H. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61(6), 1728-1743. doi:10.1111/j.1467-8624.1990.tb03562.x

Snowling, M., Duff, F., Nash, H., & Hulme, C. (2016). Language profiles and literacy outcomes of children with resolving, emerging, or persisting language impairments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(12), 1360-1369. doi:10.1111/jcpp.12497

Snowling, M., Gallagher, A., Frith, U. (2003). Family risk of dyslexia is continuous: individual differences in the precursors of reading skill. *Child Development*, 74(2), 358-373. doi:10.1111/1467-8624.7402003.

Snowling, M., Hayiou-Thomas, M., Nash, H., & Hulme, C. (2020). Dyslexia and Developmental Language Disorder: comorbid disorders with distinct effects on reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(6), 672-680. doi:10.1111/jcpp.13140

Snowling, M. & Melby-Lervag, M. (2016). Oral Language Deficits in Familial Dyslexia: A Meta-Analysis and Review. *Psychological Bulletin*, 142(5), 498-545. doi:10.1037/bul0000037

Snowling, M., Nash, H., Gooch, D., Hayiou-Thomas, M., Hulme, C., & Wellcome Language and Reading Project Team. (2019). Developmental Outcomes for Children at High Risk of Dyslexia and Children With Developmental Language Disorder. *Child Development*, 90(5), e548-e564. doi:10.1111/cdev.13216

Tallal, P., Allard, L., Miller, S., & Curtiss, S. (1997). Academic outcomes of language impaired children. In C. Hulme & M. Snowling (Eds.), *Dyslexia: Biology, cognition and intervention* (pp. 167-181). London: Whurr.

Todorova, E. (2007). *Disleksiya*. Sofiya: Nov balgarski universitet. [Тодорова, Е. (2007). *Дислексия*. София: Нов български университет.]

Tsenova, Ts. (2019). *Logopediya: Opisanie, diagnostika i terapiya na komunikativnite narusheniya*. Sofiya: UI "Sv. Kliment Ohridski". [Ценова, Ц. (2019). *Логопедия: описание, диагностика и терапия на комуникативните нарушения*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.]

Tsenova, Ts. (2020). Discussion aspects of the relationship between oral and written language disorders. *Special Education and Speech & Language Therapy*, Vol. 1. [Ценова, Ц. (2020). Дискусионни аспекти на връзката между нарушенията на устния и на писмения език. *Специална педагогика и логопедия*, том 1.]

Wanzek, J., & Vaughn, S. (2007). Research-based implications from extensive early reading interventions. *School Psychology Review*, 36(4), 541-561. doi:10.1080/02796015.2007.12087917

ICD-10. (2008). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems – 10th Revision, Version: 2019*. Geneva: World Health Organization. Retrieved on 19.02.2022 from <https://icd.who.int>

СЪСТОЯНИЕ НА ЕЗИКОВОТО ДЕКОДИРАНЕ ПРИ ДЕЦА СЪС СПЕЦИФИЧНИ ЕЗИКОВИ НАРУШЕНИЯ

Цветелина Гечева, докторант

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Факултет по науки за образованието и изкуствата

Катедра „Логопедия“

e-mail: cvetivg@abv.bg

Резюме: Докладът представя емпирично изследване, което има за цел да провери състоянието на езиково декодиране при деца със специфично езиково нарушение. В изследването участват деца със специфично езиково нарушение и контролна група от деца с езиково развитие в норма на възраст между 5 и 6 години. Методиката на изследването включва пет проби за определяне степенята на разбиране на съществителни имена, глаголи за действия, изпълнение на прости и сложни вербални инструкции, разбиране на причинно-следствени връзки, разбиране на семантични отношения между думите. Развитието на знанията за особеностите на детското езиково развитие и природата на специфичните езикови нарушения е от голямо значение за съвременната логопедична терапия.

Ключови думи: специфично езиково нарушение, езиково декодиране, разбиране

STATE OF LANGUAGE DECODING IN CHILDREN WITH SPECIFIC LANGUAGE DISORDERS

Tzvetelina Gecheva, PhD Student

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Educational Studies and the Arts

Department of Logopedics

Abstract: The report presents an empirical study that aims to examine the state of language decoding in children with a specific language disorder. The study involved children with a specific language disorder and a control group of children with normal language development aged between 5 and 6 years. The research methodology includes five test tasks for determining the degree of understanding of nouns, verbs for actions, implementation of simple and complex verbal instructions, understanding of causal relationships, understanding of semantic relationships between words. The development of knowledge about the peculiarities of children's

language development and the nature of specific language disorders is of great importance for modern speech therapy.

Keywords: specific language impairment, language decoding, comprehension

Въведение

Езиковите нарушения на развитието са актуална тема в съвременната логопедия поради нуждата от навременна и съобразена с конкретните езикови дефицити логопедична терапия. При работата с деца с това нарушение голямо значение имат характеристиките на общото езиково развитие и сравнението между владеенето на езика от съответната възрастова норма и децата със специфично езиково нарушение. Така могат да се очертаят проблемните аспекти на езиковото развитие и да се определят особеностите при индивидуалната логопедична терапия на детето, която има за цел преодоляване и компенсиране на нарушението в максимална степен.

Темата за декодирането на вербалните съобщения представлява широко поле за изследване и анализ на възможностите на децата със специфично езиково нарушение (СЕН). Изследването на механизмите на декодиране на различни вербални единици при тази група деца може да повиши ефективността на логопедичната терапия чрез откриването на допълнителни стратегии и насоки при работата с тях.

Цел

Да се проучи състоянието на писмения език при ученици, диагностицирани в горна предучилищна възраст като деца със специфични езикови нарушения, и аналогична по брой, възраст и пол извадка от ученици без нарушения. Да се докаже, че носителите на езиков дефицит се проявяват в началното училищно обучение като засегнати от дислексия на развитието.

Изследователски метод

Осъществяването на констатиращия експеримент в изследването е с доказателствена цел. Участници са 18 ученици (10 момчета и 8 момичета) от 2. клас (8–9-годишни) с установен лингвистичен дефицит (експериментална група) и още толкова ученици с аналогични възраст и полово съотношение, но без симптоми на специфични езикови нарушения (контролна група). Състоянието на писмения език се проучва на ниво графично кодиране посредством диктовка на текст. Инструмент на това проучване е специално подбран текст за диктовка, съобразен с възрастовите особености и образователния етап на изследваните (Приложение 1). Изготвена е бланка (Приложение 2), на която учениците записват текста по диктовка, като се ръководят от познатите

им графични мрежи с тесни и широки редове. Екзаминаторът регистрира продължителността на изпълнение на задачата. Отчитат се три основни показателя в писмената продукция – брой и вид грешки в текста, скорост на писане, правилно изписване на буквите и техните елементи/четливост.

Освен това се проследява цялостната училищна успеваемост на участниците от експерименталната и от контролната група. Това се постига чрез събиране на информация от класните ръководители и учителите по целодневна организация на учебния процес относно постиженията и трудностите, които учениците срещат по български език и литература (четене, писане), по математика и други особености (ако има такива). Данните се отразяват в Протокол за регистриране на информацията от учителите относно училищните постижения на ученика (Приложение 3).

В края на научно-приложното изследване се разглеждат резултатите (количествени и качествени) на учениците. Данните от диктовката и информацията от учителите дават възможност за обсъждане както на индивидуално, така и на групово равнище. Използваните процедури за интерпретиране на получената информация включват описателен анализ, методи на статистическо изчисление и сравнение и статистически извог.

Теоретична обосновка

Към края на третата си година езиковата компетентност на децата е развита до степен, която им позволява да общуват успешно на родния си език, но овладяването на езиковата структура с нейната семантика и функция не е напълно завършено даже през ранните училищни години на детето. Процесът може да се смята за приключен едва към началото на пубертета (Stoyanova, 2011).

Същият автор (2011) отбелязва, че езиковото развитие на детето до края на третата година се характеризира с овладяване на: перцепция и продукция на реч; увеличаващ се запас от гуми в менталния речник; граматиката на езика – формите на гумите и правилата, по които единиците на езика (морфеми и гуми) могат да бъдат комбинирани в словосъчетания и изречения; функционално-прагматичните знания на лексикалните и граматическите елементи и структури.

Стрезова и Тасева (1993) отбелязват следните необходими условия за успешното развитие на езика при детето: обособяването на отделни звукокомплекси (гуми) от целия възприеман от децата речеви поток; осъществяване на фонематичен анализ на гумите; отнасяне на обособената гума към определен обект (признак, действие) т.е. разбиране на гумата; обобщаване на еднородните предмети (действия, признаци, отношения) и обозначаването им с една и съща гума; разбиране на цялото изречение; в изречението гумите са обединени по смисъл и по определени граматически връзки.

Езиковото развитие на детето е показател за неговата езикова способност по отношение на майчиния му език и формирането и развитието на умения за езикова реализация. По отношение на детското езиково развитие могат да бъдат обособени две направления, които разглеждат този процес съответно като континуентен или дисконтинуентен. Континуентното развитие предполага, че езикът се овладява чрез заучаване и началните единици в езика на детето са граматични (Stoyanova, 1992). Дисконтинуентното овладяване допуска, че първоначалните лингвистични единици са семантични, процесът е различен от заучаването и преминаването от стадий в стадий става чрез реорганизация. Причината за реорганизацията е натрупването на нови данни, извлечени от езиковото и неезиковото обкръжение. Детето преосмисля и проверява правилата, съществуващи в лингвистичната му компетенция, и формулира нови правила на по-високо равнище на абстракция. Това показва, че базата знания е отворена и самоорганизираща се система (Ророва, 2000). Съществува и интегративен подход за овладяване на езика. Според него в основата на изграждането на общ лингвистичен модел е развитието на различни типове знания. Детето овладява езиковата система, като я конструира отново вътрешно в себе си (Todorova, 2005).

Всеки отделен компонент на езиковите функции (говорене, разбиране, четене, писане) изисква различни модули за обработка на сигнали и различни изходи при продукцията, които се наричат „функционални структури“ на езиковите функции. Те включват разпознаването на фонемите между другите звукови стимули и разбирането на значението на думите. Различни психолингвистични експерименти установяват, че изговорените думи се разпознават за по-малко от 125 ms от началото на тяхното изговаряне, т.е. още по времето на цялостното им произнасяне. Обяснението за голямата скорост на този процес се търси в паралелна обработка с едновременно активиране на различни части от функционалната структура, преработваща информация от дадена модалност и структури на когнитивните процеси. Невронните системи, които свързват създадените представи и думите, оперират и със създадените синтактични и семантични модели, така че могат да формулират символни и метафорични конструкции (Pirnova, 2008).

Специфичните езикови нарушения се обособяват сравнително скоро в специализираната литература като отделно комуникативно нарушение. В международната класификация на болестите (МКБ), както и в други документи с понятието „специфичен“ се обозначават нарушения, които са първични и частични нарушения на развитието с неизвестна етиология, която не може да се обясни с определен неблагоприятен фактор, влияещ върху мозъчните структури. Специфичните езикови нарушения са нехомогенна група първични нарушения в развитието на говоримия език, които обхващат кодирането и декодирането на вербални съобщения с труден за доказване органичен произход (Tsenova, 2009).

Прегледът на научната литература показва сложността, динамиката и комплексността на ранното езиково развитие. Особеностите на децата със специфично езиково нарушение като група с определени патологични белези, но и като индивидуални случаи, изискват диференциран подход за най-ефективно и своевременно преодоляване на езиковия дефицит. Необходими са повече изследвания в тази насока и именно това е причината тематиката на избраното емпирично изследване да е насочена към възможността за декодиране на езикови съобщения при тази група деца.

Методика на изследването

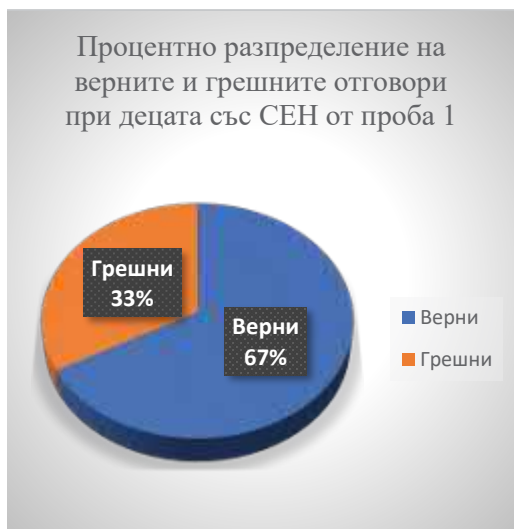
Целта на емпиричното изследване е да се установят особеностите и характеристиките на декодирането на вербални съобщения при деца със специфични езикови нарушения на възраст между 5 и 6 години, като се съпоставят езиковите им възможности за декодиране на съобщения с тези на деца от същата възрастова група с езиково развитие в норма. Според формулираната **хипотеза** допускаме, че въпреки провежданата логопедична терапия при децата със специфично езиково нарушение в съответната възраст се наблюдават дефицити в декодирането на езиковите единици, като на фона на сравнително добро разбиране на думи от битовата реч и кратки изрази се проявяват трудности при разбирането на сходни по значение и звучене понятия и сложни граматични конструкции. В изследването участват 20 деца от град София на възраст между 5 и 6 г., като всички посещават предучилищна група в детска градина или училище и говорят български като роден език. Половината от децата са със специфично езиково нарушение, а другата половина са с езиково развитие в норма.

Методиката на изследването представлява набор от авторски проби, който включва:

1. Проба за определяне степента на разбиране на съществителни имена;
2. Проба за определяне на степента на разбиране на глаголи за действия;
3. Проба за изпълнение на прости и сложни инструкции;
4. Проба за изследване на способността за разбиране на причинно-следствени връзки;
5. Проба за изследване на способността за съотнасяне на думи по общ семантичен признак.

Анализ на резултатите

Резултатите от изследването показват, че децата със СЕН имат сравнително добре изградени представи за съществителни имена, но контролната група е дала по-голям брой положителни отговори при пробата за посочване на съществителни имена. Съществителните имена и глаголите се владеят от децата със СЕН в приблизително еднаква степен (фиг. 1, 2).



Фиг. 1



Фиг. 2

Когато децата със СЕН трябва да посочат глагол за действие, което не са извършвали, като кара ски или язди кон, те се затрудняват дори да са го чували, докато подобни затруднения не се наблюдават в такава степен при децата в норма (фиг. 3, 4).



Фиг. 1



Фиг. 2

При пробата за изпълнение на инструкции децата със СЕН демонстрират затруднения при преработването на вербалните стимули, което е необходимо за правилното изпълнение на съответната инструкция, особено при двуактови и триактови инструкции. Наблюдава се корелация между сложността на инструкцията и успеваемостта на задачата. При децата от контролната група не се наблюдават затруднения при изпълнението на инструкции с различна степен на трудност (едноактови, двуактови и триактови инструкции), фиг. 5, 6.



Фиг. 5



Фиг. 6

Деца със СЕН имат значителни трудности с разбирането на причинно-следствени връзки между думите в изречението и съотнасяне на думи по общ семантичен признак. Това показва голямата разлика в резултатите, получени от експерименталната и контролната група при съответните задачи. Деца от контролната група показват добре формирани умения за правене на семантични връзки



Фиг. 7



Фиг. 8



Фиг. 9



Фиг. 10

Изводи

- Резултатите от изследването потвърждават наличието на езиков дефицит при декодирането на езикови съобщения при деца със СЕН;
- Този дефицит се проявява в по-малка степен при предмети и действия от заобикалящата среда и в по-голяма степен, когато се отнася за абстрактни понятия и семантични връзки;
- По-кратките инструкции, изискващи само едно действие, не представляват трудност за децата с езиков дефицит, докато при включването на две и три действия в рамките на едно изречение те значително се затрудняват и в някои случаи не могат да изпълнят инструкцията;
- Разбирането на семантични връзки представлява трудност за децата с езиков дефицит, но е достъпно за децата в норма на същата възраст;
- Необходимостта от повече време за изпълнението на пробите от децата със СЕН в сравнение с децата в норма показва различия в скоростта на декодирането на вербални съобщения от двете групи деца, участващи в изследването. Децата без проблеми в езиковото развитие показват по-добри възможности за извличане на гуми от речниковия запас;
- Снисканото слухово внимание, слухова памет и концентрация при децата със СЕН могат да са причина за проблеми при декодирането на вербалните съобщения.

Заклучение

Въз основа на резултатите от експерименталното изследване и направените изводи от тях можем да приемем, че хипотезата за трудности в декодирането на вербални съобщения при деца със специфично езиково нарушение се потвърждава. Трудностите се забелязват при всички експериментални процедури, въпреки че са с различна степен на изразеност. Развитието в частност на способността за езиково декодиране заедно с цялостната езикова

компетентност при деца със СЕН в предучилищна възраст има значение както за успешното преодоляване на нарушението, така и за превенцията на обучителни трудности в по-късна училищна възраст.

Резултатите от емпиричното изследване показват и необходимостта от подобряване на слуховото внимание и концентрацията, които също имат важна роля при обработката на вербална информация, както и изграждането на семантични връзки между думите. Формирането на устойчива семантична мрежа е важно за намаляване на грешките при декодиране на думи, които са близки по значение или звучене. Разработената методика за оценка на способността за декодиране на езикови съобщения може да бъде използвана за разграничаване на децата с езиков дефицит в съответната възрастова група и може да ни даде повече информация за специфичните трудности в разбирането на речта, които да са приоритетни при организирането на логопедичната терапия.

ЛИТЕРАТУРА

Pirgova, V. (2008). *Nevrobiologični osnovi na detskoto razvitie*. Sofia: NBU. [Пирьова, Б. (2008). *Невробиологични основи на детското развитие*. София: НБУ.]

Popova, V. (2000). *Psiholingvistika na razvitiето*. Shumen: Universitetsko izdatelstvo „Ep. Konstantin Preslavski“. [Попова, В. (2000). *Психолингвистика на развитието*. Шумен: Университетско издателство „Еп. Константин Преславски“.]

Stoianova, Yu. (1992). *Vasheto dete govori*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“. [Стоянова, Ю. (1992). *Вашето дете говори*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.]

Stoianova, Yu. (2011). *Ranno ezikovo razvitie*. Sofia: LTsR. [Стоянова, Ю. (2011). *Ранно езиково развитие*. София: ЛЦР.]

Strezova, P., Taseva, I. (1993). *Formirane na ustnata i pismenata rech u detsa s obshto rechevo nedorazvitie*. Sofia: ET Arka – Pravda Miteva. [Стрезова, П., Тасева, И. (1993). *Формиране на устната и писмената реч у деца с общо речево недоразвитие*. София: ЕТ Арка – Правда Митева.]

Todorova, E. (2005). *Diagnostika na ezikov defitsit pri disleksia*. Sofia: LTsR. [Тодорова, Е. (2005). *Диагностика на езиков дефицит при дислексия*. София: ЛЦР.]

Tsenova, Ts. (2009). *Logopedia*. Sofia: Radarprint. [Ценова, Ц. (2009). *Логопедия*. София: Радарпринт.]

**СЪВРЕМЕННИ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИЕТО
И СПЕЦИАЛИЗИРАНОТО ВЪЗДЕЙСТВИЕ
ПРИ ДЕЦА С ОСОБЕНОСТИ В РАЗВИТИЕТО**

**CURRENT TRENDS IN EDUCATION
AND SPECIALIZED INTERVENTIONS FOR CHILDREN
WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES**

АДАПТИРАНИ ПОДХОДИ ЗА СОЦИАЛНО-КОМУНИКАТИВЕН ТРЕНИНГ ПРИ ДЕЦА СЪС СЛУХОВИ НАРУШЕНИЯ

Даринка Борисова

Академия за деца от глухата общност „Анди и Ая“

e-mail: dari@deafkids.bg

Ивелина Стоянова, г-р

Институт „Науки за глухите хора“ /

Институт за български език – БАН

e-mail: i.stoyanova@deafstudiesinstitute.bg

Резюме: Основните цели на социално-комуникативния тренинг са обусловени от общите образователни нужди и необходимите личностни и комуникативни умения за тяхното постигане: самоосъзнаване, вземане на решения, усвояване и развиване на комуникативните умения за различни цели, справяне със стрес, изграждане и поддържане на мотивацията за учене и др. Представяме система от принципи, методи и похвати, свързани с усвояването и развиването на социално-комуникативните умения при деца със слухови нарушения. Фокус е процесът на изработване на учебни материали, представящи по адаптиран и достъпен начин основните компоненти на съдържанието, като целта ни е да изведем основните принципи за осигуряване на високо качество и ефективност.

Ключови думи: социално-комуникативен тренинг, деца със слухови нарушения, жестов език, билингвизъм

ADAPTED APPROACHES FOR SOCIAL AND COMMUNICATION TRAINING OF CHILDREN WITH HEARING LOSS

Darinka Borisova

Andy and Aya Deaf Kids Academy

Ivelina Stoyanova, PhD

Deaf Studies Institute/

Institute for Bulgarian Language – BAS

Abstract: The main objectives of the social and communication training are related to the general educational needs and the necessary personal and communication

abilities facilitating education: self-awareness, decision making, acquisition and development of communication skills for specific purposes, coping with stress, building and maintaining motivation to learn, etc.

We are presenting a system of principles, methods and techniques aiming at the acquisition and development of social and communication skills for children with hearing loss. The focus is on the process of preparation of learning materials presenting components of the learning content in an adapted and accessible way, and our aim is to facilitate high quality and efficiency in the educational process.

Keywords: social and communication training, children with hearing loss, sign language, bilingualism

Въведение

Ограмотяването на ученици с първи език, различен от български, е труден индивидуалният подход, обезпечаващ качествено обучение, терапията и системата от дейности по образователното приобщаване на учениците с глухота и слухови нарушения, предполага отчитане на комплекса от фактори, определящи личностното им развитие. Сред тях степента на слухова загуба, времето на нейната поява, средата на обучение на учениците не са от толкова съществено значение за детското развитие, колкото езиковата среда и условията в ранна детска възраст, свързани с усвояването на езика (езиците).

Макар и вече българската образователна система да има близо 20-годишен систематичен опит с включването на децата със слухови нарушения в масовото образование, тя все още се сблъсква с редица предизвикателства, сходни и с тези, описвани в чуждестранния опит и дори от гържави с по-дълги традиции в тази област (Nunes et al., 2001). Това прави същинското включване изключително трудно и изважда на бял свят необходимостта да бъде обвързано с цялостния процес на социална интеграция и изграждане на толерантно общество, в което глухите ученици да не бъдат разглеждани като специална група със специални нужди, а фокусът да бъде върху специфичните индивидуални нужди на всички ученици в средата, в която глухотата поставя предизвикателства.

С настоящата статия имаме за цел обобщено да представим основните принципи с оглед на подбора на подходящи терапевтични подходи за социално-комуникативен тренинг и методи за подпомагането на езиковата и комуникативната компетентност на децата със слухови нарушения, за да се осигурят условия за пълноценно включване в социалната среда.

Разработена е пилотна програма за две възрастови групи – предучилищна възраст (3–6 години) и начална училищна възраст (7–10 години). Във всяка част от програмата има 20 занятия от различни теми, свързани със социално-комуникативния тренинг: Емоции, Взаимоотношения, Приятелство и др. Подобна програма не е прилагана досега в България с фокус върху децата със

слухови нарушения. Основната цел е апробирането на методи и подходи и постепенното им усъвършенстване в бъдеще.

Особености на социално-емоционално-комуникативния тренинг при деца и младежи със слухови нарушения

Обучението, което трябва да осигури емоционален комфорт, образователно и социално приобщаване, в същността си е езиково обучение. Равнището на владеене на езика на преподаване и учене е предпоставка и условие за ефективен учебен процес. Разговорната форма на езикова употреба не гарантира успеваемост в учебния процес, нито пълноценно участие в живота на класа и училището.

Приобщаването на учениците с увреден слух предполага отчитане на техните възможности, способности и потенциал, което определя езиковата компетентност като по-съществен фактор пред слуховия статус. Изследванията върху бимогалния билингвизъм започват да разкриват когнитивните и социалните измерения на езиковото взаимодействие при използването на двете езикови системи (Ormel & Giezen, 2014). От фундаментално значение за изследванията в тази посока е задълбоченото езиково проучване на жестовите езици по отношение на техните характеристики и функция и аргументирането на тезата, че с изключение на различията в модалността жестовите езици изпълняват същите езикови, социални и когнитивни функции като вербалните езици (Emmorey, 2002).

Luckner & Muir (2001) откриват няколко променливи, които допринасят за успеха на учениците в общообразователната класна стая, включително добрата семейна подкрепа, решителността на учениците да успеят и тяхната гружелюбност към други членове от средата. Родителите на тези ученици отдават голямо значение на две неща: общуването със собствените си деца и използването на подкрепящи развитието на децата дейности, осигурявани от високкоквалифицирани специалисти. Когато в процеса на обучение и структурирано въздействие се работи и върху изграждането на социално-комуникативните умения, участието на семейството е ключово и гарантира устойчивост на придобитите умения.

Основните теми в социално-комуникативния тренинг включват:

(1) Емоции – начини за изразяване и контрол върху собствените емоции и възприемане на емоционалното състояние на другите, как се отразяват на езика, каква прагматична информация можем да извлечем от езиковото общуване.

(2) Отношение към събития и хора – предубеждения, оценяване на поведението и събитията; гъвкавост при адаптиране към условията на всяка конкретна ситуация (което включва възприемане и оценяване на ситуацията от различни перспективи).

(3) Изграждане на самочувствие и увереност при общуване – поддържане на здравословни взаимоотношения с другите и за постигане на социално

отговорни цели, поемане на инициативата и целенасочено постигане на поставените цели в комуникацията.

(4) Способността да разчиташ на други хора, да предлагаш и оказваш подкрепа, както и да поемаш отговорност – в процеса на социално взаимодействие се налага взаимна подкрепа и екипно участие в различни дейности.

(5) Критично мислене и изразяване на собствено мнение – изграждане на умения за събиране и анализ на информация, оценка на истинност и неистинност, проблеми на доверието, изграждане на умения за критичност и самокритичност, увереност за изразяване на собственото мнение.

(6) Изграждане на мотивация за учене и развитие – допълнителна цел е развитието на мотивация за учене и развитие чрез представянето на различни възможности, разширяване на кръгозора, третирането им като личности.

(7) Изграждане на социални умения за подобряване на социалната среда – създаването на общи социални умения и отстояването на социално-морални възгледи и принципи като толерантност, справедливост и социална отговорност ще подпомогнат не само конкретните обучавани в процеса на тренинга, но и ще допринесат за подобряването на социалната среда като цяло.

Основни методически насоки на социално-комуникативния тренинг при деца със слухови нарушения

Методически принципи

При социалното, емоционалното и комуникативно насоченото въздействие при глухите деца, както и в съвместните инициативи с чуващите връстници от тяхното обкръжение, трябва да бъдат осигурени редица условия в учебната среда, сред които:

- Да се адресират положително проблемите на училището като социална среда за глухите деца;
- Да се гарантира, че глухите деца не са социално изолирани по време на занятията, както и в по-широката училищна среда – това включва създаване на условия за социализиране по време на извънкласни занимания, както и в свободното време между занятия и занимания;
- Да се осигуряват възможности за основно социално обучение както в класната стая, така и по-широкия училищен и извънучилищен социален контекст;
- Да се насърчават социалната и функционалната независимост;
- Да се поставят подходящи очаквания към глухите и чуващите участници в дейностите;
- Да се предлагат подходящи достъпни ресурси за всички участници за насърчаване на обучението;
- Да се оказва навременна и адекватна подкрепа за запълване на празнини, преодоляване на слабости и др. в учебното съдържание и др.

Съдържание

Представените тук компоненти трябва да бъдат въградени в учебното съдържание на социално-комуникативния тренинг, като по естествен начин бъдат включени в различни теми и бъдат подложени на анализ, осмисляне, за да започне възприемането на тези въпроси като нормални.

Сред тези въпроси са следните (списъкът е примерен, а не нито изчерпателен, нито задължителен):

- Какво е звук? Как възприемаме звуците? Какво значение имат за опознаване на околната среда?
- Какво е език? Как работи езикът?
- Какво е глухотата? Как глухотата влияе на общуването?
- Как глухотата се приема в обществото?
- Каква е ролята на учителя? Каква е ролята на училището?
- Каква е ролята на семейството ни в нашия живот?
- Каква е ролята на приятелите? Какво представлява приятелството?
- Как действат човешките отношения?
- Каква е разликата между чувство и поведение? Каква е разликата между вътрешно преживяване и изразяване на емоциите?

При изграждането на учебната програма от съдържателна гледна точка не е необходимо разглеждането на тези компоненти в отделни теми или цикли от теми. Те са обемни в съдържателно отношение, но още по-важното е, че са многопластови и към тях може да се подходи от различни гледни точки и да се поставят в различен контекст. По-подходящо е разглеждането на различни аспекти от тези основни въпроси по време на различните общи теми. По този начин темите ще бъдат обхванати като цяло, като постепенно ще се задълбочава тяхното разбиране и осмисляне.

Подходи за осъществяване на взаимодействието

Глухотата сама по себе си не създава проблеми с поведението, но в някои случаи глухото дете може да изпитва разочарование или фрустрация, когато не е в състояние да общува ясно с другите или когато не може да разбира пълноценно какво се случва около него. Начини, по които може да се подходи за улесняване на комуникацията при глухите деца:

- Да бъдат целенасочено запознавани и научавани на подходящо социално поведение в разнообразни комуникативни ситуации чрез демонстрации, дискусии и анализ.
- Да бъдат учени и поощрявани да общуват ефективно с другите, да изискват многократно информация, да владеят ефективни начини за предаване на информацията, когато има затруднения в разбирането.
- Естествените разговори да бъдат използвани за започване на дискусия по определени проблеми и теми.

- Въпросите да бъдат представяни на подходящ език, съобразен и достъпен за децата, участници в занятията.

Участие на семейството

Родителите притежават ключова информация и имат ключова роля в образованието на децата си. Те имат уникални силни страни, знания и опит, с които да допринесат за посрещане на нуждите на детето и за осигуряване на най-добрите начини за подкрепа.

Основни принципи на работа в партньорство със семейството:

- **Участие.** Родителите имат права и отговорности във връзка с развитието и грижите за детето си. Професионалистите са длъжни да признаят и разберат уникалната роля и взаимоотношения, които всеки родител има със своето глухо дете.
- **Уважение.** Родителите имат уникални знания за детето си. Те имат право да бъдат уважавани като основните хора, полагащи грижи за глухото си дете.
- **Информиран избор.** Родителите имат право да им се предоставя непредубедена, точна и актуална информация, за да могат да направят информиран и подходящ избор за детето.
- **Индивидуалност.** Семействата се различават според своя опит и условия на живот, ресурси и очаквания, културни, религиозни и езикови предпочитания.
- **Равенство.** Оптимална подкрепа за глухо дете ще има само когато родителите са зачитани и ценени като равнопоставени партньори заедно с професионалистите, работещи с тях и детето им.

Методи за ефективна работа при социално-комуникативния тренинг

Работа с комплексна информация

В процеса на обучение трябва да се подпомага работата с комплексна информация, за да се изградят у децата умения за анализ, извличане на информация, оценка, поставяне на въпроси и др. Тези умения са затруднени при глухите деца, защото изискват системна работа и много добри езикови умения, които при глухите деца се формират бавно и за продължителен период от живота им. Основните препоръки в тази насока са следните:

- Използваният материал може да бъде от различна модалност – писмен текст, видеоматериал, видео- или аудиоматериал със субтитри, текст/разказ в жестава форма, илюстративен материал, демонстрация и др.
- Загължително материалът трябва да е обвързан с предварително обявена или известна тема, за да бъде поставен в контекст, който да улесни възприемането.

- Отделно трябва да се идентифицират и да се наблегне на непознатите елементи от текста или материала – непознати обекти, понятия, дейности и др., които да се обяснят и да се обвържат с примери от живота, познати на глухото дете.
- Материалите трябва да са съобразени с нивото на знания за света и за анализ и възприемане на информация, както все пак да представляват и предизвикателство, да изискват научаването на нещо ново или овладяването на ново умение или подход.
- Разбирането и усвоените знания трябва да се проверяват и в следващи занятия и занимания и да се награждат и затвърждават.

Интегриране на езикови знания

Както вече беше изтъкнато многократно, един от основните проблеми на децата със слухови нарушения е ограниченото владение на езика. В много случаи това се отнася както за словесния език, така и за жестовия език. За да бъде социално-комуникативният тренинг ефективен, трябва да съчетава изграждането на комуникативни умения с разширяването на езиковите умения, така че те да могат да посрещнат и агресират нарастващите комуникативни нужди на детето не само в контекста на разработваната програма, но и в социалния му живот изобщо.

За целта в програмата на тренинга във всяко занятия трябва да има обособено езиково съдържание, което да бъде представено и усвоено от децата. Препоръчително е то да бъде така интегрирано, че да не представлява отделна част.

Това са знания от три основни области на езика:

- Речник, лексикална система: определени лексикални елементи, които трябва да се обяснят в текстовете, с които се работи. Може да се използват семантични отношения с други думи (синоними, антоними, род и вид и др.).
- Граматика, правила за употреба: запознаване със синтактични конструкции или морфологични модели, които показват определени езикови явления.
- Прагматика, комуникативна уместност: употребите на различни думи и изрази в определени контексти и обсъждане доколко са приемливи или не. Освен с текста, езикови компоненти могат да се въвеждат и самостоятелно или в рамките на друга част от урока. Препоръчително е обаче да са интегрирани в целия учебен материал на занятията, да имат ясни цели и задачи, да развиват знанията и уменията на учениците като цяло.

Адаптиране на съдържание на словесен език

От особено значение е и адаптирането на учебния материал при поднасяне на информацията при различни занимания, което е наложително в много случаи за всички групи глухи деца, но най-вече при тези, които не владеят

добре словесен език – или с първи жестов език, или когато и двата езика не са развити в достатъчна степен. Трябва да се спазват няколко основни правила:

(а) Използване на опростени синтактични структури – максимално прости и кратки изречения, за да се постигне по-висока разбираемост;

(б) Следване на логическата последователност на събитията при конструиране на изказването, като сложните причинно-следствени, резултативни и темпорални отношения се представят експлицитно;

(в) Експлицитно се изясняват и участниците в комуникативната ситуация с техните роли и правила за провеждане на комуникацията (кой е говорещ, слушащ, правила за вземане на думата, очаква ли се обратна връзка и кога);

(г) Допълнително обясняване на специфични термини и сложни думи чрез използването отново на прости и кратки изречения и подходящи синоними, които могат да заместят сложния термин;

(д) Визуализиране на урока с допълнителни визуални материали като графики, снимков материал, схеми и др.;

(е) Търсене на обратна връзка – задаване на конкретни въпроси към детето за проверка на разбирането.

Адаптирано представяне на информация на жестов език

В България все още не са добре разработени методите за представяне на информация на жестов език за глухи деца. Методите в момента са на ниво експериментални методи и подходи, които все още не са получили методическа и педагогическа оценка и най-вече от гледна точка на приложимост в индивидуалната и груповата работа с глухи деца с различна степен на владеене на жестовия език.

Основните насоки в тази област са следните:

(а) Използване на пантомимни, посочващи и имитиращи жестове, като постепенно се увеличава сложността до по-условни, абстрактни жестове;

(б) Следване на логическата и времевата последователност на събитията при конструиране на изказването, като сложните причинно-следствени, резултативни и темпорални отношения се представят експлицитно и се обособяват визуално и пространствено (с конкретни жестове за „това мина“, „после стана това“, „мина време и чак след това“ и т.н.);

(в) Експлицитно се изясняват и участниците в комуникативната ситуация с техните роли и правила за провеждане на комуникацията (кой е говорещ, слушащ, правила за вземане на думата, очаква ли се обратна връзка и кога);

(г) Допълнително се налага обясняване на специфични термини и сложни думи, за което трябва да се предвиди време в рамките на заснемането на подобни жестови материали;

(д) Използване на допълнителни визуални материали като графики, снимков материал, схеми и др., за които да се предвиди време за гледането им, след това обяснение на жестов език, за да не се изисква раздвояване на зрителното внимание;

(е) Търсене на обратна връзка – задаване на конкретни въпроси към детето за проверка на разбирането, въвеждане на непознати жестове и др.

Подпомагащи подходи за комуникация

Освен изцяло на жестов език, в някои случаи според индивидуалните нужди на децата трябва да се предвиди подпомагане само с отделни зрителни компоненти на жестов език или с други средства. Някои деца с добро владеене на словесен и жестов език може да имат нужда от отделни жестове, например за отстраняване на многозначност при близкочвучащи думи, или да предпочитат калкираща жестова реч (предаване на словесното изказване с жестове, заменящи думите). В други случаи може да се предпочитат подпомагане чрез дактилиране на по-сложни или непознати думи. Има и редица други алтернативни системи, подпомагащи визуално комуникацията, но те не са масово възприети и прилагани в България.

Особено внимание трябва да се обърне и на ситуациите, които представляват предизвикателство за глухите деца и са проблематични.

Дискусията е комплексна комуникативна ситуация, която изгражда редица полезни умения – формулиране на мнение и умение за изразяване на мнение, споделяне на личен опит, привеждане на аргументи, изразяване на съгласие и несъгласие, формулиране на нови идеи и др. Затова дискусията трябва да бъде използвана в различни занятия. Основното в прилагането на дискусия в група, където участват и глухи деца, трябва да бъде в осигуряването на яснота на процеса.

Методи за оценка

Системата за оценка на социално-комуникативния тренинг има за цел да установи: (а) прогреса, постигнат от началото; (б) трайните резултати, постигнати с децата от гледна точка на социални и комуникативни умения и начини за емоционално справяне в различни ситуации; (в) идентифицирани трудности и области за бъдеща работа.

От тази гледна точка оценката трябва да е преди всичко качествена, а в случаите на количествена оценка тя е показател за определени черти от обучението, а не е количествен измерител за постигнати резултати.

Оценката с участието на децата не трябва да е формален процес, а да е част от програмата, част от интерактивните задачи и упражнения. Тя трябва да е съобразена и с възрастта, както и с езиковите и комуникативните умения, тогава, когато използва езиково зависими методи за оценка.

Представяне на програма за социално-комуникативен тренинг при деца със слухови нарушения

Беше разработен цикъл от образователни материали, свързани със социално-комуникативния тренинг при деца със слухови нарушения.

Образователните продукти бяха приложени в пилотна програма в две възрастови групи – предучилищна възраст (3–6 години) и начална училищна възраст (7–10 години). Основният проблем, който адресираме с пилотната програма, е свързан с предизвикателствата в общуването и социализацията на глухите деца и младежи. Проблемът е двустранен. От една страна, са самите глухи деца, за които липсва целенасочена емоционална подкрепа и съдействие за приемане на глухотата, преодоляване на бариерите, възпрепятстващи пълноценното общуване, изграждане на самочувствие и мотивация. Тук се включват не само преките препятствия като по-трудно разбираемата реч, проблемите със слуховото възприятие, но и свързаните с емоционалното и социалното адаптиране към околната среда. Концептуалната рамка включва следните компоненти:

1. Самоосъзнаване и осъзнаване на емоциите.
2. Вземане на решения, анализ на ситуации и извличане на информация, анализ и критично мислене, баланс между разум и емоции.
3. Социално осъзнаване и взаимодействие, взаимоотношения в семейството и извън него.
4. Социална интеракция и умения за разговор.
5. Разрешаване на конфликтни ситуации и справяне с предизвикателства.

Курсът за всяка възрастова група съдържа 10 теми, като във всяка тема са включени видеоматериал – адаптирана видеокнижка (текст, илюстрации и представяне на жестов език) по дадената тема, дискуссионни въпроси върху текста, свързани с поставената тема (въпросите са представени също и на жестов език), допълнителен работен лист с план за занятието и описание на игри и занимания за децата в съответната възрастова група върху темата на занятието.

Фиг. 1, 2 и 3 представят примерни материали по темата „Приятелство“ – съответно видеоматериал, разработен на жестов език (фиг. 1), въпроси на жестов език (фиг. 2) и работен лист (фиг. 3).



Фиг. 1. Стопкадър от видеокнижката „Същите или различни“ (тема „Приятелство“, 7–10 години)

ВЪПРОСИ ЗА ДИСКУСИЯ

1. Трябва ли приятелите да си приличат на външен вид?
2. Трябва ли приятелите да обичат едни и същи неща?
3. Кои са общите ви неща с вашия най-добър приятел?
4. Защо родителите понякога казват на децата си с кого да са приятели и с кого – не? Правилно ли е това?
5. Направете си такава диаграма с някой любим човек – приятел, съученик, брат, сестра, друг член на семейството.



Фиг. 2. Стопкагър от видеокнижката „Същите или различни“ (тема „Приятелство“, 7–10 години) – Въпроси за дискусия



Фиг. 3. Работен лист (тема „Приятелство“, 7–10 години)

Пълният набор от материали е достъпен на следните адреси:
<https://learn.deafkids.bg/course/view.php?id=26> (3–6 години) и <https://learn.deafkids.bg/course/view.php?id=27> (7–10 години).

Методиката работи успешно за деца, които владеят сравнително добре поне един от езиците – словесен или жестов. В групата на децата със слухови нарушения има и такива, при които се наблюдава забавено езиково развитие, а това затруднява пълноценното разбиране на информацията и възпрепятства пълноценното участие на децата в занятията. При тях се изисква допълнителна специализирана работа за адаптиране на съдържанието.

Разработените материали са приложими и в специализирани занятия, и в масова учебна среда. Особено подходящи са в училища, където вече се обучават деца с нарушения в слуха – това би позволило провеждането на съвместни дейности между чуващи и нечуващи деца.

Заклучение

Основната насока за нашата бъдеща работа е в разработването на допълнителни програми, помощни материали на словесен и жестов език и тяхното приложение в практиката както в специализирани занятия за деца със слухови нарушения, така и в масовите учебни заведения, съвместно между чуващи и глухи деца. Резултатите от пилотната програма за социално-педагогически тренинг ще подпомогнат усъвършенстването на материалите и утвърждаването на ключовите принципи за работа с деца със слухови нарушения.

Благодарности

Изследването е извършено в рамките на проект „Заедно можем повече – социално-комуникативен тренинг за общуване с глухи деца“, който е финансиран от Фондация „Лъчезар Цоцорков“ и се осъществява в партньорство между Фондация „Силата на глухите деца“ и Институт „Науки за глухите хора“ (2020 – 2021).

ЛИТЕРАТУРА

Emmorey, K. (2002). *Language, cognition, and the brain: Insights from sign language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Luckner, J. L. and S. Muir (2001). Successful students who are deaf in general education settings. – *American Annals of the Deaf*, Gallaudet University, Dec. 2001; 146(5): 435-446.

Marschark, M., Convertino, C., & LaRock, D. (2006). Optimizing academic performance of deaf students: Access, opportunities, and outcomes. In D. F. Moores & D. S. Martin (Eds.), *Deaf learners: New developments in curriculum and instruction* (pp. 179–200). Washington, DC: Gallaudet University Press.

Nover, Stephen, K. Christensen, L.-R. Cheng. (1998). Development of ASL and English Competence for Learners Who Are Deaf. *Topics in Language Disorders*, 18.

Nunes, Terezinha, Ursula Pretzlik & Jenny Olsson. (2001). Deaf children's social relationships in mainstream schools, *Deafness & Education International*, 3:3, 123-136.

Ormel, E. & Giezen, M. (2014). Bimodal bilingual cross-language interaction: Pieces of the puzzle. In: Marschark, M., Tang, G. & Knoors, H. (eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education*. New York/Oxford: Oxford University Press, 74-101.

БРАЙЛОВОТО ОГРАМОТЯВАНЕ В УСЛОВИЯ НА ДИСТАНЦИОННО ОБУЧЕНИЕ

Маргарита Томова, гл. ас. г-р

Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Специална педагогика“
e-mail: mvenelinov@uni-sofia.bg

Резюме: В условията на пандемията, разразила се вследствие на COVID-19, повечето услуги, култура, образование, професионална ангажираност и ежедневни дейности продължиха своята активност благодарение на технологиите. Бързо развиващите се технологии и приложения откриха възможност за осъществяване на брайловото огромотяване в условията на дистанционно обучение.

В този доклад ще се представят възможностите за включване на някои приложения в процеса на обучение по Брайл. Използването им в дистанционна форма са вариант обучаващите се да изградят умения за четене и писане на брайл и да автоматизират този процес. Комбинирането им с традиционните методи на брайлово огромотяване може да подобри и подпомогне обучението.

Ключови думи: брайлово огромотяване, приложения за брайлово огромотяване, дистанционно обучение

BRAILLE TRAINING DURING DISTANCE LEARNING

Margarita Tomova, Assist. Prof., PhD

Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Special Education

Abstract: In the context of the pandemic that erupted as a result of COVID-19, most services, culture, education, professional commitment, and daily activities continued to be active thanks to technology. Rapidly evolving technologies and applications have opened up the possibility of implementing Braille training during distance learning.

This report will present the possibilities for including some applications in the Braille training process. Using them remotely is an option for learners to build

reading and writing skills in Braille and automate this process. Combining them with traditional Braille literacy methods can improve and support learning.

Keywords: Braille literacy, Braille literacy applications, distance learning

Ограмотяването на ученици с първи език, различен от български, е трдистанционното обучение в условията на пандемията вследствие на Covid-19 ускори включването на новите технологии в процеса на работа. Повечето институции бяха поставени в ситуация на скоростно внедряване на технологиите в своите услуги и включване на приложения и ресурси, с които да подкрепят работната дейност. В учебния процес дисциплини и дейности, които до този момент се считаха за трудни и невъзможни да бъдат овладени и преподавани в електронна среда, се наложи да бъдат адаптирани и оформени по начин, достъпен за обучители и обучаеми. След този период на дистанционно обучение се прогнозира забележителен напредък в използването на виртуалните класни стаи, като темпът на растеж се очаква да е по 16,2% годишно до 2023 г. Basilaia and Kvavadze (2020) отбелязват, че въпреки тези доказателствата виртуалните класни стаи все още не са приети като заместител на предпочитания метод на преподаване лице в лице. Според Vozkurt (2020) дистанционното образование е организирана дейност и нейното изпълнение се основава на теоретични и практически знания, които са определени за конкретната област, съобразени с нейното естество. Но в ситуация на директно преминаване към дистанционно обучение е необходимо да се включат всички налични източници в момента.

Курсът по брайлово ограмотяване, който е част от учебния план на бакалаври и магистри по специална педагогика, е със стандартна учебна програма, която включва теоретична подготовка и множество практически дейности. Практическата подготовка се отнася не само до овладяването на брайловото писмо от бъдещите специални педагози, но и до овладяването на методологията на преподаване, за да са способни да ограмотяват на брайл деца и възрастни, да контролират използването на брайловото писмо във всички общообразователни предмети, в дейности от ежедневието и професионалната ангажираност. Практическите занимания са свързани с изграждане на тактилно-двигателни умения и навици в предбрайловия период, симулиращо четене, изграждане на постановка на четене, познанията за брайловата клетка, като включват множество функционални дейности, с които целим затвърждаване на тези познания – последващото им усъвършенстване и включване в практиката със зрително затруднените лица. Брайловата грамотност е специфичен начин на четене и писане, позволяващ на зрително затруднените да извършват тези дейности, служейки си с тактилните усещания вместо с обичайно използваното зрение. Различно е от ограмотяването на обикновен шрифт и е необходимо

да се извърши много добра подготовка за неговото начало (Radulov, 2009). Университетският курс по брайлово оgramотяване включва системна работа със специално разработен училищен брайлов буквар и е подготвен от авторски колектив в състав: Радулов, Здравкова и Петросян, за да се постави начало на брайловото четене и развиване на четивната скорост. Брайловото писане се осъществява посредством брайлови машини, като това изисква интензивна тренировка, за да се автоматизира процесът на писане.

Адаптирането на учебните ресурси бе ориентирано най-вече в тази посока – да се направи възможен процесът на четене и писане в дистанционна форма. Брайловият буквар бе заснет, така че брайловите точки да бъдат ясни и четими в самото изображение (сн. 1). Заснети бяха всички страници от самото начало, за да не бъдат лишени студентите от нито един етап в процеса на брайловото оgramотяване – симулиращото четене, изграждането на познания за геометрията на брайловата клетка, както и специфичната подредба на буквите според тактилната им трудност.

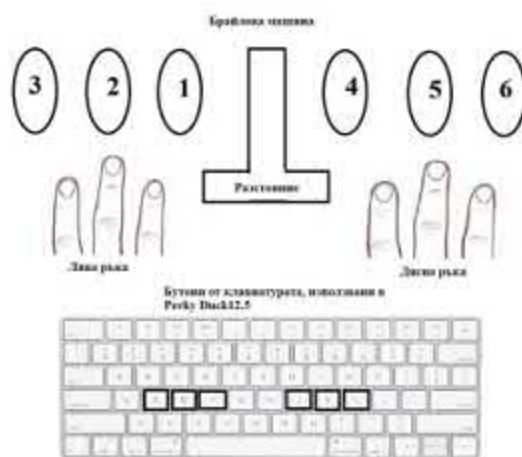


Сн. 1. Страница от брайлов буквар

Предизвикателство се оказва изграждането на уменията за писане на брайл, тъй като брайловата машина е специално техническо средство, което не е масово достъпно. Тук подплатихме практическите дейности с множество видеоресурси, които описват самата брайлова машина, нейното приложение и устройство – подредбата на шестте бутона, които кореспондират с шестте точки от брайловата клетка. Включени са и видеа, демонстриращи спецификата на брайловото писане, но въпреки детайлните описания и

Визуализация, само чрез тях е невъзможно да се изградят умения за писане на брайл. В процеса на писане с брайловата машина наред с познанията за буквите и развиване на скорост се автоматизира и самият процес. Тренира се координацията на ръцете и пръстите, както и равномерният и едновременен натиск на бутоните (пак там). Благодарение на приложението Perky Duck 12.5 успяхме да развиваме и изграждаме голяма част от горепосочените умения и по време на дистанционното обучение. Безплатният софтуер на Dixbugy може да бъде изтеглен от уеб сайта на Dixbugy и да се използва за всякакви правни и конструктивни цели, които не включват преразпределение на трети страни. Perky Duck е безплатен брайлов редактор, който може да се използва в дистанционното обучение, за да развиваме и тренираме писането на брайл.

Perky Duck 12.5 позволява да превърнем шест от бутоните на нашата клавиатура в бутони на брайлова машина. Така се използват само шест пръста за изписаване на брайловите знаци (показалец, среден, безименен на двете ръце), както се случва и при реалното писане на брайл (фиг. 1).



Фиг. 1. Връзка между бутоните в брайловата машина и бутоните от клавиатурата в приложението Perky Duck 12.5

Включвайки тази програма за писане в курса по брайлово ограмотавяване, успяхме да компенсирате невъзможността да се изградят и автоматизират тези умения в реална обстановка. Програмата е безплатна и лесна за инсталиране и голяма част от студентите успяха да работят с нея по време на обучението си. Това допринесе за работа върху брайловото писане, навременен контрол над изписването, развиване на скорост, както и възможността да се осъществи директно наблюдение от преподавателя по време на писане чрез споделяне на екран от студента (сн. 2). Малцина са тези, които не успяха да използват тази програма на компютрите си поради невъзможността клавиатурата да приеме едновременно команда от няколко буквени клавиша в комбинация.



Сн. 2. Текст, изписан с програмата Perky Duck 12.5

Постановка на изследването

Проведохме анкетно проучване с цел установяване на отношението на студентите към овладяването на включените ресурси, тяхната достъпност, подготовката им, мнението за ефективността и различните аспекти на брайловото оgramотяване в онлайн и дистанционна форма. Разработен бе авторски въпросник от 11 въпроса, които целят да се анализира самооценката на усвоените умения по време на дистанционното обучение в курса по брайлово оgramотяване. Анкетното проучване бе проведено в онлайн формат чрез Гугъл формуляр с анонимно попълване. Участие взеха 20 от студентите по специална педагогика, преминали курс по Брайл изцяло в дистанционна форма, без възможност да упражняват в реална среда усвоените умения.

Анализ на получените резултати

Графично ще представим получените резултати и някои отправени препоръки, като ще се опитаме да анализираме част от данните.

Ще започнем с представянето на избрани въпроси, имащи пряко отношение към практическите дейности в курса по брайлово оgramотяване.

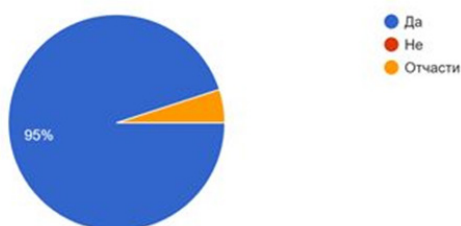
3. Изградихте ли си представа за симулиращото четене и как трябва да се извърши то?
20 отговора



Фиг. 2. Оценка на симулиращото четене

Представа за дейностите, свързани със симулиращото четене (фиг. 2), са изградили 95% (19) от взелите участие в проучването студенти. 1 от тях (5%) посочва, че отчасти е разбрал значимостта и стъпките в осъществяването на симулиращото четене в процеса на брайлово ограмотяване. В процеса на симулация не се осъществява същинско четене, а се контролират позицията на ръцете спрямо брайловия лист, силата на натиска и посоката на движение, които детето трябва да усвои, за да премине към реално четене. Тази дейност позволява онлайн демонстрация и вербални описания, които студентите да осмислят, за да приложат в практиката.

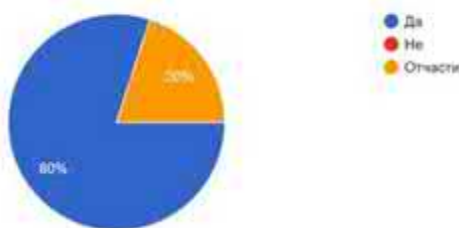
4. Изградихте ли си представа за геометрията на брайловата клетка?
20 отговора



Фиг. 3. Представа за геометрия на брайловата клетка

Прави впечатление високият процент 95% (19) студенти, които са изградили представа за геометрията на брайловата клетка. За тази дейност бяха предвидени снимков материал на брайлови клетки, както и изписване на брайлови клетки с липсваща точка в програмата Perky Disk 12.5. Осмислянето на позицията на точките в брайловото шестточие е показател за готовността да се премине към същинското ограмотяване. За конкретната практическа дейност представихме редица функционални игри и помагала, които могат да бъдат изработени от учителя, за да се подпомогне зрително затрудненото дете в научаването на номерацията на брайловите точки и подредбата им в клетката.

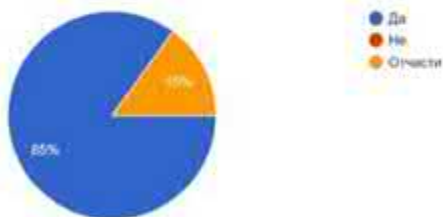
5. Успяхте ли да усвоите българската брайлова азбука?
20 отговора



Фиг. 4. Усвояване на брайловата азбука

80% (16) от студентите считат, че са успели да усвоят брайловата азбука (фиг. 4). 4-ма (20%) дават отговор „Отчасти“ – тук вероятно попадат лицата, които срещат затруднения при усвояването на огледалните букви, което изисква изпълнението на допълнителни практически задачи извън тези, включени в брайловия буквар.

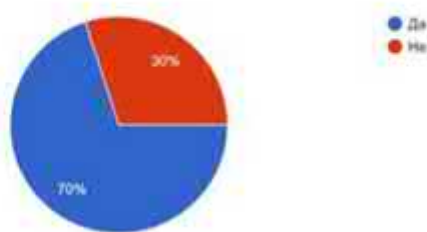
6. Справяхте ли се с четенето на брайлов текст от екрана (снимка на брайлов текст)?
20 отговора



Фиг. 5. Успеваемост в четенето на брайлов текст от снимков материал

Не малък процент – 85% (17), са се справили с прочитането на брайлов текст от снимки. Това е изключително важно, тъй като брайловите материали на зрително затруднените ученици, които впоследствие специалните педагози ще разчитат, ще изглеждат по същия начин. При развиване на четивните умения сред студентите се фокусираме именно върху работа с хартиени материали (реални текстове), а не брайлов текст, изобразен на екрана.

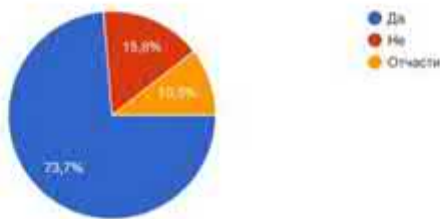
7. Използвахте ли приложението за писане на брайл чрез персонален компютър (Perky Duck)?
20 отговора



Фиг. 6. Използване на Perky Duck 12.5 за писане

14 (70%) от анкетиранияте студенти отбелязват, че са използвали програмата Perky Duck 12.5 за развитие на писмените умения, 30% (6) от студентите не са използвали приложението за писане на брайл (фиг. 6). Наблюденията ни в хода на обучение са, че тренировката и писането чрез приложението подпомагат изграждането на умения за координираното използване на двете ръце.

8. Използването на компютъра за изписване на брайлов текст помогна ли Ви да автоматизирате писането и беше ли от полза за Вас?
19 отговора

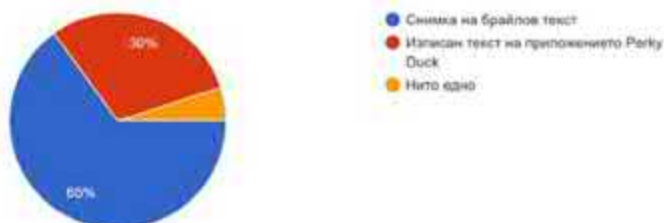


Фиг. 7. Мнение на студентите за ползата от Perky Duck 12.5 в брайловото писане

От фиг. 7 се вижда, че 73,7% (14) отчитат положителните ползи от употребата на приложението по време на обучението си, 15,8% (3) не смятат, че използвайки програмата, са автоматизирали процеса на брайлово писане, а 10,5% (2) са на мнение, че Perky Duck 12.5 отчасти е допринесла за подобряване процеса на писане.

Бихме искали да допълним, че както всяка една дейност, така и изписването на брайловите знаци изисква практика и постоянство.

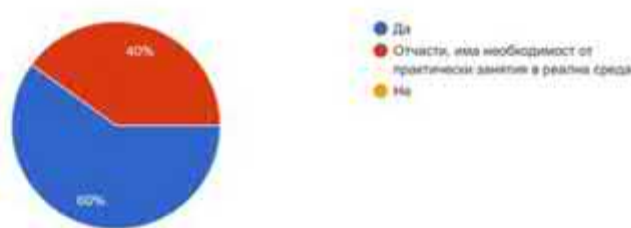
9. Кое бе по-лесно за разчитане?
20 отговора



Фиг. 8. Четимост на заснет брайлов текст или текст, набран на Perky Duck 12.5

От фиг. 8 прави впечатление, че по-голяма част от изследваните студенти – 65% (13), предпочитат да четат снимка на брайлов текст. Това отчитаме като положително, защото, както описахме и по-горе – четивните умения сме развивали предимно с брайлови текстове на хартия, тъй като това ще са основните материали, които ще бъдат четени в бъдеще при работа със зрително затруднени деца. 30% (6) предпочитат да четат материали, набрани в приложението. Това безспорно е по-лек и по-малко натоварващ очите вариант. Подходящо е те да бъдат редувани в процеса на четене, за да се избегне зрителната умора, която съпътства четенето на брайл от зрящи лица.

10. Достатъчен ли бе за Вас електронният курс по Брайлово ограмотвяване?
25 отговора



Фиг. 9. Оценка на курса по брайлово ограмотвяване

60% (12) от анкетиранияте отбелязват, че курсът по брайлово ограмотвяване е бил достатъчен, а 40% (8) го определят като пълноценен. 40% (8) са на мнение, че въпреки включените приложения и възможността им да допринесат за автоматизиране на брайловото писане, не може да се измести необходимостта от практически занятия в реална среда.

В заключение можем да отбележим, че включването на електронни ресурси и приложения за писане на брайл в курса по брайлово ограмотвяване би компенсирало до голяма степен невъзможността за провеждане на занятия в реална среда. Използването на програмата Perky Duck 12.5 в онлайн занятията по брайл помогна за автоматизиране на писмения процес, за изграждане на умения на писане чрез брайлова машина (без налична такава), които всеки един специален педагог трябва да усвои. В добавка снимковият материал на брайловия буквар, който е водещ ресурс в процеса на брайловото четене, допринесе за тренировката и изграждането на умения за симулиращо четене, усвояване геометрията на брайловата клетка и изучаване на брайловите букви.

Включените дейности и програми трябва да бъдат съчетани така, че да покриват необходимостта от систематично развитие и овладяване на различни умения, с които да се подпомогне процесът на началното ограмотвяване (Chen, Dote-Kwan, 2018).

Опитът в брайловото ограмотвяване на студентите в електронна среда, натрупан през последните две години, адаптирането на наличните ресурси, както и включването на съвременни приложения, подкрепящи усвояването на брайловото писмо, може да бъде пренесен в работата със семействата на зрително затруднените деца, техните общообразователни учители, както и други специалисти. Родители и масови учители могат да се запознаят с брайловата система, за да бъдат в подкрепа на своите деца и ученици с нарушено зрение.

ЛИТЕРАТУРА

Radulov, V. (2009). Brailovo ogramotiavane i multigramotnost. Sofia: Pechatniza „Contrast“-Bogomilovo [Радулов, В. (2009). Брайлово ограмотяване и мултиграмотност. София: Печатница „Контраст“- Богомилово].

Basilaia, G. and D. Kvavadze. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4).

Bozkurt, A. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1): 1-126. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1290039.pdf>)

Chen, D., Dote-Kwan, J. (2018). Promoting Emergent Literacy Skills in Toddlers with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, Vol. 112, 5: pp. 542– 550, First Published September 1, AFB press

<https://www.duxburysystems.com/perky.asp>

ПРИБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА СТУДЕНТИ ОТ ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛНОСТИ

Мария Дишкова, доц. д-р

Университет „Проф. д-р Асен Златаров“ – гр. Бургас

Факултет по обществени науки

Категра „Педагогика и методика на обучението“

e-mail: dishkova.maria@gmail.com

Резюме: Прави впечатление, че съвременният студент в педагогическа специалност невинаги показва положителна нагласа спрямо приобщаващото образование в детската градина и училището. Бъдещите педагогически специалисти се запознават с нормативния регламент, с понятията, с теоретичните аспекти на проблема, дори участват активно в различни дискусии по темата, дават примери, решават казуси, но визират Учителя, Педагога, който е трето лице, и те не се идентифицират с него. Тази интересна позиция провокира анкетно проучване сред повече от 200 студенти от педагогически специалности, за да се изследва мнението им относно тяхната роля в процеса на оказване на обща и допълнителна подкрепа на децата и учениците в образователните институции. Резултатите от проучването ще бъдат анализирани в тази статия с уговорката, че отговорите на студентите са силно повлияни от лекционния материал и издават, макар и теоретична, готовност за активно участие в процеса на приобщаващо образование. Важно е да се подчертае, че те вярват в създаването на едно приобщаващо общество, в което всеки разбира другия и съжителства с него в хармония, независимо от различията между тях.

Ключови думи: приобщаващо образование, дете в риск, дете със специални образователни потребности, дете с изявиени дарби, дете с хронично заболяване, обща и допълнителна подкрепа

STUDENTTS IN PEDAGOGICAL SPECIALTIES AND THEIR POINT OF VIEW ABOUT INCLUSIVE EDUCATION

Maria Dishkova, Assoc. Prof., PhD

University “Prof. d-r Asen Zlatarov” - Burgas

Faculty of Social Sciences

Department “Pedagogy and methodology of teaching”

Abstract: It is noteworthy that the modern student in the pedagogical specialty does not always show a positive attitude towards inclusive education in kindergarten and school. The future pedagogical specialists get acquainted with the normative regulation, with the concepts, with the theoretical aspects of the problem, even actively participate in various discussions on the topic, give examples, solve cases, but refer to the Teacher, who is a third person and they do not identify with him. This interesting position provoked a survey among more than 200 students from pedagogical specialties to examine their opinion on their role in the process of providing general and additional support to children and students in educational institutions. The results of the study will be analyzed in this article with the proviso that students' answers are strongly influenced by the lecture material and give, albeit theoretical, a willingness to actively participate in the process of inclusive education. It is important to emphasize that they believe in the creation of an inclusive society in which everyone understands the other and coexists with him in harmony, regardless of the differences between them.

Keywords: inclusive education, child at risk, child with special educational needs, talented child, child with a chronic illness, general and additional support

Въведение

Приобщаващото образование отгавна не е само понятие, добро пожелание или тенденция. През последните години станахме свидетели на актуализиране на образователни системи в България и в други европейски държави, което дава възможност на все по-голям брой деца и ученици да посещават образователни институции и да получават качествено образование.

Когато става дума за деца и ученици със специални образователни потребности, за крайна цел на приобщаващото образование се приема да се подобри тяхното качество на живот, да се гарантира придобиване на адекватни социални и комуникативни умения, да се постигне добро академично равнище, както и тяхната самостоятелност и независимост (Tsvetkova-Arsova, 2018). Основен приоритет в образователната политика на много държави е да подготвят учениците за живот в обществото, затова в някои от тях (САЩ, Канада, Великобритания) при работа с деца със специални образователни потребности освен индивидуален учебен план или план за подкрепа се изготвя и т.нар. преходен план, който е валиден за ученици над 14–16-годишна възраст и включва овладяване на знания и умения, нужни за оптимално включване в социалния живот след напускане на образователната институция. Набляга се на професионална подготовка, която дава възможност за започване на работа, защото трудовото осигуряване на лица с увреждания е нерешен проблем, включително и в нашата страна (пак там). От тук следва, че приобщаващото образование е не само осигуряване

на подходяща среда за детето в образователната институция, но и гаранция за реализация на пазара на труда, а от там и за повишаване качеството на живот на индивида в обществото. Някои автори анализират т. нар. социален модел на увреждането и стигат до заключение, че проблемите на хората с увреждания не произтичат толкова от тяхното физическо и здравословно състояние, колкото от модела на обществена организация (Mladenov, 2010). Разбира се, медицинската интервенция често е приоритет, но се оказва, че не е достатъчно увреждането да се третира само със специфични лекарски процедури (Mladenov, 2019). Понятия като лечение, грижа, милосърдие и благотворителност адекватно се допълват от идеите за справедливост, приемане, равни права. Приобщаващото образование е концепция, която визира всички деца и ученици, но дава пространство за изява и на тези от тях, които са със специални образователни потребности (нак там). Смята се, че все повече хората с увреждания биват овластявани по отношение на собствения си живот в обществото, но все още, особено в социалните услуги, преобладава медицинският модел на грижа. В сравнително малко услуги се дава възможност за активно участие на потребителите, например чрез собствена оценка на потребностите, планиране на дейностите и осъществяване на процеса на подкрепа (Stoykova, 2019). Основен принцип е промяна в образователната система, а не промяна у детето – по този начин разглеждаме детската градина и училището като гостоприемна среда, в която детето може да вземе активно участие според възможностите си (Mladenov, 2019). Процесът на приобщаващо образование предполага: промени във физическата среда, работещи методи на преподаване, адаптиране на учебните планове и програми, адекватни методи за оценка, индивидуална работа с децата и учениците, активно взаимодействие с родителите, реформи и нововъведения в образователната система. Приобщаващото училище със сигурност е стъпка към изграждането на едно толерантно и подкрепящо общество (нак там).

Някои от най-важните принципи на приобщаващото образование на хората с увреждания засягат пряко международната образователна политика и са заложи в чл. 24 от Конвенцията за правата на хората с увреждания на ООН:

- „... гържавите страни по настоящата конвенция признават правото на образование на хората с увреждания. С оглед реализирането на това право без дискриминация и при равни възможности гържавите, страни по конвенцията, се задължават да осигурят приобщаваща образователна система на всички равнища...“;
- „... при реализирането на това право гържавите, страни по конвенцията, се задължават да гарантират, че:
 - хората с увреждания не са изключени от системата на общото образование въз основа на увреждането, както и че деца с увреждания не са изключени от системата на безплатното и задължително начално образование или на средното образование въз основа на увреждането;

- хората с увреждания имат достъп до приобщаващо, качествено и безплатно начално образование и до средно образование наравно с всички останали в общността, в която живеят;
- се предоставят разумни улеснения според изискванията на индивида;
- хората с увреждания получават нужната им подкрепа в рамките на системата на общото образование с оглед улесняване на тяхното ефективно образование;
- се предоставят ефективни мерки за индивидуална подкрепа в среда, способстваща за пълноценното им академично и социално израстване, в съответствие с целите на пълното приобщаване (Конвенция за правата на хората с увреждания на ООН, 2012).

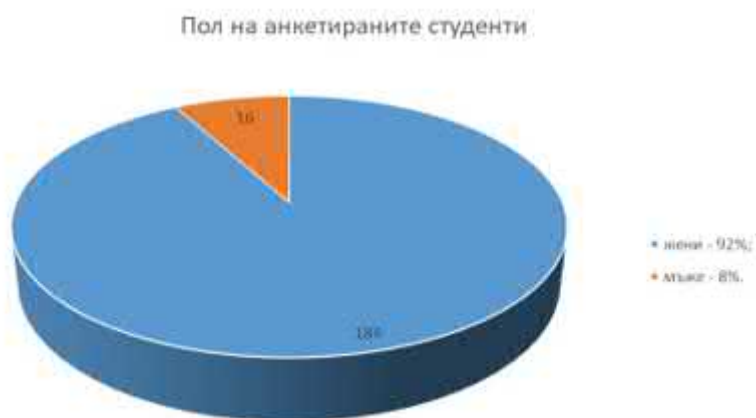
Не може да се твърди, че процесът на приобщаващо образование се реализира лесно и без перипетии, някои от които са:

- липса на адекватна подкрепа;
- големи групи в детските градини и големи паралелки в училище, които се явяват бариера пред индивидуалната работа;
- етикетирание на децата с увреждания и нарушения в развитието в резултат на доминиращата културна представа за здраве и трудоспособност;
- агресивни прояви и тормоз спрямо учениците със специални образователни потребности от страна на връстници, педагози, педагогически специалисти, директори или свръхопека и покровителствено отношение;
- ригидни, шаблонни учебни планове и програми, на които липсват гъвкавост и мобилност;
- представата за детската група и класа като еднно, хомогенно образувание, което равномерно се поддава на педагогическо влияние;
- стремеж за покриване на академичните стандарти и изисквания;
- количествено измерване на постигнатите резултати чрез оценяване, изпитване, тестове;
- селективност при приема на деца и ученици в образователните институции, което се оказва отличителна черта на образователните системи, функциониращи на пазарен принцип и изискващи предпочитание към ученици, които постигат високи резултати и правят образователната институция по-конкурентоспособна, а подобна политика маргинализира приобщаването (нак там).

Децата със специални образователни потребности се нуждаят и от правна закрила, защото те не само са уязвими в правата си, но се оказва, че не ги познават (Dishkova, 2016b). Отчасти причина за това са обществените нагласи, но и доброволната изолация на родителите играе значима роля (Dishkova 2016a). Идеята за приобщаващо образование е и нагласа – нагласа на обществото, нагласа на гържавните институции и неправителствените организации, нагласа на педагогическите специалисти, нагласа на самите деца и лица с увреждания и нарушения в развитието. Това е нагласа, която следва да се формира още на

ниво университет, когато се отнася до бъдещите специалисти с предстояща реализация в образователната система. Дисциплината „Приобщаващо образование“ задължително се изучава от студенти в педагогически специалности и това провокира идеята за прочуване на мнението и нагласата им за реализиране на този процес в практиката, когато те влизат в една от главните роли. Целта на изследването е да се проследи връзката между знанията, които те усвояват в рамките на дисциплината и практическото ѝ приложение в педагогическата практика. За съжаление, макар и в по-малък процент, прави впечатление, че някои от студентите споделят мнение за приобщаващата дейност като нещо, на което те ще бъдат само свидетели, защото не ги засяга пряко в работата им. Изследвани са 200 студенти. За проучването е използвана авторска анкетна карта, която съдържа общо 15 въпроса, повечето – затворени. Въпросите са формулирани така, че да изследват мнението на студентите в няколко посоки: демографска част, теоретични знания, нагласи за активно участие в дейностите по приобщаващо образование. Анкетното проучване е проведено непосредствено след края на лекционния курс, по време на който има и допълнителни дискусии, обсъждат се добри практики, дават се примери от образователната действителност, организират се срещи с базови специалисти. Въпросите са формулирани така, че да се получи адекватна обратна връзка от страна на студентите, защото тяхното мнение е значимо не само по отношение на тяхната бъдеща реализация, но и за подобряване и оптимизиране на висшето образование в Република България. Изследването е проведено през учебната 2021/2022 г., зимен семестър.

Относно демографската част на изследването са налични следните данни: 92% от анкетираните са жени (фиг. 1). Преобладаващата възраст на изследваните студенти е 31–40 години (фиг. 2).



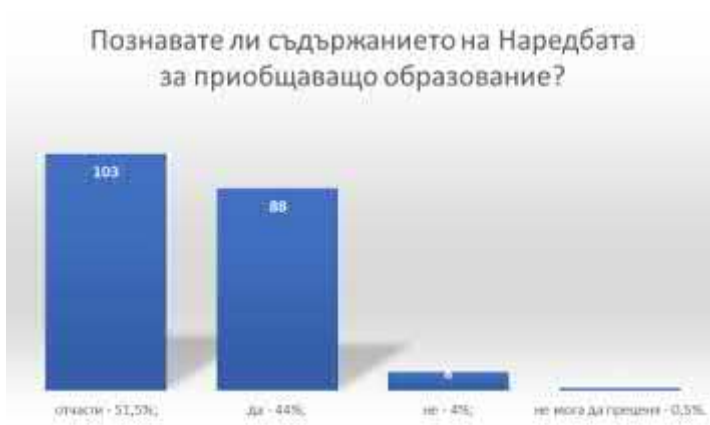
Фиг. 1. Пол на респондентите



Фиг. 2. Възраст на респондентите

51,5% (103 души) от анкетираните студенти споделят, че частично познават съдържанието на Наредбата за приобщаващо образование (2017г.), 44% (88 души) са категорично положителни, а 8% (4 души) дават отрицателен отговор (фиг. 3). Запознаването с текста на нормативния документ е важно, защото е база за надграждане с теоретични знания и практически умения. В допълнение към това той дава възможност на студентите да разберат основните принципи на приобщаващото образование, процедурите, участниците, ролята на педагога, целевите групи (деца със специални образователни потребности, деца с хронични заболявания, деца в риск, деца с дарования), санкции и награди, реални възможности за обща и допълнителна подкрепа, значимост на образователните институции, осигуряване на гостоприемна физическа и социална среда, равенство в образованието, индивидуални учебни планове и програми. Прави впечатление, че за част от студентите това е теория като всяка друга и те се стремят да запомнят най-важното, за да покажат задоволителни резултати в края на семестъра. От академична гледна точка успехът определено има значение, но сякаш липсва професионален интерес от типа „аз ще бъда приобщаващ учител“. Някои студенти, които имат досег със системата и вече работят в сферата на приобщаващото образование, допълват, че практиката учи, без дори да се налага да се подготвят теоретично по темата преди това.

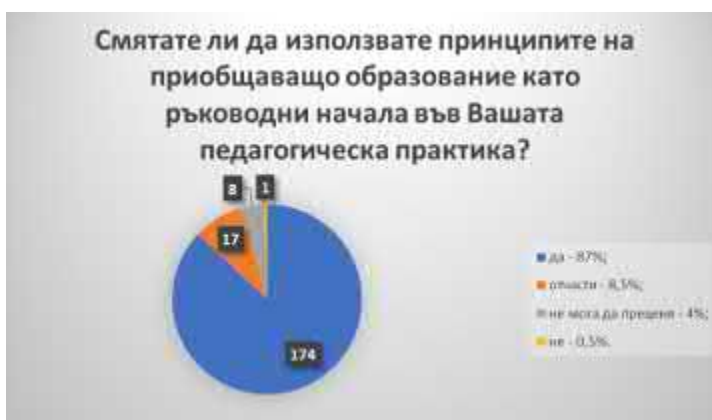
Важно е да се познават добре принципите на приобщаващото образование, защото го голяма степен тяхното приложение в педагогическата практика спомага включването на детето във всички обучителни и социални дейности, реализирани в образователната институция. 70,5% (141 души) от анкетираните студенти споделят искрено, че познават съдържанието на принципите на приобщаващо образование, 28% (56 души) – частично, а 0,5% (1 студент) дава отрицателен отговор (фиг. 4).



Фиг. 3. Мнение на студентите относно познанията им върху съдържанието на Наредбата за приобщаващо образование



Фиг. 4. Мнение на студентите относно познанията им върху съдържанието на принципите на приобщаващата дейност



Фиг. 5. Мнение на студентите относно използването на принципите на приобщаващата дейност в педагогическата практика

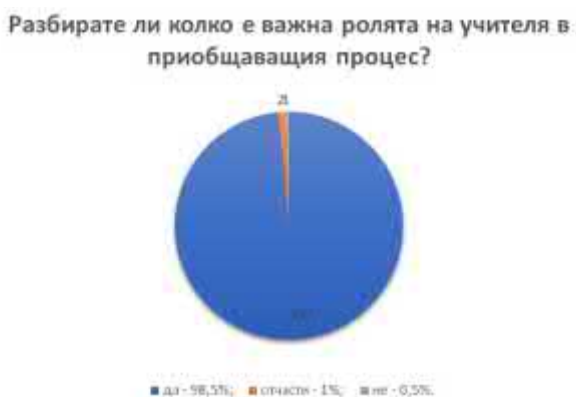
Повечето респонденти дават положителен отговор и подчертават, че ще използват някои от принципите на приобщаващото образование като ръководни начала в своята педагогическа практика – 87% (174 души). Останалите споделят различни мнения (фиг. 5):

- отчасти – 8,5% (17 души);
- не мога да преценя – 4% (8 души);
- не – 0,5% (1 студент).



Фиг. 6. Мнение на респондентите за подготовката им за оказване на обща и допълнителна подкрепа

Най-голям процент от анкетираните лица (53% – 106 души) смятат, че отчасти са подготвени да предоставят обща и допълнителна подкрепа на деца и ученици със специални образователни потребности, деца с хронични заболявания, деца в риск и деца с дарования. Едва 22,5% са положителни в мнението си (45 лица), 12,5% (25 лица) – не могат да преценят, а 12% (24 студенти) дават отрицателен отговор (фиг. 6). Определено нагласата е повече в интерес на общата за сметка на допълнителната подкрепа, но това студентите споделят в допълнителна дискусия.



Фиг. 7. Мнение на респондентите относно ролята на педагога в приобщаващия процес



Фиг. 8. Мнение на респондентите относно партньорството им с родителите в приобщаващия процес

98,5% (197 лица) осъзнават колко е важна ролята на педагога в процеса на приобщаване на деца и ученици (фиг. 7). 92% (184 студенти) определено имат готовност да взаимодействат активно с родителите (фиг. 8).



Фиг. 9. Мнение на респондентите относно необходимостта да получават допълнителна помощ в приобщаващия процес

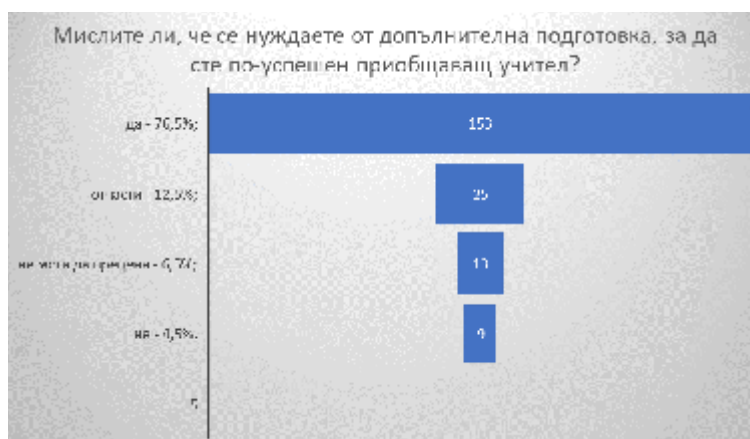
Почти всички – 96% (192-ма студенти) от анкетираните лица, признават, че намесата на повече специалисти е в помощ на педагога при реализация на приобщаващата дейност (фиг. 9).



Фиг. 10. Мнение на респондентите относно готовността им да посещават деца в дома, в институция, в здравно заведение

Наредбата за приобщаващото образование предвижда освен в образователни институции обща и допълнителна подкрепа за личностното развитие да се осигуряват и в домашни или болнични условия, когато това се налага (Наредба за приобщаващото образование, 2017). Посещаването на детето на терен, извън детската градина, училището и другите образователни институции е задача на педагога. В този аспект успокояващо е, че повечето студенти от педагогически специалности изразяват нагласа да изпълняват тази своя функция – 75% (150 лица). В същото време се наблюдават уклончиви и отрицателни отговори (фиг. 10). Тези резултати, макар и изразени в ниски стойности, определено са повод за тревога, защото подобни нагласи биха нарушили целостта и успеваемостта на приобщаващия процес. Видно е, че 3% (6 студенти) категорично отказват да посещават детето в дом, институция, здравно заведение, което е потенциална бариера пред екипната работа в образователна среда. Студентите, които не могат да преценят (7,5% – 29 души), са на мнение, че ще реагират според ситуацията, което в превод означава „ще помисля, когато му дойде времето“ или „ще отговоря, когато това се изисква от мен“. Ясно е, че подобен уклончив отговор не е в интерес на приобщаващата идея и говори за едно все още не съвсем приемащо различията общество.

153-ма от респондентите преценяват, че имат нужда от допълнителна информация, подготовка, квалификация, за да постигнат по-добри резултати в процеса на приобщаващото образование (фиг. 11).



Фиг. 11. Мнение на респондентите относно необходимостта от допълнителна подготовка на педагогическите специалисти



Фиг. 12. Мнение на респондентите относно приложението на принципа за равен достъп до образование на всички деца, независимо от техните различия

85% от анкетираните студенти (170 лица) от педагогически специалности преценяват, че принципът за равен достъп на всички деца до образование е валиден, независимо от техните различия (фиг. 12).

Само 19,5 от респондентите работят в системата на образованието (фиг. 13).

Работите ли специалността?



Фиг. 13. Респондентите работят в образователната система

На база проведеното анкетно проучване сред 200 студенти от педагогически специалности могат да се направят няколко основни извода:

- Малко повече от половината (51,5%) от анкетираните познават добре текста на Наредбата за приобщаващото образование от 2017 г.
- 70,5% от респондентите познават добре съдържанието на принципите на приобщаващата дейност, а 87% смятат да ги използват като ръководни начала в педагогическата си практика.
- 12% от анкетираните студенти не се чувстват подготвени да предоставят обща и допълнителна подкрепа на деца и ученици със специални образователни потребности, деца с хронични заболявания, деца в риск и деца с дарования.
- 98,5% (197 лица) осъзнават ясно колко е важна ролята на педагога в процеса на приобщаване на деца и ученици.
- 92% от респондентите (184 лица) показват готовност да работят в единство с родителите в процеса на приобщаване на деца и ученици.
- Почти всички – 96% (192-ма студенти) от анкетираните лица, признават, че намесата на повече специалисти е в помощ на педагога при реализация на приобщаващата дейност. Нещо повече, те се надяват на подобна намеса, защото изпитват несигурност, че ще се справят с тази голяма отговорност.
- 3% от респондентите не предвиждат да посещават деца и ученици на терен извън образователната институция. Тези резултати са основание за притеснение, защото са пречка пред екипната работа и положителните резултати от приобщаващата дейност.
- 153-ма от респондентите преценяват, че имат нужда от допълнителна подготовка (теоретична и практическа), за да постигнат по-добри резултати в процеса на приобщаващо образование.
- 85% от анкетираните студенти от педагогически специалности преценяват, че принципът за равен достъп на всички деца до образование е валиден, независимо от техните различия.

ЛИТЕРАТУРА

Dishkova, M. (2017a). *Vzaimodeystvie mezhdu obrazovatelni i sotsialni institutsii za preodolyavane na deviatsiite v povedenieto na detsata*. Nauchna monografia. Burgas: Universitet „Prof. d-r Asen Zlatarov“. s. 1-310.

Dishkova, M. (2017b). *Prevantivni deynosti v sotsialno-pedagogicheskite institutsii. International scientific and practical conference “Ukraine, Bulgaria, EU: Economic and social development trends”*. Prof. D-r Assen Zlatarov University – Burgas & National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Burgas, s. 255-259.

Dishkova, M. (2016a). *An Autistic Child Would Like to Say “Hello”*. *Bulgarian Comparative Education Society (BCES) Conference Books. Education Provision to Every One: Comparing Perspectives from Around the World*. Vol. 14, № 1, pp. 240-246.

Dishkova, M. (2016b). *How to protect children with special educational needs and disability (SEND) („Как га защитим правата на гетемо със специални образователни нужгу“)*. *Sbornik nauchnykh trudov II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii: “Vzaimodeystvie organov vlasti, obshtestvennykh obaedineniy i obrazovatelynykh uchrezhdeniy po garmonizatsii etnokonfessionalnykh i mezhnatsionalnykh otnosheniy: regionalnyy aspekt”*, Kazany, s. 120-123.

Mladenov, T. (2019). *Priobshtavashtoto obrazovanie i horata s uvrezhdania: ot grizha, lechenie i blagotvoritelnost kam spravedlivost i prava*. V: *Sotsiologicheski problemi 2019/1, Eticheski vaproshi, darzhavni politiki i grazhdanski zdraven aktivizam*, s. 59-78.

Mladenov, T. (2010) *Sotsialen model na uvrezhdaneto*. LiterNet, (7). Retrieved on 13.04.2022 from <http://liternet.bg/publish26/teodor-mladenov/socialen.htm>

Stoykova, M. (2019). *Ovlastyavaneto v sotsialnata работа s hora s uvrezhdania*. *Multidisciplinary Journal of Science, Education and Art*, <http://www.usb-blaogevgrad.swu.bg>, s. 202-211.

Tsvetkova-Arsova, M. (2018). *Priobshtavashto obrazovanie na detsa i uchenitsi sas SOP – edna svetovna politika*. *Sbornik materialy ot nauchna konferentsia s mezhdunarodno uchastie „Nauchni i prakticheski aspekti na priobshtavashtoto obrazovanie“*, oktombri 2018 g., Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“, s. 30 – 38.

Архивни източници

Zakon za preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie, Obn. DV, br. 79 ot 13.10.2015 g., v sila ot 1.08.2016 g. [Закон за прегучилищното и училищното образование, обн. ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г.]

Naredba za priobshtavashtoto obrazovanie, Obn. DV, br. 89 ot 11.11.2016 g., Prieta s PMS № 286 ot 04.11.2016 g., revizirana s PMS na 20.10.2017 g., posl. izm. DV. br.91 ot 2 Noemvri 2021 g. [Наредба за приобщаващото образование, обн. ДВ, бр. 89 от 11.11.2016 г.]

Konventsia za pravata na horata s uvrezhdania na OON, ratifitsirana sas zakon, priet ot 41-oto NS na 26.01.2012g. - DV, br. 12 ot 10.02.2012 g. Izdadena ot Ministerstvoto na truda i sotsialnata politika, obn., DV, br. 37 ot 15.05.2012g., v sila ot 21.04.2012 g. [Конвенция за правата на хората с увреждания на ООН, ДВ, бр. 12 от 10.02.2012 г.]

ПРИЛОЖЕНИЕ НА СОЦИАЛНИТЕ ИСТОРИИ В РАБОТАТА С ДЕЦА ОТ АУТИСТИЧНИЯ СПЕКТЪР (ОПИСАНИЕ НА СЛУЧАЙ)

Мира Цветкова-Арсова, проф. гнп

Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Категра „Специална педагогика“
e-mail: mcvetkova@uni-sofia.bg

Резюме: Социалните истории (Social Story™) са създадени през 1990 г. в САЩ от Керъл Грей. Те са замислени да представят по точен, ясен, подходящ, достъпен и разбираем за детето и ученика от аутистичния спектър начин информация за разнообразни социални ситуации, в които ще попадне, за социалните изисквания и очаквания към него и за подходящи поведения, с които да се ангажира. Често социалните истории са насочени към трудни ситуации и събития; предстоящи събития; нови и непознати ситуации и събития, в които ученикът няма опит; проблемни поведения, които ученикът често или понякога демонстрира и др. С цел демонстриране приложението на социалните истории при деца и ученици с аутизъм е описан конкретен случай на ученик от аутистичния спектър на 11 години и създадената за него социална история, насочена към справяне със ситуации и събития, в които той обикновено има тенденция да изпада в разгрознение и плач.

Ключови думи: социални истории, аутистичен спектър, анализ на случай

APPLICATION OF SOCIAL STORIES IN THE EDUCATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (A SINGLE CASE STUDY)

Mira Tzvetkova-Arsova, Prof. Dsc

Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Special Education

Abstract: The Social Story (Social Story™) was created in 1990 in the United States by Carol Gray. The social stories are designed to present in an accurate, clear, accessible, appropriate and understandable way for the child and the student with autism spectrum disorder information about the social requirements and

expectations and appropriate behaviors to engage in, in the various social situations in which he or she may participate. Often social stories focus on difficult situations and events; upcoming events; new and unfamiliar situations in which the student has no experience; challenging behaviors in which the student often or sometimes engages and others. In order to demonstrate the application of social stories in practice, a case study of an 11-year-old student with autism spectrum disorder and the social story created for him, will be described and analysed. The social story was developed to deal with situations and events in which the student usually tends to fall into irritation and cry.

Keywords: social stories, autism spectrum disorder, case study

Същност на социалните истории

Социалните истории (Social Story™) възникват през 1990 г. и са дело на Керъл Грей (<https://carolgraysocialstories.com/social-stories/>). Те са създадени, за да посрещнат нуждите конкретно на деца и ученици от аутистичния спектър. Тяхната основна цел е да представят по ясен, достъпен и разбираем стил и начин информация за различни социални ситуации, в които ще попадат децата с аутизъм, включително за социалните очаквания към тях и за подходящи и социално значими поведения, в които е добре да се ангажират по време на тези социални събития. Социалните истории обикновено се създават в определен стил и формат и зависят пряко от речниковия запас на детето и равнището му на разбиране. Препоръчва се да включват личните интереси на детето, способностите и силните му страни. Дължината и комплексността им варират. В много случаи те са подкрепени от визуални стимули и визуална опора и включват показване на поредица от картинки, снимки, пиктограми и пр. Подходящо е да се създаде малка библиотека от социални истории за всеки ученик, като понякога една и съща социална история може да се използва и при повече от един ученик с аутизъм, стига те да функционират на сравнително сходно равнище. Социалните истории се препоръчват и са подходящи за справяне и с проблемни поведения. В този смисъл те успешно могат да се приложат и като поведенческа стратегия за заместване на неподходящи поведения с подходящи и като начин за научаване на ученика да реагира по социално приемлив начин, вместо да демонстрира проблемно поведение. Социалните истории много наподобяват на социалните сценарии, създадени от Gray & Garand (1993). Те също включват написани текстове или сценарии на различни социални ситуации, които ситуации биха затруднили учениците с аутизъм. В този смисъл социалните истории и социалните сценарии са две разновидности на един и същи подход. Тъй като при сценариите се налага ползването на писмен текст, то техниката се приема за насочена предимно към по-големи ученици с вече развити четивни умения. При социалните истории обаче също се използва писмен текст.

Някои често срещаните теми, за които е подходящо създаване на социални истории, включват:

- трудни за ученика ситуации и събития, с които се е затруднявал в миналото или за които учителите смятат, че ще се затрудни в бъдеще;
- предстоящи събития – училищно тържество, учебна екскурзия, спортно събитие и пр.;
- нови и непознати ситуации и събития, в които ученикът няма предишен опит;
- проблемни поведения, в които ученикът се ангажира;
- преход от една дейност в друга или от една среда в друга.
- Социалните истории се описват, а също и се препоръчват, от редица автори и изследователи (Scatton et al., 2002; Alotaibi et al., 2016; Hall, 2018 и др.).
- Написването на социална история изисква време и придържане към определени ориентировъчни правила (Gray, 1994, 1998, 2000, 2002; Bleiweiss, 2020):
- Форматът им е индивидуален. Може да включват картинки, снимки, прости изречения, изрезки от вестник или списание и пр.;
- Дължината им не бива да е твърде голяма;
- В тях се използват трето лице ег. или мн. ч. или по-безлична и обобщена форма на изказ, но е възможно части от тях да са в първо лице ег. ч.;
- Използва се предимно сегашно просто време;
- Използва се позитивен стил и положителни твърдения и изречения;
- Когато се визират все пак различни проблемни поведения, е подходящо те да се описват в по-безлична или обобщена форма, не в първо лице ег. ч., като например „понякога децата се разстройват и може да се разплачат“, вместо „понякога аз се разстройвам и плача“. Все пак използването на първо лице ег. ч. е подходящо в отделни части от социалната история, за да се подсили в определени моменти фокусът върху конкретното дете или ученик и то да разпознае себе си като участник в нея;
- Подходящо е да предлагат конкретни стратегии, отговори и реакции, свързани с решаване на проблемна ситуация или справяне с проблемно поведение;
- Може да посочват къде се случва ситуацията или събитието, кой участва в нея, какво точно се случва, защо се случва.
Самите изречения в социалните истории трябва да бъдат:
- Прости и разбираеми;
- Могат да се включват различни видове изречения – както прости, така и сложни, а също така изреченията могат да са от различен вид – като съобщителни, възклицателни, въпросителни и императивни;
- Да не са твърде много на брой.
- Както посочва и Gray в редица свои публикации (1994, 1998, 2000 и др.),

социалните истории се създават в отговор на следните въпросите: Кой? Къде? Защо? и Как?

По-долу ще онагледим практическото прилагане на социалните истории по отношение на конкретен ученик от аутистичния спектър, за когото бе създадена социална история. Тя е насочена към контролиране на раздразнение и на отрицателни емоции, възникващи при него в дадени ситуации, и с последващ чест плач поради невъзможност за сдържане на раздразнението и яга и затруднения в намиране на правилно решение.

Създадената социална история стъпва върху сходна история, разработена от Vleiweiss (2020), но адаптирана и модифицирана за индивидуалните потребности на ученика.

Описание на случай (case-study)

Борис (името е променено с цел конфиденциалност) е ученик на 11 години, с високофункционаращ аутизъм. През 2020 г. той се обучава в специален клас за деца и ученици с нарушения от аутистичния спектър. Борис има добре развити реч и език и общува свободно с околните, но все пак с относително стандартни и заучени фрази като експресивна форма на комуникация. Разбира много добре речта на околните. Борис има близко до типичното когнитивно развитие и следва масовите учебни планове и програми по повечето учебни предмети, но с известни адаптации и модификации. Той е сравнително спокоен и уравновесен, но трудно толерира промени в дневния си режим и подгребата на училищните дейности и занятия и се обърква за известно време, когато те се случат. Не се справя добре и с промени, свързани с поява на нови учители, помощник-учители, терапевти и други лица от непосредственото си обкръжение. В такива случаи обикновено реагира с плач. Свърхчувствителен е към силни звуци и шумове, както и към вятър, и в такива случаи реагира с крясъци, запушване на ушите, плач и с опити да избяга и да се скрие. Силно е пристрастен към игри и различни програми на таблет, компютър и телефон и през свободното си време се ангажира основно с тях. Има силно ограничен хранителен режим. Почти не приема плодове и зеленчуци, поради което за него е създадена програма за включване на нови храни – към настоящия момент на начало на прилагането на социалната история е въведен зелен фасул, от който той трябва задължително да опитва по поне 2-3 хапки преди началото на обяда в училище. Това поражда недоволство, раздразнение и засилени прояви на плачливост.

През втория срок на учебната година Борис е с нова учителка, която заменя учител, преподавал му в последните две и половина години, което може да се отчете като дразнител, предизвикващ по-чести проблемни поведения. Поради тази причина (в допълнение към хранителната терапия, която се прилага с него) той е много по-раздразнителен, емоционален и склонен към плачливост, отколкото е бил досега. С цел преодоляване на тези засилени

прояви на плачливост, предзвикани от поне два нови гразнителя – опитване на нова храна и нов учител, бе разработена социална история, насочена да му помогне да се справи с емоциите и поведението. Социалната история бе оформена със следния текст:

Да си разгразнителен и да се ягосаш, не е странно и необичайно

Нормално е да се ягосаш и разгразниш. Всички хора се ягосват и разгразват понякога. Когато децата порастват, те се научават как да сдържат яга и разгразнението си. Това е много, много важно. Сдържането на яга и разгразнението е безопасно за околните.

Важно е да мислим, когато сме ягосани и разгразнени. Някои хора забравят да мислят за това какво е правилно да се направи, когато са ягосани и разгразнителни. Те могат да направят грешка и да постъпят по грешен начин, докато са ягосани и разгразнени.

Дори когато децата са много ягосани и много разгразнителни, те могат да се научат да мислят и да направят правилен избор. Ето как трябва да мислим, когато сме ягосани и разгразнени:

1. *Аз няма да съм ягосан и разгразнен много дълго време.* Повечето време аз съм спокоен, доволен и щастлив. Скоро пак ще се чувствам доволен и щастлив.
2. *Има решение за всеки проблем.* Да се говори с околните и да се споделят чувствата и емоциите, е чудесен начин за разрешаване на проблемите.
3. *Може да се чувствам зле през деня.* Понякога децата се чувстват зле и са тъжни за кратко през деня, но това ще отмине. Много е важно децата да вземат добро решение, докато са ягосани и разгразнени. Когато съм ягосан и разгразнен, мога да избера как точно да постъпя от списъка с възможности по-долу:

1. *Ще дишам дълбоко за 20–30 секунди.*
2. *Ще отида в къта/ъгъла за почивка на класната стая.*
3. *Ще използвам думи, за да кажа на околните, че съм ягосан и разгразнен.*
4. *Ще внимавам аз и околните да са в безопасност.*

Понякога децата могат да направят грешен избор, когато са ягосани и разгразнени. Те може да решат да плачат. Така постъпват малките деца, но когато те пораснат, се научават да се контролират и да сдържат яга и разгразнението си, без да плачат.

Аз също се уча да постъпвам така. Занапред, ако се ягосам или разгразня, аз винаги ще мисля как да постъпвам и ще сдържам гнева и разгразнението си. Това е един много разумен начин на поведение!

Прилагане на социалната история в практиката

Текстът на социалната история, посочен по-горе, бе принтиран в няколко екземпляра на хартиен носител, за да може да се използва бързо в различни ситуации. Бе решено първоначално той да се прилага в рамките на две учебни седмици (10 учебни дни) във всякаква среда (класната стая, столова, коридор, кабинети на терапевти и пр.) винаги когато настъпи раздразнение и има вероятност Борис да започне да плаче. Като се проследят резултатите след двете седмици, ще се прецени дали да се продължи с прилагането на социалната история. Към текста на социалната история бяха включени няколко визуални изображения на любимия за момента герой на Борис – супер Марио. Бяха подготвени: а) изображение на ядосан Супер Марио; б) на Супер Марио, който диша дълбоко, в) на Супер Марио, който говори, и г) на усмихнат Супер Марио. Целта бе да се онагледят емоциите и чувствата, които изпитва самият Борис, и вариантите на развитие на историята, но пресъздадени от любимия му герой.

При проява на първи симптоми на раздразнение – поради смяна на дейност, поради смяна на учебна задача, смяна на учител, поставяне на нови изисквания и прочие – текстът на социалната история се изважда и ученикът заедно с учителя съвместно прочитат на глас историята. Демонстрират се протичащите емоции и чувства, които изпитва Борис, чрез показване на аналогично изображение на Супер Марио, който е ядосан и раздразнен. След това на Борис се предлага да избере към кой от вариантите на поведение да прибере, като избере измежду първите три: 1. Да диша дълбоко; 2. Да отиде до къта и ъгъла за почивка в класната стая; 3. Да изрази с гуми какво чувства и изпитва. Съответно четвъртият вариант на поведение бе обявен за задължителен – да се внимава той и околните да са в безопасност през цялото време, въпреки че Борис почти никога не изпада в деструктивно, агресивно или автоагресивно поведение. При предлагането на избор се показват съответстващите изображения на Супер Марио, демонстриращи първите три варианта, за да се визуализира и подсили изборът.

През първата седмица бяха регистрирани общо 22 случая, в които Борис изпада в раздразнение и плач, предизвикани основно от две причини: изискванията от страна на новия учител и поради смяна на някои традиционни и установени досега правила в изпълнението на дейности и задачи, както и заради провежданата хранителната терапия. Съответно броят пъти, в които се налага използването на социалната история, са посочени в таблицата по-долу.

Таблица 1. Прояви на проблемно поведение през първата седмица

Ден 1 – понеделник	5 пъти: • 1 път заради храна • 3 пъти заради поставени изисквания от страна на учителя • 1 път заради зашуменост в коридора
Ден 2 – вторник	5 пъти: • 1 път заради храна • 4 пъти заради поставени изисквания от страна на учителя
Ден 3 – сряда	3 пъти: • 1 път заради храна • 2 пъти заради поставени изисквания от страна на учителя
Ден 4 – четвъртък	5 пъти: • 1 път заради храна • 3 пъти заради поставени изисквания от страна на учителя • 1 път заради силен вятър на игралната площадка в двора на училището
Ден 5 – петък	4 пъти: • 1 път заради храна • 2 пъти заради поставени изисквания от страна на учителя • 1 път заради зашуменост в класната стая по време на межгучасие

Във всяка от ситуациите на прилагане на социалната история Борис може да избере към кой от трите варианта на поведение да прибегне: 1. Ще дишам дълбоко за 20–30 секунди. 2. Ще отида в къта/ъгъла за почивка на класната стая. 3. Ще използвам думи, за да кажа на околните, че съм ядосан и раздразнен. В 17 случая (77,2%) той избира вариант 2 – да отиде в къта/ъгъла за почивка (този вариант е предпочитан в класната стая, когато са му поставени различни изисквания от страна на новия учител), и в 5 случая (22,7%) прибегва до вариант 1 – да диша дълбоко за 20–30 секунди, като този вариант е избран предимно в столовата при необходимост да се опита новата храна, въведена в хранителния му режим (по всяка вероятност този вариант се избира, защото не може да се прибегне до по-предпочитания вариант 2 – усамотяване и самоуспокояване). Третият вариант не е избран през първата седмица. Прави впечатление, че на Борис му харесва прилагането на социалната история и още от първия ден на използването ѝ активно участва в четенето и във визуализирането с изображения на Супер Марио. Има известна тенденция със заиграване с изображенията на Супер Марио и необходимост учителят да припомни, че трябва да се направи избор измежду варианти на поведение, а не да се играе с картинките. През тази седмица се наблюдава сравнително еднъкъв брой реакции, породени от поставени изисквания от страна на учителя (2–4 пъти дневно), всекидневна реакция поради хранителната терапия и общо 3 случая на реакции поради сензорно-перцептивни причини (зашуменост, вятър).



Фиг. 1. Избор на варианти на поведение през първата седмица

През втората седмица ситуацията бе аналогична, но с известна тенденция за намаляване на случаите на разгразнителност и плачливост, като те са общо 17 на брой (при регистрирани 22 случая през първата седмица) и съответно социалната история се използва малко по-рядко.

Таблица 2. Прояви на проблемно поведение през втората седмица

Ден 6 – понеделник	5 пъти: • 1 път заради храна • 4 пъти заради поставени изисквания от страна на учителя
Ден 7 – вторник	4 пъти: • 1 път заради храна • 3 пъти заради поставени изисквания от страна на учителя
Ден 8 – сряда	2 пъти: • 1 път заради храна • 1 път заради зашуменост в класната стая по време на междучасие
Ден 9 – четвъртък	3 пъти: • 1 път заради храна • 1 път заради поставени изисквания от страна на учителя • 1 път заради вятър по време на игра навън в междучасието
Ден 10 – петък	3 пъти: • 1 път заради храна • 2 пъти заради поставени изисквания от страна на учителя

През втората седмица Борис отново предпочита да прибягне предимно към вариант 2 – да отиде в къта/ъгъла за почивка (в 12 случая, или 70,5%), като

отново това е предпочитан вариант при поставяне към него на изисквания от учителя в рамките на класната стая. В 3 случая (17,7%) той избира вариант 1 – да диша дълбоко за 20–30 секунди, и в 2 случая (11,8%) се спира на вариант 3 – да използва гуми, за да изрази защо е ядосан, разгрознен и защо започва да плаче. Варианти 1 и 3 са избрани в столовата, при подканяне да се опита нововъведената храна. Отново предпочитано решение при поставяне на изисквания от учителя в класната стая е оттеглянето в къта/ъгъла за почивка. Като цяло прочитът на социалната история продължава да действа успокояващо и Борис очаква прилагането на социалната история и онагледяването ѝ с изображения на Супер Марио.

През Втората седмица се наблюдава известно понижение на броя реакции, породени от поставени изисквания от страна на учителя (1–4 пъти дневно, като общо те са 10 на брой за цялата седмица, или с 4 по-малко в сравнение с първата седмица), отново всекидневна реакция поради хранителната терапия (няма промяна в броя реакции в сравнение с първата седмица) и общо 2 случая на реакции поради сензорно-перцептивни причини (зашуменост, вятър), т.е. една реакция по-малко в сравнение с първата седмица. Тук прави впечатление, че в ден 8 Борис не изпада в разгрознение и плачливост поради поставени изисквания от страна на учителя, като това е единственият ден, в който не се наблюдава тази реакция през всичките 10 учебни дни. Това може да се обясни с факта, че в този ден учениците нямаха типични учебни занятия, а по-специфични групови терапевтични занимания, включително и театрална постановка в училищни условия, т.е. не бяха налице условия за поставяне на особени изисквания за работа в клас от страна на учителя, които да провокират съответното таргетирано поведение у Борис.



Фиг. 2. Избор на варианти на поведение през Втората седмица

Въпреки че е налице намаляване на случаите на плачливост през втората седмица, не можем изрично да заключим, че това е резултат само и единствено от включването на социалната история, а не и от въздействието на други, външни фактори (например осмият учебен ден е по-специфичен и не са налице особени предпоставки за демонстриране на проблемното поведение в него). Като цяло са налице 7 случая по-малко на раздразнителност и плачливост през втората седмица в сравнение с първата (т.е. 31,8%), което е обнадеждаващо, но не е категорично доказателство за ефекта и ползата от социалната история. Разбира се, за краткото време от две седмици би било нереалистично да се очаква пълно отстраняване на проблемното поведение или грастичното му намаляване.

За жалост прилагането на социалната история бе преустановено в края на втората седмица и не бе продължено по-нататък поради преминаването за различно по своята продължителност от време обучение от разстояние и в дистанционна форма (ОРЕС). Все пак постигнатите резултати са достатъчно обнадеждаващи, за да дадат основание да кажем, че Борис е имал полза от включването на социалната история в дневния си режим с цел намаляване на проявите на раздразнителност и плачливост. Показателни са също така и изборите, направени от него в двуседмичния тестов период, а именно доминиращо прибягване до къта/ъгъла за усамотение и самоуспокоение, последвано от значително по-рядко прибягване до дълбоко дишане и почти незначително прибягване до вербално изразяване на чувствата и емоциите с оглед на успокояване. Това показва предпочитанията на ученика към конкретни техники за самоуспокояване, които по всяка вероятност ще се запазят и занапред. Тези предпочитания показват и посоките за бъдеща работа с ученика, а именно насочване на усилията към обучение в идентифициране на собствените чувства и емоции и тяхното вербално изразяване.

В заключение можем да кажем, че не разполагаме с твърди и категорични доказателства за неоспоримата полза и ефект от социалната история, въпреки че са регистрирани 31,8% намаление на случаите на раздразнение и плачливост при изследвания ученик през втората седмица от прилагане на социалната история с него.

Можем да предположим, че при по-продължително прилагане на социалната история резултатите ще бъдат още по-добри и ще се наблюдава още по-засилено намаляване на таргетираното проблемно поведение. В специалната литература са налице немалко описани случаи на постигнати добри резултати при прилагането на социални истории, което е наблюдавана тенденция и при описанието и анализа на нашия случай.

Все пак не бива да се подценява и вероятността от известно пресищане от социалната история и загуба на интерес към нея с течение на времето.

ЛИТЕРАТУРА

Alotaibi, F., Dimitriadi, Y., Kemp, A. E. (2016). Perceptions of teachers using social stories for children with autism at special schools in Saudi Arabia. *Journal of Education and Practice*, 7 (11), 85-97.

Carol Gray social stories. Retrieved on 12.04.2022 from <https://carolgraysocialstories.com/social-stories/>

Gray, C. A., Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8 (1), 1-10. doi:10.1177/108835769300800101

Gray, C. A. (1994). How social stories help children with autism, *The New Social Story Book*. Michigan: Jenison Public Schools.

Gray, C. A. (1998). Social stories and comic strip conversations with students with Asperger syndrome and high-functioning autism. In E. Schopler, G. B. Mesibov, L. J. Kuncze (Eds.). *Asperger syndrome or high-functioning autism?* (pp. 167–198): Plenum Press.

Gray, C. A. (2000). *The New Social Story Book*. Illustrated edition, Arlington, TX: Future Horizons.

Gray, C. A. (2002). Friendship on the horizon: Can Social Stories pave the road? *Jenison Autism Journal*, 14, (3), 10-16.

Hall, L. J. (2018). *Autism Spectrum Disorder: From Theory to Practice* (3rd ed.). New York: Pearson.

Scattone, D., Wilczynski, S., Edwards, R., Rabian, B. (2002). Decreasing Disruptive Behaviors of Children with Autism Using Social Stories. *Journal on Autism and Developmental Disorders*, 32, 535-543.

Архивни източници

Bleiweiss, J. (2020). Unpublished lectures and presentations for the SPEDE 771 and SPEDE 772 classes to graduate students at Hunter College, spring semester 2020.

СИСТЕМА ЗА КОМПЛЕКСНА ОЦЕНКА НА ЕЗИКОВАТА КОМПЕТЕНТНОСТ ПРИ ДЕЦА СЪС СЛУХОВИ НАРУШЕНИЯ

Славина Лозанова, г-р

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Институт „Науки за глухите хора“

e-mail: lozanaslavina@gmail.com

Ивелина Стоянова, г-р

Институт за български език – БАН

Институт „Науки за глухите хора“

e-mail: i.stoyanova@deafstudiesinstitute.bg

Резюме: В тази статия представяме система за комплексна оценка на езиковата компетентност при децата със слухови нарушения, която отчита особеностите на билингвизма при деца, владеещи както словесен, така и жестов език. Основната цел на комплексната оценка е изготвянето на подробен езиков профил на детето, който се съотнася с предварително разработена периодизация на езиковото развитие, като представя текущите умения на детето и позволява поставянето на реалистични и адекватни цели за езиково обучение и слухово-речева терапия. В статията са представени основните принципи на езиковия профил, компонентите за оценка на езиковата компетентност, периодизацията на езиковото развитие за словесния и жестовия език, инструментариумът за оценка, както и набор от образователни материали за различните нива от периодизацията, които могат пряко да се приложат в образователния процес.

Ключови думи: деца със слухови нарушения, езиково развитие, езикова компетентност, бимогален билингвизъм

A SYSTEM FOR COMPLEX LANGUAGE COMPETENCE ASSESSMENT FOR CHILDREN WITH HEARING LOSS

Slavina Lozanova, PhD

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Deaf Studies Institute

Ivelina Stoyanova, PhD

Institute for Bulgarian Language – BAS

Deaf Studies Institute

Abstract: This paper presents a system for complex language competence assessment for children with hearing loss focusing on the specifics of bilingualism in children using both spoken and sign language. The main objective of the assessment is to build an extensive language profile of the child which is aligned with a predefined periodisation of language development and thus outlines the current skills of the child and allows for setting adequate and realistic targets for language education and hearing and speech therapy. The paper demonstrates the main principles of language profiling, the periodisation of language development for both Bulgarian spoken and Bulgarian sign language, the tools for assessment, as well as a set of educational materials for various levels of the periodisation which can be directly applied in the practice.

Keywords: children with hearing loss, language development, language competence, sign bilingualism

Въведение

Разнообразните подходи за категоризиране на хората с увреден слух и множеството класификации отразяват сложния комплекс от биологични и социални фактори за личностното им развитие. Социокултурният модел, който отчита потенциала, а не отклоненията в развитието, закономерно обръща внимание на езика на глухите хора в по-голяма степен, отколкото на степента на слуховата загуба (Reagan, 1995). Хората с увреден слух условно могат да се разделят на две групи. В първата група попадат всички хора с нарушена слухова функция, които доминиращо използват жестов език, докато при втората група словесният език се използва в по-голяма степен с преобладаване на писмената форма и по-ограничено устната форма. Особеностите на езиковата компетентност на тези две групи не могат да се разглеждат извън социалните и образователните фактори, които определят особеностите на словесно-жестовия билингвизъм. В тази връзка се налага разработването на рамка за комплексна оценка на езиковата компетентност в условия на билингвизъм, която да отчита всички компоненти и специфики на развитие на двата езика¹.

В настоящата разработка се разглеждат основните принципи и методи за създаването на индивидуален езиков профил на ученика със слухово нарушение, който разглежда степента на владеене на всеки от езиците с

¹ Разработката представя резултати, реализирани в рамките на проекта „Онлайн учене при учениците със слухови нарушения: Оценка на езиковата компетентност и стратегии за преодоляване на комуникативните затруднения“ (2020 – 2022), който е финансиран от Фондация „Америка за България“ и се осъществява от Института „Науки за глухите хора“ в партньорство с Образователен център „Яника“, Академия „Анди и Ая“, АРДУС и Академията за деца към ФНОИ, Софийски университет.

оглед на модалността, чрез която се осигурява информационният обмен във всекидневното общуване на детето.

Обективното оценяване на езиковите умения на ученика със слухово нарушение изисква отчитане на всички фактори, които имат отношение към комуникацията и средата, в която се случва общуването. Регистрирането на тези фактори изисква систематичен подход и съгласуване на информацията от различни източници за условията и обстоятелствата, свързани с езика и комуникацията. Процесът на оценяване приключва с регистриране на нивото, което най-точно определя езиковата компетентност на детето като умения за общуване, употреба на езиковите средства и вида езикови средства за целите на комуникацията.

Основно предизвикателство е ограниченият набор от съществуващи подходи и техники, които да отчитат особеностите на езиковата компетентност при глухите деца в ранна детска възраст, в предучилищна и начална училищна възраст с оглед на тяхното двуезичие. Разчита се на стандартизирани тестове за чуващи ученици, които се адаптират за оценка на жестовата компетентност на глухите ученици, или се разработват авторски тестове за оценка на езиковата компетентност на глухите ученици по отношение на уменията на словесен език. Ограничен е и наборът от стандартизирани тестове за оценка на жестовата компетентност, които изискват продължително време за администриране и за анализ на резултатите, както и сериозни познания за конкретния жестов език.

Преглед на системи за оценка на езиковите умения

Разработените системи за оценка на езиковите умения за български език, приложени върху деца с увреден слух, предполагат словесни познания и рядко отчитат езиковата компетентност на български жестов език.

Широко приложимата методика за оценка на образователните потребности на децата и учениците използва функционален подход за „...оценяване на психичното и социалното функциониране на детето и ученика...“ със специални образователни потребности (Матанова, Тодорова, 2013:13). Диагностичното оценяване, реализирано като съвместна дейност на членовете от екипа за подкрепа, отчита някои невербални изяви в комуникацията на учениците, но на практика не разполага с инструмент за определяне равнището на разбиране и продукция на българския жестов език.

Радулов, Цветкова-Арсова, Балканска (2015) създават комплексен инструментариум за диагностика на индивидуалните потребности на деца и ученици с множество увреждания, представена от Балканска (2020) в частта ѝ за оценяване на комуникативните и езиковите способности на деца със специални образователни потребности. Безспорно предимство на методиката е включването на невербалната комуникация и зачитането на отговори, „които се осъществяват с помощта на жестовия език“ (Balkanska, 2020:3). Оценката

на уменията от езиковата сфера се осъществява с помощта на чеклисти с айтеми за регистриране на състоянието на импресивната и експресивната реч, комуникативните умения се оценяват от гледна точка на импресивната и експресивната страна на комуникативния акт. Освен че разкрива актуалното състояние на езиковите и комуникативните способности на учениците, методиката позволява планирането на работата чрез таргетиране като потенциалните сфери за овладяване и научаване.

Martha French (1999) предлага методика за оценяване на писмената и четивна грамотност, като покрива параметрите на развитие на комплексния процес учене, преподаване, учебна програма и език. Методиката е приложима и за глухи деца и ученици, които владеят жестов език. Според автора системата за оценяване на езиковите умения трябва да осигурява регистриране на компетентностите в рамките на възрастова периодизация; да дава възможност за подбор на методи в услуга на поставените цели в процеса на личностното развитие и за проследяването на този процес; да ангажира екип от специалисти, включително децата и техните родители; да организира оценяването като систематичен процес за дългосрочно регистриране и отчитане на резултати в учебния процес; да допълва и да се съотнася с практиките на преподаване и обучение.

Подход, основан на периодизация, се предлага и от Paul and Whitelaw (2010). Системата за оценка на четивната функционалност при ученици със слухови нарушения се основава на времева рамка от 6 етапа за развитие на четивната дейност – предчетивен (от 6 месеца до 6 години), начални четивни умения и декодиране (6–7-годишни), автоматизация и плавност на четене (7–8-годишни), четене за учене (с две фази – от 4–6 клас и от 7–9 клас), множество гледни точки (15–18-годишни) и конструиране и преформулиране (студенти – колеж, университет).

Една част от тестовете регистрират обема на речника, например като British Picture Vocabulary Scale (BPVS-3), подходящ за възрастта от 3–16 години (Dunn et al., 2009). Тестът е тясно специализиран и измерва единствено рецептивния речник. Приложим е при глухи деца, като се отчита, че някои от грешките могат да са провокирани от трудности във възприемането на информацията, а не поради неразбиране на самото понятие или гума. Оценката на уменията за разбиране на информация на британски жестов език се изследва чрез British Sign Language Development Receptive Skills Test (Herman et al., 1999). Администрирането на теста изисква най-малко второ ниво на квалификация на британски жестов език и опит в тестването в тази модалност.

Друга група тестове оценяват експресивната реч и наративните умения на словесния език чрез задача за разказване на история – Renfrew Action Picture Test и Renfrew Bus Story (Renfrew, 2010). В тази група влиза Assessing BSL Development: Production Test (Narrative Skills) (Herman et al., 2004), който е стандартизиран за британския жестов език, оценява продукцията и уменията за разказване.

Тестове Macarthur Communication Development Inventory и MacArthur-Bates Communicative Development Inventories for British Sign Language (Woolfe et al., 2010) се използват както от логопеди, така и от учители на глухи, като вторият е специално предназначен за оценка на уменията за комуникация на жестов език.

Aachen Test for basic German Sign Language Competence (DGS, Deutsche Gebardensprache) (Tobias Haug, 2008) има за цел да измери основната компетентност на германски жестов език, определена от автора като езиковата компетентност, която се разпознава от възрастен глух човек, за когото езикът е първи.

Оценяването е сложен процес, от който зависи качеството на специализираната подкрепа и ресурсното подпомагане. Образователното приобщаване на децата и учениците със слухови нарушения, респективно глухите ученици с активен жестов език, изисква разработване на адекватна методика и инструментариум за регистриране равнището на езиковата компетентност на българския жестов език.

Фактори при създаването на езиковия профил

Демографски фактори

Според модела на Swanwick и екин (2014) езиковото планиране започва с изготвянето на езиковия профил на учениците. В първата фаза се обръща внимание на езиковата демография на средата – условията на живот и комуникация на ученика, условията на обучение в образователните институции, възможностите за избор на терапевтични програми и курсове за езиково обучение, учебни планове и образователни програми, квалификация на педагогическия персонал и др.

За разлика от други държави, където в обучението на глухите ученици се използва билингвистичният образователен подход под формата на различни модели и програми, у нас естественият жестов език не участва формално в обучението на глухите ученици – той не се изучава и не се използва независимо спрямо българския език като език и средство за преподаване. Чуждият опит разкрива разнообразие от изкуствени системи за обучение в жестов код, които намират място в обучението по огромяване и словесен език. Съществуването на различни методически подходи, образователни програми и методи на обучение води до разнообразие в езиковата продукция на глухите ученици и необходимост от прецизно описание на демографските фактори.

В България се наблюдават регионални варианти на естествения жестов език, както и различия в езика на възрастните и младите глухи, които не са обусловени единствено от разликата в поколенията. Навлизането на информационните и комуникационните технологии, социалните медии, възможността за свободно придвижване в Европа (характерно в по-голяма степен за младите глухи) създават условия за навлизане на чужди жестове от

други жестови езици. Не без значение е и либерализирането на образователната политика, увеличаващите се възможности за приобщаване на учениците в масовите училища. Освен териториалните разновидности можем да обособим и две езиково и социално обусловени разновидности на жестовия език: от една страна, калкиращата реч като модалност на вербалния български език, а от друга – естествения жестов език (Lozanova, Stoyanova, 2015).

Езиков контекст

Преди да се пристъпи към създаването на езиков профил, трябва да се проучи езиковият контекст, в който протичат взаимодействието и комуникацията с детето. Това включва отчитане и оценка на условията на ранната интервенция и в прегучилищна възраст, тясно обвързани и с особеностите на образователната подкрепа – вид и продължителност на подкрепата, обучението или терапията, двузична компетентност на специалистите, взаимодействащи с детето.

Впоследствие се обръща внимание на езиковия репертоар от жестови, мануални, словесни изразни средства, с които си служи детето в контакт с връстници, родители, учители. Целта е да се опишат езиковите ресурси, необходими за задоволяване на неговите езиковите потребности. Глухите деца могат да бъдат изложени на различни езици в различни ситуации и да използват различните езици с различна цел според контекста на конкретната ситуация. Така едно дете може да използва разнообразие от езикови средства в различни модалности, в зависимост от комуникаторите и средата, в която се осъществява контактът (Baker & van den Bogaerde, 2008; Swanwick, 2014).

В най-добрия вариант на двузичие наблюдаваме балансиран билингвизъм, при който и двата езика са добре развити и се владеят в степен, съответстваща на възрастта на детето. В литературата има достатъчно доказателства, че бимодалният билингвизъм се развива в по-голяма степен при деца, които израстват с жестов език в семейства на глухи родители (Grosjean, 2001; Clark, et al. 2020). Най-честата форма на билингвизъм е, когато единият от двата езика се използва в по-голяма степен, в различни ситуации, като отговаря на стандартите за възрастта, а вторият език се използва значително по-малко, владее се по-слабо, но въпреки това се използва активно за комуникация. Формата на билингвизъм, която се отразява неблагоприятно на развитието на детето, е ситуацията на употреба на два езика, като и двата езика не се владеят на добро ниво и не се използват активно в общуването. Резултат от тази ситуация на семилнгвизъм е изоставане в познавателното развитие, ограничения в мисловните процеси, трудности в усвояването на логически конструкции и абстрактно мислене, осмисляне и критичен поглед в различни ситуации.

Езиков профил

Езиковото планиране във втората си фаза включва изготвяне на индивидуален езиков профил на ученика със следните компоненти:

1. Лична и служебна информация – лични данни, клас, учител, учебно заведение, форми на терапия, вид подкрепа.
2. Езикова информация – основно ниво на разговорен език, който детето използва/произвежда и разбира, езици в заобикалящата среда, на които детето е изложено – словесни (един или няколко), жестови (най-често един).
3. Определяне на желано или очаквано ниво според възрастта и образователната степен.
4. Актуално ниво на функциониране – определяне и регистриране – чрез разработени инструменти (въпросници/ чеклисти) според възрастовата периодизация, съотнесена към периодизацията на развитие на езиковата компетентност. Нивото се регистрира, като показателите се отчитат за всеки от словесните и жестовите езици, на които детето е изложено в заобикалящата среда, и се взема по-високото ниво измежду всички езици.
5. Идентифициране и описание на силните страни/възможностите на ученика – може да се включват академични и неакадемични аспекти, познавателни характеристики, умения в изкуството, спорта и др., които могат да се използват за подсилване на мотивацията, изграждане на увереност, както и да се интегрират с образователния или терапевтичния подход.
6. Определяне и записване на дългосрочни обучителни цели, свързани с таргетираните области на развитие.
7. Определяне и записване на краткосрочните обучителни цели – в рамките на даден срок, които се подновяват периодично след частична или нова пълна комплексна оценка.

С цел създаване на езиков профил, обследване на езиковата активност и надеждност се разработи система от критерии за оценка на езиковата компетентност. Системата е базирана на дефинирани критерии за периодизация на езиковото развитие като система от нива на употреба, независимо за българския словесен и за българския жестов език. В допълнение към системата от нива и критерии се създаде набор от инструменти (въпросници/чеклисти) за оценка.

Критерии за оценка на компонентите на езиковата компетентност

Компонентите на езиковата компетентност и критериите за тяхната оценка са представени в табл. 1.

Таблица 1. Стандартизирани тестови методики
за оценка на двигателното развитие

Компонент	Критерии за оценка
(А) Познавателна компетентност	Остава извън обхвата на тази разработка.
(Б) Обща комуникативна и прагматична компетентност	(1) Референция (Ref) – отнасяне към хора и обекти от ситуацията или обкръжението, връзка между този/това, за което се говори, и обект от реалността. (2) Съдържание (Cont) – даване на информация, представяне на факти, изразяване на мнение, идея, отношение, въпрос и др. (3) Кохезия (свързаност, Coh) – осъществяване на дейности, свързани с общуване, използване на общуването в игра, обучение, за постигане на цел. (4) Употреба (Use) – използване на подходящо изказване за определена цел. (5) Форма (Form) – избор на подходящи изразни средства.
(В) Езикова компетентност	(1) Перцептивен речник (PercVoc) – набор от гуми, които детето разбира. (2) Експресивен речник (ExprVoc) – набор от гуми, които детето използва в общуването. (3) Граматически правила (Gram) – разбиране на основни граматически категории и закономерности. (4) Смесови отношения (Sem) – разбиране на основни смесови отношения между гуми и изрази, както и закономерности за изразяване на смисъла, преносно значение и др.
(Г) Умения за устно общуване	(1) Смесово качество на продукцията (Speak) – завършеност, оформеност и смислова разбираемост на устното изказване. (2) Произношение и правоговор (Pron) – доколкото е приложимо при децата със слухови нарушения. (3) Разбиране при слушане (Listen) – доколкото е приложимо при децата със слухови нарушения. (4) Извличане на информация при слушане (ListenInf).
(Д) Умения за писмено общуване	(1) Ефективност на речевия акт (Effic). (2) Адаптивност (Adapt) – умения за действие при непозната ситуация. (3) Владеее на културния код (Cult) – познаване на етикета, поведението, празниците и привичките на общността.
(Е) Социокултурна компетентност	Приложим е само при деца с установени двигателни дефицити и не може да послужи като диагностичен инструмент
(Ж) Умения за общуване на жестов език (Вместо D и E при оценка на жестовата компетентност)	(1) Смесово качество на продукцията (Sign) – завършеност, оформеност и смислова разбираемост на жестовото изказване. (2) Правилно изпълнение на жестовото изказване (SignUse) – според правилата на жестовия език. (3) Разбиране на жестово изказване (SignRec) – отношения между обектите, разбиране на жестовете, референциите. (4) Извличане на информация от жестово изказване (SignInf).

Периодизация на езиковото развитие за българския словесен и за българския жестов език

Представената периодизация на езиковите умения има ориентировъчен характер, базиран на установените стандарти за типично развитие. Нивата са съобразени и с необходимите знания и умения за преминаване в различните етапи на развитие и обучение – готовност за училище, преминаване от предучилищна към училищна степен, преминаване в горен клас, в прогимназиален етап и т.н.

Последователността на етапите е от значение, тъй като отговаря на установени стандарти за усвояване на езика (независимо дали словесен, или жестов) във възрастов план. Следователно придобиването на умения и покриването на показателите за конкретен период е необходимият минимум и гаранция за овладяването на уменията в следващия период. Компетенциите в рамките на един период обаче не са описани според развитието последователност, тъй като децата демонстрират вариации в скоростта на овладяване на компетентностите в рамките на отделните периоди и в някои случаи – и в тяхната поредност.

Всеки етап е организиран така, че да осигури необходимата конкретика за определянето му в съпоставка с другите (преходни и следходни) етапи, но е възможно ученикът да не покрива всички описани компетентности в един етап. Описаните компетентности към всеки етап трябва да се разглеждат като общи цели на обучението, но не задължителни за постигане в тяхната последователност, а като ориентир за оценяване на това, което детето знае и трябва да научи. Периодизацията, зададена по този начин, се използва за измерване на прогреса на всяко дете спрямо индивидуалните му способности и езикова реализация.

Периодизацията, представена тук, покрива периода от раждането до края на началната образователна степен и включва следните етапи за българския словесен (VL) и за българския жестов (SL) език:

1. Ниво BLO+ SLO+, ориентировъчна възраст: 0–12 месеца

Детето е в състояние да определи за какво говори гаден човек, като споделя посоката на погледа на говорещия към обекта, за който се говори. Въпреки че детето не използва устна реч, то успява да изрази желание, състояние или нужда. То общува с родители и близки, спазва принципа на редуване на ролите в процеса на комуникация, но не иницира разговор. Желанието за притежание на гаден обект се изразява жестово – с отваряне и затваряне на ръката в юмрук. Детето обръща внимание на новопоявили се обекти в обкръжението, поглеждайки към тях или посочвайки ги с показателен жест. Основните форми на комуникация включват протягане и задържане на ръката в жестава поза, промяна в лицевата експресия и разнообразен плач. Това ниво отговаря на довербалния период от езиковото овладяване, характеризиращо

се с диадична комуникация, която в следващото ниво става триадична. При първата детето е в интеракция с възрастния, игнорира другото в ситуацията; ако фокусира вниманието си върху другото, игнорира възрастния.

2. Ниво BL1 и SL1, ориентировъчна възраст: 12–24 месеца

Детето реферира към обектите, като ги задържа, посочва, поглежда към тях или ги докосва. В периода на изправянето и прохождането то започва да изговаря първите осмислени гуми, които са предшествани от жеста за посочване и са във взаимозависимост със символичната игра с предметите (жестове за разпознаване на действието). Обръща внимание на различни обекти, особено играчки, светлини, животни и определени храни. Детето с удоволствие участва в игри с регулиране на ролите, спазва този ред и активно взаимодейства с възрастните, подава и изисква обектите обратно за себе си. Вниманието на детето, проследено в посоката на поглеждане, се споделя между обекта на възрастните и обекти от интерес за него. Комуникацията е триадична в различни комбинации: дете – възрастен – обект или дете – възрастен – възрастен (Iosifova, 2012). В този период се регистрира необходимост от “забелязване” на определен обект, лице или събитие, неговото сегментиране от контекста, за да стане съвместен повод за коментари и взаимодействие. В съвместния контакт детето имитира движенията на другите хора, използва невербални начини за привличане на вниманието към себе си и за задоволяване на нужди, за емоционално отъждествяване. Имитират се двигателни жестове, въпреки че все още липсва прецизност в изпълнението им. Жестовете са посочващи, но вече са и референциални, както и насочеността на погледа (Iosifova, Stoyanova, 2009).

Изключително важна за развитието на детето е взаимовръзката между моторната и зрителната система. Развиват се механизмите за усвояване на абстрактни значения и абстрактното мислене.

В този етап детето използва прости гуми или жестове, за да говори за действия или неща, които го заобикалят. То използва фатически жестове, за да поздрави околните, да привлече вниманието към себе си или да поиска нещо. При противопоставяне също се използват жестове. Жестовата изява допълва речевата активност и продукция, но за разлика от предходните две нива вербалната продукция започва да доминира над жестовата (при чуващите деца). Наблюдава се и кросмодалност – комбинация от жест и гума.

3. Ниво BL2 и SL2, ориентировъчна възраст: 2–3 години

Значително започва да се увеличава обемът на активно употребявани гуми. От жестове за показване/представяне (със значение „виж“), даване („ето“), посочване („това“) и ритуализирани жестове бавно се преминава към пантомимични двигателни жестове. Детето общува по-активно, отколкото може реално да се изрази с помощта на гуми или жестове. Комуникацията

изисква допълване и интерпретиране от страна на възрастните, основано на опита с детето.

Детето активно общува с околните, въпреки че все още не разполага с богат набор от устни средства за изразяване. Разчита на непосредствения контекст на комуникацията, ползва кратки словосъчетания и фрази. Пасивният му речник е значително по-богат от активния и възрастните трудно могат да кажат дали разбирането от страна на детето е в резултат на добро владеене на езика или по подражание от контекста на ситуацията. Детето говори за неща, които прави, и може да си поиска различни неща; може да разпознае действия и обекти, визуализирани в прости сюжетни картини, книжки, да опише хора и обекти по техни характеристики. То може да говори за това къде е даден обект, къде е отишъл и кой го притежава в момента.

На това ниво на развитие се наблюдават два типа жестове: а) жестове, при които собственото тяло се използва за обект на референция (шапка – потупване по главата), и б) иконични жестове (изобразяват формата или действието на обекта – телефон, гребен и др.). В този период се наблюдава преход от първия към втория тип жестове (Tosifova, 2011). Обзорният анализ на проучвания върху онтогенезата на овладяване на различни жестови езици разкрива данни за сходство със словесните езици (Trosheva-Asenova, 2008; Balkanska, 2011). Авторите са единогласни, че жестовете подкрепят развитието на комуникативните умения и езиковата способност.

4. Ниво VL3 и SL3, ориентировъчна възраст: 3–6 години (предучилищна възраст)

Детето говори за различни неща от своето непосредствено обкръжение, свързани с предстоящи действие, които то ще извърши или има намерение на направи. То говори за неща, които правят или ще направят другите хора, дори това да не е свързано конкретно с него; говори за няколко неща едновременно, успява да изкаже голяма част от намеренията и мислите си. Речта му (словесна или жестова) е разбираема за околните и то с лекота разбира речта на приятели и близки познати.

Детето разказва сложни истории за неща, които са се случили в миналото или могат да се случат в бъдеще. Страничен слушател, който не познава детето, може да разбере историята без предварителна информация по въпроса.

5. Ниво VL4 и SL4, ориентировъчна възраст: 6–8 години (първи етап на начална училищна възраст)

Детето може да свърже различна информация с конкретна история, да разпознае различни елементи от разказа, да открие причинно-следствената връзка между тях. Детето е наясно и познава границите на собственото си знание по дадени теми, използва езика, за да разбере какво се случва, кой какво прави, в какъв етап от развитието е дадено състояние или процес,

какво правят хората и защо го правят. Може да поддържа разговор по тема, придържа се към темата и споделя опит, които има отношение към това, което разказва събеседникът.

Детето свободно и успешно говори с всеки човек за неща, които е направило или изпитало. Участва в продължителни и сложни разговори с непознати, които не знаят нищо за него или за неговите интереси. По време на общуване в група детето разбира какво казват участниците и проследява развитието на дискутираната тема.

6. Ниво BL5 и SL5, ориентиловъчна възраст: 8–10 години (втори етап на начална училищна възраст)

Детето може да изкаже накратко какво си мисли. При изразяване на мисъл, свързана с процедура, обяснение на игра или абстрактни понятия, то въвежда аудиторията в темата, като осигурява предварителна информация. В групови дискусии може да проследява в детайли какво говорят участниците; придържа се към основните принципи за убеждаване на други хора. Когато има недоразбиране в процеса на комуникация, може да използва различни процедури за обратна връзка или перифразира, за да продължи разговора. Ако има проблем с разбирането, може да изиска изясняване и доуточняване на информацията. Използва езика, за да повлияе на мисленето на хората, тяхното мнение, отношение по даден въпрос; за да представи алтернативно решение и да предположи какво могат да направят други хора в различни ситуации.

В обобщение, периодизацията на езиковото развитие е разработена като модел за определяне на индивидуалните потребности по отношение на ученето според широкото разбиране за стандартната периодизация на развитие.

Система от инструменти за изготвяне на езиков профил

На базата на установените критерии и периодизацията на езиковото развитие са създадени инструменти за оценка на езиковата компетентност – поредица от въпросници/чеклисти, които определят езиковата компетентност на детето като умения за общуване, употреба на езиковите средства и вида езикови средства за целите на комуникацията.

Целта на инструментите е да позволят въз основа на определеното ниво на владеене на езика да се поставят конкретни и реалистични цели на езиковото обучение и слухово-речевата терапия.

Чеклистите включват няколко типа показатели:

а) Показатели, изискващи оценка с Да/Не, например: *Детето реферира към обекти чрез задържане, поглеждане към тях, посочване или докосване – обекти в непосредствена близост (BL-01).*

б) Показатели с оценка по тристепенна скала (никога, понякога, постоянно), например: *Модифицира жестове глаголи, за да изрази различно действие (SL-01/02).*

в) Показатели с оценка по шестстепенна скала (0 – 5), например: *Детето говори за нерутинни и сложни действия и чувства (BL-04).*

- з) Показатели със свободно описание за събиране на информация за езиковата практика, увереността в училище, мотивацията за учене и др.
- г) Показатели за оценка върху езиковата продукция на детето – устна или писмена реч².

Образователни материали и помощни ресурси

В допълнение към езиковата периодизация и инструментите за оценка на езиковата компетентност беше разработена и серия от 20 комплекта образователни материали и помощни ресурси, които могат да се приложат в обучението за целите на оценката. Те са съобразени с различните нива на периодизацията и се фокусират върху усвояването на конкретни езикови умения или езикови понятия, свързани пряко с представените по-горе компоненти на езиковата компетентност. Всеки комплект включва:

а) Електронна книжка, съобразена с езиковото ниво както на словесен, така и на жестов език.

б) Видеопредставяне на текста на жестов език, което не е директен превод на текста, а независимо предаване на жестов език, като се цели подпомагане на разбирането на словесния текст (вж. фиг. 1). Книжките са придружени и с озвучаване.

в) Интерактивна книжка с линкове към речник, показващ жеста, съответстващ на думата, както и даващ определение, синоними и др. (вж. фиг. 2). Речникът е отделен помощен материал към разработените ресурси и може да се ползва както с тях, така и самостоятелно.

г) Разнообразни упражнения за проверка на знанията – проверка на разбирането на текста, интерактивни тестове за познавателни умения и/или свързани с езикови компоненти – проверяващи познаването на речника или граматически правила и др. (вж. фиг. 3).

² Пълният набор от инструменти, както и методиката за тяхното приложение са достъпни тук: <https://study.deafstudiesinstitute.bg/course/view.php?id=5>.



Пилецето падна на земята.
– Къде е мама?



Фиг. 1. Стопкагър от видеокнижката „Къде е мама“ (ниво 3) – жест „мама“



Фиг. 2. Страница от интерактивната книжка „Къде е мама“
(ниво 3) – жест „кокошка“



Фиг. 3. Въпроси за откриване на прилики и разлики към текста „Къде е мама“ (ниво 3) – на жестов език³

Заклучение

Осигуряването на пълноценно и качествено образование предполага зачитане и регистриране на актуалните умения, способности и потенциални възможности на децата и учениците със слухови нарушения. Българският жестов език е регламентиран законово (2021) и предполага въвеждане на нови принципи на взаимодействие и организация на учебния процес с глухите ученици, които използват езика за обучение, комуникация и учене. Представената система за оценка на езиковите умения почива на убеждението, че на децата с увреден слух е необходимо предоставяне на възможности за овладяване на двата езика, но методически обосновано и съгласувано. Системата е разработена, за да подпомогне приобщаването на учениците с увреден слух, като осигури на специалистите алтернативен и интерактивен инструмент за слухово-речева рехабилитация и обучение, както и за езикова терапия на чуващи деца с комуникативни нарушения. Системата може да се използва самостоятелно, но и в допълнение към други методи за диагностично оценяване на езиковите и образователни потребности на учениците.

ЛИТЕРАТУРА

³ Пълният набор от материали, както и методиката за тяхното приложение са достъпни на платформата на Института „Науки за глухите хора“: <https://study.deafstudiesinstitute.bg/course/view.php?id=5>.

Baker, A. E., & van den Bogaerde, B. (2008). Code-mixing in signs and words in input to and output from children. In: C. Plaza-Pust & E. Morales-López (Eds.), *Sign bilingualism: language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations* (pp. 1–27). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Balkanska, N. (2020). Funktsionalna otsenka na komunikativnite i ezikovi sposobnosti na detsa i uchenitsi sŭs spetsialni obrazovatelni potrebnosti i mnozhestvo narusheniya. „Образование и изкуства: традиции и перспективи“, Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Okhridski". [Балканска, Н. (2020). Функционална оценка на комуникативните и езикови способности на деца и ученици със специални образователни потребности и множество нарушения. В: Образование и изкуства: традиции и перспективи, Университетско издателство "Св. Климент Охридски".]

Balkanska, N. (2011). Spetsifika na ovladyavaneto na sintaktichnite strukturi pri detsata s uvreden sluh. Ranno det-sko razvitie, redaktor/i: T. Stoitsova, YU. Stoyanova i ekip, Izd. SpiidNet Bg, s. 174-190, ISBN:978-954-91923-8-4 [Балканска, Н. (2011). Специфика на овладяването на синтактичните структури при децата с увреден слух. Ранно детско развитие, редактор/и: Т. Стоитцова, Ю. Стоянова и екип, Изд. СпийдНет Бг, с. 174-190, ISBN:978-954-91923-8-4.]

Clark, M.D., Cue, K.R., Delgado, N.J. et al. (2020). Early Intervention Protocols: Proposing a Default Bimodal Bilingual Approach for Deaf Children. *Matern Child Health J* 24, 1339–1344.

Dewart, H. and Summers, S. (1995). Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills. http://complexneeds.org.uk/modules/Module-2.4-Assessment-monitoring-and-evaluation/All/downloads/m08p080c/the_pragmatics_profile.pdf

Dunn L.M., Dunn D.M., Ben Styles, Julie Sewell. British Picture Vocabulary Scale 3. National Foundation for Educational Research.

French, M. (1999). A developmental approach to deaf children's literacy. Pre-College National Mission Programs, Gallaudet University.

Grosjean, F. (2001). The Right of the Deaf Child to Grow Up Bilingual. *Sign Language Studies*. 1. 110-114. 10.1353/sls.2001.0003.

Haug, T. (2008). Review of Sign Language Assessment Instruments. Anne E. Baker and Bencie Woll (Ed.) *Sign Language Acquisition*. Benjamins Current Topics, 14, 2008.

Herman, R., Grove, N., Holmes, S., Morgan, G., Sutherland, H. and Woll, B. (2004). *Assessing BSL Development: Production Test*. City University Publication 2004.

Herman, R., Holmes, S., and Woll, B. (1999). *Assessing Sign Language Development*. <https://pdfs.semanticscholar.org/49f6/0ee68708f03da6da0a4107151594206ef439.pdf>

Їosifova, R. (2012). Dvizhenie i ezik, Izd. Romel. [Їосифова, Р. (2012). Движение и език, Изд. Ромел.]

Їosifova, R., Yu. Stoyanova. (2009). Mezhdru ezika i zhesta. V: Logopediya, Sedma natsionalna konferentsiya na NSLB, Sofiya, 6-7 mart, 2009. Sofiya, 2009, s. 135-142. [Їосифова, Р., Ю. Стоянова. (2009). Между езика и жеста. В: Логопедия, Седма национална конференция на НСЛБ, София, 6-7 март, 2009. София, 2009, с. 135-142.]

Letts, C., S. Edwards, Bl. Schaefer, and I. Sinka. (2014). *The New Reynell Developmental*

Language Scales: Descriptive account and illustrative case study. *Journal of Child Language Teaching and Therapy*. Volume: 30 issue: 1, page(s): 103-116.

Lozanova, Sl., Iv. Stoyanova. (2015). Interkulturni i sotsiolingvisticichni osobenosti na zhestoviya ezik v Bŭlgariya. *Plovdivski universitet „Paisii Khilendarski“*, Nauchni trudove, Tom 53, kn.1, Sb.A, 290-302. [Лозанова, Сл., Ив. Стоянова. (2015). Интеркултурни и социолингвистични особености на жестовия език в България. Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Научни трудове, том 53, кн.1, Сб.А, 290-302.]

Matanova, V., E. Todorova. (2013). Rŭководство za prilagane na metodika za otsenka na obrazovatelните потребности na detsata i uchenitsite. Sofiya: Institut za psikhichno zdrave i razvitie. [Матанова, Ваня, Екатерина Тодорова. (2013). Ръководство за прилагане на методика за оценка на образователните потребности на децата и учениците., София: Институт за психично здраве и развитие. <https://www.mon.bg/bg/100381>.]

Reagan, T. (1995). A sociocultural understanding of deafness: American sign language and the culture of deaf people. *International Journal of Intercultural Relations*, 19(2), 239–251.

Renfrew, C. (2010). Action Picture Test Revised Edition (The Renfrew Language Scales). Speechmark Publishing Ltd.

Paul, P., Whitelaw, G. (2010). Hearing and deafness: An introduction for health and education professionalsq Jones & Bartlett Publishers.

Swanwick, R., K. Simpson, J. Salter= (2014). Language Planning in Deaf Education. Guidance for Practitioners by Practitioners Teacher Toolkit. Version P5 – December 2014.

Swanwick, R. (2017). Languages and Linguaging in Deaf Education. A Framework for Pedagogyq Oxford University Press.

Trosheva-Asenova, A. K. (2008). Zakonomernosti v ovladyavaneto na zhestoviya ezik ot detsata s uvreden sluh. *Spetsialna pedagogika*, tom 13, br. 1, s.46-55. [Трошева-Асенова, А. К. (2008). Закономерности в овладяването на жестовия език от децата с увреден слух. *Специална педагогика*, том 13, бр. 1, с. 46-55.]

Woolfe et al. (2010). MacArthur-Bates Communicative Development Inventories for British Sign Language. London: City University Publication.

МЕТОДИ ЗА ОЦЕНКА НА ФИНАТА МОТОРИКА ПРИ ДЕЦА И УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

Снежина Михайлова, докторант

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Факултет по науки за образованието и изкуствата

Катедра „Специална педагогика“

e-mail: smmihaleva@uni-sofia.bg

Резюме: Настоящият анализ има за цел да дефинира фините моторни умения в контекста на общото развитие и да посочи специфичните особености във формирането им при различните деца със специални образователни потребности (СОП). Разгледани са дейности, чиято функция е нарушена поради задръжка или цялостно изоставане в развитието на детето и мануалните му способности. Подчертава се нуждата от инструменти за оценка на фините моторни умения, като се представят познати методики за класификация и функционална оценка на ловкостта, елементите на тези методики и изводите, до които може да достигнем на базата на използването им. Прави се сравнение на различни основни признаци и моменти, свързани с приложение, администриране и образователно планиране на тестовите методики. Преминава се през етапите на оценка и общо представяне на дефинираните нива и групи деца с нарушения на двигателната функция, цялостно наблюдение и насоки към тях. Подчертават се терапевтичните ползи от измерването на фините моторни умения и планирането на индивидуална програма, както и приложението на информацията, събрана в процеса на наблюдение като част от формирането на индивидуален терапевтичен план.

Ключови думи: фини моторни умения, методи за оценка, мануални способности, самостоятелност, специални образователни потребности

METHODS OF EVALUATION OF FINE MOTOR DEVELOPMENT IN CHILDREN AND STUDENTS WITH SEN

Snezhina Mihaylova, PhD student

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Educational Studies and the Arts

Department of Special Education

Abstract: The present analysis aims for defining the fine motor skills in the context of general development and to point out the specific features of their formation in children with SEN. Observes activities whose function is impaired due to retardation or complete retardation in the child's development and manual abilities development. Emphasizes the need of tools for assessing fine motor skills by presenting known methods for classification and functional assessment of agility, the elements of these methods and the conclusions we can reach based on their use. Compares various main features and aspects related to the application, administration and educational planning of test methods. It goes through the stages of assessment and general presentation of the defined levels and groups of children with impaired motor function, comprehensive monitoring and guidance to them. The therapeutic benefits of measuring fine motor skills and planning an individual program are emphasized. Application of the information collected in the process of observation and as part of the formation of an individual therapeutic plan.

Keywords: fine motor, methods of evaluation, manual ability, independence, SEN

Въведение

Моторните умения се отнасят до контрола на движенията и координацията на мускулите на тялото, като се разделят на две групи – груби и фини. Грубите моторни умения се свързват с големите мускулни групи, включени в координацията на тялото, ръцете, краката, главата и торса (Matheis, Estabillo, 2018). Фините моторни умения се отнасят до контролираните движения на малките мускулни групи, свързани с пръстите на ръцете, дланите, стъпалата, пръстите на краката, мускулите на лицето и езика. Артикулационните движения, движенията на устните, езика и гласните връзки са част от групата на фините моторни умения (Tsenova, 2014). Фините моторни умения са пряко обвързани с ежедневните и училищните умения (Arend, Koenraad et.al., 2013). Всички действия, за чието извършване се изисква ловкост и координация, са част от онтогенезата на общото двигателно развитие (Matheis, Estabillo, 2018) и играят важна роля в цялостния комплекс на развитието на детето (Surgen, Wade, 2013). Физическото развитие на човека от раждането следва установена последователност и подобно на алгоритъм преминава през стабилен контрол на торса, от там на ръцете и пръстите. Според Brodie (Brodie, 2018) детето трябва да премине през всички етапи на развитие на грубите моторни умения, за да формира, натрупа и подобри функцията на мускулите, отговорни за фините движения на пръстите на ръцете. Включването на активности, свързани със сортиране, низане, рисуване, рязане от ранните етапи на развитие, има за цел да предизвика детето и да стимулира и подобри функционалните му възможности в по-късните етапи, когато фактически ще се развиват неговите графомоторни умения. Нарушенията на фината

моторика засягат разнообразни аспекти на изпълнението на ежедневните дейности и задръжката в процеса на формирането им води до забавяне във формирането на графомоторните умения (Arend, Koenraad et. al., 2013).

Пътят на приобщаването на деца със специални образователни потребности (СОП) в съвременната ни образователна система повдига множество въпроси за нуждите, потребностите и възможностите за обучение на всички деца в общообразователната среда. Фокусът е върху индивидуалното ниво, нужди и способности на детето и на тази основа се планира преподаването, а учителят изготвя стратегия за работа, съобразена с тези особености. Балканска (Balkanska, 2020) отбелязва сходствата между приобщаващата образователна среда и групирането на децата при метода на Монтесори. При децата със СОП различното им ниво на познания и умения е обусловено от индивидуалните специфики, възможности и дефицитите им, всяко дете демонстрира компетентност и умение, които невинаги отговарят на календарната му възраст. Вертикалният принцип на групиране на децата при метода на Монтесори изисква деца на различни възрасти, ниво на компетентност и умения да се включат в една група (Balkanska, 2020).

Поради тази причина настоящият теоретичен обзор на част от познатите ни методи, включващи оценка на фините моторни умения, има за цел да насочи широк кръг от специалисти, работещи в сферата на образованието, към приложението на тези методики и тестове в практиката като ресурс с терапевтичен и диагностичен смисъл. Правилната и точна оценка на нивото на развитие на фините моторни умения, самообслужването и графомоторните постижения при деца със СОП подкрепят цялостното образователно планиране, като дават краткосрочни и дългосрочни цели (Kurth, Lockman-Turner, 2021), които специалният педагог или общообразователният учител да заложи в програмата, практически ориентират екипа за нуждата от адаптиране на учебните материали или използването на специализирани помощни средства. Cohen (Cohen, et al., 2021) допълва, че адекватната оценка на фините моторни умения е абсолютно необходима за разбирането на индивидуалното моторно ниво и неговото подобряване. Според него използването на различни инструменти за оценка на нивото на фините моторни умения, задръжката или изоставането може да се прилага като част от цялостния образователен процес с цел измерване на входящо ниво и при проследяване на динамика и прогрес на развитието (нак там).

Фината моторика в практиката на специалния педагог

Разглеждането на процеса на развитие на фините моторни умения през призмата на педагогиката на Монтесори ни насочва към основен момент и идея в методиката, а именно, че ръката е „инструмент за развитие на интелекта“. Развитието ѝ преминава през различни фази, като от рефлекторното достига до познавателното, от непохватното към синхроничното. Тя служи на детето,

за да изследва света, прехвърляйки обекти от ръка в ръка, първоначално само с противопоставянето на четирите пръста на палеца, а впоследствие с включването на китката и все по-фините движения на пръстите. Цялостният педагогически комплекс на Монтесори включва идеята за стимулирането на хващането и координацията на движенията, което подпомага развитието не само на самостоятелни двигателни умения, но и на пространственото мислене, паметта (Balkanska, 2020).

Редица автори се спират на специфичните особености във формирането и развитието на фините моторни умения при децата със СОП. Шапкова (Sharikova, 2020) разглежда усвояването им в контекста на педагогическата и терапевтична работа при деца със синдром на Даун. Описва компонентите, обвързани в комплекса от зрително-моторна координация, билатерална координация, сръчност, стабилност и проприоцепция като основа за изграждане на уменията за всекидневен живот. Типичният за синдрома на Даун понижен мускулен тонус оказва влияние върху редица двигателни умения, включително и фините моторни умения, като те се развиват по-късно. Това забавяне, подчертава Шапкова, води до задръжка в процеса на формиране на умения за самообслужване, развитието на играта, а в училищна възраст е пряка причина за затруднения в овладяването на писмени умения, работни навици и социални умения (нак там).

Психомоторното развитие по Лаутеслагер сравнява деца със синдром на Даун и деца в норма по отношение на времето на възникване/овладяване на основни двигателни навици (нак там). Разликата в развитието в първите месеци след раждането между двете групи деца е средно 2 месеца (напр. дете с Даун задръжа главата си средно до пети месец, докато дете в норма развива това умение средно в трети месец). Разликите в двигателното развитие стават все по-осезаеми с възрастта на детето, като по-сложните и изискващи мускулна сила баланс, координация и ловкост умения могат да изостават с 10 до 13 месеца спрямо нормата (нак там).

Според Цветкова-Арсова (Tsvetkova-Arsova, 2015) децата с множество увреждания също имат някои характерни особености по отношение на развитието на фините моторни умения, като разликите с децата в норма са съществени. Следвайки принципите по Силберман, тя дефинира последователност за стимулиране на развитието и погобряване на мануалните способности, която препоръчва към индивидуалния образователен план: добър контрол на позицията на тялото, спазване на правилото за нарастване – от тялото към крайниците, нови умения се усвояват на базата на вече съществуващите, последователността на моторните умения може да е нарушена, но последователността на усвояване е от общото към специфичното (нак там).

Караджова (Karadzhova, 2010) отбелязва разликите в моторното развитие между децата в норма и тези с умствена изостаналост, като насочва към

ранните прояви на тези разлики и увеличаването на значимостта им с времето. Зрителномоторната координация липсва или често е нестабилна, манипулирането с обекти и предмети по предназначение не се формира качествено, това само по себе си води и до пропускане на сензитивните периоди за редица умения и прави детето силно зависимо от средата и семейството. Двигателното развитие е важен показател за общото развитие, при децата с умствено изоставане и съвсем логично интелектуалният дефицит може да се свърже с изоставането или влошеното качество на мануалните способности (нак там).

Методиката за оценка на индивидуалните потребности на деца и ученици с множество увреждания, разработена от Радулов, Балканска и Цветкова-Арсова (Radulov, Balkanska, Tsvetkova-Arsova, 2015), е един от познатите инструменти, насочен към изграждането на цялостен профил на детето със СОП. Тя дава възможност за детайлна оценка на индивидуалните потребности на децата със СОП, измерва настоящето равнище на функционалните умения на децата и може да послужи за планирането на краткосрочни и дългосрочни цели в обучението и терапията им. В случаите на комбинация от две или повече увреждания спецификите и потребностите на тези деца са изключително разнородни и планирането и приложението на оценъчни процедури е необходимост, а стандартните скали и тестове не могат да обхванат пълноценно компонентите на развитието. Това води до нуждата от формиране на методика за оценка, която разполага със специализирани чек-листове, които са насочени към изграждане на детайлна представа за индивидуалните нужди на децата или учениците с множество увреждания (нак там). Тази оценка дава възможност широк кръг от специалисти да се запознаят с равнището на представяне на детето или ученика в областите на когнитивното развитие, комуникацията, моторното развитие, социалните умения, уменията за самостоятелно справяне, предпрофесионални и професионални умения, както и уменията за свободно време. В методологията се дефинират целите и причините за извършването на оценката, формира се диагностичен екип, определят се видовете оценяване, планира се комплексното педагогическо оценяване и се интерпретират данните от него. Методиката на оценяването на детето или ученика преминава през:

- снемането на анамнестични данни,
- оценяване на когнитивното развитие,
- оценяване на комуникацията и езиковата сфера,
- оценяване на моторно-двигателното развитие,
- оценяване на социалните умения,
- оценяване на уменията за самостоятелен и независим живот,
- оценяване на сензомоторната интеграция,
- оценяване на предпрофесионални и базисни професионални умения.

Всеки от чек листовете дава резултат под формата на точки за всеки айтем и дефинира 5 степени – от напълно самостоятелно и независимо справяне, до невъзможност за изпълнение. Разлика в скалата за оценка има единствено в сегмента сензомоторна интеграция, като оценката е отново 5-степенна, но тези степени се дефинират от това дали лицето демонстрира дадено поведение. В заключение се изготвя профил на детето или ученика с множество увреждания, този профил предоставя пълноценна картина за обективното състояние и ниво на изследваното лице. Фините моторни умения се изследват в контекста на тяхната функционалност като част от отделните оценки (Radulov, Balkanska, Tsvetkova-Arsova, 2015).

Инструменти, измерващи компонентите на фината моторика

Цочева-Генчева (Tsocheva-Gencheva, 2020) изследва емпирично двигателните и координационните умения на деца в начална училищна възраст, като потвърждава различията между момичета и момчета по отношение на манипулативните дейности на ръката. Измерват се тактилен усет, пръстова координация и координация на горен крайник чрез четири модифицирани задачи:

- Първата задача за тактилен усет е свързана с интеграция и координация на зрително-моторния контрол, проприоцепция и планиране;
- Втората задача изследва транслацията „пръсти – глан“, като обръща внимание на координацията между пръстите и гланта, което е в основата на формирането на трипръстовия захват;
- Третата задача е с фокус върху координацията между палеца и останалите пръсти, като изпълнението е динамично и избягва създаването на двигателни автоматизми;
- Четвъртата задача включва участието на цялата ръка и най-вече сегмента на гланта и китката, задачата не изисква мускулна сила, а координация и синхронна работа на целия горен крайник.

Заклученията от това изследване доказват нуждата от допълнителни и задълбочени измервания на равнището на манипулативните дейности на ръката, открива се и връзка между развитието на фините моторни умения и електронните устройства, отбелязва се необходимостта от периодичен мониторинг на тези умения и внимание към усвояването и развитието им (нак там).

Трошева (Troshcheva-Asenova, 2008) подчертава необходимостта от целенасочена рехабилитация и обучение с цел подобрене на фините моторни умения при ученици с детска церебрална парализа (ДЦП) (нак там). Също така авторката разработва инструмент, приложим при различни случаи на двигателни нарушения, които цели да даде на екипа критерии за оценка на възможностите на детето. На базата на анализ на медицинската документация, наблюдение на децата в различни режимни моменти, тест за функционални умения на ръката се формира резултат с аналитичен и количествен компонент. Изводите, до които

могат да достигнат специалистите, прилагащи тази оценка, носят информация не само за нивото на двигателните умения и мануалните способности при ДЦП, но и дават възможност за конкретни терапевтични и педагогически насоки по отношение на индивидуалната програма на детето (нак там).

Трошева (нак там) измерва и равнището на уменията за писане при ДЦП, отново на базата на: наблюдение по време на писане, графичен тест за елементи на букви, диктовка на букви със зрителна опора и диктовка на текст. В този протокол се извършва и първоначална беседа с родителите, детето или учителя. Изводите и заключенията стават на базата на наблюдението на писмената продукция (елементи от букви, букви или текст). Като следствие от получените резултати се отличават четири групи ДЦП:

- Първа група включва деца с най-изразен двигателен дефицит, които имат сериозни затруднения при изпълнението на волеви движения, като тези затруднения се изразяват в спастичност или атаксичност. При тях се поставят цели, насочени към развитието на зрително-моторната координация, уменията за хващане и манипулиране, избират се специални технически средства, а развитието на графомоторните умения е насочено към развитие на пространствените възприятия и кинестетичното удоволствие.
- Втора група включва ученици, които могат да извършват прости манипулации с предмети, обикновено графичните им умения са с ниско качество, възрастта, медицинската прогноза и нивото на писмените им умения са водещи в определянето на това дали ще пишат на ръка или на компютър. При тази група остава валидно развитието на графомоториката независимо от избора на писмено средство. Трошева включва алгоритъм за работа, който има определена последователност: избор на позиция при писане, предварителна подготовка на ръката за писане, развитие на адекватен пръстов захват, развитие на графичен опит, запознаване с формата на буквите и изписване на елементите, развитие на четливото писане.
- Трета група включва деца с високи функционални умения на водещата ръка, които нямат достатъчно опит. Алгоритъмът при работата с тях е: формиране на умения за правилен и функционален седеж и захват, подготовка на ръката за писане, трениране на графичния опит, запознаване с формите и елементите за изписване на буквите, развиване на уменията за писане в редове, развитие на четливото писане.
- Четвърта група обединява децата с най-високо ниво на функционални умения, затрудненията им са по отношение на прерисуването и показанията им са най-близки до деца в норма. При тях се следва логиката на развитие на техните технически умения, подготовка на ръката, писане на букви, думи, текст, развитие на възприятията, развитие на уменията за технично писане (нак там).

Тази методика доказва своята надеждност в практиката с ДЦП и е класически пример за работещ комплекс за оценка на мануалните способности, който дава конкретни терапевтични насоки. Може да се прилага в избора на подходящи техники за ограмотяване, а също и в процеса на обучение, когато се избира начин за провеждане на изпитването на ДЦП.

Инструменти, създадени за стандартизирана оценка на фината моторика

Стандартизираните инструменти, които разглеждаме в табл. 1, са насочени към общото двигателно развитие и включват оценка на нивото на мануалните способности. Тези тестове се използват в практиката на терен и с известни модификации и в телепрактиката, като се следва ръководството за приложение, а индивидуалните резултати се нанасят в бланка, която се прилага при обработката на общия резултат и създаването на профил на детето. Стимулният материал е част от всяка от разгледаните методики за оценка и е конкретен във всяка една от тях, поради тази причина е и част от базовия комплект на всеки от тестовете. Стандартизираните и валидизирани инструменти от този тип трябва да се прилагат по точно установен модел, имат времева рамка за изпълнение, насочени са към общата популация и работят като част от ранната интервенция или установяват нивото и са част от мениджмънта на състояния на деца с дефинирани СОП или двигателни дефицити (Grajo, Gusman, Szklut, Philibert, 2019). В таблицата са сравнени основните характеристики на тези тестове, като обръщаме внимание на възрастовата група, обект на тестване, времето за провеждане, основните характеристики и ползи, както и групата от специалисти, които биха могли да приложат теста в практиката си. Важно е да се подчертае, че тези тестове са насочени към обучени специалисти с опит и познания в посочените области. От табл. 1 става видно, че всеки един от тези методи има позитивни характеристики, които могат да послужат пряко в работата на специалистите. Приложението на един или комбинацията от тестове може да обогати цялостната представа за възможностите на децата със СОП и да допълни педагогическите и терапевтични цели, а негативите, изведени от таблицата, могат да провокират бъдещи изследвания по темата.

Тестът Bruininks–Oseretsky Test of Motor Proficiency, second edition (BOT-2) и в частност субтестът за фина моторика е насочен към измерване на контрола и координацията на дисталната мускулатура на ръцете и пръстите по отношение на хващане, рисуване и рязане. Измерват се точност и контрол на движенията на ръката и координацията ѝ, както и по отношение на сръчност, бимануална координация на гребни предмети и захвати (Bruininks, Bruininus, 2013; Umpherd, Lazaro, Roller, 2007).

Моторното развитие, измервано чрез Peabody Developmental Motor Scales, second edition (PDMS-2) има изключително висока оценка при ретестване и проверка на надеждност. Прилага се в случаите на ранна интервенция, при

скрининг на деца в риск, недоносени бебета и деца, демонстриращи забавяне в дигиталното развитие (Tavasoli, Azimi, Montazari, 2014).

Miller Function and Participation Scales (M – FUN) е тест за оценка на развитието, създаден с цел да подпомогне терапевтите в измерването на моторния капацитет и неговия ефект по отношение на взаимодействието на детето в домашна и учебна среда. Така може да се определи как моторните дефицити на детето се отразяват на функционирането му, да се измери нивото на участие и изпълнение (Shoen, 2013).

Таблица 1. Стандартизирани тестови методики за оценка на дигиталното развитие

Характеристики	Тест	Bruininks–Oseretsky Test of Motor Proficiency/ second edition (BOT-2)	Peabody Developmental Motor Scales/ second edition (PDMS-2)	Miller Function and Participation Scales (M – FUN)
Възраст и група		<ul style="list-style-type: none"> • 4 г. 0 м. – 21 г. 11 м. • Деца в норма 	<ul style="list-style-type: none"> • 0 – 5 г. • Деца в норма 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 г. 6 м. – 7 г. 11 м. • Деца със занижена моторна функция или с лека, умерена или тежка форма на дигитален дефицит
Време за провеждане		40 – 60 мин.	45 – 60 мин.	45 – 60 мин.
Субтестове		Фини моторни умения прецизност, фина моторна интеграция; Мануална координация – сръчност, координация на горен крайник; Телесна координация – билатерална координация, баланс; Груби моторни умения – скорост, ловкост и сила.	Рефлекси; Позиционен; Локомоция; Манипулация на обекти; Захвати; Зрително-моторна интеграция.	Функция на ръката; Немоторни зрителни способности; Постурален контрол; Екзекутивни функции; Ниво на участие.
Основни ползи и предимства		Установява слаби и умерени дефицити в моторното развитие; Подпомага образователното планиране; Развива и оценява програма, насочена към дигиталното развитие; Възможност за разделяне на грубата и фината моторика; Опростен изглед при администриране; Забавни, подобни на игри айтеми.	Проследява формирането и развитието на определени компетентности; Дава крива на развитието; Комплектът разполага с възможност за създаване на развиващи задачи на базата на получените Резултати (Peabody Motor Activities Program).	Измерва нивото на активност и може да се администрира от различни специалисти; Следи нивото на развитие; Разработен е в синхрон с Международната класификация на функционирането (ICF); Индивидуализиран и насочен към предучилищните дейности.

Приложение от	В практиката на ерготерапевти, специални педагози, кинезитерапевти.	В практиката на педиатри, ерготерапевти, специални педагози, кинезитерапевти.	В практиката на ерготерапевти, специални педагози кинезитерапевти.
Негативни характеристики	Приложим е само в случаи на слабо изоставане.	Няма стандартизирана норма за България.	Приложим е само при деца с установени двигателни дефицити и не може да послужи като диагностичен инструмент
Заклучение и резултати от теста	Пълен и съкратен доклад	Дава три обобщени резултата във вид на коефициент: груба моторика; фина моторика; общ моторен коефициент.	Дава скала спрямо възрастовия еквивалент и крива на развитието.

В табл. 2 представяме три стандартизирани методиките за България, като разглеждаме отново компонентите, които тези тестове измерват. Те поставят фокуса върху общото развитие и най-вече върху когнитивните процеси, като се подчертава важноста на фините моторни умения в контекста на общото развитие. Компонентите по отношение на фините моторни умения и мануалните способности са част от методиките, но не можем да получим детайлна картина и пълноценна представа за нивото на функциониране и качествените аспекти на тези умения отделно от общия профил. В този смисъл получаваме частичен поглед и не толкова ясна стратегия за терапия и обучение.

Developmental Profile-3 (DP-3) е създаден, за да измерва силни и слаби страни още от ранните етапи на детското развитие. Може да се прилага като скрининг за откриване на изоставане в развитието или като част от разработването на терапевтична програма (PAR, 2022).

Denver-2 представя организирано клинично доказателство за общото развитие на детето и установява неговите способности и умения, като засича тези в риск от изоставане. Може да послужи за планиране на терапия или да насочи към по-сериозни и задълбочени изследвания на наблюдаваното лице (Nestia, 2022).

Тестът за училищна готовност на Бижков и Стоянова (Bizhkov, Stoyanova, 2004) е класически инструмент с традиции в приложението си в България. Използва се от подготвени специалисти с познания в спецификите му, с ясно дефинирани граници и параметри. Тестът разглежда и сравнява само детето и неговото представяне спрямо задачите, като дава възможност за повторни/засичащи динамиката на развитие изпълнения (нак там).

Таблица 2. Стандартизирани тестови методики за България, съдържащи оценка на фината моторика

Характеристики	Тест	Developmental Profile-3(DP-3)	Denver-2	Тест за училищна готовност на Бижков, Стоянова, 2004
Възраст и група		• 0 г.1м. – 11г. 11м. • Деца в норма	• 0 – 6 г. • Деца в норма	• 5 – 7 г. • Деца в норма
Време за провеждане		20 – 40 мин.	40 – 60 мин.	60 – 90 мин.
Субтестове		Физическо развитие – груба и фина моторика; Адаптивно поведение – умения за независимост; Социално-емоционално развитие Когнитивно развитие; Комуникация.	Личностно-социална сфера; Език и комуникация; Фина моторика – адаптивност; Груба моторика.	Сравнение; Елементарни понятия; Фина моторика; Откриване на образци; Количествени представи; Съкратена версия на теста.
Основни ползи и предимства		Бързо открива силни и слаби страни; Лесно администриране; Определя определени зони, които се нуждаят от подкрепа; Дава насоки за развитие на проблемните зони и следи прогреса; Може да помогне в определяне на това дали детето има СОП.	Използва се като скрининг на вероятно изоставане; Дава възможност да се проследи динамиката на развитие на детето; Дава възможност за оценка на поведението като допълнение; Включва разнообразие от възрастово подходящи задачи.	Може да се прилага като скрининг на развитието и училищните умения; Оценка на ефективността на педагогическата дейност, като спазва принципа „преди-след“; Лесно се администрира; Разработен с диагностична цел; Модификации на задачите могат да се използват като развиващи упражнения.
Приложение от		В практиката на психолози и логопеди.	В практиката на педиатри, психолози и логопеди.	В практиката на педагози, психолози и логопеди.
Негативни характеристики		Не дава дълбочинна информация за нивото на фините моторни умения.	Тестът е доказал надеждност, но не е инструмент за диагностика.	Измерва малка възрастова група.
Заклучение и резултати от теста		Резултатът се представя във вид на съкратен доклад в проценти спрямо възрастовата норма.	Резултатите се нанасят върху специален/тестови работен лист.	Резултатите се представят в интервална скала в индивидуален протокол.

Сравнението между двете таблици може да ни насочи към нуждата от стандартизирани инструменти за детайлно изследване на нивото на мануалните способности и фините моторни умения при деца със СОП. Наличните и познати методики могат да се прилагат при широк кръг от деца с различни нарушения, но валидността на тези методи може да бъде поставена под съмнение поради насочеността към деца с водещи двигателни дефицити. Методите, изследващи общото развитие и компонентите от развитието на мануалните способности и фините моторни умения, имат в дългосрочен план

цели, които са свързани с уменията за независимост и учебните способности, като това пряко засяга качеството на живот при децата със СОП, независимо дали става дума за дете с изоставане от първичен характер (ДЦП, двигателни нарушения), или вторичен характер (умствено изоставане, Даун синдром).

Заклучение

Взаклучение можем да отбележим, че фините моторни умения имат важно значение в цялостния комплекс на детското развитие. Те са част и основа за познавателното развитие и способността на детето да се концентрира, учи, планира или извършва дадена дейност. Фините моторни умения са следствие на последователното и постепенно развитие на зрубите моторни умения и в този смисъл са награждащи в онтогенезата (Brodie, 2018). Развитие то им е преди всичко със специализиращ характер и колкото повече се извършва дадена дейност, толкова по-качествено става изпълнението ѝ.

Доброто познаване на мануалните способности и включването на задачи, които ги подкрепят и развиват в програмата на детето със СОП, може да промени качествено резултатите от педагогическата и терапевтична работа. Това от своя страна може да повиши нивото на самостоятелност, независимост и ангажираност във всекидневни дейности на детето със СОП. Различните методи за оценка от своя страна дават възможност за триизмерен образ на преките потребности на детето, зоната на близко развитие или по-точно – възможно най-реалистичните краткосрочни и дългосрочни цели.

Включването на няколко инструмента в процеса на оценяване може да помогне елиминирането на грешките и субективността в процеса на оценката, както и за измерването на процеса на развитие. Измерването на напредък или крива на развитие може да е мотивиращ фактор в терапевтичния процес, когато детето изпитва трудности, тъй като дава възможност да се наблюдава динамиката на развитие.

ЛИТЕРАТУРА

Arend, F., N.J.A. Koenraad et.al. (2013). Development of fine motor skills in preterm infants. *Developmental medicine and child neurology*. Vol. 55 Mc Keith Press. doi: 10.1111/dmcn.12297

Balkanska, N. (2020). *Montesori metodut i priobshtavashtata obrazovatelna sreda*. Sofia: IK Fenomen. [Балканска, Н. (2020).

Монтесори методът и приобщаващата образователна среда. София: ИК Феномен.]

Bizhkov, G., F. Stoyanova. (2004). *Test za diagnostika na gotovnostta na decata za uchlishte*. Kniga za uchitelja. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“. [Бижков, Г., Ф. Стоянова. (2004). Тест за диагностика на готовността на децата за училище. Книга за учителя. София: УИ „Св. Климент Охридски“.]

Brodie, K. (2018). *The holistic care and development of children from birth to three*. London: Routledge.

Bruininks, R., B. Bruininks. (2013). *Bruininks – Oseretsky Test for Motor Proficiency, Second Edition, Complete Form Report*. NCS: Pearson, Inc.

Cohen, E.J., Bravi, R., D. Minciocchi. (2021). Assessing the development of fine motor control in elementary school children using drawing and tracing tasks. <https://doi.org/10.1177%2F0031512521990358>

Grajo, L., J. Gusman, S. Szklut, D. Philibert. (2019). Learning disabilities and developmental coordination disorder (p.321-351). In: R.T. Lazaro, S. G. Reina-Gurerra (Ed.) *Umphred's Neurological Rehabilitation*. St. Louse: Mosby; Elsevier.

Karadzova, K. (2010). Determinanti na integriranoto obuchenie pri deca s intelektualna nedostatuchnost. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“. [Караджова, К. (2010). Детерминанти на интегрираното обучение при деца с интелектуална негостатъчност. София: УИ „Св. Климент Охридски“.]

Kurth, J.A., E. Lockman-Thurner et.all. (2021). Curricular Philosophies Reflected in Individualized Education Program Goals for Students with Complex Support Needs. *Intellect Dev Disabil*. doi:10.1352/1934-9556-59.4.283.

Matheis, M., J.A. Estabillo. (2018). Assessment of fine and gross motor skills in children (p. 467-484). In: J. Matson(Ed.), *Handbook of childhood psychopathology and developmental disabilities assessment*. Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-93542-325

Schoen, S. (2013). Miller function and participation scales. Volkmar F. R. (ed.) *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. NY: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_2029

Shapkova, P. (2020). Podhodi za lichnostno razvitie, podkrepa i priobshavane na deca sus sindrom na Dawn. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“. [Шанкова, П. (2020). Подходи за личностно развитие, подкрепа и приобщаване на деца със синдром на Даун. София: УИ „Св. Климент Охридски“.]

Surgen, D., M. Wade. (2013). *Typical and atypical motor development*. London: Mac Keith Press.

Umpherd, D. R. Lazaro, G. Burton, M. Roller. (2007). *Umpherd's Neurological Rehabilitation, Sixth edition*. St. Louse: Mosby; Elsevier.

Tavasoli, A., P. Azimi, A. Montazari. (2014). Reliability and Validity of Peabody Developmental Motor Scales – Second edition for assessing motor development of low-birth-weight preterm infants. *Pediatric neurology*, Vol. 51, Iss.4 <https://doi.org/10.1016/j.pediatrneurol.2014.06.010>

Trosheva-Asenova, A. (2008). Diagnostika i obrazovatelno planirane na razvitiето na grafichnite umenia za pisane pri uchenici s detska cerebralna paraliza. Zl. Dobrev (Ed.), *Osobenosti na integriranoto obuchenie*. Sofia: D-r Ivan Bogorov. [Трошева, А. (2008). Диагностика и образователно планиране на развитието на графичните умения за писане при ученици с детска церебрална парализа. Зл. Добрев (Ed.) *Особености на интегрираното обучение*. София: „Д-р Иван Богоров“].

Tsenova, Ts. (2014). *Prakticheskо rukovadstvo po logoritmichna terapia*. Sofia: Dita M Bulgaria [Ценова, Ц. (2014). *Практическо*

ръководство по логоритмична терапия. София: Дита М България.]

Tsocheva-Gencheva, R. (2020). Zavisimosti mezhdu njakoi koordinatsionni sposobnosti na rukata pri uchenici v nachalna uchilishtna vuzrast. Trosheva-Asenova, A. (ed.) Specialna pedagogika I Logopedia, Vol. 1 (p.46-60). https://fnoi.uni-sofia.bg/magazine/index.php/special-edu_language-therapy/article/view/95

Tsvetkova-Arsova, M. (2015). Pedagogika na deca I uchenitsi s mnozhestvo uvrezhdania. Sofia: IK Fenomen. [Цветкова-Арсова, М.

(2015). Педагогика на деца и ученици с множество увреждания. София: ИК Феномен.]

Уеб страница

Denver-2. Retrieved on 20.04.2022 from <https://hestiabg.com/bg/tests/denver-ii/>
DP-3. Retrieved on 20.04.2022 from <https://www.parinc.com/Products/Pkey/89>

Radulov, Vl. Tsvetkova-Arsova, M. Balkanska, N. (2015). Metodika za otcenaka na individualnite potrebnosti na daca I uchenitsi s mnozhestvo uvrezhdania.[Радулов, Вл. Цветкова-Арсова, М. Балканска, Н. (2015). Методика за оценка на индивидуалните потребности на деца и ученици с множество увреждания.] Retrieved on 25.05.2022 from <https://mon.bg/bg/100381>

Motor/Sensory professional assessments. Retrieved on 20.04.2022 from <https://www.pearsonassessments.com/>

ПЕРСПЕКТИВИ В РАННОТО ДЕТСКО РАЗВИТИЕ

**PERSPECTIVES
IN EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT**

РОЛЯТА НА УЧИТЕЛЯ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА ЗА РАННОТО ИДЕНТИФИЦИРАНЕ НА ЕЗИКОВИ НАРУШЕНИЯ ПРИ ДЕЦА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Боряна Василева, докторант

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Категора по логопедия
e-mail: vasileva.boriana@abv.bg*

Резюме: Статията се фокусира върху необходимостта учителите в предучилищните институции да имат по-голяма информираност относно езиковите дефицити при децата: да идентифицират езиковите нарушения, отчитайки значението на предучилищната възраст за цялостното развитие на детската личност. Така става възможно най-рано да се открият рисковите групи и чрез съвместните усилия на педагогическите специалисти всяко дете да получи адекватна и навременна подкрепа, което значително увеличава перспективата за пълноценно обучение по-късно при постъпване на детето в училище.

Ключови думи: езиково развитие, езикови нарушения, идентифициране на езикови нарушения, предучилищна възраст, превенция

THE ROLE OF THE TEACHER IN KINDERGARTEN FOR THE EARLY IDENTIFICATION OF LANGUAGE DISORDERS IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Boryana Vasileva, PhD student

*Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts*

Abstract: The article addresses the need for teachers in preschool institutions to be more aware of language deficiencies in children: to identify language disorders, taking into consideration the importance of preschool age for the overall development of a child's personality. Doing so makes it possible to identify risk groups early on and to ensure, through the joint efforts of the pedagogical specialists, that each child receives adequate and timely support, which significantly increases his/her prospects for proper schooling later on when the child starts school.

Keywords: language development, language disorders, identification of language disorders, preschool age, prevention

Въведение

През последните години все повече внимание се обръща на езиковото развитие на децата в предучилищна възраст поради факта, че усвояването на езика оказва влияние върху развитието на всички когнитивни процеси. Езиковите дефицити могат да затруднят процесите на възпитание, емоционално развитие и социализация на децата. В тази връзка нараства необходимостта от превенция на езиковите нарушения при децата във възрастта от 3 до 7 години в предучилищните институции. Нарастващият брой на децата с езикови нарушения в предучилищна възраст определя актуалността на проблема, успоредно с това е налице закъснение в разпознаването на езиковата патология и непознаване на етиологичните фактори, водещи до тези нарушения. Така се пропуска възможността за ранно въздействие в един сензитивен период на детското развитие (възрастта от 3 до 7 години). Смята се, че значителен процент от езиковите нарушения се проявяват в предучилищна възраст, тъй като тя е важен и чувствителен период за усвояване на езика. Възможно най-ранното идентифициране на затруднения и предприемането на съответните интервенции предполагат навременното въздействие и постигане на позитивен изход за децата и за техните семейства. Именно това прави проблема за ранното идентифициране на езиковите нарушения особено актуален.

Проблемът за езиковите нарушения в науката и в практиката

Проблемът за езиковите нарушения при децата в науката и в практиката

Развитието на комуникативната функция на речта при децата е много важна задача за всеки родител, също така за педагогическите специалисти в детските градини. Създаването на по-голяма информираност за езиковите нарушения сред педагогическите специалисти в детските градини е възможност те да бъдат идентифицирани все по-рано. Ранното идентифициране на езикови нарушения позволява ранни интервенции и своевременна ефективна подкрепа, които са от решаващо значение за личностното развитие на всяко дете.

Предучилищната възраст е важна за цялото последващо психическо, физическо, езиково и емоционално развитие на децата. Овладяването на езика допринася за подобряване на всички видове дейности и социализация. Децата в детската градина, усвоявайки родния език, овладяват най-важната форма на вербална комуникация – устната реч.

В езиковото развитие на децата водещата роля принадлежи на възрастните: учителят в детската градина и родителите. Изграждането на взаимоотношения на сътрудничество между семействата на децата и педагогическите специалисти в предучилищните институции са от първостепенно значение приобщаването

на родителите към живота на децата в детските групи. Родителите получават всекидневно обратна връзка от педагозите за динамиката в развитието на тяхното дете. Най-често учителите в детските градини са тези, които първи идентифицират езикови нарушения, открояват деца в рискови групи и своевременно информират родителите за това. Когато учителите в детската група установят отклонения от нормата в езиковото развитие при дете, е необходимо възможно най-рано да започне да се провежда корекционно-терапевтична и педагогическа работа поради факта, че пропуските и затрудненията във възпитателно-образователния процес може да се задълбочат във времето. Нарушението на едни функции може да доведе до забавяне формирането на други. Важно значение има включването на екип от специалисти, които да насочат децата и семействата им към подходяща терапия в оптимално за детето време.

Учителите в предучилищните институции имат ключова роля в идентифицирането на езикови нарушения. Средата в детската градина предоставя широки възможности за ежедневна изява и проява на различните знания, умения, компетенции, начини на поведение на децата, както и на техните затруднения. В периода от 3 до 7 години децата бързо придобиват езикови способности. Богата и правилна реч е една от основните предпоставки за бъдещото пълноценно детско развитие и процеса на социалната му адаптация.

Усвояването на езика и развитието на речта в предучилищна възраст са тясно свързани с комуникационното поведение на децата не само като система от символи, отразяваща се върху познавателните процеси, но и като средство за обмяна на информация (Angelov, Valcheva, 2021: 7).

Според Заваденко (2016: 119) речта е най-важният компонент на умственото развитие на детето, чието формиране започва в първите години от живота му. Тя се явява като важно средство за свързване с външния свят, основа за получаване на информация, развитие на познавателните активности и мисленето. Комуникативната функция на речта способства развитието на навиците за общуване, което е от голямо значение за формирането на адаптивно поведение, емоционално волева сфера и личността на детето. Когнитивната функция на речта е тясно свързана с комуникативната.

Речта на детето има изключително важна роля в неговия живот, допринася за развитието на общителност и комуникативни умения, помага за получаване и усвояване на нова информация (Rubtsova, 2020: 31).

Речевото (говорното) развитие на детето е съществен елемент от общото психично развитие. Състоянието на речта неслучайно е обект на внимание и грижи както в семейството, така и в детската градина; от него зависи формирането на комуникативната способност на детето, която позволява то да участва в процеса на обмен на информация с околните по словесен път, да опознава света, да изразява мислите, желанията, чувствата си и своето отношение към това, което го заобикаля (Тсенова, 2017: 86).

Въпреки че повечето деца усвояват езика без проблеми, забавянето или

нарушенията в езиковото развитие са много чести в детството. Езиковото развитие може да бъде забавено, нарушено или комбинация от двете (Van Agt, 2011: 7).

Нарушенията на овладяването на устния език (специфични езикови нарушения), както терминът предполага, включват лингвистични дефицити, които се отнасят до трудности в използването на езиковата система или несформираност на уменията за разбиране на вербални съобщения. Могат да засягат формата (фонология и граматика), съдържанието (семантика) и функцията (прагматика) на речта; или способността за декодиране, интегриране и организиране на слухово възприета информация (Yaromova, 2021: 594).

Учителите в детските градини в своята всекидневна работа наблюдават деца, които демонстрират затруднения при усвояването на говоримия език. Всяко дете има свой индивидуален темп на езиково развитие и при всяко дете то протича в собствен ритъм, следователно не всички забавяния в този процес трябва да се считат за патологии. Съществуват индивидуални различия в процеса на усвояване на езика и речта. Определянето на езиковите способности на детето като норма или патология за съответния възрастов етап е изключително важно умение за педагогическите специалисти, работещи с деца в предучилищните институции. Необходимо е да се познават етапите, през които преминава детето при естественото овладяване на езика, своевременно да се търсят причините и обстоятелствата, които могат да доведат до изоставане в езиковото развитие.

Може да се наблюдава рецептивно езиково нарушение (детето има проблеми с разбирането на думите, които чува от околните) или експресивно езиково нарушение (детето изпитва затруднения да говори с другите и да изразява своите мисли, чувства, желания). Като общи черти се отбелязват късното начало на езиково развитие, невербалната комуникация с детето, беден по обем активен и пасивен речник, липсата на фразова реч, допускане на разнообразни грешки спрямо компонентите на езиковата система – форма, съдържание и употреба. Някои деца имат беден речник, не могат да изразяват мислите, желанията, нуждите и емоциите си с думи, не се справят с поставените задачи от учителите. Други деца могат да общуват, но трудно. Речта им се състои от малък брой често използвани думи, произнасят ги неправилно, но в правилния контекст. По време на разговор използват кратки прости изречения, не съгласуват думите в изречението, артикулацията е значително нарушена, наблюдават се замени на звукове, размяна на срички.

Прави впечатление допускането на граматически грешки, когато говорят, ограничена е употребата на сложни изречения. Наблюдава се неподготвеност и трудности при звуков анализ на думи, децата не могат да посочат картинка на обект, която започва с определен звук, или да определят мястото на звука в дума (начало, среда, край за подготвителните групи). Съпътстващи са и затруднения във фината моторика и конструктивните умения. Други деца общуват много активно,

имат богат речник и конструират добре своите изказвания, служат си с различни изречения, включително сложни изречения. Родителите и близките роднини, с които контактуват, ги разбират добре, но за хората извън обкръжението на семейството се изисква усилие, за да ги разберат. Нарушена е произносителната страна на речта – не произнасят правилно звуковете, наблюдават се замени на звукове, изопачаване, добавяне или разместване на звукове.

Нарушенията в развитието на устния език, както и общоговорните, представляват многообразна категория с разнородна, в много случаи неизяснена етиология. Обединява ги това, че при всички нарушения присъстват типични, водещи симптоми на сходна езикова патология в един от компонентите на езика – форма, съдържание, употреба (Tsenova, 2001: 32).

Езикова система е нарушена, когато езикът е различен по съдържание, форма и употреба от очаквания и асоцииран с възрастта и социокултурната среда. Като цяло детето е носител на езикова патология, когато неговите езикови способности са под очакваните за годините му и нивото му на функциониране (Leopard, 2000). Дефицитът в една или повече от лингвистичните области на функциониране (фонология, морфология, синтаксис, семантика, прагматика) определя езиковото нарушение (Matanova, Todorova, 2013: 160).

Езиковите нарушения в предучилищна възраст са рисков фактор за появата по-късно на затруднения в ученето, затова не трябва да се подценяват и да се смята, че те ще се преодолеят от само себе си в процеса на израстване на детето.

Според Прокопьева (2013) езиковото развитие на децата е един от показателите за готовността на детето за обучение в училище. Това е залог за успешното усвояване на грамотността и четенето, за писмената реч, която се формира на основата на устната. Затова е необходима ранна диагностика и превенция на специфичните разстройства в развитието на речта и езика.

Често педагогическите специалисти в образователните институции, когато наблюдават затруднения в езиковото развитие на дете в детската група, се стремят да разберат причината за тях. Причините за забавено езиково развитие при децата може да разделят на 2 големи групи: медицински (органични) и социални.

Според Ягунова (2018: 24) важна роля при формирането на езиковите нарушения имат наследствените, перинаталните фактори, както и факторите на околната и социалната среда на детето.

Ценова (2017: 150) описва и класифицира етиологичните фактори, водещи до нарушения в развитието на говоримия език. Разглежда като основни причини за неблагоприятното развитие при формирането на езиковото развитие при децата външните (екзогенни) и вътрешните (ендогенни) фактори. Ендогенните фактори, които се описват, са ендокринните заболявания, възрастта на родителите, поредността на бременността, токсикози по време на бременност и наследствеността. Според авторката екзогенните

фактори имат най-голямо значение в пре-, пери- и постнаталния период от живота на детето. Такива са вирусните и инфекциозните заболявания, различен вид интоксикации, алкохолизъм, наркомания, недोхранване, авитаминоза, външни травми, радиационно облъчване и др., роговите травми, асфикция, кръвна несъвместимост между майката и плода и др. В кърмаческия период (менингити, енцефалити, заболявания с висока температура, травми, вредни лъчения, интоксикации, недохранване) се разглеждат като причини за настъпването на увреди на кората на главния мозък, отразяващи се по-късно върху езиковото развитие на децата. Обръща се внимание и на социално-психологическите условия на живот на децата като важен фактор и възможностите за преодоляването му.

Езиковата среда и семейното възпитание на децата също могат да бъдат причина за дефицити. Нашите деца често чуват около себе си не само неправилно оформена реч, но също така и нелитературните изрази от телевизионни програми, видеоклипове и др. От културата на речта на възрастните как говорят с детето, колко внимание обръщат на вербалната комуникация с него до голяма степен зависи успехът на детето в овладяването на езика. Важно е учителите да знаят, че детето се учи да говори правилно чрез имитация, така че то може да овладее само това, което най-често чува в речта на другите. Слегователно те трябва да представят правилния модел, който детето да следва. Речта се формира постепенно, заедно с развитието на детето и под влияние на речта на възрастните.

В предучилищна възраст децата усвояват разговорната форма на речта, преди постъпването им в училище тя вече е добре развита, имат голям запас от думи, изразяват се свободно, употребяват сложни изречения. Но не при всички деца езиковите умения се развиват с еднакъв темп. Езикът като средство за общуване е важен фактор, без който е невъзможно да се осъществява възпитателно-образователен процес в предучилищна възраст.

Съгласно Наредба №5 от 03.06.2016 г., раздел II, с. 8 за предучилищното образование в началото и в края на учебното време в предучилищните институции се провеждат входяща и изходяща диагностика, съобразени с програмната система и възрастовата група, с които се отчитат успеваемостта на децата и степента на развитие на уменията им по основните образователни направления. След провеждане на диагностичните процедури учителите информират родителите за индивидуалните постижения на детето, които се отразяват в детско портфолио.

Важно е педагогическите специалисти в детските градини да проследяват цялостното развитие на децата и да не се колебаят да насочват родителите към необходимите специалисти, когато наблюдават забавяне в някоя от сферите на развитие. За да установят, че детето изостава в езиковото си развитие, учителите в детските групи трябва да обръщат внимание на всички важни фактори относно формирането на езикова способност.

Проявите на езикови нарушения при децата в предучилищна възраст са

причина за насочване родителите към необходимите специалисти за провеждане на диагностична дейност и оказване на своевременно подкрепа относно по-нататъшното развитие на детето (педиатър, детски невролог, УНГ лекар, логопед, психолог), които предучилищната институция няма възможност да осигури като кадри. Учителите трябва своевременно да информират родителите на децата в индивидуални срещи относно наблюденията си върху езиковото развитие на гадено дете и да споделят своите притеснения за присъстващи признаци на изоставане спрямо нормата. Информацията се представя с конкретни факти, позитивно отношение, акцентира се върху силните страни на детето. Педагогическите специалисти трябва да подхождат индивидуално, обективно, професионално, етично и толерантно към родителите. Всяко дете е различно и уникално, задачата на педагозите е да насърчават тези различия. Децата не се сравняват помежду им, защото имат различни темпове на развитие. Системно трябва да се създават условия за сътрудничество, ефективна комуникация и отношения между всички участници във възпитателно-образователния процес.

Отклоненията в езиковото развитие на деца в предучилищна възраст се проявяват на различни нива: фонетичени, фонематичени, прозодични, лексико-граматични и комуникативни. Комуникативните нарушения пречат на развитието на езиковите умения при децата, които нямат проблеми със слуха или интелектуални затруднения.

Общото недоразвитие на речта в предучилищна възраст пречи на пълното формиране на речева комуникация, ограничава възможността за установяване на социални връзки и засяга сферата на междуличностните отношения на детето. Трудностите в социализацията на децата с речеви нарушения се наблюдават във всички нейни области: дейност, общуване, самосъзнание, и са свързани с особеностите на установяване на социални връзки чрез езика (Боброва, 2015:12).

Според Жулина, Шамоу (2017: 4) пречките за овладяването на устната реч се превръщат в емоционални разстройства като агресивност, негативизъм, емоционална лабилност, тревожност, повишено емоционално изтощение, неоформена афективна регулация.

Трудностите в общуването, които детето не е способно самостоятелно и конструктивно да преодолее, възпрепятстват пълноценното развитие, блокират вътрешните потенциали, намаляват социалната активност, често застрашават психологическото здраве на личността. Всяко дете трябва да се чувства безопасно в предучилищна образователна организация, да получава всички необходими условия за обучение, развитие, усъвършенстване на способностите си, за да може свободно да общува, да изразява мнението си и да проявява толерантност към другите (Samohvalova, Ivanova, 2017: 13).

Учителите в детските градини познават методиката на обучение по роден език, която им помага в педагогическата практика за правилен избор на съдържание и методи на работа с деца, но не са обучени да провеждат

необходимата корекционно-терапевтична дейност, когато установяват затруднения в езиковото развитие на дете. Затова е важно да информират своевременно родителите за своите наблюдения върху постиженията на децата във възпитателно-образователния процес и съвместно с координатора, отговарящ за процеса на приобщаващо образование в детската градина, и директора на предучилищната институция да насочват семействата на децата към необходимите специалисти за допълнителна оценка на езиковото развитие. Когато е необходимо, също така да организират дейности от общата или допълнителната подкрепа за личностно развитие. Ранната диагностика и терапия предполагат най-бързо и качествено преодоляване на езиковите нарушения. В тази връзка нараства необходимостта от работа за превенция на езиковите и говорните нарушения при децата в предучилищна възраст в детските градини. Една от основните задачи на предучилищното образователно заведение е организирането на взаимодействие между различните специалисти (логопед, педагози, психолог, ресурсен учител и др.) и родителите, за да се създадат ефективни условия за правилното развитие на детската реч. Състоянието на езиковото развитие при децата изисква специално внимание и ежегодно проследяване.

В България езиковото развитие на децата в предучилищна възраст се изследва посредством процедури, чрез които се установява състоянието на перцепцията на основните сетива, когницията, нивото на езиково разбиране и на езиковото генериране. Проучват се: възприятията на детето; способността му да сравнява признаци на предмети; осъзнаването на прости вербални инструкции и сложни линейни (логико-граматични) конструкции; лингвистичните му умения по отношение на фонематични възприятия, фонологична компетентност, езиково разбиране и речева изява (Yaralova, Tsenova, 2021: 17).

Използват се различни инструменти за изследване развитието на езиковата система и речта. Чрез различни скрининг тестове и методики може да се оцени езиковото развитие на дете към актуалния момент. Целта на тези процедури е ранно идентифициране на деца в риск, както и своевременното им насочване към специалисти. Това е възможност за педагогическите специалисти да планират ресурсите, които ще са необходими в индивидуалната им работа с децата.

Заклучение

Езиковите нарушения при децата в предучилищна възраст затрудняват общуването им с връстници и възрастни, отразяват се върху познавателните процеси, имат негативно влияние върху всички сфери на детското развитие. Установяването на водещите причини за появата на тези нарушения, правилното диагностициране и навременната им терапия имат решаващо значение, за да може всяко дете да получи необходимата подкрепа, което значително увеличава вероятността от пълноценно обучение по-късно при постъпване на детето в училище. Добре координираната работа на

учителите в предучилищните институции и родителите на децата спомага за постигането на видими резултати. Препоръчително е учителите да насочват родителите към необходимите специалисти, които обективно да оценят нивото на езиковото развитие на детето възможно най-рано. Колкото по-рано се започне работа в посока преодоляване на езиковите нарушения, толкова по-бързо ще бъде постигнат резултат. Ранното идентифициране на езикови нарушения от педагогическите специалисти в предучилищните институции и открояването на деца от рискови групи е условие за осъществяване на ранна превенция и терапия, което е важна предпоставка за реализиране потенциалните възможности на всяко дете.

ЛИТЕРАТУРА

Angelov B., Valcheva, P. (2021). Teoria i metodika na obuchenieto po balgarski ezik i literatura v preduchilishtna vazrast. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“. [Ангелов, Б., Вълчева, П. (2021). Теория и методика на обучението по български език и литература в предучилищна възраст. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.]

Bobrova, E. P. (2015). Fenomen obschego nedorazvitiya rechi i ego vliyanie na protsess sotsializatsii. Sbornik yubiley'naya nauchno-prakticheskaya konferentsiya, chast 1, izdatel Gomelskiy gosudarstvenniy universitet imeni F. Skorinyi. 256 s. [Боброва, Е. П. (2015). Феномен общего недоразвития речи и его влияние на процесс социализации. Сборник юбилейная научно-практическая конференция, часть 1, издатель Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины. 256 с.]

Matanova, V., E. Todorova. (2013). Rakovodstvo za prilagane na metodika za otsenka na obrazovatelnite potrebnosti na detsata i uchenitsite. Sofia: Institut za psihichno zdrave i razvitie. [Матанова, В., Е. Тодорова. (2013). Ръководство за прилагане на методика за оценка на образователните потребности на децата и учениците. София: Институт за психично здраве и развитие.]

Naredba № 5 от 03.06.2016 г. за preduchilishtnoto obrazovanie. Obn. DV, br. 46 от 17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016 г., izdadena от ministara na obrazovaniето i naukata. [НАРЕДБА № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование. Обн. ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016 г., издадена от министъра на образованието и науката.]

Prokopyeva, L.I. (2013). Organizatsia sovmestnoy raboty logopeda i vospitatelya detskogo sada dlya detey narusheniyami rechi: uchebno-metodicheskoe posobie, Yuzhno-Sahalinsk:izd-vo SAHGU. 68 s. [Проконьева, Л.И. (2013). Организация совместной работы логопеда и воспитателя детского сада для детей нарушениями речи: учебно-методическое пособие, Южно-Сахалинск:изд-во САХГУ. 68 с.]

Rubtsova, E. V. (2020). Prichiny vzniknovenia narusheniy v detskoй rechi i priemy ih korrektsii. *Karelyskiy nauchnyy zhurnal*, vol. 9, no. 2 (31), 2020, pp. 31-34. [Рубцова, Е. В. (2020). Причины возникновения нарушений в детской речи и приемы их коррекции. *Карельский научный журнал*, vol. 9, no. 2 (31), 2020, pp. 31-34.]

Samohvalova, A. G., & Ivanova, N. M. (2017). Kommunikativnye trudnosti doshkolnykh v geterogennoy sotsialnoy srede. *Sovremennoe doshkolnoe obrazovanie. Teoria i praktika*, 9 (81), 10-20. [Самохвалова, А. Г., & Иванова, Н. М. (2017). Коммуникативные трудности дошкольников в гетерогенной социальной среде. *Современное дошкольное образование. Теория и практика*, 9 (81), 10-20.]

Tsenova, Ts. (2001). Komunikativni narushenia v detska vazrast. Sofia: Radar Print. [Ценова, Ц. (2001). Коммуникативни нарушения в детска възраст. София: Радар Принт.]

Tsenova, Ts. (2017). Logopedia – opisanie, diagnostika i terapia na komunikativnite narushenia., Sofia: Ditam OOD. [Ценова, Ц. (2017). Логопедия – описание, диагностика и терапия на комуникативните нарушения. София: Дитам ООД.]

Tsenova, Ts. (2017). Razvitie na detskata rech chrez stimulirane na finata motorika. Preduchilishtno & uchilishtno obrazovanie ® (5). Sofia: Pedagogicheskoto izdatelstvo „Obrazovanie“. [Ценова, Ц. (2017). Развитие на детската реч чрез стимулиране на финамата моторика. Прегучилищно & училищно образование ® (5). София: Педагогическо издателство „Образование“.]

Van Agt, H. (2011). Language disorders in children: Impact and the effect of screening. Erasmus University Rotterdam.

Yagunova, V., Gaynetdinova, D. (2018). Rechevnye narushenia u detey rannego i doshkolnogo vozrasta. *Ros vestn perinatol i pediatri*; 63:(6): 23-30. DOI: 10.21508/1027-4065-2018-63-5-23-30. [Ягунова, В., Гайнетдинова, Д. (2018). Речевые нарушения у детей раннего и дошкольного возраста. *Рос Вестн перинатол и педиатр*; 63:(6): 23-30. DOI: 10.21508/1027-4065-2018-63-5-23-30].

Yaromova, T., & Tsenova, Ts. (2021). Ranna diagnostika na detskoto ezikovo razvitie i preventsia na narusheniyata na pismenia ezik. *Spetsialna pedagogika i logopedia*, 3(1), 18-37. [Ярмова, Т., & Ценова, Ц. (2021). Ранна диагностика на детското езиково развитие и превенция на нарушенията на писменния език. *Специална педагогика и логопедия*, 3 (1), 18-37].

Yaromova, T. (2021). Spetsifichni ezikovi narushenia – Aktualni tendentsii i perspektivi po odnoshenie na razprostranenie, chestota i proyavi. *Sbornik vtora nauchno-prakticheska konferentsia „Obrazovanie i izkustva: Traditsii i perspektivi“*, Sofiyski universitet. [Ярмова Т. (2021). Специфични езикови нарушения – Актуални тенденции и перспективи по отношение на разпространение, честота и прояви. Сборник Втора научно-практическа конференция „Образование и изкуства: Традиции и перспективи“, Софийски университет.]

Zavadenko, N.N. (2016). Rasstroystva razvitiya rechi u detey: rannaya diagnostika i terapia. *Zhurnal nevrologii i psixiatrii im. S.S. Korsakova, izdatelystvo Media Sfera*, 116 (12):119-125. doi: 10.17116/jnevro2016116121119-125. [Завагенко, Н.Н. (2016). Расстройства развития речи у детей: ранняя диагностика и терапия. *Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова, издательство Медиа Сфера*, 116 (12):119-125. doi: 10.17116/jnevro2016116121119-125.]

Zhulina, E. V., & Shamov, A. N. (2017). Vneshnyaya rech i ee vliyanie na stanovlenie psihiki rebenka. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2 (19), 12. [Жулина, Е. В., & Шамов, А. Н. (2017). Внешняя речь и ее влияние на становление психики ребенка. *Вестник Мининского университета*, 2 (19), 12.]

РАЗВИТИЕ НА РЕЧТА В РАННА ДЕТСКА ВЪЗРАСТ В СЪВРЕМЕННИЯ ДИГИТАЛЕН СВЯТ

Диана Ангонова, ас. г-р

Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“
e-mail: dzandonova@uni-sofia.bg

Резюме: Докладът разглежда влиянието на дигиталните устройства върху развитието на речта в ранна детска възраст. Изследването е мотивирано от наблюдаваните негативни тенденции при развитието на свързаната и граматически правилната реч, при обогатяването на лексикалния фонд и забавянето на проговарянето в сравнение с предходните поколения. Целта е да се установи дали съществува корелация между ранното излагане на въздействието на мобилните устройства/екраните и речевото развитие в периода на ранното детство. Анализират се резултатите от актуални изследвания в научната литература относно взаимосвързката между „екранното време“ и говорните умения. За целите на изследването е проведена анкета с 2818 български родители. Резултатите от описаните изследвания негвусмислено показват, че ранната среща с дигиталните устройства и продължителното екранно време имат негативни ефекти върху овладяването на езика и развитието на речта. Медийното съдържание с високообразователно качество, придружено от съвместно гледане заедно с родител/възрастен, се асоциира с положително речево развитие. Наблюдава се забавено проговаряне и нарушения в експресивната реч при децата, които използват мобилни устройства, а при 2–3-годишните деца, изложени на фонова телевизия, се установява по-нисък вербален коефициент на интелигентност. Статистическият анализ на анкетното проучване с български родители установява отрицателно въздействие на екраните върху експресивната реч при най-голям процент от децата, чиято първа среща с телевизора и смартфона е била от 0 до 6-месечна възраст. Изложените в доклада заключения дават поле за по-нататъшни изследвания и създаване на програми за превенция на когнитивни и езикови нарушения при здрави деца вследствие на ранна среща с екранните устройства.

Ключови думи: речево развитие, екрани, екранно време, забавено проговаряне, мобилни устройства

SPEECH DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD IN THE CONTEMPORARY DIGITAL WORLD

Diana Andonova, Asst. PhD

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Educational Studies and the Arts

Department "Preschool and Media Education"

Abstract: The report examines the influence of digital devices on speech development in early childhood through a review of existing literature and primary research. The research is motivated by the observed negative trends in the development of connected and grammatically correct speech, in the enrichment of the lexical fund and the delay in the development of language compared to previous generations. The aim is to determine whether there is a correlation between early exposure to mobile devices/screens and speech development in early childhood. The results from current studies in the scientific literature on the relationship between "screen time" and language skills are analyzed. For the purposes of the study, a survey of 2818 Bulgarian parents was conducted. The literature review shows unequivocally that early contact with digital devices and daily screen time have negative effects on language acquisition and speech development. High-quality media content accompanied by co-viewing with caregivers is however associated with positive speech development. Delayed speech and speech disorders are observed in children who use mobile devices. Two to three year old children who are exposed to background television are found to have a lower verbal IQ. Statistical analysis of the survey with Bulgarian parents found the most negative impact of digital screens on expressive speech in children whose first exposure to television and smartphone was up to six months of age. The report's findings provide scope for further research and development of programs for prevention of cognitive and language disorders in healthy children as a result of the early use of screens.

Keywords: speech development, screens, screen time, language delay, mobile devices

Въведение

Развитието на речта в ранна детска възраст е повлияно от редица фактори на средата, които създават предпоставки за изграждане на комуникативната компетентност. Съвременните деца растат в условията на дигитализация и преждевременно запознаване с екраните. Наблюдават се негативни тенденции при развитието на свързаната и граматически правилната реч, при обогатяването на лексикалния фонд и забавяне на проговарянето с няколко месеца в сравнение с предходните поколения.

Дискусията относно това дали влиянието на екраните подпомага, или забавя детското развитие продължава от десетилетия. Някои изследвания предлагат убедителни доказателства, че екранното влияние може да доведе до забавено речево развитие (Martinot, et al., 2021) и по-лоши когнитивни и поведенчески резултати (Madigan, et al., 2019; 2020), но наблюдаваните ефекти до голяма степен зависят от възрастта, медийното съдържание, времето пред екрана, социалния и семейния контекст на гледане. Висококачественото медийно съдържание и съвместното гледане с възрастен могат да осигурят положителни комуникативни ситуации и ползи за развитието на езиковите умения на децата (Mares, Pap, 2013; Madigan, et al., 2020). Проучване (Birken, et al., 2017) показва, че децата под 2-годишна възраст, на които се предоставя екранът на телефон или таблет дори само за 30 минути на ден, проговарят по-бавно от връстниците си.

Докладът цели да установи влиянието на телевизията и мобилните устройства (смартфон и таблет) върху овладяването на езика и развитието на речта чрез теоретично и анкетно проучване. Анализирани са някои актуални изследвания от американската научна литература относно влиянието на екраните върху говорното развитие. Проведено е анкетно проучване с 2818 български родители на деца на възраст между 18 и 48 месеца (1 година и 6 месеца и 4 години), което има за цел да установи зависимостта между екранното време и речевото развитие на детето. Мотивацията да бъдат включени деца над 3-годишна възраст е да се проследи забавянето на речта до 4 години и корелацията с ранната среща с екраните, тъй като възрастта на проговаряне се отлага все повече.

Влияние на екраните върху речевото развитие – резултати от изследвания в американската научна литература

В последното десетилетие в САЩ са проведени най-много изследвания за проучване на екранното влияние върху развитието на речта в периода на ранното и предучилищното детство. Мадиган и екип (Madigan, et al., 2020) извършват метаанализ на 42 изследвания, проведени общо с 18 905 участници относно качеството на екранното влияние. Резултатите показват, че продължителното гледане на екран (1 час на ден) има негативни ефекти върху овладяването на езика и развитието на речта, докато медийното съдържание с високообразователно качество, придружено от съвместно гледане заедно с родител/възрастен се асоциира с положително речево развитие. Размерите на ефекта са измерени чрез коефициент на обикновена линейна корелация на Пирсън (r). Използването на екрана от детето в продължение на часове е свързано с по-ниски езикови умения (екранно време [$n=38$; $r=-0,14$; 95% CI, $-0,18$ до $-0,10$]; фонова телевизия [$n=5$; $r=0,19$; 95% CI, $-0,33$ до $-0,05$]), докато използване на екранно съдържание с високо качество (образователни програми [$n=13$; $r=0,13$; 95% CI, $0,02-0,24$] и съвместно гледане [$n=12$; $r=0,16$; 95% CI, $0,07-0,24$]) се свързва с по-добри езикови умения на детето. От значение е и възрастта

на детето при запознаване с екраните – по-късната възраст е свързана с по-добри езикови умения на детето [$n=4$; $r=0,17$; 95% CI, 0,07-0,27].

От съществено значение за речевото развитие на децата е медийното съдържание: „...видовете медии, на които са изложени, могат или да подобрят, или да възпрепятстват обогатяването на езика, поради което следва прецизно да се подбират“ (Stoyanova, 2021: 438). Резултатите от метаанализ на ефекта на образователната програма „Улица Сезам“, включващ 24 изследвания с над 10 000 участници в 15 държави, показва изключително положително влияние върху когнитивните постижения, граматически правилната реч и смятането (Mares, Pan, 2013).

Изследване на влиянието на мобилните устройства върху забавеното развитие на експресивната реч у деца на възраст между 18 месеца и 2 години е проведено в периода 2011–2015 г. (Birken, et al., 2017). Проучването започва с деца на 18-месечна възраст, които използват ежедневно мобилни устройства (смартфон/таблет). Анализира се развитието на експресивната реч и други изоставяния в езиковото развитие. Включени са 893 деца, от които 54,1% момчета. Повечето родители съобщават за 0 минути на ден използване на мобилни устройства от децата си (77,6%). Сред децата, чиито родители съобщават за използване на мобилно устройство (22,4%), средната дневна употреба на устройството е 15,7 минути. Преобладаващото забавяне на експресивната реч, докладвано от родителите, е 6,6%, а процентът на други забавяния на комуникацията, докладвани от родителите, е 8,8%. Биркен съобщава, че 20% от децата на възраст 18 месеца използват мобилни устройства за 28 мин. на ден по данни от родителите. Въз основа на инструмент за скрининг за забавяне на овладяване на езика и развитието на речта се установява, че колкото повече време детето прекарва пред екрана, толкова по-вероятно е то да има забавяне в развитието на експресивната реч. За всяко 30-минутно увеличение на времето пред екрана изследователите откриват 49% повишен риск от забавяне на експресивната реч (ORa = 2,33, 95% доверителен интервал, 1,25–4,82). Не е установена връзка между времето на екрана на мобилното устройство и други забавяния в комуникацията като социални взаимодействия и невербална комуникация (език на тялото и жестове). Д-р Катрин Биркен споделя за възстановено речево развитие при нейни пациенти след елиминиране на екраните (Pomplio, 2019).

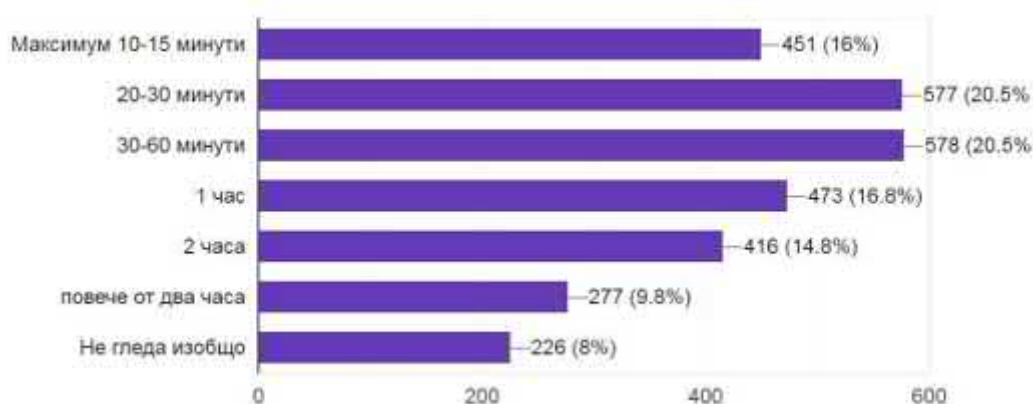
Дългосрочно изследване върху влиянието на фоновата телевизия по време на семейна вечеря върху развитието на речта на деца на 2–3 години и по-късно на 5–6 (Martinot, et al., 2021) показва, че екранното влияние се свързва с по-ниски резултати в езиковото развитие. В експеримента са включени 1562 деца. При 2-годишните деца показателят „винаги включен телевизор“ в сравнение с „никога“ се свързва с по-нисък вербален коефициент на интелигентност (вербално IQ) (-3.2 [95% IC: -6.0, -0.3] точки), независимо от ежедневното време прекарано пред екран и базовия езиков резултат. Данните са получени чрез линейна

регресия, коригирана за обкръжаващи фактори. В заключение се посочва, че при създаването на политики за обществено здравеопазване трябва да се отчита контекстът на гледането на екрана, а не само неговият обем. Комуникацията възрастен – дете не може да бъде заменена от медийно влияние.

Изследване на екранното влияние върху речевото развитие на български деца на възраст между 18 и 48 месеца

През април 2022 г. е проведена анкета с 2818 български родители на деца на възраст между 1 година и 6 месеца и 4 години, като 53,3% от децата, включени в проучването, са момчета, 46,7% – момичета. Въпросникът съдържа 22 въпроса, свързани с: възрастта и речевото развитие на детето; възрастта на детето при първата среща с екраните; екранното време на ден и честотата на гледане ежедневно и ежеседмично; вида на екранното съдържание; самостоятелно или съвместно гледане с родителя; използване на екраните по време на хранене, за приспиване, по време на разходки и игра на детската площадка, на обществени места; установяване на зависимост към дигитални устройства; някои поведенчески характеристики на детето. За доказване на връзката между екранното влияние и речевото развитие е направен корелационен анализ, като е използван коефициентът на Крамер.

Резултатите показват, че децата, които никога не гледат екрани (в това число телевизия, смартфон, таблет и лаптоп/компютър), са 6,5% при въпрос за екранното съдържание и 8% при въпрос за екранното време. Тази разлика се дължи на факта, че на някои деца се предоставя смартфон за видеоразговори с роднини, снимки и видеа. 17% от анкетираните посочват, че детето никога не гледа смартфон или таблет, 9,6% – телевизия, 5,1% нямат телевизор. 23,1% от родителите са убедени, че екранното време се отразява положително върху речевото развитие на тяхното дете.



Фиг. 1. Времето, което децата прекарват пред екран на ден

Според актуалните „Стандарти за развитие и учене в ранното детство: от раждането до три години“ детето на възраст малко над 1 година и половина (от 19 до 24 месеца) трябва да употребява думи, които назовават лица, животни, играчки, части на тялото, облекло, мебели, съдове, храни и напитки и др.; предмети от близкото обкръжение (както реални, така и изобразени на картина); някои местоимения и местоименни наречия, като: този, това, какво, къде и др.; да назовава някои характеристики на ситуации и събития, като повтораемост, количество и др., например: още, пак, едно, две, много, малко и т.н. и отделни действия, събития, състояния, например: дай, виж, падна, взема, пие, яде, спи и т.н.; да използва собствени имена, включително своето име, често в комбинация с роднински названия (Атанасова-Трифенова и др., 2015: 141).

Резултатите от анкетата показват забавено развитие на продукцията на речта. 28,8% от децата на възраст 18 месеца произнасят само срички, а 7,2% са напълно невербални, т.е. при тях не се среща наличие на сричка или дума. Процентът на децата на 23-месечна възраст, чието речево развитие е на ниво сричка и не казват думи, е 14,1% (5,7% във възрастовия диапазон от 1 г. и 6 м. до над 3 г. и 6 м.), а 4,2% са невербални. 10,8% от всички деца и 14,8% от децата на възраст 24 месеца казват едва няколко думи (по-малко от 10–20). 11,5% говорят на измислен език. Тези данни говорят за силно ограничен лексикален фонд и липса на развитие на свързаната и граматически правилна реч. Най-голям е броят на невербални деца, чиито родители са им предложили екран на възраст между 0 и 6 месеца.

Наблюдава се разлика между речевото развитие и преценката на родителя, т.е. родителите нямат познания относно стандартите за ранно детско развитие. Само 7,4% от родителите са посочили, че говорното развитие на детето им е забавено за възрастта му. Някои респонденти са отбелязали развитие „в норма за възрастта“ при наличие само на срички или няколко думи при деца на възраст 2 години. 34,5% от родителите определят речевото развитие на детето си като „по-развито спрямо децата на неговата възраст“.

Едва 12,7% (358 от анкетираните) посочват, че детето гледа образователни програми и приложения. 22,7% отговарят, че винаги гледат заедно с детето, 23% – често, 26,9% – понякога, 8,3% – рядко, а 12,8% използват времето, докато детето е на устройството или пред телевизора, за да свършат работа. 23,1% от родителите са убедени, че екраните влияят положително върху развитието на речта на детето по отношение овладяването на българския език.

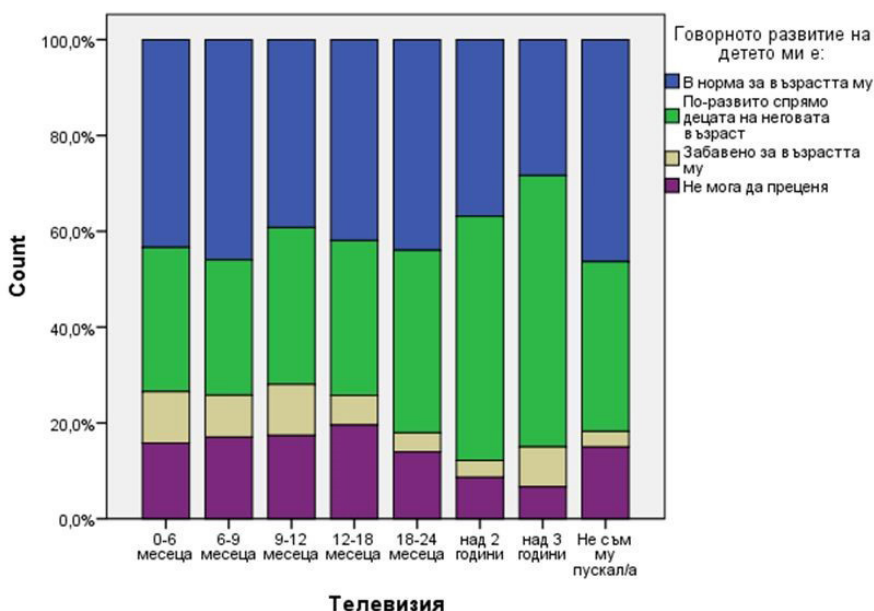
Установена е статистически значима връзка ($\chi^2 = 17,807$, $p = .007$) между времето, прекарано пред екран на ден (с възможни отговори от „10–15 мин“ до „повече от 2 часа“) и говорно развитие на ниво само сричка. Стойността на коефициента на Крамер е .079, което показва, че връзката е силна. Същото се наблюдава и при децата, които казват едва няколко думи ($\chi^2 = 26,543$, $p = .000$), където стойността на коефициента на Крамер е .097. Прави впечатление

обаче, че най-висок е процентът при децата, които според информацията от родителите гледат 10–15 мин на ден, както и при тези, които не гледат изобщо, т.е. в случая по-продължителното екранно време не се свързва със забавеното проговаряне. Вероятно тази връзка се дължи на факта, че по-малките деца имат по-кратко екранно време и по-ниско речево развитие, тъй като най-голям е процентът (28,8%) на децата, които казват само сричка при 18-месечните.

При някои деца се среща „бърборене“ на измислен език, което замества експресивната реч. Установена е статистически значима връзка ($\chi^2= 60,362$, $p = .000$) между говоренето на измислен език и първата среща с екраните. Стойността на коефициента на Крамер е .146, което показва, че връзката е умерена. Децата, започнали да гледат екрани във възрастните групи, обхващащи периода от 0 до 18-месечна възраст, са най-висок процент в тази категория. Това се дължи на непълноценната билингвална (43,5% от анкетираните посочват, че детето гледа съдържание на български и на английски език; 1,5% – само на английски език, 4,3% – на български и на 1 чужд език, различен от английския) и дори полилингвална дигитална среда (11,1% посочват, че детето гледа съдържание на български и два чужди езика, а 7,7% – на много езици).

Най-голям процент от децата, които говорят със сложни изречения, т.е. развитието на експресивната реч е в норма или над нормата за възрастта, са имали първа среща с екраните на възраст над 3 години (телевизия и лаптоп) и над 2 години (смартфон и таблет). Установява се статистически значима връзка между времето, прекарано на екран на ден, и развитието на експресивната реч – „детето говори със сложни изречения“ ($\chi^2= 27,114$, $p = .000$). Стойността на коефициента на Крамер е .098, което показва, че връзката е силна. Що се отнася до времето, прекарано пред екрана, най-висок е процентът на децата, които гледат екрани между 30 минути и 2 часа на ден. Тук отново възрастта на децата е фактор, тъй като умението за съставяне на сложни изречения и по-продължителното екранно време се установяват при по-голям процент от децата на възраст 3 и над 3 години. При анализ на индивидуалните отговори на родителите на деца на възраст 24 месеца се установяват известни разминавания с обобщените статистически данни. Забелязва се, че 2-годишните деца, които никога не гледат екран или гледат изключително рядко, са с по-високо ниво на развитие на говорните умения и дори някои говорят със сложни изречения. При децата на възраст 24 месеца, които прекарват между 1 и 2 часа на ден пред екрана, има по-голям брой деца със забавено развитие на речта, по-малък брой деца с развитие над нормата и не се наблюдават такива, които да говорят със сложни изречения.

Късната среща с екраните се свързва с по-високото ниво на развитие на речта над нормата за възрастта. Фигура 2 изобразява връзката между първата среща с екрана на телевизора и нивото на говорно развитие.



Фиг. 2. Корелация между говорното развитие и възрастта на първа среща с телевизията

Правят впечатление резултатите при децата, които не говорят на родния език, а казват гуми само на английски език (18 деца). Това явление се установява при деца, които прекарват 2 и повече от 2 часа на ден пред екрана, като при повечето деца първата среща с екрана на смартфон се е реализирала на възраст от 0 до 6 месеца. При някои от децата родителят отговаря, че отсъства съвместно гледане.

Само 5% от децата на всички анкетиранни посещават чуждоезикова детска градина, в която не се говори на български, а на 6% от децата у дома им се говори на английски език. 25,9% от децата казват гуми не само на български език.

Заклучение

Резултатите от направения корелационен анализ на данните от анкетното проучване с български родители имат известни разминавания с описаните изследвания в американската научна литература. Причина за това са различните методи на изследване. И двата подхода установяват, че ранната среща с екраните на мобилните устройства (смартфон, таблет) и на телевизора/лаптопа водят до забавено речево развитие при всички възрастови групи. Наблюдава се забавено проговаряне при значителен брой деца, като най-голям е процентът при тези от тях, които осъществяват първа среща с екраните на възраст от 0 до 6 месеца. При българските деца след корелационен анализ не се установява статистически значима връзка между времето, прекарано пред екрана на телевизора, смартфона, таблета или

лаптопа, и нивото на говорното развитие, докато в описаните чуждестранни изследвания за всяко увеличение на екранното време изследователите откриват повишен риск от забавяне на експресивната реч. При направен анализ на индивидуалните отговори на родителите на децата на 24 месеца се отчита тенденция за по-високо речево развитие при пограстващите, които рядко или никога не гледат екрани. В описаните чужди изследвания се наблюдава забавено проговаряне специално при децата, които използват мобилни устройства, а при 2-3-годишните деца, изложени на фонова телевизия, се установява по-нисък вербален коефициент на интелигентност.

Важно е да се отбележи, че комуникативната компетентност не се свързва само с говорното развитие, а със способността на детето да общува адекватно на конкретната речева ситуация. Необходимо е на децата да се предлага само екранно съдържание с високо качество – образователните програми и съвместно гледане съдействат за по-добрите езикови умения на детето. Степента на негативното въздействие на екраните зависи и от обкръжаващите фактори – дейностите и качествена комуникация в семейството във времето, когато детето не е в дигитална среда. Стандартите на Световната здравна организация относно екранното време на децата гласят, че във възрастта от 0 до 18 месеца не се препоръчва излагане на екрани. Изключение може да прави кратък видеоразговор с роднини. От 18 до 24 месеца се допуска ограничено време пред екрана за запознаване с висококачествено образователно съдържание в присъствието на родителя. Между 2 и 5 години максималното екранно време на ден е 1 час (Rompiio, 2019). На базата на получените резултати от анкетата се установява, че тези стандарти не се спазват от голям брой от българските родители. Над 40% от децата на възраст между 1 година и половина и 4 години прекарват пред екрана повече от 1 час на ден.

Проучванията на влиянието на екраните върху развитието на речта в периода на ранното детство, проведени в България, са все още малко на брой. Това дава поле за по-нататъшни изследвания и създаване на програми за превенция на когнитивни и говорни нарушения при здрави деца вследствие на ранна среща с дигиталната среда.

ЛИТЕРАТУРА

Atanasova-Trifonova, M., Peneva, L., Stoyanova, Yu., Yancheva, I., Yadvkova, L., Mutafchieva, M. i Kolcheva, N. (2015). *Standarti za razvitie i uchene v rannoto detstvo: ot razhdaneto do tri godini*. Sofia: IINCh-BAN, ISBN 978-954-18-0924-2 [Атанасова-Трифонова, М., Пенева, Л., Стоянова, Ю., Янчева, И., Ядкова, Л., Мутафчиева, М. и Колчева, Н. (2015). *Стандарти за развитие и учене в ранното детство: от раждането до три години*. София: ИИНЧ-БАН, ISBN 978-954-18-0924-2.]

Birken, C.S., Borkhoff, C.M., Dai, D.W.H., Koroshegyi, C., Ma, J., Maguire, J.L., Parkin, P.C., van den Heuvel, M. (2019). Mobile Media Device Use is Associated with Expressive Language Delay in 18-Month-Old Children. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 40(2): 99–104. doi: 10.1097/DBP.0000000000000630

Madigan, S., McArthur, B.A., Anhorn, C., Eirich, R., Christakis, D.A. (2020). Associations between screen use and child language skills: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*. 174:665–675. doi: 10.1001/jamapediatrics.2020.0327.

Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C., Tough, S. (2019). Association between screen time and children's performance on a developmental screening test. *JAMA Pediatrics*. 173:244–250. doi: 10.1001/jamapediatrics.2018.5056.

Martinot, P., Bernard, J. Y., Peyre, H., Agostini, M., Forhan, A., Charles, M-A, Plancoulaine, C., Heude, B. (2021). Exposure to screens and children's language development in the EDEN mother-child cohort. *Scientific Reports*. 11: 11863. doi: 10.1038/s41598-021-90867-3

Mares, M., Pan, Z. (2013). Effects of Sesame Street: A meta-analysis of children's learning in 15 countries. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34, 140–151. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.01.001>

Stoyanova, K. (2021). Predpostavki za razvivane na mediyna gramotnost v preduchilishtna vazrast. V: *Vtora nauchno-prakticheska konferentsia: „Образование и изкуства: traditsii i perspektivi“*, 11-12 noemvri 2021 g., Sofia, s. 431-440. ISSN 2738-8999 [Стойанова, К. (2021). Препноставки за развиване на медийна грамотност в прегучилищна възраст. В: *Втора научно-практическа конференция: „Образование и изкуства: традиции и перспективи“*, 11-12 ноември 2021 г., София, с. 431-440. ISSN 2738-8999.]

Вебстраница

Pompilio, E. (2019). How screen time may impact expressive speech development, *Elite learning*. Retrieved on 22.04.2022 from <https://www.elitelearning.com/resource-center/nursing/screen-time-and-a-childs-brain/>

СЪЩНОСТ НА ФУНКЦИОНАЛНАТА ГРАМОТНОСТ И ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА РАЗВИТИЕ У ДЕЦАТА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Димона Янева, докторант

Университет „Проф. д-р Асен Златаров“ – град Бургас

Факултет по обществени науки

Категра „Педагогика и методика на обучението“

e-mail: Dimona_Georgieva@dkps.uniburgas.bg

Резюме: В статията се разглежда понятието функционална грамотност и се насочва вниманието към цялостното личностно развитие на малките деца. Представени са основните разлики между базовата грамотност и функционалната грамотност, като се разглежда и връзката между тези понятия. Посочва се необходимостта от функционалната грамотност като набор от качества, умения и компетентности, които подпомагат децата в успешното им справяне в реални житейски ситуации и успешното им вписване в съвременното общество.

Акцентира се върху необходимостта от целенасочена педагогическа дейност, подход и съобразени с индивидуалните особености методи, чрез които да се формира и развива функционалната грамотност у децата в предучилищна възраст. Статията предоставя теоретичен преглед за същността, развитието и начините за формиране на функционалната грамотност при малките деца в детската градина.

Ключови думи: функционална грамотност, предучилищно образование, компетентности

FUNCTIONAL LITERACY AND DEVELOPMENTAL OPPORTUNITIES IN PRESCHOOL CHILDREN

Dimona Yaneva, PhD Student

University “Prof. Dr. Asen Zlatarov” – Burgas

Faculty of Social Sciences

Department Pedagogy and Teaching Methodology

Abstract: The article examines the concept of "functional literacy" and draws attention to the overall personal development of young children. This article presents the main differences between basic literacy and functional literacy,

making the connection between these concepts. The article points out the need for functional literacy as a set of qualities, skills and competencies that help children successfully cope with real life situations and successfully integrate into modern society.

Emphasis is placed on the need for purposeful pedagogical activity, march and methods tailored to individual characteristics, through which to form and develop functional literacy in preschool children.

The article provides a theoretical overview of the nature, development, and ways of forming functional literacy in young children in kindergarten.

Keywords: functional literacy, preschool education, competence

Въведение

Целта на съвременното прегучилищно и училищно образование е да даде началото на редица знания и умения на малките деца и ученици. Те трябва активно да бъдат включени в процеса на обучение, за да развият своето критично мислене, да имат мотивация за учене, да добият умения за решаване на реални житейски проблеми, да могат свободно да изказват мнение и да аргументират своя избор, да анализират и да обобщават факти и информация от различно естество. Това са и някои от причините, поради които в съвременната педагогическа практика все по-усилено и все по-често се говори за функционална грамотност, благодарение на която се преобръща традиционното в образованието и обучението в детските градини и училището. С развитието на функционалната грамотност децата и малките ученици се ориентират към овладяване на комплекс от ключови компетентности, осигуряващи потенциал, умения и способности. Избягва се разпокъсаното обучение по различните образователни направления и учебни дисциплини.

Изложение

В корена на понятието грамотност стои гръцката дума грамта, която означава буква, откъдето понятието може да се дефинира като съвкупност от умения, чрез които човек може да обработва информация в определен контекст чрез четене и преобразуване в знания.

Според ЮНЕСКО „грамотността е способността човек да идентифицира, разбере, интерпретира, създаде, комуникира, пресметне и използва отпечатани и написани на ръка материали, свързани с различни видове контекст. Грамотността включва продължителен процес на учене, който позволява на човек да постигне целите си, да развие знанията и потенциала си, както и да участва пълноценно в общността и обществото, към което принадлежи“ (Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността, 2014–2020).

Като водещи за успеха могат да се разграничат следните видове грамотност:

- Основна/базова грамотност – умение, което е основа за по-нататъшно развитие, но не е достатъчно за пълноценно реализиране; включва се познаване на буквите, на гуми и текстови конструкции, необходими за четене и писане.
- Функционална грамотност – придобити умения и компетентности, които дават възможност на човек да се справя успешно в реални житейски ситуации; способността за четене и писане на равнище, което дава възможност на личността да се развива и функционира в обществения живот.

Уменията и компетентностите, които са включени във функционалната грамотност, са необходими за успешното справяне в съвременното общество:

- Намиране на полезна и достоверна информация (напр. разграничаване на факти и мнения в сайтовете и медиите, които се потребяват);
- Личностно и професионално развитие (напр. логически връзки между причина и следствие, поставяне на личностни цели и уменията да бъдат реализирани);
- Информирани избор – (напр. четене на етикета на лекарството и откриване на всякакви странични ефекти, които може да получите след приема на лекарството);
- Познаване на права и отговорности като гражданин и потребител (да гласуваш информирано, разбиране на клаузи в трудов договор). (Димитрова, 2021)

За да се говори за функционално грамотна личност, не е достатъчно да са усвоени само четенето, писането и пресмятането, а е необходимо паралелно с това да се развиват и останалите видове грамотност, които теоретиците предлагат. Такива са:

- Дигитална грамотност – умения за критично и отговорно ползване на дигиталните технологии. Разбиране на необходимостта от дигитални технологии и ползите, и рисковете, които крие използването им. Познаване на основните функции и употреби на различни софтуери, мрежи и т.н. (МОН, 2019).
- Здравна грамотност – личностният избор за начин на живот. Този вид грамотност включва знания за здравословното хранене, осведоменост за значимостта от физическа активност и всички основни фактори, които благоприятстват физическото и психическото развитие.
- Правна грамотност – знанията, които формират правилната посока на мислене на личността по отношение на неговите задължения и права в обществения живот.
- Финансова грамотност – уменията за управление на личните финанси; отношението към активи и пасиви.
- Медийна грамотност – гостъп, оценка и създаване на съобщения чрез различни видове медии. Тук се включва способността за използването на медиите пълноценно и безопасно.

- Научна грамотност – интерес към научни открития; оценка на ползите и рисковете от развитието на науката, подкрепа на научните търсения, критично отношение към информацията от медиите (Татарлиева, 2019).
Списъкът с видовете грамотност непрекъснато се допълва и разширява. Той се определя от развитието на обществото или от прогреса на т.нар. индустриална революция.

За развитието на функционалната грамотност и нейните подвидове и прилагането им в обучението водеща стратегия е прилагането на компетентностен подход. „Приложението на компетентностния подход в образователната сфера е сложен процес, който изисква създаването и апробирането в практиката на редица методически решения. Промяната от възпроизвеждащ знания учебен процес към компетентностно ориентирано учене трябва да се реализира във всички нива на образователната структура“ (Димитрова, 2020).

Предучилищното образование полага основите за учене през целия живот, като осигурява физическото, познавателното, езиковото, духовно-нравственото, социалното, емоционалното и творческото развитие на децата (Наредба №5, 2016).

В съвременната педагогическа практика все по-усилно се говори за функционалната грамотност и компетентностния подход в детската градина, които преобръщат традиционността в предучилищното образование. За постигането на конкретни задачи, свързани с придобиването на компетенции, е необходимо целенасочено педагогическо взаимодействие, което да бъде съобразено с нуждите на децата.

Основната форма на педагогическо взаимодействие, описана в Наредба №5 от 2016 г., е педагогическата ситуация, която обикновено протича под формата на игра.

Образователни направления, които са заложили в предучилищното образование, са:

1. Български език и литература;
2. Математика;
3. Околен свят;
4. Изобразително изкуство;
5. Музика;
6. Конструиране и технологии;
7. Физическа култура.

Във всяко едно от изброените образователни направления по чл. 30 от Наредба №5 от 2016 г. са включени теми за постигане на отделни компетентности като очаквани резултати от обучението на погростващите деца.

Обучението в предучилищна възраст се отличава от останалите образователни етапи с водещата дейност на играта в процеса на педагогическо взаимодействие (Георгиева, 2020).

Играта от своя страна е най-естественият начин за възпитание, обучение и творческо развитие на децата. Науката педагогика на играта разглежда феномена игра като особен вид дейност, благодарение на която се осъществява развитието на детето (Велева, 2013).

В настоящата статия се предлагат примерни ситуационни задачи на тема: „Великден“, чрез които се интегрират знания от различни образователни направления в детската градина.

Тематична задача 1: „Нека ти разкажа“

Пред децата от групата учителят изиграва куклен театър с познати за тях герои. Момиче и момче се срещат и водят диалог, свързан с празника „Великден“, но информацията е неточна.

Мими: Здравей, Биби! Знаеш ли кой празник приближава?

Биби: Да, Мими, знам! След няколко дни е Великден!

Мими: Това е един от любимите ми празници! Преди Великден има и много други празници! В седмицата преди празника в домовете на хората идват Коледари, които пеят за здраве..

Биби: Коледари?... и т.н.

След края на диалога учителят провежда кратка беседа с децата. Изясняват се допуснатите грешки, като идеята е децата сами да достигнат до тях.

Учителят разказва на децата за празника:

Един от най-светлите празници за православните християни е Великден или Възкресение Христово. Подготовката за честването му започва в седмицата преди Великден, наричана Страстна седмица. Празнува се 6 дни.

Великденските символи са боядисването на яйца и месенето на козунак. Великденските яйца са специално боядисани или нарисувани яйца, които се поднасят на Великден, през пролетта. Най-важният от цветовете е червеният.

Целта на първата задача, която е свързана с образователното направление „Български език и литература“, е децата да успеят да разграничат достоверната информация от тази, която учителят им предлага чрез кукления театър.

Тематична задача 2: „Забавно пазаруване“

Децата се разделят на екипи.

В стаята има предварително подготвен „магазин“, в който всеки един от екипите ще трябва да пазарува. В него има и други предмети, освен тези, които трябва да „закупят“ децата.

Всички екипи трябва да купят от магазина по толкова яйца, козунаци, зайци (които трябва да сглобят в една от следващите задачи), красиви празнични салфетки, покривки, че да успеят да похарчат всички пари, като задължителните продукти да бъдат на тяхната маса.

Така всеки един от екипите ще има еднакви предмети, но могат да бъдат с различен брой.

Целта на тази задача, която е свързана с образователното направление математика, е децата да формират умения за планиране и контрол.

Тематична задача 3: „Чуй и поправи“

Учителят добавя, че празникът е много цветен и много весел както за малките деца, така и за възрастните. Има много хубави песни, които са свързани с празника. Предлага на децата позната за тях песен „Чувате ли вие, че камбана бие“, в която предварително са премахнати някои ключови думи. Децата в групата трябва да изслушат песента и да открият липсващите думи в нея.

Тази задача е свързана с образователното направление „Музика“ и има за цел да провокира децата да осмислят информацията от текста и да предложат решение. Развива и музикалната култура.

Тематична задача 4: „Великденска работилница“

Децата отново са около масите, разделени на екипи. На масите са прогуктите, които са закупили от магазина. Пред тях е поставена задачата да боядисат и декорират яйцата, които са предвидили за тяхната празнична трапеза. Трябва да се съобразят с информацията, която учителят им е дал, за това кой е един от най-важните цветове при боядисването. Могат да декорират яйцата според своите желания.

Целта на тази задача, която е свързана с образователното направление „Изобразително изкуство“, е децата да работят в екип, да спазват добрия тон, да се съобразят с желанията на всички в екипа. Развива се естетическият усет.

Тематична задача 5: „Едно, две, три...украса направи!“

Всеки екип е закупил от „магазина“ плик, в който има различни части, с които при правилното сглобяване, ще се получи великденски заек, който е предназначен за украса на трапезата. Това е една от задължителните „покупки“ от тематична задача №2 „Забавно пазаруване“. Всеки един от екипите отваря плика, изважда частите за великденския заек, а учителят им показва модел за сглобяване, така децата предварително ще знаят какъв трябва да бъде техният краен продукт. На всяка от масите има необходимите материали, освен частите за сглобяване, напр. картон, на който да залепят отделните части, лепило и т.н.

Задачата е от образователното направление „Конструиране и технологии“. Една от главните цели на тази задача е да насърчава работата в екип и да стимулира детската активност.

Тематична задача 6: „Празнувай с нас!“

Последната задача, която се поставя на екипите, е да подредят своята

празнична трапеза с продуктите, които са закупили и украсили в предходните задачи. Всяка маса трябва да има покривка, салфетки, боядисани яйца от екипа, козунак и украса (великденски заек).

Учителят е гост на всяка една от масите. Децата трябва да се съобразят как да го посрещнат, какви гуми да използват (Заповядайте; Моля, сегнете и т.н.).

Задачата е от образователното направление „Околен свят“. Целта е да се затвърдят междуличностите отношения в обществената среда.

След приключване на тематичните задачи педагогът поздравява всички с отлично свършената работа и старанието им за приготвянето на празнична трапеза. Казва им, че те ще бъдат отлични помощници за боядисването на яйцата, за пазаруването и за предварителната подготовка за празника и вкъщи.

За финал учителят приготвя малки награди за децата, напр. лепенки с великденска тематика, фигурка за оцветяване и т.н., както и подвижна игра „Веселите цветове“.

Играта се играе с музика. В този случай е подходящо песните да са свързани с Великден (напр. „Чук, чук, яйчице“, „Великденски яйца“ и др.). Пуска се музиката и децата танцуват. Когато музиката спре, учителят казва произволен цвят. Децата трябва да намерят предмет със съответния цвят и да се хванат за него. Тези, които не се справят с намирането на цветовете – стават помощници на учителя, за да следят за правилно изпълнение при останалите участници. Важното за играта е учителят предварително да е приготвил цветни предмети и да ги е поставил на места, удобни за децата, това е важно и за безопасността в самата игра.

Заклучение

В заключение може да се каже, че развитието на функционалната грамотност трябва да започне от най-ранна детска възраст в детската градина. Децата от предучилищна възраст трябва да се поставят във важни и полезни за тях дейности, в които могат да изразяват себе си. Те трябва да знаят, че могат да бъдат полезни както за самите себе си, така и за общността, към която принадлежат.

ЛИТЕРАТУРА

Velva, A. (2013). Pedagogika na igrata. Ruse, s. 5-14. [Велева, А. (2013). Педагогика на играта. Русе, с. 5-14. ISBN 978-619-7071-09-2.]

Georgieva, G. Kompetentnostnijat podhod kato sredstvo za razvivane na matematicheskite predstavi na dezata ot preduchilistna vazrast. V: Obrazovanie I izkustva: tradizii I perspektivi. Sbornik dokladi ot Nauchno-prakticheska konferenzia, posvetena na 80-godishninata ot rojdenieto na prof. d-r Georgi Bijkov. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“, s. 102-112. [Георгиева, Г. (2020). Компетентностният подход като средство за развиване на

математическите представи на децата от предучилищна възраст. В: Образование и изкуства: традиции и перспективи. Сборник доклади от Научно-практическа конференция, посветена на 80-годишнината от рождението на проф. г-р Георги Бижков. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“ – София. с. 102-112.]

Dimitrova, Kr. (2021). Formirane I razvitie na digitalna gramotnost v nachalna uchilistna vazrast chrez prilagane na kompetentnosten podhod – sastojanie I perspektivi. V: Digtalni kompetenzii I mediaobrazovanie. Sbornik nauchni studii. Burgas: Uniersitet „Prof. d-r Asen Zlatarov“, s. 213-238. [Димитрова, Кр. (2021). Формиране и развитие на дигитална грамотност в начална училищна възраст чрез прилагане на компетентностен подход – състояние и перспективи. В: Дигитални компетенции и медиаобразование. Сборник научни студии. Унив. „Проф. г-р Асен Златаров“ – Бургас, с. 213-238. ISBN 978-619-7559-17-0 (студия).]

Dimitrova, Kr. (2021). Prilagane na kompetentnostnia podhod za formirane I razvitie na funkcionalna gramotnost. *Образование I технологии*, vol. 12, issue 1, ISSN 1314-1791 (print); ISSN 2535-1214 (online), s. 17-19. [Димитрова, Кр., (2021). Прилагане на компетентностния подход за формиране и развитие на функционална грамотност. *Образование и технологии*, vol. 12, issue 1, ISSN 1314-1791 (print); ISSN 2535-1214 (online), с. 17-19.]

Dimitrova, Kr. (2020). Prilozenie na kompetentnostnia podhod v obrazovaniето – metodi, podhodi, organizatziionni formi, metodicheski rechenia. *Образование I технологии*, vol. 11, issue 1, ISSN 1314-1791 (print); ISSN 2535-1214 (online), s. 67-71. [Димитрова, Кр. (2020). Приложение на компетентностния подход в образованието – методи, подходи, организационни форми, методически решения. *Образование и технологии*, vol. 11, issue 1, ISSN 1314-1791 (print); ISSN 2535-1214 (online), с. 67-71.]

Уебстраница

Tatarlieva, D. (2019). Uchebni zadachi za razvitie na nauchna gramotnost. Pedagogicheska praktika. [Татарлиева, Д. (2019). Учебни задачи за развитие на научна грамотност. Педагогическа практика.] <https://diuu.bg/emag/4040/>

Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността (2014–2020). <https://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?lang=bg-BG&Id=933>

НАРЕДБА № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование от <https://mon.bg/bg/59>

КРЕАТИВНАТА ДРАМА КАТО СЪВРЕМЕННА ФОРМА НА ПЕДАГОГИЧЕСКО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В РАННОТО ЧУЖДООЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ

Елена Ватралова, докторант

Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
e-mail: elenvatralova@abv.bg

Резюме: Креативната грама стои в основата на разработения от автора методически модел „Be Theatrical“, за преподаване на английски език на деца в предучилищна възраст чрез театър и музика. Настоящата статия разглежда креативната грама от нов аспект, като възможност за преход към анимацията, като съвременна форма на педагогическо взаимодействие в детската градина. Ще бъдат коментирани в практико-приложен план педагогически техники за преподаване на английски език, базирани на креативната грама и техните възможности за надграждане към групов творческа дейност, която най-пълно да удовлетвори потребностите на съвременното дете да общува, но и да се забавлява.

Ключови думи: креативна грама, педагогическа анимация, творческо образователно пространство, ранно чуждоезиково обучение

CREATIVE DRAMA AS A CONTEMPORARY FORM OF PEDAGOGICAL INTERACTION IN EARLY FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION

Elena Vatralova, PhD student

Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts

Abstract: Creative drama is the basis of the developed by the author methodological model "Be Theatrical" for teaching English to preschool children through theater and music. This article considers the creative drama from a new aspect, as an opportunity for transition to animation, as a modern form of pedagogical interaction in kindergarten. Some pedagogical techniques for teaching English will be commented in the practical-applied plan, based on creative drama and their ability to upgrade to another type of creative activity that successfully meets the needs of the contemporary child to communicate, but also to have fun.

Keywords: Creative drama, Pedagogical animation, Creative educational space, early foreign language instruction

Въведение

В наши дни ранното усвояване на чужди езици се счита за един от най-важните приоритети. Много учени, изследващи ранното чуждоезиково обучение, се обединяват около идеята, че ранната детска възраст (до 7 години) е най-продуктивният период за езиково развитие и той следва да се използва за създаване на солидна база за по-нататъшно езиково усъвършенстване.

Актуалността на темата е следствие от нарастващата необходимост на обучаваните деца в предучилищна възраст от умения за ефективна комуникация на чужд език и свързаната с това нужда от все по-мотивиращи интерактивни комуникативни дейности в чуждоезиковата класна стая. Това днес като че ли повече от всякога налага необходимостта от изследване на добри чуждестранни практики, адаптиране и прилагане на методически модели, осланиящи се на употребата на театрални техники и музикални форми в разнородни обучителни контексти, особено при обучението на деца между 3–7 години, предвид спецификата на възрастта им. Интегрирането и взаимодействието на музиката, творческата грама и чуждия език при тяхното преподаване на деца в предучилищна възраст във връзка с начините и формите, чрез които те присъстват в различни програми, държавни образователни стандарти за предучилищното образование, осъществявано в държавните и частните детски градини, дават богати възможности за усъвършенстване на уменията за устно общуване на деца в предучилищна възраст чрез разработения в рамките на дисертационно изследване методически модел „Be Theatrical“. Той цели развиване и усъвършенстване на интерактивните говорни умения на изучаващите чужд език деца в предучилищна възраст чрез преподаване на езика-цел посредством употребата на някои адаптирани професионални театрални техники и музикални форми, чрез включване на обучаваните в различни дейности, характерни за класическия театър. Необходимостта от свързването на изкуства като музиката и театъра с изучаването на чужд език е провокирано и от разбиранията на съвременните родители, че подобна симбиоза би способствала формирането и развитието на детските творчески способности.

Защо да интегрираме драмата в чуждоезиковата класна стая

Драмата в чуждоезиковата класна стая не е нова концепция. Интегрирането предоставя отлична база за изследване на теоретични и практически аспекти на английския език (Whiteson, 1996). Импровизацията като неин основен и характерен аспект дава разнообразни възможности за развитие на комуникативните умения на учащите се в автентични и динамични ситуации (Boudreault, 2012).

Драмата, използвана за образователни цели, условно се дели на: развиваща грама (Cook, 1917), творческа грама (Ward, 1930), образователна грама (Way, 1967), експертна грама (Bolton, 1985; Heathcote & Herbert, 1985), неформална грама (Wagner, 1998) и процесуална грама (O'Neill, 1982).

Авторите, изследващи драмата като успешна стратегия в ранното чуждоезиково обучение, подкрепят използването на творческата грама като предпочитан метод за формиране на емоционални преживявания, като акцентът пада върху индивидуалното развитие на учащите се, а не толкова върху дейности, целящи сценично представяне на театрален продукт пред публика (Freeman, Sullivan and Fulton, 2003).

Що е то креативна грама

Креативната грама, или още както се дефинира – грама в образователна среда, представлява художествен процес под формата на игра, който позволява на учениците да изследват, да откриват, да говорят, да общуват, да приемат, отхвърлят и разбират заобикалящия ги свят. Творческата грама е алтернативна театрална техника, използвана с образователна цел. Тя е импровизационна, несценична, ориентирана към самия процес на обучение форма на грама, в която участниците, направлявани от опитен преподавател (водач или лидер), развиват въображението си, прилагат наученото в реални или въображаеми ситуации, придобиват нови знания, практикуват и усъвършенстват наученото, работят върху социалните си умения чрез театрални игри и импровизации в непринудена и творческа среда. В крайна сметка творческата грама е нестандартен подход към обучението, който ангажира въображението, усъвършенства концентрацията и сетивното познание в театрална среда. Креативната грама съвсем ненаатрапчиво се „вписва“ в естествения свят на децата (творческата игра), като го развива допълнително чрез прилагането на театрални техники с цел формиране на преживявания с учебна цел. Специалистът по грама, Брайън Уей, твърди в книгата си „Развитие чрез грама“ (Way, 1967), че „театърът го голяма степен се занимава с комуникацията между актьорите и публиката; драмата се занимава с личния опит на самите участници“. Креативната грама елиминира стреса от критичното оценяване на постиженията и предразполага децата да се отпуснат и просто да наблюдават и изследват поведенческите си реакции, да обменят идеи, да мислят творчески, усвоявайки знания.

Някои техники, които могат да се използват за целите на обучението чрез творческа грама, са:

- Пантомима – форма на невербална комуникация, чрез която може да се каже много само с езика на тялото;
- Импровизация – предварително планирани ситуации, при които действието и диалогът са спонтанни и не са предварително формулирани;
- Ролеви игри – при тях участващите пресъздават реални житейски ситуации, превъплъщавайки се в различни роли по предварителен сценарий;

- Импровизации за упражнение на сетивната памет - включват упражнения, целящи усъвършенстване на петте сетива - зрение, обоняние, звук, допир и вкус. Тези упражнения се използват и за усъвършенстване на звуковите и зрителните възприятия;
- Емоции - чрез тези упражнения децата се учат да изразяват и осъзнават емоциите си. Упражненията са под формата на ролеви игри, които предполагат безопасна среда, където децата да изследват своите собствени емоции, както и емоциите на другите;
- Импровизации по литературни образи - дават представа за приликите и разликите между хората като физика, култура, възраст, религия и етническа принадлежност. Чрез тези импровизации, пресъздавайки герои от литературата, децата могат да опознаят различни образи;
- Диалози - чрез диалозите децата изразяват своите мисли, идеи и чувства;
- И най-накрая, с драматизациите по приказки, децата участват в пресъздаването на театрални проекти по приказки, които сами са измислили, които харесват или които са чули преди това, прочетени от учител или у дома.

Децата имат естествено влечение към вълшебното, въображаемото. Те често и спонтанно превръщат обикновена пръчка във вълшебна пръчка, одеялото в пелерина на супергерой или без изобщо никакъв реквизит „се превръщат“ в астронавти, полицаи или танцьори, докато играят. Използването на творчески дейности с елементи на театър в чуждоезиковата класна стая дава широк набор от възможности, чрез които опитният преподавател може да се възползва от този естествен детски интерес, за да мотивира учениците си да развият по ненатоварващ и естествен начин своите комуникативни умения. Освен при изучаването на чужд език подобни дейности биха били от полза и в социалното, емоционалното, творческото и езиковото развитие и следователно са идеално допълнение към всяка друга обучителна дейност, която цели цялостно развитие на детето. Театралните техники далеч не са само спомагателни или подгръващи драматичните игрови дейности. Те могат да се използват като мощен инструмент в класната стая по чужд език, повишавайки ефикасността на усвояването на езика, както и развивайки много други основни житейски умения.

Методическият модел „Be Theatrical“

Наименованието е събирателно от „театър“ (theatre) и „музикъл“ (musical) и предоставя възможности за обучителни дейности и упражнения чрез театрални техники и музикални миниатюри, характерни за музикалния театър. Тези дейности и упражнения, съчетани с подходящ саундрак, са добра възможност за създаване на театрално-музикален пърформънс с елементи на музикален театър. **Целта** на методическия модел „Be Theatrical“ е да развива детето според неговите възрастови и индивидуални особености, като същевременно възпитава в дух на общочовешки ценности.

Предмет на модела е интегрирането и взаимодействието на музиката, театъра и чуждия език при тяхното преподаване на деца в прегучилищна възраст във връзка с начините и формите, чрез които те присъстват в различни програми и държавни образователни стандарти за прегучилищното образование, осъществявано в държавните детски градини. Основна хипотеза при разработването на методическия модел „Be Theatrical“ е, че чрез **интерактивната театрално-музикална комуникация**, в основата на която стои прилагането на адаптирани театрални техники и музикални миниатюри, значително се подобряват уменията на децата за устно общуване. При този процес се набляга на вариативността при комуникацията с театър, музика, движение или дейности с елементи на театър под музикален съпровод, или музикални дейности с движение и театрални техники. Тук следва да се отбележи, че под умения за устно общуване в прегучилищна възраст се имат предвид както чисто продуктивните умения като *говорене*, така и тясно свързаните с тях в рамките на ефективната комуникация рецептивни умения като *слушане*. Основната цел на този тип комуникация е да се стимулират мотивацията и положителното отношение към учебния процес и чуждия език, като децата учат неусетно, забавлявайки се в дръжелюбна и стимулираща среда.

Задачи, произтичащи от целта и предмета на модела „Be Theatrical“ :

- Разработване на методически насоки за развиване на интерактивните говорни умения на децата посредством участието им във форми на сценична дейност на езика-цел;
- Разработване на набор от практически учебни дейности на езика-цел на основата на театрално-музикални дейности, съобразени тематично с годишното разпределение по задължителните образователни направления;
- Разработване на набор от ресурси (песни, игри, римушки, стихотворения, сценарии за пърформънси и др.) в помощ на преподавателите по чужд език в детската градина в прилагането на професионални театрални и музикални техники в процеса на обучение с цел постигане на повишени нива на интерактивна устна реч на обучаваните деца в рамките на обучението.

Основните хипотези при разработването на методическия модел „Be Theatrical“ са:

- интегрирането на театъра, музиката и чуждия език при тяхното преподаване на деца в прегучилищна възраст създава взаимни ползи за всяко от тях, като този процес не изключва, а предполага взаимодействието им и с други образователни направления, преподавани в детските градини. Основната предпоставка е взаимодействието да се осъществява синхронно (едновременно) с останалите дисциплини и да е добре планирано в учебната програма на съответните образователни институции;
- едновременно с развиването на интерактивните говорни умения обучаваните стават по-мотивирани да участват активно в процеса

на чуждоезиковото усвояване и допълнително развиват други умения като такива за общуване и работа в екип;

- езикът и изкуствата като театър и музика се използват и за предаването на социален опит от страна на възрастните и чрез взаимоотношенията между децата в предучилищна възраст. Така например с песни или инструментални мелодии от различни национални стилове децата се учат да възприемат музика, принадлежаща на различни култури. По този начин позрастващите се запознават с културното многообразие.

Приемането на чуждата култура, религии и ценности са качества, които са особено необходими за съвременното дете, живеещо в свят, за който мултикултурността и глобализацията са не само понятия, а начин на живот. Интересна в това отношение е позицията, че съвременните програми, програмни изисквания, държавни образователни стандарти трябва да бъдат определени от създаването на една нова „педагогическа концепция, която да обхваща проблемите на възпитанието и образованието на децата от предучилищна и начална училищна възраст“, които да бъдат внедрени в учебния процес съобразно „глобалното значение на взаимоотношението дете – култура“.

Обект на изследването са деца на възраст от 3 до 7 години в държавни детски градини, изучаващи английски език като допълнителна дейност.

Целеви групи: деца на възраст от 3 до 7 години в държавни детски градини, изучаващи английски език като допълнителна дейност, преподаватели по чужд език към фирми, предлагащи обучение по чужд език в детските градини, и родители, предпочели чуждия език като допълнителна платена форма на обучение.

Основна характеристика на модела е интегриран подход към ранното чуждоезиково обучение и развитието на децата. Заниманията по чужд език с интегриране на музика, ритъм, изобразително изкуство създават един вид мултикултурна среда за обучение и възпитание на малките деца. Предложените дейности могат да се комбинират в рамките на една учебна единица (педагогическа ситуация) според целите ѝ, нивото на познаване на езика-цел и на майчиния език, индивидуалните особености на децата, числеността и възрастта на групата и други фактори. Творческите дейности с елементи на театър са условно разделени в няколко блока както следва: лингвистичен; ритмичен (танци, ритмопластика); арт и музика (песни, игри на открито, минипърформънси). И включват ресурси от:

- ДРАМА – дейност, включваща децата в активна ролева ситуация с цел подготовка за реалния свят, допринасяща за всеоткриването им развитие.
- ТЕАТРАЛНИ ИГРИ и техните разновидности:
 - театрално-безсловесни (пантомимни игри);
 - театрално-словесни игри (монолог, диалог, инсценировка, артистичен етюж, цялостна театрално-словесна игра по готова драматизация); театрализиращи игри; куклено-театрални игри и музикално-театрални игри.

- **ИМПРОВИЗАЦИИ** - Импровизацията не е цел на ранното чуждоезиковото обучение, но тя може да се предложи в някои по-опростени варианти. Самите деца понякога стават инициатори за тази дейност, като предлагат измислен от самите тях текст върху изпълнявания мелодичен образец. Импровизацията е ситуация, в която участниците говорят и се гържат спонтанно. Тя дава представа за езиковите умения и нивото на развитие на някои комуникативни характеристики на участниците. В контекста на ранното чуждоезиково обучение импровизацията предполага диалози или монолози, кратки по времетраене и прости изречения, при които се цели естествена мигновена реакция.
- **РОЛЕВИ ИГРИ** - Ролевите игри дават възможност на сравнително ограниченото пространство, каквото представлява класната стая, да се придобият широк диапазон от социални, емоционални, физиологически и психологически умения. Влизайки в определени роли, децата придобиват способност да общуват и да се справят в различни ситуации.
- **СИМУЛАТИВНИ ИГРИ** - импровизационни форми, най-често с цел запознаване, затвърждаване и усъвършенстване на някои професионални навици, умения и компетентности. Тези игри дават възможност по един оригинален и забавен начин да се запознаят със значими обществени и социални професии чрез симулативни игри (например учител, лекар, полицай, купувач, продавач и т.н.).
- **УЧИТЕЛ В РОЛЯ**
 - **ДВИГАТЕЛНИ ИГРИ И ПЕСНИ**
 - **ВОКАЛИЗАЦИИ**
 - **ПАНТОМИМА**- Пантомимните техники се използват, за да се предаде правилното значение на дадена дума или граматическа конструкция в контекста на определена ситуация, особено когато речниковият запас е ограничен. Практиките, опиращи се на езика на тялото в такъв момент, са един работещ инструмент в преподаването, подпомагащ и подтикващ децата да усвояват и осмислят новия учебен материал, като използват движенията на тялото и израженията на лицето си.
 - **ТВОРЧЕСКИ ДЕЙНОСТИ С КУКЛИ** - Едно от най-важните предимства на използването на кукли в ранното чуждоезиково обучение е, че срамежливите и интровертни деца могат да преодолеят проблемите с изразяването на чужд език, като „влязат в образ“ чрез куклата. Тъй като кукленият театър до голяма степен се опира на импровизацията, то голямото предимство, което дават марионетките, е възможността срамежливи деца или такива с по-ограничени вербални способности да общуват, като, образно казано, „се скрият“ зад куклите.
 - Ключова фигура в педагогическия процес е детето. Подходът, насочен към детето, насърчава активното участие и мотивация, както и позволява персонализирана, индивидуална реакция.

Методическият модел „Be Theatrical“ цели:

- да развива умения за използване на чуждия език с цел общуване с отчитане на езиковите способности и потребности на децата в предучилищна възраст;
- да развива елементарни комуникативни умения за слушане, говорене, а на по-късен етап – и на писане и четене;
- да развива личността на детето – както неговите езикови умения, така и психични функции като памет, въображение и др.;
- да развива мотивацията за по-нататъшно изучаване на чужди езици;
- да развива комуникативните, когнитивните и интелектуалните способности на малкото дете и уменията „да се учи“;
- да развива интерес към други култури и да мотивира децата да учат други езици;
- да осигури по-нататъшна комуникативно-психологическа адаптация към новия език и култура;
- да развива умения да се преодоляват бариерите при използването на чуждия език при общуване, да дава знания за елементарни езикови понятия.

Специално внимание се отделя на ранното навлизане в света на културата, свързана с езика-цел, особено на тази част от нея, която е пряко насочена към детската аудитория като фолклор, игри, приказки, разкази и стихчета. Примерното годишно разпределение следва тематично учебното съдържание по останалите образователни направления, като акцентът пада върху комуникативния подход при преподаването на чуждия език с интегриране в процеса на обучение на различни видове дейности, атрактивни и ангажиращи емоционално децата. „Дейността на детето е едновременно основа и източник на интелектуално и комуникативно развитие“ (Protasova, & Rodina, 2010). Примерните учебни планове на педагогическите ситуации по чужд език по модела „Be Theatrical“ предвиждат бърза смяна на дейностите, свързани с физическа активност, музикално-ритмични движения, двигателно-речеви упражнения, игри за концентрация, логическо мислене, куклен театър, театър на сенките, сюжетно-ролеви игри и др.). Смяната на дейностите предполага внимателна преценка от преподавателя с цел избягване на скука или умора у децата. Внимателно са подбрани разнообразни дейности в съответствие с учебната програма и етапите на развитие на езиковите умения на децата, което помага на учителя регулярно да оценява напредъка на учениците си и да оптимизира учебното съдържание съобразно техните дефицити. Предложеният методически модел, основан на креативната драма дейности, има за цел да улесни работата на преподавателя, като предостави възможност за творчески подход при структурирането на отделните уроци, така че да се постигне плавно развитие на чуждоезиковите умения. Методиката на преподаване чрез модела „Be Theatrical“ е планирана като съвкупност от игрови дейности, ангажирането на децата в които може да направи всяка езикова единица комуникативна. Те

създават условия не само за обучение на децата по чужд език, но и осигуряват затвърждаване на елементарните математически понятия, развитието на езика като цяло, както и развитие на уменията за логическо мислене, формират у децата адекватни представи за света около тях. Добрата ефективност в педагогическото взаимодействие се постига с работа с малки групи (до 10–12 деца), като по този начин, от една страна, всяко дете получава максимално внимание и подкрепа от преподавателя, а от друга, играейки в групата, се учи да общува и да възприема нови правила за поведение в рамките на екипа. Заниманията са два пъти седмично, с продължителност от 20 до 30 минути, в зависимост от възрастовата група на обучаващите се. Съдържанието на учебния материал включва теми като: „Персонална идентичност“, „Аз и моето семейство“, „Дневен режим“, „Аз и моите чувства“, „Хранене“, „Аз и моето тяло“, „Дрехи“, „Здраве и полезни навици“, „Цвет, размер и форма на предметите“, „Обичаи“, „Календар и рожден ден“, „Държави и националности“, „Природа и околна среда“, „Годишни сезони и климат“, „Време“, „Животни и домашни любимци“, „Комуникации и технологии“, „Средства за транспорт“, „Професии“, „Спортове“ и др. Акцентът в курса пада върху възможността да се формират у децата представи за културните аспекти от живота в англоговорящите страни, както и да се формира желание да изучават и други чужди езици. Основен принцип при подбора на образователното съдържание е принципът на позитивността. „По отношение на предучилищната възраст като начален етап от формирането на детската личност този принцип се характеризира с положителното отношение към общокултурното развитие на детето, към неговия потенциал и способности да разкрива собствените си умения в рамките на различни видове дейност“ (Вронская, 2001). Този принцип трябва да стои в основата на поведението на преподавателя с децата. Това от своя страна може да направи обучението на чужд език не самоцел, а да го превърне в средство за развитие на личността на детето, да му помогне да види многоезичния мултикултурен свят в цялото му разнообразие, да е активно, уверено и независимо в него. За да бъдат мотивирани да учат, децата се нуждаят както от достатъчно и разнообразни възможности за учене, така и от постоянно насърчаване и подкрепа на техните усилия за учене.

Тъй като такава мотивация трудно се постига в хаос, важно е учителят да организира и управлява класната стая като ефективна учебна среда. За целта се използват методи, стимулиращи емоционална реакция, упражнения за релаксация, упражнения за размисъл и др. Например играта „Комплименти“ (Compliments), когато децата, седнали в кръг, си разменят мили думи, комплименти: „Nice to see you“, „You look good today“, „You’ve got a beautiful smile“, „I like your curly long hair“ и т.н. Такива задачи като „Draw your mood“, „Let’s paint the box“, „Let’s draw the melody“ предполагат визуални и вербални действия с езика.

По този начин езикът служи не само като свързващо звено, но и като предпоставка за всички аспекти на социализацията на детето, или казано с други думи, развитието на културните ценности и културата на езиковото

развитие по същество е двупосочен процес. Същевременно не трябва да се пренебрегва разликата между интелектуалните, емоционалните и речевите дейности, които, взети заедно, осигуряват благоприятни условия за овладяване на езика. Интелектуалното развитие може да се усъвършенства чрез дейности с отгатване или с разрешаване на проблеми, запаметяване на нови думи и гр. Емоционалната активност протича, когато децата са доволни от дейността, която извършват, когато с радост учат чужд език и харесват начина на преподаване. Речевата активност се появява по време на устното общуване и до голяма степен се дължи на интелектуалната и емоционална дейност, които я „подхранват“. Активността на учене е в пряка връзка с интензитета на учебната дейност. Груповите дейности, хоровото повтаряне на езикови конструкции и колективната игра може да постигнат това. В тази насока методическият модел „Be Theatrical“ предоставя достатъчно ресурси от двигателно-речеви упражнения, при които децата изговарят забавни стихотворения и изпълняват движения в съответствие с текста. ("Go, my little pony, go!", "Can you swim like a fish?"). Специално внимание се отделя на кратките римушки, стихчета и песни. Всички те допринасят за създаването и подобряването на произношението, лексикалните и граматическите умения, като по този начин намаляват емоционалния стрес на децата. Специално внимание е отделено на нагледните материали, реквизит и декори, като са дадени и насоки как преподавателят и децата сами лесно да ги изработят с погръчни и лесно достъпни материали и предмети от бита. Принципът на визуалността се счита за един от значимите методологични принципи. Визуалните или нагледни помагала играят важна роля в ранното преподаване на чужди езици. Уменията за разбиране се формират и развиват чрез слушане на носители на езика или автентично записани материали. Визуалните реквизити като текстове или илюстрации могат да допълнят устната визуалност. Чрез спираловидната система на обучение (стабилно движение напред въз основа на многократно повторение на изучавания материал в различни игрови ситуации) звуците, думите и изреченията, свързани с чуждия език, стават все по-разбираеми.

Идеи за дейности с елементи на театър

Разговор чрез пантомимични движения - дава широк диапазон от възможности за комуникация само чрез интонацията на гласа, мимиките, жестовете и движението на тялото.

- „Отгатни разликата“ - дейността предполага избор на дете, което да излезе от стаята или да застане с гръб към групата и преподавателя. Учителят посочва едно от останалите деца, което става лидер. Всички деца са застанали в кръг. По знак от лидера всички деца изпълняват прости движения (клякат, вдигат ръце, застават на един крак и т.н.), като следят лидера с периферно зрение. Детето, което е отвън, застава в кръга и трябва да отгатне кой е лидерът.

- Децата стоят в кръг. Учителят избира диригент. Останалите изпълняват песен или танц, който предварително са научили, като следят знаците, промените в темпото и ритъма, зададени от диригента.
- Децата по двойки се ръкуват бързо, бавно, нежно, гневно, тъжно по команда от преподавателя.
- Вариант на същата игра е „Chocolate pie”. Тя отново предполага децата да са в кръг, като всяко от тях влиза в центъра на кръга и изговаря фразата „Chocolate pie” с предварително зададена от преподавателя интонация - нежно, грубо, ядосано, тъжно, замечтано, много бързо, много бавно и т.н.
- Игра „Скулптури и статуи”. Скулптурът „оформя” модела си в поза на някаква статуя. Моделът стои свободно, докато статуята „се оформи”, след което се опитва да запази позата. Играта предлага възможности за вариации по предварително зададени теми, напр. „Funny Faces”, “Wild Animals”, “The Circus”, “Sports” и др.
- Децата използват телата си, за да „построят” къща. Някои изобразяват мебелите – като телефони, маси, прозорци, врати и т.н. Други живеят в къщата и използват мебелите, говорят по телефон, отварят и затварят вратите и прозорците. Подходяща игра при теми „Аз и моят дом”, изучаване на глаголи за движение и др.
- Двама партньори си разменят една възглавница или топка. По команда от преподавателя или груго гете експериментират, като си предават предмета по различни начини. Например като нещо скъпо и много ценно, като нещо неприятно и отвратително, като много тежък или много лек предмет (камък или перце), като бодлив предмет, тиктакаща бомба, изплашена котка, горещ чайник и т.н.
- Децата стоят по двойки един срещу друг. По сигнал едно от тях затваря очи, а другото с минимални движения променя нещо в първоначалния си вид, напр. затваря едното си око, усмихва се, събува си едната обувка и т.н. Партньорът му трябва да открие и назове промяната.
- Идеи за креативни дейности с елементи на театър
- Следващите предложения биха могли да бъдат изпълнявани като кратки скичове с цел затвърждаване или преговор на вече усвоен учебен материал.
- DRAMA FROM PICTURE BOOKS: Креативна грама по илюстрирани книжки
- HAND ANIMALS: Игра с герои. Подходяща за първи стъпки в пантомимата.
- NURSERY RHYME CHARADES: Пантомимична игра за отгатване. Кратки, повтарящи се и лесни детски римушки се изпълняват с подходящия мизансцен, онагледяващ текста. Подходящи за яслена, първа и втора група.
- A TREE GROWS: Наративна пантомима, изобразяваща как расте от семенце ябълковото дърво. Подходяща за подготвителна и прегучилищна възраст.
- PAINTING THE BOX: Наративна пантомима, формираща представи за лично пространство и визуализиране на цветовете

- PAINTING THE MUSIC: Наративна пантомимна игра, свързана с изобразяване на емоцията в музиката и рисуването. Развива координацията.
- NO, YOU CAN'T TAKE ME!: Забавна игра, развиваща критическото мислене.
- THE LION KING'S COURT: Ролева игра за животните и приятелството.
- SEASONS AND WEATHER: Дейност в помощ на обучението и формирането на представи у по-малките деца за сезоните и времето, която може да се използва и като игра-импровизация с по-големи деца.
- COMING TOGETHER: Наративна пантомима за формиране на представи и визуализирането на пространството, както и за общността и приятелствата.
- AROUND THE WORLD IN THIRTY MINUTES: Едно въображаемо пътешествие, игра, формираща представи по география и свързана с опознаването на различни култури. За 6–7-годишни деца.
- SCULPTURE GALLERY: Творческа игра, даваща възможност на децата както да опознаят творческия процес по създаването на скулптури, така и да усъвършенстват моториката и координацията си.
- MIRROR MIRROR: Колекция от огледално изпълнявани движения. Подходящи за всички възрастови групи в детската градина.
- PUPPETS IN THE DRAMA CLASSROOM: Дейности, предполагащи изработване и боравене с кукли.
- GUIDED IMAGERY: Използването на текст и музика за предизвикване на положителни въображаеми образи, с цел да се постигне конкретен ефект. Подобна на медитация игра, усъвършенстваща сензориката, провокираща въображението, концентрацията, креативността. Подходяща за деца и възрастни.
- EMOTION WALK: Двигателна игра, свързана с движението, езика на тялото и способността за съзнателен контрол на движенията.
- MUSICAL FREEZE IMPROVS: Импровизационна игра за естетиката в движенията.

Идеи за пантомима

Пантомимата ангажира емоционално децата, подобрява концентрацията и създава предразполагаща среда, която предоставя възможност на децата да бъдат изпълнители или публика в зависимост от темперамента и желанието си. Пантомимичните скетчове са и източник на забава, което е важна предпоставка за активно учене. Преподавателят предварително обсъжда с децата възможните участници, детайли, идеи, реквизит. Децата, които са публика, трябва да отгатнат и назоват това, което виждат. Следват предложения за сценарии по различни теми:

- На пазар за храна, грехи, обувки (обувките са малки, грехите са с неподходящ размер)
- Един ден на плажа
- Пролетно почистване (миене на прозорци, почистване с прахосмукачка, подреждане на играчките)

- Излет със семейството (неочаквана буря)
- Посещение в зоопарка (преди клетката на кое животно съм застанал)
- Зимна разходка (зимни спортове)
- На пикник (неочаквано посещение от стаго крави)
- Пътешествие с влак, самолет, кораб
- Интервю с известна личност (любим актьор, герой от филм или рок музикант)
- Посещение при лекар/зъболекар
- Откриватели на нови земи (игра „Пирати и акули“, „Капитанът каза“)
- Роботи

Заклучение

Процесът на развитие на личността, талантите, умствените и физическите способности на малките деца е труден и изисква търпение и време. Ранното чуждоезиково обучение има голям потенциал за решаването на този проблем. Всеки учител по чужд език трябва да познава нуждите на своите ученици. Те определят и работещите стратегии за преподаване. Методическият модел „Be Theatrical“ предлага система от театрални техники на преподаване и музикални дейности, базирани на ориентирани към детето подходи и методики на преподаване на основата на комуникативния език, интегриран в процеса на преподаване чрез различни видове дейности, характерни за театъра. Езикът е в самия център на човешкото общуване и взаимодействие. Той може да е мостът, който ни свързва, но и пропастта, която може да ни раздели. Светът, който ни заобикаля, е безкраен и един език не е достатъчен, за да го опознаем пълноценно. В този смисъл методически модел „Be Theatrical“, създаден в помощ на обучението по чужд език в предучилищна възраст, оформя възприятието на детето за света и полага основата за голяма част от това, което му предстои в живота: изграждане на идентичност, създаване на приятелства и контакти, работа и пътувания.

Очевидно е, че креативната грама е безценна дейност, която включва децата в активна ролева ситуация: естествен начин за откриване (овладяване на реалността) и подготовка за реалния свят.

ЛИТЕРАТУРА

Bolton, G. (1985). Changes in Thinking About Drama in Education. *Theory into Practice*, 24, 151-157.

Boudreault, C. (2012). *Using Drama to teach English: Cutting Edge of Second Language Teaching*, LAP LAMBERT Academic Publishing.

Cook, H. (1917). *The Play Way*. New York: Frederick A. Stokes.

Freeman, G., Sullivan, K., & Fulton, C. (2003). Effects of Creative Drama on Self-concepts, Social Skills and Problem Behaviour. *The Journal of Educational Research*, vol. 96, 3, 131-38.

Heathcote, D., & Herbert, P. (1985). A Drama of Learning: Mantle of the Expert. *Theory into Practice*, 24, 173-180.

O'Neill, C. (1982) *Drama Structures*. London: Hutchinson.

Wagner, B.J. (1998). *Educational Drama and Language Arts: What Research Shows*. Portsmouth: Heinemann.

Protasova, E.Ju. & Rodina, N.M. (2010). *Methods of teaching foreign language to preschoolers: the manual*. [Методика обучения дошкольников иностранному языку: учебное пособие. Москва: Гуманитарный издательский центр VLADOS.]

Reumann, K. (1993). Foreign language teaching in primary education. *Education and Science*, 7/8, 17.

Vronskya, I.V. (2001). *The English language in kindergarten*. Sankt Peterburg: izd. Sojus. [Английский язык в детском саду. Санкт Петербург: Издательство СОЮЗ.]

Whiteson, V. (Ed.) (1996). *New ways of using drama and literature in language teaching*. Bloomington, IL: TESOL.

Ward, W. (1930). *Creative Dramatics: for the Upper Grades and Junior High School*. New York: D. Appleton Century.

Way, B. (1967). *Development through Drama*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press.

Retrieved on 15.04.2022 from <https://www.susancanthy.com/res/tchr/drama.html>

Retrieved on 15.04.2022 from <https://www.childdrama.com/lessons.html>

Retrieved on 15.04.2022 from <https://www.kidsenglishtheatre.com/teacher-resource-pack/>

ПРОУЧВАНЕ НА ПРОБЛЕМА ЗА КАЧЕСТВОТО И ЕФЕКТИВНОСТТА НА ОНЛАЙН ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА В УСЛОВИЯТА НА ДИСТАНЦИОННА ФОРМА

Елена Заркова, докторант

Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Категора „Социална педагогика и социално дело“
e-mail: eli.penkova@gmail.com

Резюме: Докладът цели да проучи мнението на специалистите, работещи в сферата на предучилищното образование, относно качеството и перспективите на онлайн педагогическото взаимодействие и да постави акцент върху степента на неговата ефективност в периода на първата вълна от коронавирусна инфекция и последвалия локдаун от 13 март 2020 г. до месец май 2020 г. Задачата, която си поставя авторът, е да обобщи данните от мненията на специалистите, както и да обоснове необходимостта от създаването на алтернативни форми на педагогическо взаимодействие в предучилищните образователни институции. В съответствие с поставените цели и задачи на изследването е разработена авторска анкета. Въпросникът е разпространен чрез споделяне в социалните групи. Общият брой на респондентите е 45. Участниците в анкетата са специалисти, работещи в сферата на предучилищното образование. От отговорите и анализа на резултатите от проучването са категоризирани различните трудности, с които се е сблъскал екипът от специалисти: слаба мотивация и отказ за работа в електронна среда, липса на методически помагала за провеждане на дистанционно взаимодействие в предучилищна възраст, необходимост от изготвяне на набори от готови задачи за дистанционния формат, трудности от компетентен характер (компетентности, знания и умения на учителите за подготовка и провеждане на ситуации с деца в предучилищна възраст в дистанционен формат); обективни трудности (липса на време, трудности от битов характер, липса на технически средства), организационни трудности, свързани с особеностите на дистанционната работа. След съответната обработка и анализ на отговорите се очерта многостранността на спектъра от въпроси, които вълнуват всички специалисти, работещи в предучилищни образователни институции. Анкетата цели получаването на първоначални данни за бъдещо изследване, което да бъде обогатено с подхождаща методология и инструментариум.

Ключови гуми: дистанционно педагогическо взаимодействие, прегучилишна възраст, ефективност, обучение

RESEARCH OF THE PROBLEM FOR THE QUALITY AND EFFICIENCY OF THE ONLINE PEDAGOGICAL INTERACTION IN THE KINDERGARTEN IN THE CONDITIONS OF REMOTE FORM

Elena Zarkova, PhD student

Sofiq University "St. Kliment Ohridski"

Department of Social Pedagogy and Social Activities

Abstract: The report aims to examine the opinion of pre-school professionals on the quality and prospects of online pedagogical interaction and to focus on its effectiveness during the first wave of coronavirus infection and the subsequent lockdown from 13 March 2020 to May 2020. The task set by the author is to summarize the data from the opinions of specialists, as well as to justify the need to create alternative forms of pedagogical interaction in preschool educational institutions. In accordance with the goals and objectives of the study, an author's questionnaire was developed. The questionnaire was distributed by sharing in social groups. The total number of respondents is 45. The participants in the survey are specialists working in the field of preschool education. The answers and analysis of the results of the study categorize the various difficulties faced by the team of specialists: poor motivation and refusal to work in an electronic environment, lack of methodological aids for conducting remote interaction in preschool, the need to prepare kits from ready-made tasks for the distance format, difficulties of a competent nature (competencies, knowledge and skills of teachers to prepare and conduct situations with preschool children in a distance format); objective difficulties (lack of time, difficulties of a domestic nature, lack of technical means), organizational difficulties related to the peculiarities of remote work. After the respective processing and analysis of the answers, the versatility of the spectrum of questions that excites all specialists working in preschool educational institutions has emerged. The survey aims to obtain initial data for future research, which will be enriched with appropriate methodology and tools.

Keywords: distance pedagogical interaction, preschool age, efficiency, training

Въведение

Дистанционното обучение е актуална тема, която днес е широко дискутирана като иновация и алтернатива на традиционната образователна парадигма. Всички образователни системи в света предприеха стъпки за намаляване на негативното въздействие на пандемията от COVID-19 върху образованието. Интерактивната карта на ЮНЕСКО „Глобален мониторинг на затварянето на училищата поради пандемията от COVID-19“ онагледява ситуацията за периода от 8 февруари до 20 май 2020 г. Броят на хората, обучаващи се от разстояние, в световен мащаб е 1 190 287 189 души (68% от общия брой учащи), (UNESCO 2021). Основен приоритет на всички министерства на образованието в света станаха алтернативните образователни решения, които се отнасяха основно до мерките за дистанционно обучение на ученици и студенти. Поради факта че на този етап не беше възможно да се прилагат традиционни методи за работа с родителите, активно се използваха социалните мрежи, чрез които се осъществяваше общуването с децата и техните родители, без да напускат дома си.

Предмет на настоящото изследване е оценката на качеството и ефективността на дистанционното педагогическо взаимодействие в детската градина, а негов обект са предучилищните образователни специалисти, които са участвали активно в процеса на комуникация с родителите. Изследователските въпроси, които си поставя авторът, са свързани с проучване на нагласите и мнението на предучилищните специалисти за качествена оценка на осъщественото педагогическо взаимодействие. Основната изследователска хипотеза е, че предучилищните специалисти имат необходимата мотивация за работа в дигитална среда и са готови да участват пълноценно в осъществяването на обучение в дистанционен формат като временна мярка на присъственото обучение, но изпитват нужда от методическа и техническа подкрепа.

Изследването е проведено в онлайн формат посредством платформата Google-формуляр в периода на първата вълна от коронавирусната инфекция в интервала от 01.04 до 01.06. 2020 г. Участниците в анкетата са 45 души предучилищни специалисти, заемащи различни позиции в предучилищната образователна структура. Така създадената анкета предостави възможност за дискретност на респондентите, както и за количествена обработка на данните. Тези качества на анкетния метод са от значение поради епидемиологичните мерки, свързани с COVID-19 и наложени в страната. Анкетата се състои от 11 въпроса, като последните два са с отворени отговори, което би позволило свободна интерпретация и по-голяма вариативност на отговорите. Затворените въпроси са формулирани, с цел да се получи ясна и обективна оценка на база най-често срещани отговори на респондентите. Анкетиранияте имаха възможността да посочат повече от един верен отговор на конкретен въпрос. Последните два въпроса с отворен отговор не са със задължителен характер, но предполагат голяма вариативност на отговорите, както и предпоставка за свободно изразяване на мнението на специалистите. Въпросника разпространихме изцяло по електронен път в

Google forms, като за целта използвахме социалните групи на предучилищните специалисти. За кратък период от време се събраха достатъчно количество данни, необходими за анализ. Автоматичното събиране, архивиране и обработване на резултатите спести ресурси. Именно това определи анкетата като метод на нашето изследване, целящо установяване на мнение, отношение и оценка от респондентите, имащи пряко отношение към обекта и предмета на изследване.

Условията на изолация промениха живота на децата и възрастните. Всички деца в предучилищна възраст, посещаващи образователни организации, се оказаха в ситуация, в която трябваше да овладеят съдържанието на основните образователни програми, но без възможността за пряко взаимодействие с учителя. Дистанционното педагогическо взаимодействие, осъществявано в детските градини в този период, включваше ежедневно изпращане на онлайн ресурси на родителите на децата главно от предучилищните групи (трета и четвърта група), като тяхното изпълнение нямаше задължителен характер. Обратната връзка с родителите се осъществяваше чрез различни социални мрежи, чрез имейли и други източници на дигитална комуникация. Въпросът за дистанционния формат на обучение в предучилищното образование бе обект на множество дискусии и дебати, а като основен мотив против осъществяването на подобно взаимодействие се посочваше рискът от използването на дигитални устройства още от ранна детска възраст, а основните опоненти на това твърдение посочваха като довод необходимостта от развитие на дигиталната грамотност на малките деца, което само по себе си изисква отделно задълбочено проучване както в законодателното, така и в научнометодическото пространство.

В статия, посветена на новите педагогически парадигми и взаимодействието с деца и родители, проф. д-р Н. Бояджиева прогнозира как „новият информационен век променя същността, типа на комуникацията и традиционните форми на общуване, а човешките взаимоотношения между учители и ученици в новата педагогическа парадигма заемат първостепенно значение пред техническите и други средства” (Бояджиева, 2018). В контекста на новата промяна на нагласите, компетентностите и нуждата от нови педагогически и психологически умения предимствата на дистанционното обучение са изразени във възможността за установяване на оптимален режим на обучение, като се вземат предвид характеристиките на детето.

В международно изследване на Нобеловия лауреат по икономика James Heckman (1970) се доказва, че инвестициите в ранното развитие на децата са най-ефективните от всички инвестиции в образованието. Според него ранното детство (0–6 години) е най-ефективната възраст от гледна точка на човешкото развитие, а „загубеното време през предучилищната възраст” има по-сериозни последици както за развитието на детето, така и за икономиката като цяло.

Наложените противоепидемични мерки и икономическите затруднения се превърнаха в стрес и безпокойство както за децата, така и за родителите, които често реагираха с агресия дори на безобидните капризи на децата си.

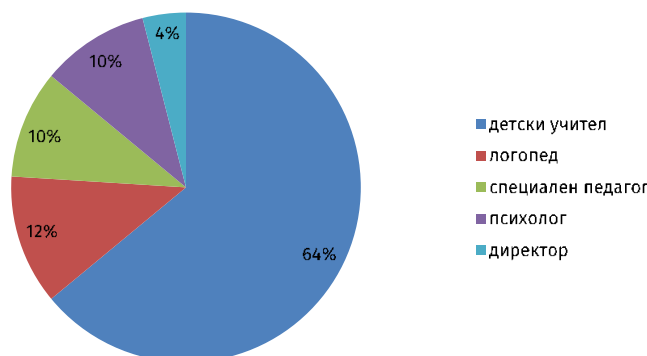
Пандемията от COVID-19 се отрази сериозно и върху психичното здраве на децата. Стресът и тревожността оказаха негативно влияние върху емоционалното им състояние, което доведе до нарушения на съня и храненето, посттравматично стресово разстройство и депресия.

За да се справят с новите заплахи, специалистите от всички гържави апелираха за осигуряване на повече средства за социална подкрепа на семействата с деца и социалните услуги, имащи пряко отношение към тяхното благосъстояние. Експертите подчертават, че подобно финансиране е инвестиция в бъдещето не само на децата, но и на гържавите като цяло.

Дистанционните образователни технологии през този период от време се превърнаха в ново средство за обучение на деца в предучилищна възраст.

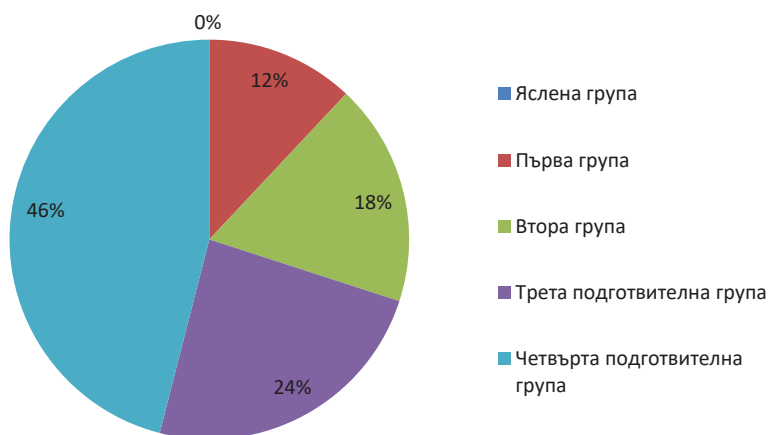
Включването на родителите в образователния процес им предостави възможността за продуктивно прекарване на свободното време с децата. Системите на предучилищното образование в различните страни имат и специфични особености, различия в частния и публичния характер на организация на дейностите, което определя и различията в решенията, които страните взимат по отношение на епидемиологичната ситуация. В книгата „Живот в условия на криза (COVID-19)“ авторите Екатерина Софрониева, Маргарита Бакрачева, Милен Замфиров и Цеца Коларова (2020) проучват и систематизират страховете, които хората преживяват в ситуация на глобална пандемия, като обобщават, че „в началото на кризата водещи са били страхът и объркването, които са уталожени чрез извършването на дейности, водещи до адаптация“. Във всяка една от тях обаче на родителите на децата от предучилищна възраст бяха предложени различни дигитални образователни ресурси, които позволяваха на децата да се развиват при тези извънредни обстоятелства. Прави впечатление, че за разлика от системите на висшето и средното образование, където бяха създадени условия за равен достъп на всички ученици до дистанционно обучение, в сферата на предучилищното образование нямаше единна стратегия, която да се следва.

На фиг. 1 е представен съставът на участниците в анкетата, както следва: детски учител (педагог) – 64%, логопед – 12%, специален педагог – 10%, психолог – 10%, директор – 4%.



Фиг. 1. Състав на участниците в анкетата

Като количествено съотношение по-голямата част от респондентите (64%) са детски учители. Това би могло да бъде обяснено с обстоятелството, че в процеса на подготовка на анкетното проучване беше важно да определим кои конкретни групи от детското заведение извършват на практика педагогическо взаимодействие, което логично определи и техния дял на интерес към самото изследване. В процеса на анализирани резултатите от анкетата беше важно да се разграничат групите в детските градини, които реално бяха обхванати от дистанционното обучение. Както е представено на фиг. 2, в процентно съотношение учителите на деца от първа група са 12%, от втора група – 18, а подготвителните групи, съответно трета – 24%, и четвърта – 46%. Това съотношение би могло да бъде обяснено с факта, че в групите, в които децата подлежат на задължително предучилищно образование, необходимостта от поддържане на педагогическа подкрепа на децата, дори от разстояние, е важен елемент в подготовката им за училище, както и помощ за покриване на държавните образователни изисквания за бъдещо постъпване в първи клас. По-слабо е застъпено мнението на педагозите, работещи в яслена група, като на практика те не са извършвали дистанционно педагогическо взаимодействие, което е логично обусловено от психо-физиологични особености на децата от ранна предучилищна възраст.

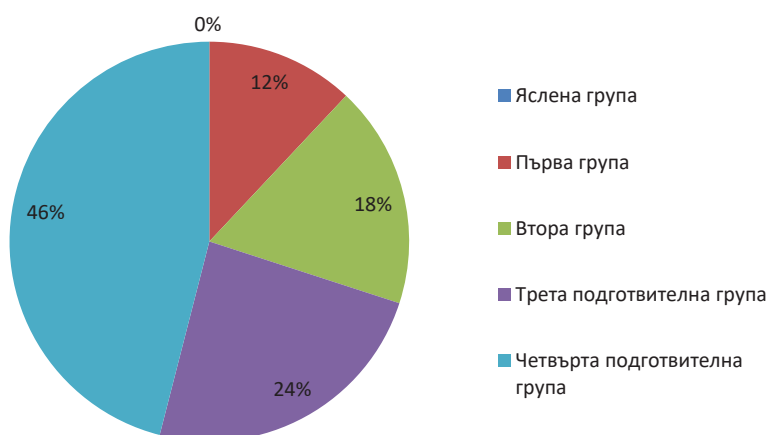


Фиг. 2. Разпределения на анкетираните учители според възрастовите групи, в които преподават

По време на първата вълна от пандемията, резултатите от която са представени в тази статия, учителите определят като основен проблем липсата на технически устройства в семействата на децата, отсъствието на яснота за начина на провеждане, формата и образователните източници, от които да черпят своите ресурси, предвидени за работа в дистанционен

формат. На етапа на пълен преход към онлайн обучение обаче започнаха да възникват проблеми, свързани с емоционален стрес, зачестиха оплаквания за здравето на децата от прегучилищна възраст, за продължителността на онлайн взаимодействието, както и емоционалното претоварване на педагози, деца и родители. Тези обстоятелства биха били солидна предпоставка за бъдещи изследвания, които могат да бъдат насочени към по-цялостно проучване на опита от работа в отдалечен формат, включително чрез качествени методи за събиране на данни, за да се изяснят нюансите на плавен преход към дигитализация и решаването на различни видове трудности (Бакрачева, Замфиров, Коларова, Софрониева, 2020).

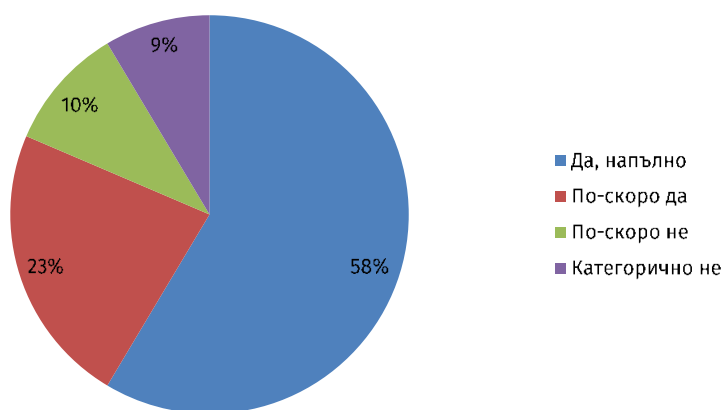
Значителен брой деца в прегучилищна възраст са останали необхванати от образователната система по време на затварянето на детските градини поради пандемията. По данни от отговорите на педагозите, показани на фиг. 3, само 5% от всички родители в една група са се включили активно в дейностите от разстояние. Прави впечатление, че 40% от родителите са взели участие при изпращането на обратна връзка и са комуникирали активно с учителите на своето дете. Онлайн взаимодействието постави родителите в активна позиция спрямо обучението и образованието на тяхното дете, което от своя страна провокира необходимостта от взаимната интеракция между родители и деца, развитие на комуникативни умения, фокусиране върху семейните ценности, способност за изграждане на семейни отношения, повишаване на мотивацията на родителите за оптимално отглеждане и образование на техните деца.



Фиг. 3. Количествено съотношение на родителите, участващи в онлайн педагогическото взаимодействие

По време на пандемията образователните дейности за деца от 3 до 7 години в предучилищните заведения се провеждаха основно в две направления: по време на престоя на децата в дежурни групи и при организиране на обучение на семейството от разстояние. Новата реалност стана трудна за системата на предучилищното образование.

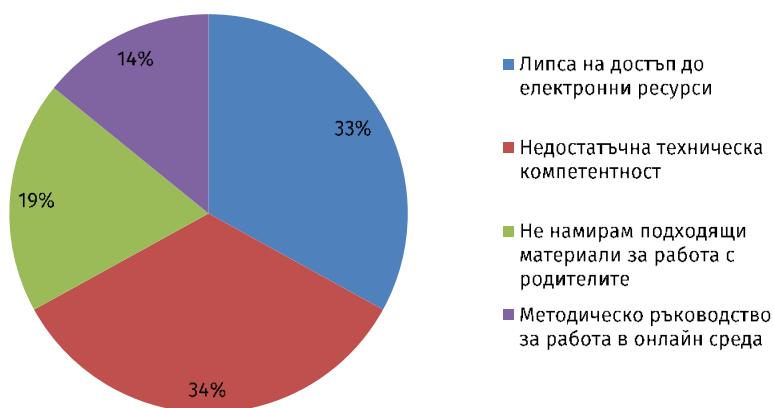
Мотивацията на учителите за работа в дистанционен формат е илюстрирана на фиг. 4. 58% от педагогическите специалисти споделят, че са напълно мотивирани за работа в извънредната обстановка, което е висок процент от анкетираните и доказва, че професионализмът и мотивацията за работа оказват положително въздействие на търсенето на алтернативни решения и идеи за поддържане и подобряване на ефективността на обучението от разстояние. Само 9% от всички анкетирани споделят, че нямат необходимата готовност и желание за работа в новата епидемиологична ситуация. Детските учители, които традиционно използват в педагогическата си практика визуалните средства за организиране на учебния процес, нямаха възможността да организират и да подкрепят инициативността на децата, да разработват креативни и творчески дейности, но повечето от специалистите споделят, че изпитват технически затруднения при самостоятелното използване на дигиталните технологии, както и при търсенето и откриването на подходящи за възрастта на малките деца образователни ресурси, с които да провеждат педагогическите ситуации дистанционно. Въпреки това още в първите дни на мерките за прекратяване на разпространението на пандемията от коронавирус педагозите в детските градини започнаха да провеждат дистанционно педагогическо взаимодействие.



Фиг. 4. Имате ли достатъчна мотивация и желание за работа онлайн?

В диаграмата, показана на фиг. 4, са маркирани трудностите при изпълнението на някои задачи в отдалечен формат, необходимостта да се изготвят специални адаптирани инструкции за родители и деца, селекция от онлайн източници, търсене или разработване на видеосъдържание, което изисква от учителя да има допълнителни, непотърсени досега компетенции и в някои случаи дори придобиването на нови.

Учителите, изпращали дистанционно педагогически материали на родителите, потвърждават първоначалната хипотеза за необходимост от разработването на методически насоки за работа онлайн на педагозите, работещи в сферата на предучилищното детство, като 34% не притежават необходимата компетентност за работа с иновативни технически средства, 33% споделят за трудностите в намирането на електронни ресурси с цел установяване на изпълнението на основните образователни програми. Освен това, за да се изпълняват някои от задачите в дистанционен формат, е необходимо да се изготвят специално адаптирани за целта инструкции за родители и техните деца, селектирани онлайн ресурси, търсене и разработване на виртуално съдържание, което от своя страна предполага наличието на допълнителни компетенции у педагозите. 14% от отговорилите се нуждаят от методическо ръководство, предназначено конкретно за предучилищни педагози, провеждащи дистанционно педагогическо взаимодействие.

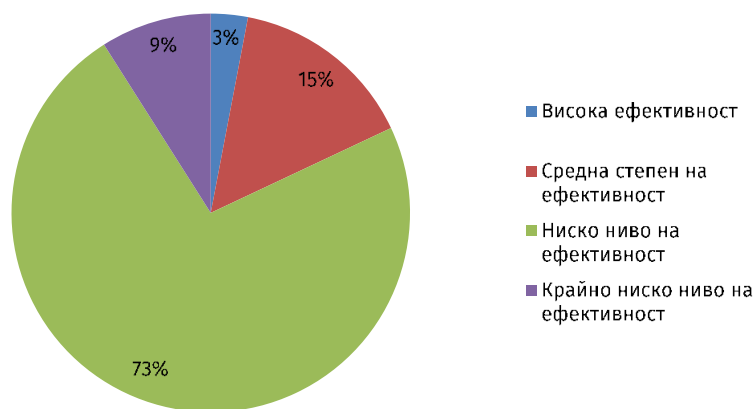


Фиг. 4. Какви бяха най-честите предизвикателства, с които се сблъскахте при изпращането на онлайн ресурси на родителите за работа с децата?

На родителите беше предложено да се занимават с малките деца, като използват образователни дигитални ресурси, но и тук възникнаха трудности – не всички родители притежаваха необходимото време, мотивация и психологическа готовност да работят с децата. Анализът

на учените в областта и наблюденията върху физиката и психиката на погроставащите показват, че се забелязва влошаване на метаболитната и нервната система, а заседналият начин на живот ограничава способността на паметта при децата в предучилищна възраст. Тези резултати изискваха от учителите изцяло нови компетенции и умения, коренна промяна на предметно-развиващата среда, съобразена с нуждите на децата за пълноценно реализиране на образователни дейности.

Както красноречиво показва фиг. 5, мнозинството анкетирани (73%) смятат, че ефективността на дистанционното педагогическо взаимодействие е ниска, а 9% от респондентите отбелязват изключително ниската ѝ ефективност. Само 3% от анкетираните оценяват ефективността на дистанционното обучение като висока. 15% от респондентите споделят, че дистанционният формат не им е позволил да провеждат ефективно обучение. Нещо повече, най-остър проблем за всички респонденти в тази категория е липсата на пряк личен контакт между учителя и детето. Специалистите споделят, че често родителите вършат поставените задачи не заедно с детето, а за него. Ниската ефективност на обучението от дистанция би могла да се обоснове и с липсата на екипна работа, която е мотивиращ фактор в развиващото се пространство в детската градина. Децата следват модела, повтарят едно след друго, стремят се към одобрение, съществува гравивна конкуренция и желание за изява.



Фиг. 5. Как оценявате дистанционния формат на работа на детската градина като алтернатива на присъствения образователен процес?

Като добра практика в подготовката за работа в отдалечен формат е необходимо да се проучи опитът на други специалисти, да се определят области на работа въз основа на исканията на родителите и да се мотивират всички участници да си взаимодействат.

Трудностите, с които са се срещнали учителите по време на педагогическото взаимодействие, са представени на фиг. 6. 52% от специалистите посочват като основен аргумент и трудност при взаимодействието си с родителите липсата им на свободно време. Родителите не са успели да получат необходимите разяснения за степента им на участие в дистанционното взаимодействие и значимостта им при заниманията с децата. 38% от родителите не са пожелали да участват в подкрепа на педагогическото взаимодействие от разстояние. Изправена пред неограничен достъп до безброй източници на информация, предлагани от днешните медии, детската градина се затруднява да поддържа някогашния си неоспорим авторитет в областта на образованието. Учителите са все по-често обект на критика от родители, които ги смятат за неспособни да бъдат в „крак с еволюцията на знанието“ и да бъдат в унисон със социалните реалности на нашето време, което логично поставя проблема за отказа на родителите да подкрепят дейността на детското заведение.



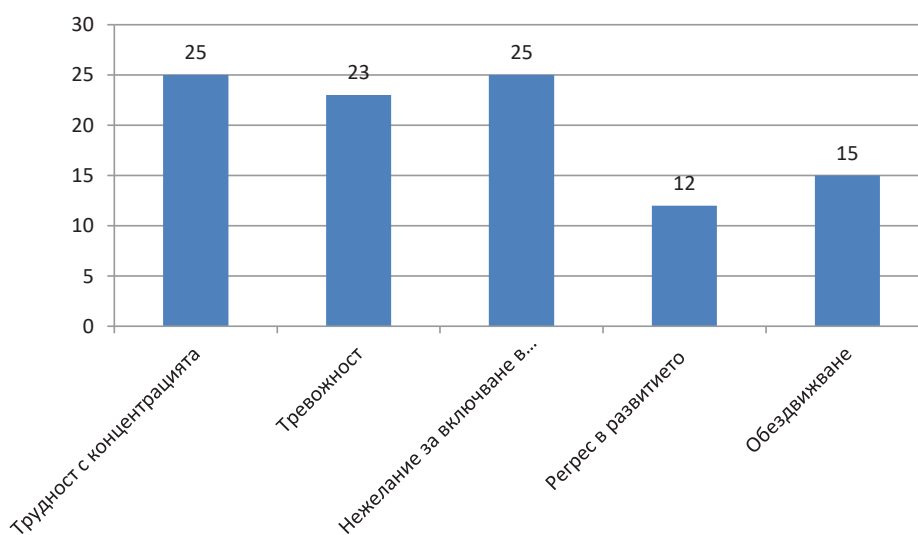
Фиг. 6. Какви трудности срещате с родителите по време на онлайн обучението?

Малките деца са особено уязвими, а специалистите споделят, че в много голям процент страховете на родителите рефлексират върху крехките емоции и чувства на техните деца. Според специалистите 40% от децата в предучилищна възраст изпитват затруднена социализация и тяхната способност за емоционално и непринудено общуване е сериозно нарушена. Следствие от липсата на социални контакти е нарушаване в общата моторика и комуникативните умения на децата. Висок процент от учителите споделят, че децата са тревожни, мнителни и често изпитват страхове, нетипични за тяхната възраст и светоусещане.

Формата на отворения въпрос, който нямаше задължителен характер, даде възможност на респондентите да дадат препоръки и да изкажат свободно

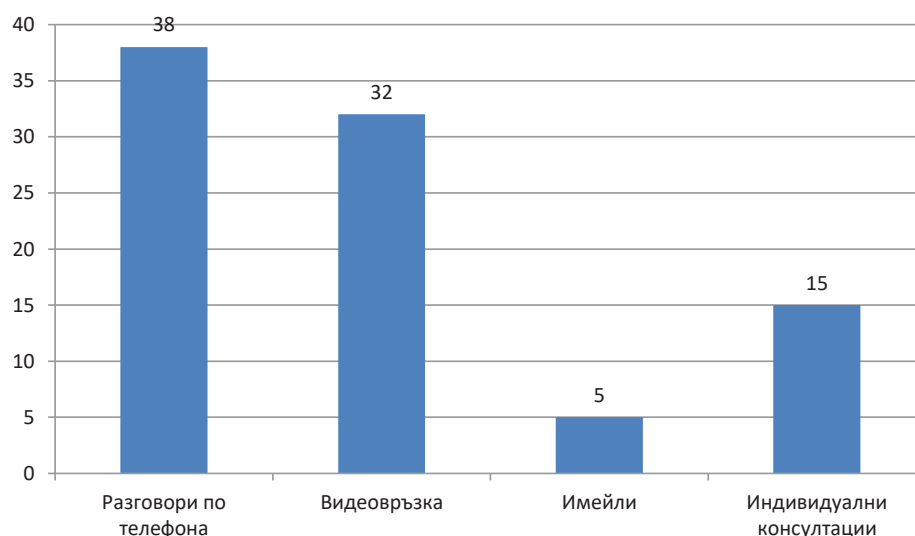
мнение по темата за ефекта от пандемията и последвалото го отражение върху психиката, възпитанието и цялостното развитие на децата от предучилищна възраст.

Научно е доказан фактът, че човек през целия си живот използва стратегия на поведение, която е придобил още в ранното си детство, а един от най-големите дефицити, за които предучилищните специалисти споделят, е невъзможността на децата да комуникират с връстниците си, което впоследствие засилва трудността от изграждане на личностни качества като екипност, сътрудничество и създаване на приятелски взаимоотношения с другите.



Фиг. 7. Ефектът от пандемията върху развитието на децата от предучилищна възраст

На последния (11-и) въпрос от анкетата, който също е с отворен отговор, са отговорили едва 19 от всичките 45 анкетирани. Предучилищните специалисти са изразили мнението си относно алтернативните варианти пред тях като методисти тогава, когато обстоятелствата не позволяват да се осъществи дистанционно педагогическо взаимодействие. Една от приоритетните области в предучилищното образование е разработването на нетрадиционни форми на комуникация между учители и родители. Новостта на отношенията между предучилищните образователни заведения и семейството се определя от понятията „сътрудничество“, „взаимодействие“ и „партньорство“. Това е сътрудничество в духа на партньорство, което позволява паралелно идентифициране, разбиране и решаване на проблемите в отглеждането на децата. Преобладаващите отговори категоризирахме и обединихме нагледно на фиг. 8 (стойностите по оста у са в %).



Фиг. 8. Иновативни варианти за осъществяване на онлайн педагогическо взаимодействие

За да се повиши продуктивността на взаимодействието, е препоръчително да се разработят алтернативни форми на комуникация между прегучилищните специалисти и семейството.

Заключение

Анализът на резултатите от първите месеци от работата на прегучилищните образователни институции в режим на дистанционно педагогическо взаимодействие потвърди първоначалната хипотеза за недостатъчната готовност на системата за прегучилищно образование за работа в дистанционен формат. Ефективността на дистанционното обучение в голяма степен се дължи на мотивацията и организираността на прегучилищните специалисти и родителите. От проучването се потвърди, че работещите в прегучилищната образователна система имат високо ниво на активност и отговорност при изпълнение на професионалните си задължения в променените условия на труд, но изпитват затруднения от технически характер, мотивацията и желанието на родителите да сътрудничат при изпращането на обратна връзка не е било на нужното ниво. Анализ на данните от анкетата на учителите разкри, че по-голямата част от работещите в прегучилищното образование приемат дистанционния формат на детската градина като временна мярка за изпълнение на образователните програми и оценяват ефективността му като ниска.

Когато се подготвяме за работа в дистанционен формат, е необходимо да се проучи опитът на други специалисти, да се определят области на работа въз основа на исканията на родителите и да се мотивират всички участници да

си взаимодействие. Освен това е от значение да се разбере зоната на активно възприемане и готовността на семейството да взаимодейства. Чувства се необходимостта от по-ясно определяне на съответните отговорности между родителите и учителите и преди всичко те да бъдат насърчени да ги осъзнават по-добре.

Като положителна тенденция и иновация, дистанционните образователни технологии биха позволили на учителите ефективно и компетентно да организират дейностите на децата у дома, комуникацията между децата и родителите би била по-продуктивна. Това ще позволи на децата да не се отегчават и да прекарват полезно време въкъщи, да получават повече внимание, любов и комуникация от най-близките до тях хора, а това ще помогне на родителите да опознаят децата си по-добре: техните интереси, нужди, желания и способности.

В процеса на дистанционно обучение се установява тясна връзка между преподавателския състав на детската градина и членовете на семейството. Възпитанието, образованието и обучението на децата се превръща в обща задача за всички, установяват се добри практики и база за положително педагогическо сътрудничество.

От друга страна, като негативи на тази форма на обучение след направеното анкетно проучване бихме могли да посочим тясната зависимост между процеса на обучение и образование и нуждата от свободно време на родителите. Те са принудени да отделят достатъчно ресурси за подпомагане на процеса по образованието на тяхното дете.

Изследването доказва първоначалната хипотеза за ниската степен на предучилищното взаимодействие в отдалечен формат, като обоснова нуждата от усъвършенстване на придобития опит в прилагането на дистанционно обучение в предучилищните образователни организации, които по време на първия локдаун е незначителен и изисква подобрения. Учителите са достатъчно мотивирани в търсенето на материали, средства и образователни ресурси. Като положителна тенденция може да се отбележи, че по време на работата в дистанционен формат се е повишила активността на родителите, които проявяват интерес към новите интерактивни форми на работа.

Съгласуваността на действията в рамките на предучилищното образователно заведение е важна задача, създаваща условия за активно включване на родителите в дейности по подкрепа на общуването и възпитанието на децата им, позволяваща откритост на осъществяваното предучилищно образование, единство в текущите действия на семейството и предучилищните образователни институции във формирането на мироглед на детето и поддържане на положителна емоционална атмосфера в отношенията и общуването между родители и учители, формиране на среда, която ще допринесе за професионалното развитие на преподавателския състав.

Засиленият диалог и установяването на истинско партньорство са най-добрият път напред.

Опитът от използването на дистанционно обучение в предучилищните институции, разбира се, е незначителен и има нужда от подобрене. Като положителна тенденция, въпреки ниската ефективност на процеса по дистанционно педагогическо взаимодействие, бихме могли да отбележим възможността за осигуряване на променливост на образователния процес, като се фокусираме върху индивидуалността на всяко дете и нуждите на неговото конкретно семейство. На предучилищната институция трябва да се даде откритост, да се направи педагогическият процес по-свободен, по-гъвкав и диференциран.

В заключение бих открила значимостта от разширяване на спектъра от вариантни форми на общуване между семейството и предучилищната образователна институция, намирането на нови и иновативни решения при решаването на конфликти и търсенето на алтернативни методи за комуникация.

ЛИТЕРАТУРА

Bakracheva, M., Zamfirov, M., Kolarova, Ts. Sofronieva, E. (2020). Living in Pandemic Times (Covid-19 survey), ISBN 978-619-91067-4-7. [Бакрачева, М.,Замфиров, М.,Коларова, Ц., Софрониева, Е. Живот в условията на криза (COVID-19, 2020)].

Boiadhjieva, N. (2018). Novite pedagogicheski paradigmi I vzaimodeistviето s deca I roditeli v obrazovaniето. Pedagogika, 90(1), 121-127. [Бояджиева, Н. (2018). Новите педагогически парадигми и взаимодействието с деца и родители в образованието. Педагогика, 90(1),121-127].

Spasova, R. (2021). Osobenosti na upravleniето na pedagogicheskoto vzaimodeistvie v elektronna sreda v detskata gradina v usloviyata na pandemia. V: Sbornik Obrazovanie I izkustva: Tradicii I perpektivi, Vtora nauchno-prakticheska konferencia (497-503). [Спасова, Р. (2021). Особености на управлението на педагогическото взаимодействие в електронна среда в детската градина в условията на пандемия. В: Сборник Образование и изкуства: Традиции и перспективи, Втора научно-практическа конференция (497-503)].

UNESCO's support: Educational response to Covid 19 (2021). Retrieved on 12.02.2022 from URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

Garcia, J.L., Heckman, J.J., Leaf, D.E., and Prados, M.J. (2016). *The Lifecycle Benefits of an Influential Early Childhood Program* white paper (University of Chicago, Department of Economics: Human Capital and Economic Opportunity Global Working Group (HCEO).

Lee, Kang; Quinn, Paul C.; Pascalis, Olivier. (2017). Face race processing and racial bias in early development: A perceptual-social linkage. *Curr Dir Psychol Sci* 2017 Jun; 26(3):256-262. Doi: 10.1177/096372

РОЛЯТА НА ИГРАТА ЗА ФОРМИРАНЕ И РАЗВИТИЕ НА ФУНКЦИОНАЛНАТА ГРАМОТНОСТ ПРИ ДЕЦАТА И МАЛКИТЕ УЧЕНИЦИ

Красимира Димитрова, доц. г-р

Университет „Проф. д-р Асен Златаров“

Факултет по обществени науки

Категора „Педагогика и методика на обучението“

e-mail: dimitrowa_kr@yahoo.com

Резюме: Успехът и реализацията на съвременната личност в обществото зависят до голяма степен от уменията за реагиране в определена житейска ситуация. Предизвикателствата, които животът предлага, изискват умения, които личността формира през целия си живот.

Терминът функционална грамотност се свързва с конкретни умения и компетентности, които дават възможност на личността да се справи успешно с реални житейски ситуации. Акценти при развитието на функционалната грамотност са в сферата на:

- грижа за собственото здраве;
- права и задължения като гражданин и потребител;
- информация и критично мислене;
- професионално и личностно развитие.

Основата, върху която се развиват изброените компетентности, се изгражда още от предучилищна възраст. В посочения възрастов период играта е особено подходяща за организация на дейности, които способстват формирането на необходимите компетентности и умения.

Ключова роля за прилагането на подходящи игри има учителят и неговата компетентност да създава, организира и реализира игрови модели.

В настоящата статия са представени резултати от проведено изследване за готовността на учителя да прилага игри с цел развитие на функционална грамотност. Коментират се уменията и позицията на учителя при реализиране на игра. Предлагат се игрови модели за предучилищна и начална училищна възраст, чрез които да се постави основата за развитие на функционалната грамотност.

Ключови думи: игра, функционална грамотност, компетентности, контекстни умения, проект

THE ROLE OF THE GAME FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL LITERACY IN CHILDREN AND YOUNG STUDENTS

Krassimira Dimitrova, Assoc. Prof., PhD

University "Prof. Dr. Asen Zlatarov"

Faculty of Social Sciences

Department of Pedagogy and Teaching Methodology

Abstract: The success and realization of the modern personality in society depends to a large extent on the ability to react in a certain life situation. The challenges that life offers require skills that a person develops throughout his life.

The term functional literacy is associated with specific skills and competencies that enable a person to successfully cope with real life situations. Emphasis in the development of functional literacy are in the field of:

- taking care of one's own health;
- rights and obligations as a citizen and consumer;
- information and critical thinking;
- professional and personal development.

The basis on which the listed competencies are developed is built from preschool age. In this age group, the game is especially suitable for organizing activities that contribute to the formation of the necessary competencies and skills.

The teacher and his competence to create, organize and implement game models has a key role in the implementation of appropriate games.

This article presents the results of a study on the readiness of teachers to apply games in order to develop functional literacy. The skills and the position of the teacher in the realization of a game are commented. Game models for preschool and primary school age are offered, through which to lay the foundation for the development of functional literacy.

Keywords: game, functional literacy, competencies, soft skills, project

Въведение

Развитието на детето зависи от игрите, които играе, тяхната систематичност и целенасоченост. Чрез играта детето се учи да общува с връстниците си и опознава света – природа, бит, институции, обществен ред и професионални дейности. Формираните умения чрез игра отговарят в най-пряка връзка с изискванията на дейностния подход. Усвоените знания по време на игра се характеризират с трайност и изискват трансфер на вече придобити умения при друга игра или ситуация.

Успехът на личността се определя от проявите на т.нар. функционална грамотност. Понятието променя своята същност и се обогатява с развитието на обществото.

В настоящата статия се цели да се уточнят понятията и ролята на играта за формиране на функционална грамотност при децата и учениците от начална училищна възраст, както и развитието на меки умения. Представят се резултати от изследване на готовността на учителя да прилага игри за развитие на функционална грамотност.

Изложение

Играта дава възможност на децата да общуват помежду си и с възрастните, да изразяват своите емоции. Играта е естествено състояние на децата, както сънят и храненето. Чрез играта децата се учат да оцеляват и да се ориентират в околния свят [Ivanova, 2013]. Играта е основен вид човешка дейност, която се извършва в определена ситуация и е насочена към пресъздаването и усвояването на обществен опит, в който се формира и усъвършенства самоуправлението на поведението [Fakirska, 2012].

Съществуват различни класификации на игрите. Основното при всеки от видовете игри е, че удовлетворява определени детски потребности. Чрез играта педагогът има възможност да организира образователното пространство така, че да провокира интереса и любопитството на децата, да ги направи малки изследователи – търсещи и експериментирани.

Играта има съществено значение за [Veleva, 2013]:

- физическото развитие и фината моторика;
- мотивационно-потребностната сфера;
- волевата регулация на поведението;
- емоционалното развитие;
- моралното развитие;
- социалните умения;
- самооценката;
- когнитивната сфера;
- въображението, символната функция, творческите способности;
- опознаването на човешките предмети, дейности, отношения и норми на поведение;
- детето да се учи да структурира своето време и дейности.

Няма единна дефиниция за същността на понятието функционална грамотност. Обща характеристика може да се изведе в определянето на целта – да се усвоят знания и да се формират и развият умения и компетентности, които да подпомогнат личността и да доведат до успехи в различни начинания през различните етапи на живота. Успехите в личен план ще доведат и до успехи в обществения живот. Семантичният обем на понятието функционална грамотност претърпява развитие и обогатяване. То включва в себе си:

- базовото разбиране за грамотност – уменията за четене и писане;
- функционалност – социално-практически умения;
- осъзнатост и приложимост на овладените умения.

Съществен акцент от понятието функционална грамотност е развитието на критично мислене по отношение на информацията – умения за откриване на необходимата информация по даден проблем, нейното селектиране, анализ и обработка.

База за развитие на функционална грамотност е уменията за четене и писане, за разбиране на прочетеното, за анализ и интерпретация на текст. В резултат на усвоените умения се преминава към следващите стъпки – аргументиране при защита на позиция, доказване на твърдения, тълкуване и разсъждаване върху конкретна информация, формулиране и решаване на разнообразни житейски проблеми и казуси. Във всеки един аспект човек се позовава на своя досегашен опит и знания и възможността да ги прилага при нови условия и ситуации.

Функционалната грамотност включва следните области:

- четивна грамотност;
- математическа грамотност;
- грамотност по природните науки.

Всяка от посочените области има своя специфика и подобласти.

Грамотността може да се разглежда в следната йерархична структура [Национална стратегия, 2020]:

- **базова грамотност** – умение за четене с разбиране на текст, за писане и за правилна употреба на езика в конкретен контекст (свързва се с компетентностите, които се очаква да притежават учениците в края на IV клас);
- **функционална грамотност** – умение за откриване, побиране, извличане, анализиране и синтезиране на информация от различни източници и за използването ѝ за постигане на дадена цел както в обучението по всички учебни предмети, така и в различни житейски ситуации (свързва се с компетентностите, които се очаква да притежават учениците в края на основното си образование);
- **мултифункционална грамотност** – компетентност за създаване, разбиране, тълкуване и критическа оценка на писмена информация (свързва се с компетентности, които се очаква да развият и демонстрират лицата в рамките на обучението си за придобиване на средно образование и на по-висока образователна степен).

В различните периоди на личностно съзряване се очертават специфични цели и задачи. За успеха е необходимо да се прилагат конкретни политики и дейности за поетапно изграждане на базовата грамотност и надграждането ѝ до мултифункционална.

Специфика се наблюдава при формирането на базовата грамотност в предучилищна възраст, когато дейностите са пропедевтични. Ние не учим

децата да четат, но ги учим да разбират текст, да анализират постъпките на героите, да погледват в правилна последователност отделни моменти от приказка или разказ, да измислят сюжет по картина, да разказват за свои преживявания, като използват въображението си. На тази основа се развива функционалната грамотност, като се опираме на съществуващия опит на децата. Използват се знания, които са част от техния свят и в същото време са знания, предвидени за усвояване по различните образователни направления – годишни сезони, растения, животни, професии, празници, пазаруване и мн.др.

За развитието на функционалната грамотност значение имат и т.нар. контекстни (меки) умения (Soft Skills, 2021). В педагогическата литература могат да се срещнат и като преносими умения. Това са характерни черти на личността и поведение, чието проявление води до успех в кариерата. Меките умения са свързани с начина на работа и взаимодействие с околните. Меките умения са специфични и допълват твърдите умения, които са характерни за определена професия или сфера на дейност. Меките умения са трудни за преподаване и формиране и са важни в дългосрочен план. Именно затова е важно работата по тяхното развитие да започне от детската градина [Laureta, 2018]. Към меките умения се отнасят комуникативност, работа в екип, трансфер на знания, интегративност, непредубеденост, съвместна дейност, креативност, разрешаване на проблеми, критично мислене, адаптивност, организираност, желание за учене, съпричастност [Soft Skills, 2021].

За развитие на функционалната грамотност в детската градина и началното училище наред със знанията у обучаемите се развиват умения да учат, да разсъждават по поставена тема, да използват въображението си, да представят идеи, да творят. Посредством различни мисловни процеси в съзнанието се отразява същността на обектите и понятията от околната среда, разбират се и се възприемат явленията и техните връзки, отношения и зависимости. Възприетията и представите се превръщат в знания и умения, когато се съчетаят с практически дейности. Важна и значима в тази връзка е дейността игра. Това дава основание да се насочи вниманието към възможността да се използват игри за развитие на функционална грамотност в разглеждания възрастов период.

Играта в различните свои разновидности има пряко отношение за развитие на детето по отношение на [Blahey, 2021]:

- въображение и креативност;
- мислене;
- поведение и емоции;
- грамотност;
- насърчаване на самостоятелността;
- физическа култура и здраве.

Различните видове игри могат да бъдат използвани за усвояване на знания и за развитие на редица умения.

Игра драматизация. При играта драматизация се разиграват казуси, в които децата могат да попаднат в реалния живот. Предполагаемите действия, реплики и реакции подготвят децата за адекватно поведение без стресори и напрежение.

Конструктивна игра. Водеща роля има въображението. Децата преобразуват обекти, изграждат конструкции в пространството с обемни и равнинни елементи и достигат до завършен, реален обект.

Сюжетно-ролеви игри. По своята същност сюжетно-ролевите игри са творчески. Използват се играчки, сюжети, а децата влизат в определени роли. За сюжетна основа служат различни ситуации, дейности и труд на възрастните. Игровата обстановка е съществена при реализацията на сюжетно-ролевата игра. Въображението на децата превръща заобикалящите предмети в необходимите играчки за развитието на сюжета.

Автодидактични игри. Игрите с правила са особено обичани от децата.

- Настолни игри – играят се с малко на брой играчи. Обикновено има водещ, който определя реда, хвърля зар, раздава карти, завърта часовник или е банка.
- Подвижни игри – при подвижните игри с правила се интегрират знания от различни образователни области, съчетани с физическа активност, ловкост, логика.

Интерактивни дидактични игри:

- Образователни игри с информационни технологии – включват се образователни ресурси, които са създадени с десктоп приложения или с интернет приложения. Характерна особеност при създаването на ресурсите е предварителното задаване на верен и грешен отговор/ход, при което програмата сигнализира при необходимост.
- Образователни игри с програмируеми играчки – най-често използваните програмируеми играчки са пчеличките BeeBot и техни разновидности. Чрез тяхното използване се развива алгоритмичното мислене на децата и пространствената ориентация. При работата с пчелите може да се работи по ситуации и задачи от всички образователни направления.
- Образователни игри с интерактивна бяла дъска – специфична особеност на всички игри, създадени за използване на интерактивна бяла дъска, е необходимостта да се следи от учителя и групата за верността на изпълнението на играта. Тази функция подпомага децата да бъдат съсредоточени и бдителни.
- Лапбук-технология – може да бъде създадена изцяло от учителя, да има възможност да се попълва от децата. Технологията може да се определи като папка с материали по дадена тема. Може да се приложат лабиринти, загадки, рисунки, които да са поставени загадъчно в пликосе.

Учителят и неговата подготовка и готовност за прилагане на игри за развитие на функционална грамотност се оказват водещ фактор за успеха

на това начинание. Други важни фактори се явяват нормативната уредба, материалната база и методическата обезпеченост.

За установяване на състоянието по проблема се проведе анкета, чиито резултати нямат претенции за представителност. Анкетата се проведе сред 10 детски и 10 начални учители от градовете Бургас, Пловдив, София, Благоевград, Гоце Делчев, Русе, Поморие, Дулово, Стара Загора, Ямбол. Възрастта на анкетираните е между 30 и 50 г. – т.е. всички са в активна професионална възраст.

На въпроса „Как разбирате понятието функционална грамотност?“ отговорите са разнопосочни и са ориентирани преди всичко към понятието грамотност, а не описват цялостното понятие. Може да се направи препоръка за запознаване на педагогическата общност с обема на понятието „функционална грамотност“ и спецификата при развитието ѝ.

Преди задаването на следващите въпроси се проведе кратка информационна част, в която се уточниха основни аспекти от понятието функционална грамотност.

Мнението на педагогическите специалисти е особено важно, за да могат да се изградят базови модели за работа с децата и малките ученици за развитие на функционална грамотност.

На въпроса „Според Вас, може ли да се развива функционална грамотност чрез игра? Защо? Дайте пример!“ Всички запитани педагогически специалисти отговарят утвърдително, като изтъкват, че в играта децата научават основни правила, знания и умения. Примерите са насочени основно към поведение в институции и обществени сгради и транспорт, както и при формиране на финансова култура.

Следващият въпрос е особено показателен за възможността да се развива функционална грамотност още от предучилищна възраст. Учителите бяха запитани „Според Вас може ли да се развива функционална грамотност, преди децата да могат да четат?“. Отговорите са удовлетворителни – 85% смятат, че е възможно. Учителите споделят, че когато децата вече разбират текст, може да се стартира процесът. Това мнение показва колко е важно в предучилищна възраст семейството и образователните институции да се обединят около четенето, разказването, фантазирането, комуникацията с малките деца. 15% от анкетираните считат, че децата първо трябва да се научат да четат, а след това да се надгражда грамотността до функционална грамотност.

На въпроса „Използвате ли игри във вашата практика?“ Всички детски учители са отговорили утвърдително. От началните учители 60% са отговорили, че използват игри, а останалите са обяснили, че нямат време за игри по време на урочната работа. Игри се играят в часовете за самоподготовка. Този факт показва нуждата от регламентиране на учебно време в началното училище, в което да се прилага проектна работа, изследователски и действен подход, реализирани чрез игри, съответстващи на възрастта на децата и учениците.

Отговорите на въпроса „Какви игри най-често използвате във Вашата практика?“ надхвърлят 100%, тъй като учителите са посочили по повече от един отговора. Позоваванията са както следва: образователни – 100%, подвижни – 85%, сюжетно-ролеви – 60%, конструктивни – 50%. Може да се предположи, че конструктивните и сюжетно-ролевите игри се използват предимно от учителите в детските градини.

Отговорите на въпроса „Какви интерактивни игри използвате във Вашата практика?“ са интересни за анализ. Интерактивните игри в началното училище се свеждат до интерактивни задачи, свързани с отделни предмети и информационни технологии. Оказва се, че тук водещ фактор са уменията на учителя да създаде игра и да я приложи. В детската градина учителите имат повече материали, с които могат да организират интерактивни игри. Оказва се, че учителите с повече стаж предлагат на децата по-често тактилни интерактивни игри. Младите учители използват образователните книжки или търсят интерактивни ресурси с помощта на информационни технологии. Не бива да се заменя играта с тактилни функции с други видове, а те трябва да обогатяват и допълват педагогическата практика.

Загаден по този начин, въпросът „Използвате ли образователни игри с програмируеми играчки? Ако да, с какви играчки?“ цели да даде информация и за това какво педагозите влизат в термина „програмируеми играчки“. Учителите, в чиито образователни институции има налични, ги използват. Основно са интерактивни пчели Bee Bot или техни разновидности. Не сме задали въпрос за честотата на използване, тъй като това е обект на друго проучване. 45% от учителите са посочили, че използват програмируеми играчки.

Интересни резултати се получиха при отговорите на въпроса „Използвате ли лапбук-технология във Вашата практика? Ако да, дайте пример за тема!“. Положителни отговори са дали само начални учители – 50% от тях, но всички учители са дали предложения за тема, по която биха работили с лапбук-технологията. Основно темите са обвързани с празниците през годината, сезоните, видове животни, превозни средства.

На въпроса „Създавате ли собствени образователни игри с информационни технологии? Ако да, дайте пример за тема! Ако не, каква е причината?“ отговорите са следните – 45% са отговорили, че създават игри с информационни технологии. Като причини за несъздаване на собствени игри са посочени основно липса на време, на умения, на техника.

Отговорите на въпроса „Какво би способствало прилагането във Вашата практика на интерактивни игри?“ дават насоки за разрешаване на проблемите по отношение на използването на интерактивни игри, чрез които да се развива функционална грамотност. Ключови фактори се оказват необходимостта от наличието на база с интерактивни игри от различен вид и тяхната методическа и материална обезпеченост, регламентиране на използването им.

Заклучение

В заключение могат да се направят следните изводи:

- Играта може да се използва в по-голяма степен и в началното училище.
- Учителите биха прилагали интерактивни игри, ако имат методическа и техническа обезпеченост за това.
- Развитието на функционална грамотност трябва да бъде заложено в нормативните документи, да е регламентирана в учебната документация.

За успешното прилагане на идеята да се развива функционална грамотност у децата и малките ученици чрез игри е необходимо да се включи подходящ курс при обучението на студенти педагози, както и да се предлагат подходящи квалификационни курсове за действащи учители, тренинзи и практически семинари.

ЛИТЕРАТУРА

Blahey, L. (2021). The Power of Play: 6 Benefits for Child Development. 27.04.2022. <https://www.epl.ca/blogs/post/importance-of-play-for-kids/>.

Fakirska, Y. (2012). Preduchilistna pedagogika. Savremenni proekzii I problemi. Ruse. [Факирска, Й. (2012). Прегучилищна педагогика. Съвременни проекции и проблеми. Русе.]

Ivanova, G. (2013). Za pravoto na detsata da igrajat. Narachnik za detski uchiteli. Sofia, 183-190. [Иванова, Г. (2013). За правото на децата да играят. Наръчник за детски учители. София, 183-190.]

Laureta, B. (2018). Soft skills and early childhood education: Strange bedfellows or an ideal match? He Kupu Vol 5, No 3 - May 2018. ISSN 1179 – 6812.

Natuonalna strategia za nasarchavane I povichavane na gramotnostta (2014–2020). [Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността (2014-2020 г.). <https://strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?lang=bg-BG&Id=933>]

Soft Skills: Definitions and Examples. (08.12.2021). 26.04.2022. <https://www.indeed.com/career-advice/resumes-cover-letters/soft-skills>.

Veleva, A. (2013). Pedagogika na igrите. Ruse. [Велева, А. (2013). Педагогика на играта. Русе.]

ИГРАТА КАТО ИЗРАЗ НА ДЕТСКАТА ИДЕНТИЧНОСТ И КАТО СРЕДА ЗА НЕЙНОТО РАЗВИТИЕ

Лора Спиридонова, доц. д-р

Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“
e-mail: loraih@uni-sofia.bg

Резюме: В доклада са систематизирани концепции за играта от личностна и социална перспектива, както и теории за личната, социалната и ролевата идентичност. Разглежда се значението на играта в детството, от една страна, като форма за изразяване на детската идентичност, а от друга – като фактор за нейното формиране и развитие. От тази гледна точка се извежда необходимостта от осигуряване в образователните институции на пространство и време за неструктурирана от възрастния игра, в която децата имат възможност свободно да изпробват свои идентичностни проекти. Ролята на учителя в нея е на наблюдател, който документира игрови прояви и подкрепя разгръщането на детската индивидуалност във взаимодействието. Значението на играта в образователния процес, особено в предучилищна възраст, е безспорно, което е отразено и в Наредбата за предучилищно образование, а именно чрез заложеното осъществяване на предучилищното образование при „осигурена среда за учене чрез игра“. В доклада се обръща внимание на друг аспект на детската игра – не като форма, метод и средство в образователния процес, а като субективен игров свят, съгласуван със съиграчите чрез вътрешна мотивация, самоконтрол и фантазия.

Ключови думи: неструктурирана от възрастния игра; лична, социална, ролева идентичност; роля на учителя

PLAY AS AN EXPRESSION OF CHILD'S IDENTITY AND AS AN ENVIRONMENT FOR ITS DEVELOPMENT

Lora Spiridonova, Assoc. Prof., PhD
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and Arts
Department of Preschool and Media Pedagogy

Abstract: The report systematizes concepts of the play from a personal and social perspective, as well as theories of personal, social, and role identity. The importance of play in childhood is considered on the one hand as a form of expression of children's identity, and on the other - as a factor for its formation and development. From this point of view, there is a need to provide educational institutions with space and time for unstructured by adults play, in which children have the opportunity to freely try out their identity projects. The role of the teacher in it is that of an observer, who documents play activities and supports the development of the child's individuality in the interaction. The importance of play in the educational process, especially in preschool age, is indisputable, which is reflected in the Ordinance on preschool education, namely through the planned implementation of preschool education in "learning environment through play". The report draws attention to another aspect of children's play - not as a form, method, and tool in the educational process, but as a subjective play world, coordinated with teammates through intrinsic motivation, self-control and imagination.

Keywords: unstructured by adults play; personal, social, role identity; role of the teacher

Игра и идентичност от личностна перспектива

Регица автори разглеждат играта като принадлежаща на природата на децата. Според Г. Ботрил тя представлява не толкова това, което децата правят, колкото онова, което са, т.е. авторът не разглежда играта като дейност, а като част от идентичността на детето (Bottrill, 2018). Подобна е и концепцията на М. Лангвелд, който я определя като отличителна черта на антропологията на детето. Авторът свързва детската игра с персонален акт на придаване на смисъл, в който предметите получават личностен образ, чиято стойност се съдържа в субективните характеристики, които му се приписват. Когато децата откриват нови знания в обичайното и установеното, те разширяват своите представи за света. Разбира се, невинаги откриват нещо наистина ново за възрастните, но изследват непознатото за тях самите. В този смисъл авторът говори за ежедневна креативност, за дейности, в които детето конструира за себе си взаимовръзки, известни на възрастните. От гледна точка на детето тези открития са съвършено нови, тъй като в неговия индивидуален подход към света възниква необичайното. В този процес децата са креативни и развиват собствени перспективи (Langeveld, M., цитиран в Heimlich, 1993).

Играта предоставя възможности на децата да разрешават проблеми, което според Дж. Марсия е основната предпоставка за развитие на идентичността, разбрана като вътрешно самосъздаваща се, динамична организация на потребностите, способностите, убежденията и индивидуалната биография (Marcia, 1980).

Според М. Лангевелд в играта започва израждането на детската личност, тъй като в нея то се учи да се приближава към света и в същото време да се дистанцира от него като отделна своеобразност. Целите, ценностите и убежденията като елементи на идентичността (Ziebertz, Herbert, 2009) могат да се разглеждат едновременно и като направляващи този процес, и като формиращи се в него.

Игра и идентичност от социална перспектива

Според теориите за социалната идентичност индивидите формират своята идентичност от социалните групи, към които принадлежат (Stets & Burke, 2000). Идентичността, т.е. усещането на личността за това коя е тя, се формира в контекста на междуличностните отношения, в които Азът се идентифицира с другите въз основа на някои общи черти, които споделя с тях (Janík, 2017).

Социалната идентичност се състои от онези аспекти на представата за себе си на индивида, които произтичат от социалните групи, към които той се възприема като принадлежащ, заедно с чувствата, свързани с това членство (Bernardo, 1990).

Концепцията за множеството идентичности поставя въпроса коя от тях – независимо дали е лична или социална – ще се активира в конкретна ситуация. Според теориите за социалната идентичност различни Аз-концепции, получени от членството в групи, се активират с промяната на ситуацията. С други думи, един аспект на идентичността ще преобладава в конкретна ситуация като функция от специфичните взаимоотношения между участниците и контекста на тяхното взаимодействие (Gudykunst, 2004). Например дете ще разглежда себе си и другите като приятели в екипни игри и като членове на противникови отбори в състезателни игри. Когато една социална идентичност стане забележима, тя психологически увеличава влиянието на членството в групата върху възприятието и поведението (Stets & Burke, 2000).

Както идеята за множеството идентичности, така и активирането на идентичността в дадена ситуация предполагат, че към концепцията за идентичност трябва да се подхожда не като към съвкупност от неизменни черти, а като към динамичен процес на идентифициране с другите и изследване по какъв начин личността вижда себе си и как другите я възприемат във взаимодействието (Barker, 2003).

Действията, застрашаващи идентичността, включват поведение, което предизвиква идентичността на другия участник във взаимодействието, потребностите му за участие и одобрение от другите или необходимостта му от независимост и автономия (Stets & Burke, 2000).

От тази гледна точка придаването на личностен смисъл в играта винаги е във взаимовръзка с другите съиграчи, които се договарят около съвместно приети игрови замисли и свързаните с тях правила и роли. Става въпрос за социалните перспективи при определяне на играта, изведени от Е. Гофман. Според автора, за да се поеме една роля и да се изпълняват определени социални действия или да се

разбират другите, се изисква съпричастност и когнитивна емпатия. При това се поема не само ролята на другия, но и неговата перспектива – човекът прави така, като че ли е другият (Goffman, 1977, цитиран в Heimlich, 1993). Чрез играта детето има възможността да изпробва какво е да бъде някой друг, да поживее в тази различна роля. Действителността на играта се продуцира интерперсонално, конструира се социално. Необходимо е да се открие съвместна перспектива, да се приемат различни очаквания. Затова и според Гофман играта е началото на изграждането на социалното у детето, като в нея то има възможност да се научи чрез „като че ли правене“ да приема перспективите на другите, да развива съвместни перспективи и да разграничава от тях собствените си.

Според Л. Крапман (Krapman, 1975, цитиран в Heimlich, 1993) развитието на идентичността на детето се изразява в социалната игрова дейност. В играта децата се научават да поддържат баланс между приемане на очакванията на другите (социална идентичност) и изразяване на собствената индивидуалност (лична идентичност). Двете не могат да се разделят една от друга. Изграждането на лична идентичност прави другата индивидуалност необходима. Едва чрез нея, чрез познаване на нейните гледни точки, могат да се разграничат собствените. Детето опознава самото себе си в играта, когато се вижда през очите на другите и научава по какъв начин го възприемат те. То разглежда социалното взаимодействие от позицията на някой друг, поемайки различни роли и изразявайки идеи и желания, които трябва да се съвместят, за да се реализират общи игрови действия, и по този начин се научава да диференцира различните начини на възприемане на другите и на самото себе си.

Според Е. Гофман в играта се променя не само интерсубективното значение на определена дейност, но и цялата социална рамка, в която се провежда тази дейност. Тази рамка на играта авторът описва като игрова ситуация.

Мястото на играта е там, където първичната рамка, т.е. ежедневните ситуации, се трансформира във вторична рамка, т.е. в игрови ситуации. Предпоставка за тази трансформация е умението за „правене като че ли“ или фантазията. От решаващо значение за възникване на игрова ситуация е нейното съвместно дефиниране. Едва когато играещите имат общо съзнание за ситуацията и когато са приели съвместно новото значение на предметите и действията, игровата действителност влиза в сила. Следователно играещите са принудени да се договарят относно значението на личности, предмети и действия и да се обединят около съвместна идея, за да могат да играят заедно. В този смисъл игровите ситуации се характеризират като социални ситуации, а своеобразната игрова действителност се конструира от социалното взаимодействие.

По този начин се изяснява взаимовръзката между играта на децата и тяхната житейска ситуация. Игровите ситуации като сегменти на детските светове трябва да се разглеждат в релация с конкретната житейска ситуация. Свързването на играта със социалния житейски свят прави видимо влиянието на обществените рамкови условия върху детската игра и по-конкретно

върху взаимоотношенията между съизграчите, тяхното отношение към пространствено-материалната и времева структура на игровата ситуация.

Според Е. Гофман интерсубективният характер на играта стои на преген план. Игровите ситуации могат да се определят като социални ситуации, в които чрез съвместно договорена дефиниция се конструира фиктивна ситуация на базата на даден обществен контекст.

В. Айнзийдлер от своя страна предлага екосистематична изследователска гледна точка при разглеждане на играта, присъединявайки се към У. Бронфенбренер (Bronfenbrenner, 1989). Най-общо авторът я определя като форма на взаимодействие с обекти и личности от непосредственото обкръжение. Той описва играта като микросистема, която представлява взаимодействия на детето с личности и обекти. Тази микросистема се надгражда от други системи на средата. На първо място това е мезосистемата, представляваща семейството и възпитателният стил, медиите и игровите материали. Следва екосистемата, където оказват своето влияние елементи на жизнената среда, социалните мрежи и икономическия контекст. Накрая, играта е зависима и от обществените норми, ценности, правила и културен контекст, които са включени в макросистемата (Einsiedler, 1999).

Социалната и ролевата идентичност в играта

Голяма част от теориите за социалната идентичност разглеждат междугруповите отношения – по какъв начин хората започват да възприемат себе си като членове на една група (the in-group), която се разграничава от друга (the out-group), и последиците от тази категоризация (Turner et al., 1987, цитиран в Stets, Burke, 2000).

Социалната идентичност е свързана с принадлежността към група и с приемане на гледната точка на тази група. За разлика от това ролевата идентичност се отнася до действия по посока на изпълняване на очакванията, които произтичат от ролята, до координиране и договаряне на взаимодействието с останалите ролеви партньори и до контролиране на ресурсите, за които ролята носи отговорност.

Тук се крие важно разграничение между груповите и ролевите идентичности: основата на социалната идентичност е в еднородността на възприятието и действието сред членовете на групата, докато основата на ролевата идентичност е в различията във възприятията и действията, които съпътстват ролята.

В играта децата действат не само от позиции на ролята, т.е. от гледна точка на мястото на всеки в изпълнението на общия замисъл, но и с оглед на общата игра, т.е. те осъзнават контактите помежду си като целенасочени действия, подчинени на замисъла. Децата съподчиняват своите интереси с тези на другите по посока на реализиране на общ замисъл и спечелване на доверие в детската общност. В играта те влизат в различни взаимодействия, които се определят от поетите роли и тяхното съгласуване, като се включват доброволно и действат съгласувано и диференцирано с оглед на ролите и съдържанието на играта (Петрова, 1977).

В играта се създава гетска общност, която опосредства поведението на отделното дете и съдейства за неговата социализация. Организацията на игровата общност се извършва във връзка с формалните роли и неформалните социални отношения между децата. В зависимост от предпочитанията в групата всяко дете има свой социален статус – предпочитан и избиран съиграч, нежелан или малко желан партньор, както и позиция в играта – активна или пасивна, лидерска или изпълнителска. В зависимост от ролите се определят деловите позиции на всяко дете, но водещо място имат ролевите отношения. От значение са личните качества на децата, необходими за развитие на играта, и действие от определени позиции. На всеки етап от развитие на взаимодействията тези качества се преценяват и с оглед на тях се изменя позицията на детето чрез формалните роли взаимодействия. Договарянето е формата за проектиране на играта, чрез която децата участват в поставянето на игров замисъл, осъзнават общите и значими за всички цели и изразяват своето отношение. При договарянето децата не действат от позицията на ролята, а по повод на ролята и сюжета, като така изразяват своята социална идентичност чрез съответно поведение. Договарянето обхваща поставяне на общ игров замисъл, конкретизация на тема, определяне на основни елементи от съдържанието на играта, разпределение на роли.

Ролевата идентичност се интерпретира от гледна точка на съответствието между индивидуалните значения, които личността влага в заемането на определена роля, и поведението, което проявява от гледна точка тази роля във взаимодействието с другите (Stets, Burke, 2000). Това съответствие включва договаряне на значения за ситуации и идентичности и вариантите, чрез които те се вписват заедно, за да осигурят ситуационен контекст на взаимодействието. Помайки ролева идентичност, децата възприемат себезначения и очаквания, които придружават ролята, тъй като тя е свързана с други роли в групата, и след това действат, за да представят и запазят тези значения и очаквания. Значенията и очакванията варират в различните игрови общности в набора от роли, активирани в дадена ситуация.

Маккол и Симънс разглеждат значението на договарянето от гледна точка на различните изпълнения, взаимоотношенията и взаимовръзките на ролите в контекста на група или взаимодействие. За да функционира всяка роля, тя трябва да може да разчита на реципрочността и обменната връзка с други роли. Индивидите не гледат на себе си като на подобни на другите, с които взаимодействат, а като на различни, със собствените си интереси, задължения и ресурси. Всяка роля е свързана със, но отделена от други роли; често интересите се конкурират, така че правилното изпълнение на ролята може да бъде постигнато само чрез договаряне.

При ролевата идентичност обикновено се включва форма на взаимодействие и договаряне (McCall, Simmons, 1978), като отношенията са по-скоро взаимни, отколкото паралелни. Различни гледни точки се договарят и се изпълняват

съответни роли, като се създават микросоциални структури в рамките на групата (Stets, Burke, 2000). По този начин ролевата идентичност изразява не еднородността на възприятията и поведението, която съпътства груповата идентичност, а взаимосвързаната уникалност. Акцентът не е върху приликата с другите в същата роля, а върху индивидуалността и взаимосвързаността с другите роли в контекста на групата или взаимодействието. Като поддържат значенията, очакванията и ресурсите, свързани с дадена роля, ролевите идентичности поддържат сложната взаимосвързаност на социалните структури.

Когато изследователите се фокусират върху различните начини, по които хората са свързани с групи, чрез социални идентичности и чрез ролеви идентичности, те концептуализират групите по различен начин. Теориите за социалната идентичност разглеждат групата като колектив от сходни личности, които се идентифицират помежду си, гледат на себе си и един на друг по сходни начини и всички имат близки възгледи, за разлика от членовете на други групи. Теориите за ролевата идентичност, от друга страна, разглеждат групата като съвкупност от взаимосвързани индивиди, всеки от които извършва уникални, но интегрирани дейности, вижда нещата от своята гледна точка и се договаря за условията на взаимодействието.

Груповите и ролевите основи на идентичността съответстват на органичните и механичните форми на социална интеграция, анализирани от Е. Дюркем (Durkheim, 1984, цитирано в Stets, Burke, 2000). Хората са органично обвързани със своите групи чрез социалната идентичност и са свързани механично чрез ролевите идентичности.

Значението на играта за изразяване и развитие на идентичността на детето може да се търси както в органичната/груповата, така и в механичната/ролевата форма на социална интеграция, тъй като всяка от тях е аспект на играещата общност, който се отнася до индивидуалните идентичности на децата по отделни, но свързани начини.

Личната идентичност е най-ниското ниво на самокатегоризация (Stets, Burke, 2000). Това е категоризацията на Аза като уникална същност, различна от другите индивиди. Индивидът действа по отношение на собствените си цели и желания, а не като член на група или категория. Нивото на идентичност, което се активира, лично или социално, зависи от фактори в ситуацията като социално сравнение или нормативно приспособяване, които правят груповата идентичност оперативна и отменят личната идентичност.

Активирането на социална идентичност чрез засилване на влиянието на групата върху възприятието и поведението води до деперсонализация. В този процес индивидът възприема нормативните аспекти на членството в групата и действа в съответствие с тези норми. Процесите на деперсонализация и самопроверка насочват към два важни аспекта на ролята и групата: идентифицирането на индивида с групата (подчертано по-силно в процеса на деперсонализация) и поведението, което той свързва с ролята (подчертано по-силно в процеса на самопроверка).

Заклучение

Основите на идентичността се полагат в най-ранна детска възраст. Децата се ориентират в културни образци относно поведението, оценяването, възприемането и поемайки различни роли в играта, те изпробват собствената си интеграция в обществото. В игровата общност децата имат възможност, от една страна, да поемат различни социални роли и свързаните с тях специфични поведенчески модели, като по този начин вникват в различни перспективи и преодоляват описания от Ж. Пиаже егоцентризъм, което отговаря на първото равнище на формиране на идентичност, изведено от Дж. Мийг, а именно формирането на способност за разглеждане на себе си от гледната точка на член на социална група. От друга страна, в играта децата имат възможност да поемат роля не само на един дискретен груп, но и да се вживеят в ролите на всички участващи в една игра. Те трябва да вникнат в ролята на всеки от съизграчите и да организират в съответствие с тях своето поведение. Тук вече детето е способно да приеме перспективата на един генерализиран груп – то интернализира ролевите взаимни отношения в цялата група, т.е. достига се до второто равнище на формиране на идентичност – абстрахиране на перспективите на другите членове на групата и вникване в гледната точка на един „генерализиран груп“ – разпознаване на Ние-позицията – гледната точка на цялата група.

В играта детето не само поема роли, очаквания, перспективи, поведение на генерализираните групи, което според концепцията на Дж. Мийг води до репродукция на обществото, но и създава роли, което се свързва с динамичния и креативен компонент на индивидуалността. От една страна, в играта детето се ориентира в житейски ситуации, а от друга страна – изразява собственото си поведение в тях.

Всички тези идентичностни аспекти на играта в детството могат да се реализират единствено в неструктурираната от възрастния игра, в която децата изразяват и договарят с останалите съизграчи своите идеи и гледни точки и се обединяват около избран от тях игров замисъл.

Съществуват различни публични и лични форми на документация на игрови прояви, чрез които учителят би могъл да подкрепи личната, социалната и ролевата идентичност на децата в играещата общност.

Документацията като публична форма включва изложби на детско творчество и снимки, придружени от писмени пояснения, както и видеозаписи (Alcock, 2000). Тя би могла да стимулира рефлексия у децата и учителите. Детското портфолио и други системи за документирание, базирани на наблюдение, могат да се разглеждат като по-малко публични форми на педагогическа документация.

Педагогическата документация на игрови прояви се използва като инструмент за изучаване и разбиране на индивидуалността на детето в рамките на отворена парадигма. Често фокусът на наблюдението е върху изучаването на взаимодействията в малки групи деца, а не на отделни деца. Документацията, както се използва в метода «Реджо Емилия», може да бъде инструмент за посредничество

В разбирането на децата в техния социален, културен и исторически контекст (Alcock, 2000), като едновременно допринася за естетическото възприятие на деца и възрастни, позволява на учители и деца да преразгледат преживяванията си, публично демонстрира детското творчество и компетентност, визуализира процесите на мислене и учене на децата.

Целесъобразното използване на формите на педагогическа документация от педагога дава възможност за рефлексия в индивидуален и групов план на проявите на различни аспекти на идентичността на децата в играта, както и за проектиране на бъдещи игрови взаимодействия съобразно тяхната насоченост, а именно потребностите, интересите и желанията им.

ЛИТЕРАТУРА

Petrova, E. (1977). *Preduchilishтна pedagogika*. Sofia: Nauka i Izkustvo. [Петрова, Е. (1977). *Прегучилищна педагогика*. София: Наука и изкуство.]

Alcock, S. (2000). *Pedagogical documentation: Beyond observations*. Institute for Early Childhood Studies Victoria University of Wellington. Wellington: New Zealand.

Barker, Ch. (2003). *Cultural Studies: Theory and Practice*. London: Sage.

Bernardo, F. (1990). *Literacy and Cultural Identity*: https://www.researchgate.net/publication/235007831_Literacy_and_Cultural_Identity - достъпен към 27.03.2022 г.

Bottrill, G. (2018). *Can I Go And Play Now?*, London: Corwen Publishing.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187–249.

Einsiedler, W. (1999). *Das Spiel der Kinder: Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gudykunst, W. B. (2004). *Bridging Differences: Effective Intergroup Communication*. (4th Edition). London: Sage.

Heimlich, U. (1993). *Einführung in die Spielpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

McCall, G., Simmons, J. (1978). *Identities and Interactions*. New York: Free Press.

Mead, H.G. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Marcia, J. E. (1980). *Identity in Adolescence*. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: Wiley.

Stets, J., Burke, P. (2000). *Identity Theory and Social Identity Theory*. *Social Psychology Quarterly*: https://www.researchgate.net/publication/272581791_Identity_Theory_and_Social_Identity_Theory - достъпен към 23.04.2022 г.

Ziebertz, H.-G., Herbert, M. (2009). *Plurale Identität und interkulturelle Kommunikation*. *Interculture Journal*. Online Zeitschrift fuer interkulturelle Studien: <http://neu.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/74> - достъпен към 23.04.2022 г.

Janík, Z. (2017). *Negotiation of identities in intercultural communication*. *Journal of Language and Cultural Education*: https://www.researchgate.net/publication/315059199_Negotiation_of_identities_in_intercultural_communication - достъпен към 23.04.2022 г.

ФУНКЦИИ НА УЧИТЕЛЯ ЗА ОСЪЩЕСТВЯВАНЕ НА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ В ДЕСКАТА ГРАДИНА

Любослава Пенева, проф. д-р

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Факултет по науки за образованието и изкуствата

Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“

e-mail: lpeneva@uni-sofia.bg

Маргарита Врачовска

Детска градина №8 „Проф. д-р Елка Петрова“ – София

e-mail: margoys@abv.bg

Резюме: В настоящата публикация се анализират актуални теоретико-приложни аспекти на проблема за приобщаващото образование в детската градина. Фокусът на разработката е върху изясняването и прецизирането на функциите на детските учители в осъществяването на общата и допълнителната подкрепа на личностното развитие на децата от предучилищна възраст в контекста на приобщаването в образователната институция. Разискват се и значими конкретни аспекти, свързани с участието и активностите на учителя в детската градина като: ранно оценяване на риска от възникване на трудности в развитието и обучението; оценяване на образователните постижения на децата; провеждане на тренинг ситуации с децата; реализиране на допълнителни модули за деца, които не владеят български език; координиране на процеса за осъществяване на обща и допълнителна подкрепа; взаимодействие с родителите при осъществяване на обща и допълнителна подкрепа на децата и др.

Ключови думи: детска градина, приобщаващо образование, обща подкрепа, допълнителна подкрепа

FUNCTIONS OF THE TEACHER FOR THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN KINDERGARTEN

Krassimira Dimitrova, Assoc. Prof., PhD

University "Prof. Dr. Asen Zlatarov"

Faculty of Social Sciences

Department of Pedagogy and Teaching Methodology

Margarita Vrachovska

Kindergarten № 8 "Prof. Dr. Elka Petrova" – Sofia

Abstract: This publication analyzes current theoretically applied aspects of the problem of inclusive education in kindergarten. The focus of the work is on clarifying and refining the functions of children's teachers in the implementation of general and additional support for personal development of preschool children in the context of inclusion in the educational institution. Discussed are significant aspects - related to the participation and activities of the teacher in the kindergarten, such as: early assessment of the risk of difficulties in development and learning; assessment of children's educational achievements; conducting training situations with children; implementation of additional modules for children who do not speak Bulgarian; coordinating the process of providing general and additional support; interaction with the parents in providing general and additional support to children, etc.

Keywords: kindergarten, inclusive education, general support, additional support

Въведение

Концепцията за приобщаващото образование е актуална и продължава да се разгръща и обогатява в теоретичен, изследователски и приложен план. Тя се проектира в нормативните регулации на национално, регионално и институционално равнище, което я определя като важна част от съвременните образователни политики в Р България. В тях са отразени съдържателно основните аспекти на проблематиката, свързана с принципите, целите, съдържанието и организацията на приобщаващото образование.

Основната постановка в тази концепция е, че всички деца са субекти на приобщаващото образование. Тя има потенциала (при адекватна организация и осъществяване) да постигне целите за осъзнаване, приемане и подкрепа индивидуалността на всяко дете и/или разнообразието от потребности на всички деца; да бъдат създадени възможности за развитието и участието им във всички аспекти на живота на общността (Наредба за приобщаващото образование).

Ключов елемент в идеята за приобщаващото образование е участието на педагогическите специалисти в този процес и неговите конкретни измерения в практико-приложен план. Включването на прегучилищните педагози/детските учители като част от екипите, осъществяващи дейностите по приобщаващо образование, е от съществено значение за неговото успешно реализиране. Същевременно наблюденията и информацията от педагогическата практика в детските градини показват, че голяма част от детските учители все още нямат напълно ясна визия и подготовка относно техните професионални ангажменти и функции в процеса на приобщаващото образование. Това са основанията, които провокират интереса към изясняване на конкретните параметри на професионалното участие на детския учител в дейностите по приобщаването и по-конкретно – в осъществяването на подкрепа за личностното развитие на децата.

В Закона за прегучилищното и училищното образование и Наредбата за приобщаващото образование е регламентирано, че на децата и учениците в системата на прегучилищното и училищното образование се предоставя подкрепа за личностно развитие, която осигурява подходяща физическа, психологическа и социална среда за развиване на способностите и уменията им. Тя се осъществява в съответствие с индивидуалните образователни потребности на всяко дете и с оглед възможността за възникване на затруднения в процеса на ученето и приобщаването. Регламентира се предоставянето основно на два вида подкрепа за личностно развитие – обща и допълнителна, като те се осигуряват в детските градини, в училищата и в центровете за подкрепа за личностно развитие. Особен фокус в този процес е гарантирането на подходяща физическа, психологическа и социална среда за развитие на способностите и уменията на децата.

В осъществяването на подкрепата за личностно развитие, определена като обща и допълнителна, учителите в детските градини имат своето значимо участие и професионални ангажменти.

Функции на детския учител при общата подкрепа за личностното развитие на децата

Общата подкрепа за личностното развитие свързва всички услуги в образователните институции, които представляват базисни грижи за физическото, психичното и социалното благополучие, както и мотивиращи и развиващи интересите дейности.

Тя се осигурява от постъпването на детето в детската градина съобразно индивидуалните му потребности и е насочена към развиване потенциала на всяко дете.

В Наредбата за приобщаващото образование се регламентирант условията и реда за осигуряване на обща подкрепа за личностно развитие на децата и учениците. Един от акцентите в нормативния документ е

ранното оценяване на потребностите от подкрепа за личностно развитие в предучилищното образование, което е ангажимент на педагогическите специалисти в детската градина.

В съдържателен аспект то е ориентирано основно към: реализирането на ранно оценяване на развитието на детето и на риска от обучителни затруднения; определянето на необходимостта от допълнителни модули за децата, които не владеят български език; определянето на необходимостта от извършване на оценка от екип за подкрепа за личностно развитие на индивидуалните потребности за предоставяне на допълнителна подкрепа за личностно развитие на детето при определени условия.

Ранното оценяване се извършва при постъпване на детето за първи път в детската градина чрез скрининг изследване, предназначено за деца на възраст от 3 години до 3 години и 6 месеца за определяне на риск от възникване на обучителни затруднения. С тази процедура се цели „получаването на точна, валидна и съобразена с културната специфика информация за риск от проблеми в развитието на детето“ (Атанасова-Трифоновна, 2017, с. 58). В зависимост от резултатите при оценяването за всяко дете се определя потребността от предоставяне на обща и/или допълнителна подкрепа за личностно развитие.

Ранното оценяване се реализира от педагогическите специалисти – детски учители, психолози, логопеди, ресурсни учители в детските градини. То се провежда след специализирано обучение от подготвени за целта експерти. Ранното оценяване на риска от проблеми в развитието и обучението изисква осъществяването на специфични подходи към изследваните деца, съобразени с техните възрастови и индивидуални особености, както и с използваните средства – книжка със стимули и други материали.

Функциите на детския учител в първа група на детската градина са свързани основно с организирането на скрининг изследването. Той е ангажиран с регламентираното получаване на писмено съгласие от родител на детето и попълване на въпросник за родители като важна част от този процес. Често трудностите в това отношение са породени от неясното и не добре аргументирано представяне пред родителите на същността и целите на скрининг изследването, както и на процедурата за неговото прилагане. Необходимо е учителят професионално, но позитивно и достъпно за родителя, да представи пред него предстоящата процедура, като го мотивира за активно участие в нея. Едновременно с това се попълва и въпросникът за учители (съвместно от двамата учители в групата), който е особено актуален при анализа и интерпретирането на резултатите след прилагането на теста, както и за определянето на адекватни цели на педагогическото взаимодействие, с акцент върху неговата индивидуализация.

Детският учител може да бъде и в позицията на специално обучен експерт, който е оторизиран да приложи скрининг теста на децата от първа група на детската градина. Неговите ангажименти включват: организация на

средата (подготовка на изследователското пространство и на необходимите материали); предварително запознанство с детето, което ще изследва (ако провежда изследването с деца от група, в която работят други учители), и предвиждане на мотивация за неговото участие и сътрудничество; реализиране на изследователската сесия; обработка, анализиране и обобщаване на резултатите от оценяването.

След провеждане на скрининг изследването учителят – независимо дали е бил в позицията на експерт-изследовател или учител на детето в групата – участва активно със своята експертиза в определяне на дейности от общата и/или от допълнителната подкрепа за личностното развитие на детето.

Особено важно е мотивираното участие на родителите на детето в процеса на ранното оценяване на потребностите му от подкрепа за личностно развитие. Един от значимите проблеми тук е свързан с представянето на резултатите от скрининг изследването на родителя, като особено внимание изискват случаите, в които са установени слаби резултати във всички или в някои области от развитието на детето. Необходимо е родителите да разберат връзката между трудностите и проблемите на детето и структурирането на средата за грижа и възпитание, както и възможната позитивна перспектива в неговото развитие в бъдеще.

Подходящо е дейностите за обща подкрепа на личностното развитие да се осъществяват както в основните, така и в допълнителните форми на педагогическото взаимодействие в учебно и неучебно време. Прегизвикателството тук е свързано с адекватното поставяне на образователни цели, подбора на подходящо образователно съдържание и педагогическа технология от прилаганата програмна система.

Едно от най-големите предимства, което осигурява скрининг тестът, е това, че изследването на децата се реализира при постъпването им в детската градина. Това дава възможност още на „входа“ на предучилищното образование да се установят силните страни в развитието на детето, както и областите, в които то изостава. Това са важни ориентири, които създават възможности да се изготви адекватна програма за възпитателно взаимодействие с детето в институционална и домашна среда. Необходимо е тя периодично да бъде актуализирана през целия период на пребиваване на детето в детската градина. Така на практика се създават предпоставки при системна работа учителите да реализират ефективно целите на педагогическото взаимодействие в съответствие с индивидуалните потребности на всяко дете. В дългосрочен план това ще съдейства за успешно поставяне фундамента на аспектите на училищната готовност, които всяко дете ще развие съобразно потенциала си.

Същевременно това е стандартизиран инструментариум, след прилагането на който родителите могат много по-успешно да бъдат убедени в необходимостта от допълнителна работа с детето, защото той се основава на научно обосновани и валидизирани резултати, които детето им е постигнало по време на изследването.

Паралелно със скрининг изследването в първа група на детската градина, но и във всички останали възрастови групи, е регламентирано да се осъществява и проследяване, и установяване на образователните постижения на децата в началото и в края на учебната година (т.нар. входящо и изходящо ниво). Проследяването на резултатите според стандарта за предучилищно образование се осъществява от учителите на съответната група в съответствие с методите и формите за проследяване постиженията на децата, заложи в програмната система. В програмните системи, които се прилагат в детските градини, са представени диагностични задачи по обособените образователни направления в предучилищното образование, които могат творчески да бъдат модифицирани и адаптирани в зависимост от спецификата на групата и индивидуалните особености на всяко дете. Резултатите от „педагогическата диагностика“ се вписват в дневника на групата, а учителите информират родителите за индивидуалните постижения на детето. Необходимо е педагогическите специалисти достоверно да отразяват постиженията на всяко дете, което осигурява възможността да бъде проследено неговото развитие до постъпване в училище (наред с детското портфолио).

Ако в детската градина има педагогически съветник или психолог, е препоръчително екип от учители с опит и висока квалификация и с участието на педагогическия съветник/психолога да подготвят комплект диагностични задачи за всяка възрастова група, които са съобразени както със стандарта за предучилищно образование, така и с някои основни характеристики на развитието за съответната възраст. В началото на учебната година психологът/педагогическият съветник ги прилага на децата от всяка група, резултатите се обработват и се обсъждат с учителите на съответната група. Това своеобразно „външно оценяване“ е ефективен ориентир за педагогическите специалисти, който им дава увереност в работата с всяко дете от групата. Тази добра практика се прилага в някои детски градини и дава много добри резултати.

Коментираният дотук подход, методика и модели позволяват формирането на възможно най-адекватна, цялостна и съдържателна представа за равнището на развитие на всяко дете в основните области – физическо, двигателно, социално, емоционално, познавателно, езиково и комуникативно развитие. Това дава възможност учителите в детската градина да прилагат по-ефективни форми, методи, похвати, средства и съдържание в педагогическото взаимодействие с децата, да осъществяват диференциран и индивидуален подход, съобразен с потенциала и интересите на всяко дете от групата, успешно да реализират целите и да постигат резултатите, заложи в стандарта за предучилищно образование.

Тук е необходимо да се отбележи, че детските учители имат ангажимента да отразяват постиженията на всяко дете от групата в детско портфолио през целия период на пребиваване в детското заведение. Неговите параметри

и съдържание се определят от правилника за дейността на детската градина или на училището, а в края на предучилищното образование портфолиото се предава на родителите на детето, като се цели осигуряване на продължаващо взаимодействие между родителите и образователните институции. (Наредба за предучилищно образование)

В нормативните документи е регламентирано, че на децата на 5- и 6-годишна възраст в подготвителните групи в детските градини или в училищата, на които не е извършено ранно оценяване от 3 години до 3 години и 6 месеца, се извършва оценка на риска от обучителни затруднения. В тях се посочва и това, че в 14-дневен срок преди края на учебното време на учебната година учителите на съответната подготвителна група установяват готовността на детето за училище, която отчита физическото, познавателното, езиковото, социалното и емоционалното му развитие. (Наредба за приобщаващото образование, Наредба за предучилищното образование)

Във връзка с тези регламентиации във втора подготвителна група понякога е необходимо провеждане на тест за училищна готовност на децата. Препоръчително обаче е това да стане през първото полугодие, за да има време през оставащите месеци до напускане на детската градина учителите и родителите да работят допълнително с децата, които срещат определени затруднения. Същевременно учителите на групата могат да поставят акцент и да дават допълнителни задачи на всички деца от области, в които повечето от тях се затрудняват, напр. фонеман (звук) анализ, логически задачи и др.

Най-популярните и прилагани в подготвителните групи на детските градини стандартизираните тестове за училищна готовност са на проф. Г. Бижков и колектив и на проф. Пл. Калчев. Един от разпространените тестове сред педагогическата общност е тестът на проф. Г. Бижков, който се провежда индивидуално с всяко дете за изследване на фина моторика, езиково развитие (фонематичен слух), езиково развитие (елементарни понятия), откриване на образци и количествени представи. При провеждането му има затруднения, свързани с обема на задачите и времето за индивидуална работа, въпреки че много учители и психолози са овладели неговото прилагане. Тестът на проф. Пл. Калчев е предназначен за фронтално провеждане с група деца, което оптимизира неговото прилагане. Разработен е и компютърен вариант за обработка на резултатите, който, от една страна, ги прецизира, а от друга – улеснява самата процедура. Този тест обаче може да се провежда само от експерт с психологическа правоспособност, с организационното съдействие на учителите на групата. След това резултатите задължително се споделят и обсъждат на екипна среща между учителите и психолога.

Общата подкрепа за познавателното, езиковото и двигателното развитие има за цел всяко дете да придобие знания, умения и отношения, отговарящи на гържавния образователен стандарт, заложен в Наредба №5 на МОН от 2016 г. Необходимо е обаче да се обърне специално внимание

на работата на учителя за социалното и емоционалното развитие като важни аспекти на готовността за училище, която всяко дете е необходимо да постигне в края на втора подготвителна група. Това се налага, защото светът, в който живеем, е много динамичен и сложен, а детето се нуждае от ясни и устойчиви ориентири за добро и лошо, за правилно и неправилно, за приемливо и неприемливо. В този план се поставят значими цели в образователния процес в детската градина по направление „Околен свят“ за изграждане знания, умения и отношения у децата. Практиката обаче показва, че са необходими и допълнителни занимания с подрастващите за формиране на социална и емоционална интелигентност. Те могат да се организират под формата на социалнопсихологически тренинги с примерни теми: „Кой съм аз?“, „Права, правила, отговорности“, „Отговорност и справедливост“, „Ефективно общуване“ и други подобни, в зависимост от спецификата на групата и възникнали проблемни ситуации.

От гледна точка на приобщаващото образование основна задача на учителя е системно да работи с всички деца в групата за разбиране и приемане на различията. Дори и най-добрите специалисти да се занимават с едно „различно“ дете, ако неговите връстници в групата не го приемат като част от общността, то перспективата за неговия напредък в развитието не е позитивна. Същевременно образователното съдържание, включено в познавателните книжки за децата, в повечето случаи е твърде ограничено и едностранчиво. Различието има много проявления и измерения, а адекватното му представяне в образователните материали съдейства за това децата да разберат света в неговата цялост и многообразие. Подходящо е децата в групата да се включат в разнообразни игри по темата, проективни техники, възприемане на подходящи приказки, изобразителни дейности и др.

За добрата организация на педагогическото взаимодействие в контекста на приобщаването за осъществяване функциите на учителя за подкрепа на личностното развитие важна роля имат правилата на групата като регулатор както на отношенията учител–дете, така и на отношенията между самите деца. Необходимо е те да бъдат кратки, ясни, разбираеми за децата и формулирани като положителни съждения (напр. „След игра винаги прибирам играчките“, „В занималнята се движа спокойно и говоря тихо“ и пр.). Правилата на групата се въвеждат от учителя още в първа група, като постепенно се увеличават и усложняват през следващите години. Препоръчително е да се изработи табло с правилата, което да бъде поставено на постоянно достъпно място в занималнята и периодично учителят да го показва на децата. Тъй като те не могат да четат, добре е правилата да бъдат представени чрез подходящи картинки, символи и др.

Правилата важат за всички и не бива да се прилагат „двойни“ стандарти. Оттук произтича и предизвикателството към учителите, в групите на които има „различно/и“ дете/деца. Как да изискват от всички да спазват правилата

и същевременно да имат по-различен и адекватен подход към тези, които са със задръжки в развитието и/или с поведенчески проблеми? Изкуство е да се намери точният баланс между равнопоставеността на всички деца и по-различния подход към някой, който се нуждае от допълнителни грижи и внимание. При родителите на „различни деца“ често се наблюдава следният феномен – те изискват отношението към сина/дъщеря им да бъде като към всички останали, но непрекъснато напомнят на учителите, че тяхното дете е специално и следователно се нуждае от специално внимание и грижи. За съжаление повечето педагогически специалисти сами търсят решение на тази дилема, обикновено на принципа „проба-грешка“.

Както вече беше коментирано, общата подкрепа за личностно развитие е насочена към стимулиране на потенциала на всяко дете в детската градина. За деца, които не владеят български език, се предвижда и обучение по български език чрез въвеждане на допълнителни модули. В Наредбата за приобщаващото образование е посочено, че обучението чрез допълнителни модули по образователно направление „Български език и литература“ за деца, които не владеят добре български език, се осъществява в педагогическите ситуации над минималния общ седмичен брой, определени за постигане на компетентностите в съответната възрастова група в съответствие с държавния образователен стандарт за предучилищното образование.

Подробно тези изисквания са регламентирани в Наредба №6 на МОН за усвояването на българския книжовен език. Предвижда се за децата, за които българският език не е майчин, да се създават допълнителни условия и допълнително обучение, с цел подпомагане на образователното им приобщаване. „Обучението им чрез допълнителни модули не само ще съдейства за формиране на езикови умения за български език, но ще спомогне за цялостното им развитие и успешното и пълноценно участие в педагогическото взаимодействие“ (Атанасова-Трифоновна, 2017, с. 68).

В обучението на децата, чийто семеен език не е български, се прилагат различни подходи – системен, комуникативно-дейностен, диференциран. Комуникативно-дейностният подход основно предполага да се организира активното участие на детето в разнообразни дейности и постепенното разширяване на отношенията му с другите хора, като смисълът тук е да се повиши неговата мотивация (Тополска, Попиванова, Вълева, Бакърджиева, 2020).

При осъществяването на обща подкрепа в детската градина се прилага и диференциран подход, защото децата с друг семеен език имат различно ниво на владеене на българския език. Общата подкрепа в рамките на приобщаващото образование осигурява допълнителното им обучение, съобразено с техните индивидуални образователни потребности, и осъществява превенция на обучителните трудности. Тук е необходимо да се спазва принципът за последователност, като езиковото съдържание се структурира от лесното към трудното.

Понякога за конкретни деца има необходимост от включването на логопед и психолог в дейностите по обща подкрепа за личностно развитие. При деца с изоставане в развитието на речта или други логопедични проблеми е препоръчително насочването към логопедична подкрепа. Колкото по-рано започне логопедичната интервенция, толкова по-големи са шансовете за успешното и бързо формиране на речевни умения и развитие на вербалния интелект на детето. Подобен подход се осъществява и при деца с леки обучителни затруднения или поведенчески отклонения относно осъществяването на психологическа подкрепа. Най-често учителят е този, който първи се насочва към логопеда/ психолога в детската градина, за да съобщи за дете с евентуални проблеми.

Същевременно много учители и други специалисти разбират общата подкрепа само като работа на логопед и/или психолог с деца, които имат ситуативни затруднения или логопедични проблеми. Да, тя е част от общата подкрепа, но както вече бе посочено, съвсем не я изчерпва.

Коментираното по-горе свидетелства за това, че екипната работа между учителите и другите педагогически специалисти е съществена част от общата подкрепа за личностно развитие и включва обсъждане на проблеми и обмяна на добри практики при работата им с едни и същи деца с цел повишаване ефективността на педагогическите подходи.

Функции на детския учител при допълнителната подкрепа на личностното развитие на децата

В Наредбата за приобщаващото образование се регламентират условията и редът за осигуряване на допълнителна подкрепа за личностно развитие на децата и учениците. Тя се предоставя въз основа на направена оценка на индивидуалните потребности от специално сформиран екип за допълнителна подкрепа за личностно развитие. Екипът пряко е ангажиран с осъществяването на дейности по допълнителната подкрепа, които се определят и персонализират с план за подкрепа на детето.

Екипът за допълнителна подкрепа за личностно развитие в детската градина се създава със заповед на директора за конкретно дете със специални образователни потребности, в риск, с изявени гарби, с хронични заболявания, за всяка учебна година. Той се ръководи от определения с тази заповед педагогически специалист от екипа.

В състава на екипа за допълнителна подкрепа за личностно развитие задължително се включва ресурсен учител, психолог или педагогически съветник, както и логопед. В него може да се включват и други специалисти в зависимост от спецификата на проблемите за всяко дете – специален педагог, социален работник, представител на органите за закрила на детето и на органите за борба с противообществените прояви. Особено важна част от екипа са учителите от групата на детето, което се нуждае от допълнителна подкрепа.

Екипът за допълнителна подкрепа за личностно развитие работи съвместно с родителите, а при необходимост и с регионалните центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото образование и/или с центрoвете за подкрепа за личностно развитие. Необходимо е той да: идентифицира силните страни на детето, затрудненията, свързани с развитието, обучението и поведението му, както и причините за тяхното възникване; извърши оценка на индивидуалните му потребности; изготви и реализира план за подкрепа; извърши наблюдение и оценка за развитие на всеки конкретен случай.

Нормативните документи определят и целевите групи от деца, които са основните субекти при осъществяването на допълнителна подкрепа за личностно развитие. Това са деца със специални образователни потребности, деца в риск, деца с изявиени гарби и деца с хронични заболявания.

Обикновено детският учител първи забелязва различното дете или деца в групата. Това може да са деца: със задръжки в развитието, с двигателни разстройства и соматични увреждания; с аутизъм (генерализирано разстройство на развитието) и др., при които се забелязват характерни поведенчески индикации, свързани с тяхното състояние. Тук можем да причислим и децата със специфични обучителни трудности, а именно – с ранно езиково недоразвитие, което може да се прояви в училищна възраст в нарушения при четене и писане; деца с липса или затруднена ориентация във физическото пространство и/или пространството на листа; деца, при които развитието на математическите представи е под очакваното за възрастта и др. Изключително предизвикателство за учителя са децата с хиперактивност и дефицит на внимание, защото тяхното поведение често е деструктивно и непрегсказуемо и в повечето случаи затруднява организирането и провеждането на различните режимни моменти в групата, особено на образователния процес. Субект на евентуална допълнителна подкрепа са и надарените деца (деца с високи постижения), които имат своите преимущества и недостатъци, съпровождани изключителния им статут в живота на семейството и образователната институция. Надарените деца може да са в състояние да работят ефективно с хора, много по-възрастни от тях, но може да срещат трудности в общуването с връстниците си. Част от тях са „надрасли“ връстниците си в познавателен и творчески план, трудно намират подход за общуване и взаимодействие с тях, често растат самотни и неразбрани.

Важно е да се каже, че в екипа за допълнителна подкрепа на личностното развитие е подходящо да се включват и двамата учители на групата. Практиката показва, че най-успешен е екипът, на който ръководител е единият от учителите на групата – този, който има по-голям опит и по-висока квалификация. За разлика от останалите педагогически специалисти в екипа, които работят със съответното дете един-два пъти седмично, детските учители са тези, които се грижат за него, обучават го и го възпитават ежедневно във всеки режимен момент от деня. Затова и те имат най-пълна и актуална информация за неговия напредък и евентуални проблеми.

Педагогическата гледна точка на учителите на детето е необходимо да бъде взета предвид от останалите членове на екипа – психолог, логопед, ресурсен учител и др., и при периодичните екипни срещи, които завършват с общо становище (стратегия) за по-нататъшната работа с това дете на всеки от включените специалисти.

Учителите от групата на детето, на което предстои да бъде включено към допълнителна подкрепа, участват в попълването на карта за оценка на индивидуалните потребности на детето. В тази карта се дава кратка характеристика на здравословното състояние, познавателното, социалното и емоционалното развитие, говорните умения на детето, както и евентуални рискови фактори в семейната среда. Тази карта е ориентир за специалистите от съответния център за подкрепа на процеса за приобщаващо образование, които определят необходимостта от допълнителна подкрепа за съответното дете и изготвят заповед за това.

Учителите също имат важни функции при разработването на План за подкрепа за личностното развитие, който е индивидуален за всяко дете, на което се предоставя допълнителна подкрепа. Всички специалисти от екипа за подкрепа на личностното развитие участват в разработването на този план. В него се определят целите, задачите и конкретните дейности за допълнителна подкрепа за съответното дете, както и очакваните резултати. Неразделна част от плана за допълнителна подкрепа е и календарният график на обучението, утвърден от директора на институцията.

Всеки учител, в чиято група има дете/ деца на допълнителна подкрепа, работи индивидуално с всяко едно от тях в различни режимни моменти от деня. Това се фиксира в индивидуалния план за развитие на всяко дете, на което се предоставя допълнителна подкрепа. Учителят има право да се обърне за съдействие към друг специалист – член на екипа, а също така да го покани в групата при разрешаване на конкретен казус. Ако в групата няма назначен помощник на учителя (при 3 и повече деца на допълнителна подкрепа), особено важно е учителите активно да включат помощник-възпитателя в работата с децата с проблеми в развитието, като му дават конкретни указания как да ги подкрепят във всеки режимен момент и да контролират как се осъществява това.

Детските учители могат да оказват конкретно съдействие на останалите педагогически специалисти от екипа - ресурсен учител, психолог/ педагогически съветник и логопед, като им предоставят актуална информация за поведението и постиженията и/или проблемите за съответното дете.

Учителите, включени в екипа за допълнителна подкрепа за личностно развитие, участват и при проследяването на напредъка на детето наред с останалите специалисти, които работят с детето, като всеки от тях също изготвя доклад за неговия напредък. Тези доклади се представят и разискват на екипните срещи в края на първия учебен срок и в края на учебната година, като се допълва и/или променя стратегията за по-нататъшна работа с детето.

Често детските учители приемат, че професионалните отговорности за всяко дете със затруднения в ученето и развитието са основно на специалния/ресурсния учител, на психолога и логопеда в детската градина. Същевременно те изтъкват и други възпрепятстващи ги фактори за поемане на ангажименти в този план като големия брой деца в групите и неудовлетворяващите финансови условия, които демотивират учителите за активно участие в подкрепата на “проблемните” деца. В този план е необходимо учителите да познават добре своите професионални функции по отношение на допълнителната подкрепа за личностно развитие, като същевременно се предприеме усъвършенстване на съответните регулации на всички нива.

Голяма част от учителите, а и други педагогически специалисти, за съжаление поставят знак за равенство (тъждество) между деца на допълнителна подкрепа и деца със СОП. Причина за това, от една страна, е създадената обществена нагласа, а от друга – изискванията на висшестоящите институции и организации, имащи отношение към тази проблематика. Независимо от това, че в Наредбата за приобщаващо образование в целевата група са посочени и децата с изяви дарби/високи постижения, педагогическата практика показва, че в детските градини в България на децата от тази категория не се предоставя в достатъчна степен допълнителна подкрепа. Наред с това съществува дефицит на подходящи програми, методики и какъвто и да е инструментариум за системна работа с тези деца. Притежавайки висока обща интелигентност и/или специфични дарби, надарените деца при създаване на подходящи условия за тяхното ранно развитие и усъвършенстване имат потенциал да представляват интелектуалния и творчески елит на нацията в бъдеще.

Ефективното партниране на екипите в детската градина със съвременните родители на деца от предучилищна възраст е значим, но и сложен процес, а доброто взаимодействие с родителите на деца с проблеми в развитието и обучението е сериозно предизвикателство за всички педагогически специалисти и най-вече за детските учители. Същевременно от това зависят в много голяма степен постиженията и напредъкът на всяко дете. Практиката показва, че успешни форми на взаимодействие с родителите са: периодичните срещи на екипа от педагогически специалисти с родителите на деца с проблеми в развитието; индивидуалните консултации на родителите със специалистите – психолог, логопед, ресурсен учител; родителските срещи; училището/работилницата за родители и пр.

Качествената и ефективна екипна работа на педагогическите специалисти, включени в екипа за допълнителна подкрепа за личностно развитие, зависи от професионалната им експертиза, от добрата координация и от етиката на взаимоотношенията между тях.

Представеният анализ, свързан с функциите на учителите в приобщаващото образование в детската градина при осъществяването на обща и допълнителна

подкрепа за личностно развитие на децата, е основание да се направят някои препоръки:

- усъвършенстване на нормативните регулации, особено по отношение на общата подкрепа (конкретизиране и уточняване на функциите на учителите), включително и предвиждане на повече морални и материални стимули;
- провеждане на ефективни обучения на учителите и директорите в детските градини по подобни теми в рамките на придобиване на базовото образование и на продължаващата квалификация;
- стимулиране участието на учителите в различни форуми (на институционално, регионално, национално и международно равнище) с теоретико-приложна насоченост в тази тематична област за обмен на добри педагогически практики и професионални постижения;
- увеличаване броя на психолозите/педагогическите съветници, логопедите и ресурсните учители в детските градини, които основно подкрепят работата на детските учители с „различните“ деца и са техен компетентен коректив.

ЛИТЕРАТУРА

Atanassova-Trifonova, M., Peneva, L., Stojanova, U., Yancheva, I., Yadvkova, L., Mutafchieva, M., Kolcheva, N. (2014). Standarti za razvitie I uchene v rannoto detstvo: ot rajdaneto do tri godini. Sofia: Bulvest 2000. [Аманасова-Трифонова, М., Пенева, Л., Стоянова, Ю., Янчева, И., Ягкова, Л., Мутафчиева, М., Колчева, Н. (2014). Стандарти за развитие и учене в ранното детство: от раждането до три години. София: Булвест 2000.]

Atanassova-Trifonova, M., Atanassov, D., Peneva, L., Andonova, E., Mutafchieva, M., Kolcheva, N. (2014). Skrining test za trigodishni detca. Rakovodstvo. Sofia: Bulvest 2000. [Аманасова-Трифонова, М., Атанасов, Д., Пенева, Л., Андонова, Е., Мутафчиева, М., Колчева, Н. (2014). Скрининг тест за тригодишни деца. Ръководство. София: Булвест 2000.]

Atanassova-Trifonova, M. (2017). Ranno ocenjavane na potrebnostite ot podkrepa za lichnostno razvitie. Priobstavastoto obrazovanie v detskata gradina (pp 55-81). RAABE. [Аманасова-Трифонова, М. (2017). Ранно оценяване на потребностите от подкрепа за личностно развитие. Приобщаващото образование в детската градина (с. 55-81). РААБЕ.]

Atanassova-Trifonova, M., Aleksandrova-Karamanova, A., Peneva, L. (2018). Profesionalniat opit I podgotvката na uchitelite za uspehna realizacia na priobstavasto obrazovanie v detskite gradini. *Pedagogika*, 8, pp 1122-1133 [Аманасова-Трифонова, М., Александрова-Караманова, А., Пенева Л. (2018). Професионалният опит и подготовката на учителите за успешна реализация на приобщаващо образование в детските градини. *Педагогика*, 8, с. 1122-1133.]

Bijkov, G., Stojanova, F. (1997). Test za diagnostika na gotvnostta na decata za uchiliste. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“. [Бижков, Г., Стоянова, Ф. (1997). Тест за диагностика на готовността на децата за училище. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.]

Bijkov, G. & teame. Standartiziran test za diagnostika na gotovnostta na decata za uchiliste. Sofia: Nacionalen testov centar. [Бижков, Г. и екун. Стандартизиран тест за диагностика на готовността на децата за училище. София: Национален тестов център.]

Kalchev, P. (2013). Test za uchilistna gotovnost. Sofia: Iztok-Zapad. [Калчев, П. (2013). Тест за училищна готовност. София: Изток-Запад.]

Topolska, E., Popivanova, E., Valeva, K., Bakarjieva, T. (2020). Pastar svjat. Da uchim po-lesno balgarski ezik I literatura. Kniga za uchitelja. Sofia: Prosveta. [Тополска, Е., Попиванова, Е., Вълева, К., Бакърджиева, Т. (2020). Пътътър свят. Да учим по-лесно български език и литература. Книга за учителя. София: Просвета.]

Vrachovska, M. (2020). Parvi stapki kam sebezpoznanieto. Praktichesko rakovodstvo. Sofia: Prosveta. [Врачовска, М. (2020). Първи стъпки към себепознанието. Практическо ръководство. София: Просвета.]

Naredba №5 za preduchilistnoto obrazovanie. MON. (2016). Darjaven vestnik, 46/17.06.2016. [Наредба №5 за прегучилищното образование. МОН. (2016). Държавен вестник, 46/17.06.2016.]

Naredba №6 za usvojavaneto na balgarskija knijoven ezik. MON. (2016). Darjaven vestnik, 67/26.08.2016. [Наредба №6 за усвояването на българския книжовен език. МОН. (2016). Държавен вестник, 67/26.08.2016.]

Naredba za priobstavastoto obrazovanie. MON. (2016). Darjaven vestnik, 89/11.11.2016. [Наредба за приобщаващото образование. МОН. (2016). Държавен вестник, 89/11.11.2016.]

Zakon za preduchilistnoto I uchilistnoto obrazovanie. (2015). Darjaven vestnik, 79/13.10.2015. [Закон за прегучилищното и училищното образование. (2015). Държавен вестник, 79/13.10.2015.]

ОБРАЗОВАТЕЛНО СЪДЪРЖАНИЕ ЗА СТИМУЛИРАНЕ НА ЕМОЦИОНАЛНО-ВОЛЕВОТО РАЗВИТИЕ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ: СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ

Мирослава Ангонова, докторант

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Категора „Прегучилищна и медийна педагогика“
e-mail: miroslavva@uni-sofia.bg*

Резюме: Детската градина като благоприятна среда има значителна роля за стимулиране на емоционално-волево развитие на децата от прегучилищна възраст. За полагането на тази основа от знания и умения от значение е тематиката на образователния процес, свързана с посочената проблематика в познавателните книжки за децата.

Предмет на доклада е изготвяне на сравнителен анализ на програмни системи за образователен процес в детската градина, одобрени от МОН и прилежащите им познавателни книжки и методически насоки за учителите. Разгледани са тематични разпределения и конкретни теми, свързани с придобиване на познания и умения за видовете емоции, разпознаването им и стимулирането на адекватно социално поведение във взаимоотношенията с връстниците и възрастните. Взети са под внимание представените изображения, литературните произведения и художествените задачи, свързани с темите.

Описани са степените за емоционално-волево развитие и възможността за тяхната реализация в образователните системи и в условията на детската градина. Изведени са критерии за оценка в контекста на възрастовите особености на децата от прегучилищната възраст.

Върху основата на сравнителния анализ се правят изводи за степента на обезпеченост с подходящи теми, информация и насоки за емоционално-волево развитие в прегучилищна възраст.

Ключови думи: емоционално-волево развитие, образователно съдържание, детска градина, прегучилищна възраст

EDUCATIONAL CONTENT TO STIMULATE EMOTIONAL-VOLITIONAL DEVELOPMENT IN PRESCHOOL: A COMPARATIVE ANALYSIS

Miroslava Andonova, PhD student

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Education Sciences and Arts

Department of Preschool and Media Pedagogy

Abstract: Kindergarten, as a favorable environment, has a significant role in stimulating the emotional-volitional development of preschool children. To lay this foundation of knowledge and skills, the themes of the educational process related to the specified issues in the children's cognitive books are important. The subject of the report is the preparation of a comparative analysis of program systems for the educational process in kindergarten approved by the Ministry of Education and the associated cognitive books and methodological guidelines for teachers. Thematic allocations and specific topics related to the acquisition of knowledge and skills about the types of emotions, their recognition and the stimulation of adequate social behavior in relationships with peers and adults are considered. Consideration has been given to the images provided, the literary works and the artistic tasks associated with the themes. The stages of emotional-volitional development and the possibility of their realization in educational systems and in the kindergarten setting are described. Criteria for assessment in the context of age characteristics of preschool children are outlined. On the basis of the comparative analysis, conclusions are drawn about the degree of provision of appropriate topics, information, and guidelines for emotional-volitional development in preschool children.

Keywords: emotional-volitional development, educational content, kindergarten, preschool

Игра и идентичност от личностна перспектива

Емоционално-волевото развитие на децата от предучилищна възраст се характеризира с динамичност на възникването на емоциите и техния физически израз. За първи път в този период се зараждат и проявяват базовите емоции – радост, тъга, страх, гняв, отвращение, изненада, както и групи като гордост, ревност, срам, вина. Забелязват се големи възрастови различия в емоционално-волевите умения на шестгодишните деца и тези на седем години. В ранния етап на развитие децата реагират бурно, импулсивно на стимули и гразнителни, като е типична проявата на фрустрация и афект. Характерни са силни, отрицателни емоционални реакции при незадоволена потребност. Друга особеност е отчетливата

смяна на две противоположни емоции в рамките на кратко време, като например: гняв и радост. Заг тази трудност в емоционално-волевото развитие стои физиологичната особеност на *мозъчното развитие* на децата в тази възраст. Процесът на миелинизация на невронните връзки и зрелостта на централната нервна система обуславят спецификата на емоционално-волевата особеност на 2–4-годишните деца. В края на прегучилищния период този процес е приключил, затова се наблюдава повишена способност за саморегулация. Друг фактор, който има ограничаващо влияние за емоционално-волевото развитие, е слабост в *изразните средства*, *краткия жизнен опит* и *индивидуалността*, която носи всяко дете. В прегучилищния период децата разполагат с беден речников запас и езикови способности, с които биха могли да изразят пълноценно емоциите си. С напредването на възрастта нараства когнитивният потенциал, речевите умения и от своя страна регулацията в емоционалното изразяване.

В прегучилищната възраст започва процес на социализация на детето и свързаните с това формиране на чувства за лична и културна идентичност. Децата трябва да се научат как да реагират по подходящ начин не само на отрицателните емоции, но и на положителните, което понякога води до конфликти. В тази възраст се формира самочувствието и се полагат основите на индивидуалните стилове на поведение и усещането за добро и лошо. Наблюдава се сложна взаимовръзка между желанието за самостоятелност, зависимостта от родителите и нуждата от задоволяване на потребностите (Craig, Ваусит, 2001).

Спрямо изброените по-горе специфични особености в емоционално-волевото развитие на децата от прегучилищна възраст може да се предположи, че по-задълбоченото изучаване на видовете емоции и начините за тяхното регулиране би могло да подпомогне изграждането на собствена личностна идентичност на детето и умения за общуване. Това би могло да се осъществи чрез обогатяване на образователното съдържание с подходящи теми, упражнения и игри от гледна точка на създаване на предпоставки за усвояване на просоциално поведение и като проекция, интернализация на социалните норми в следващите етапи на развитие.

Основна част

Емоционално-волево развитие и емоционална идентичност

Според М. Гитуни (2005) идентичността на човека включва три елемента – инстинктивен, емоционален и познавателен. Емоционалната идентичност има основна роля, като осъществява връзката между рационалните и инстинктивните измерения. Тази роля често пъти е игнорирана или напълно непозната от родители и учители. Все повече се обръща внимание на важността на първите години от живота на детето, тъй като се запаметяват силни емоционални отпечатъци, преди мозъчната кора да разполага с достатъчно капацитет да ги идентифицира. Те биват съхранявани в паметта, преди познавателната система на индивида да е напълно развита.

Авторът дефинира следните равнища на емоционалната интелигентност, които могат да се използват като основа за формиране на емоционално-волеви и социални умения при децата:

- Разпознаване / назоваване на собствените емоции;
- Управление на емоциите / саморегулация – умението да се реагира на подходящ за ситуацията начин, формиране на норми на поведение;

Общуване с околните / проява на емпатия – този аспект обхваща формиране на просоциално поведение, устойчиво взаимодействие с околните, разбиране на чуждите емоции (Gituni, 2005).

След проведено изследване Р. Пенев прави извода, че „в прегучилищната възраст е налице сложен процес на развитие на емоционалната регулация като умение за справяне със собствените ситуативни емоции, чрез социално приемливи и одобрявани модели на поведение. Ето защо визията за полагане основите на емоционалната интелигентност в този възрастов период актуализира необходимостта от формулиране на способностите за разпознаване, назоваване и определяне на чувствата“ (Пенев, Пенева, 2013: 36-39).

Детската градина като фактор за емоционално-волевото развитие на децата от прегучилищна възраст (нормативна регламентация)

Първата среда, в която попада детето, е семейството, което има първостепенна роля за формирането на личността и емоционално-волевото развитие. Детската градина като благоприятна среда се явява следващият много важен фактор със своите образователни, възпитателни и социализиращи функции. Там се осъществява активно процесът на социализация и формиране на самосъзнанието и личността на детето. Детската градина като безопасна среда предоставя ежедневно общуване с връстници и възможност децата да разгръщат своя потенциал и да експериментират. Това е мястото, на което децата усвояват и упражняват нови умения, модели и норми на поведение и взаимодействат помежду си. В детската градина децата имат възможността да играят активно, което е свързано с пораждането и изживяването на различни емоции. Играта, пеенето и изобразителното изкуство са инструментите, с които детето си служи за изразяването на своите мисли, емоции и желания в условията на дневния режим на детската градина. Затова образователното съдържание със своите теми, задачи, изображения и методология има голяма роля за изграждането на емоционално грамотни деца. Взаимодействието на учителя с децата се осъществява чрез основната и допълнителната форма, съобразено с дневния режим на групата. Темите, залегнали в образователната програма, се реализират чрез *педагогически ситуации*.

Педагогическата работа в детската градина е основана на критерии, предписани в Закона за прегучилищното и училищното образование (2015) и Наредбата за прегучилищното образование (2016). Целите на прегучилищното образование, разписани в двата нормативни документа, които са обвързани

с емоционално-волевото развитие на децата, са следните:

- интелектуално, емоционално, социално, духовно-нравствено и физическо развитие и подкрепа на всяко дете и на всеки ученик в съответствие с възрастта, потребностите, способностите и интересите му;
- придобиване на компетентности, необходими за успешна личностна и професионална реализация и активен граждански живот в съвременните общности;
- формиране на устойчиви нагласи и мотивация за учене през целия живот.

Отново в законовите разпоредби е разписано, че: „Прегучилищното образование полага основите за учене през целия живот, като осигурява физическото, познавателното, езиковото, духовно-нравственото, социалното, емоционалното и творческото развитие на децата, отчитайки значението на играта в процеса на педагогическото взаимодействие“ (чл. 55 от Закона за прегучилищното и училищното образование, 2015). Съобразно това прегучилищното образование трябва да създаде условия за „цялостно развитие на детската личност и придобиване на съвкупност от компетентности - знания, умения и отношения, необходими за успешното преминаване на детето към училищното образование“. Тази съвкупност от образователни компетентности се реализира чрез обособените образователни направления (ОН) с техните образователни ядра (ОЯ) и очаквани резултати (чл. 28 от Наредбата за прегучилищното образование, 2016).

След теоретичен анализ на горепосочените извадки се получиха следните резултати: само по ОН „Околен свят“ се откриват очаквани резултати, свързани с развитието на емоционално-волевите способности на децата. Това са очакваните резултати от ОЯ „Самоутвърждаване и общуване с околните“, като в четвърта група детето се очаква да „взаимодейства с възрастни и връстници, като отчита настроението им и свързва това настроение с причини, които го пораждат“. В трета група се очаква да „осъзнава различните чувства“. Умение, свързано с емоционално-волевото развитие, е засегнато и в очакваните резултати за четвърта група и способността детето да „проявява толерантност към деца и възрастни с различия. Демонстрира все по-голяма независимост и увереност“. Ако приемем думите „емоция“, „настроение“ и „чувства“ със значението на синоними, значи това са очакваните резултати, които отговарят за развитие на емоционално-волеви качества и умения у децата.

Програмните системи и прилежащите им познавателни книжки имат следните особености, разписания в Закона за прегучилищното и училищното образование (2015):

- Познавателната книжка е произведение, създадено в резултат на творческа дейност, което е одобрено от министъра на образованието и науката за осигуряване на прегучилищната подготовка. Познавателната книжка е дидактическо средство, което подпомага цялостното обучение на детето по едно или няколко образователни направления за определена възрастова група на прегучилищното образование за овладяване на

компетентностите, посочени в държавния образователен стандарт за прегучилищното образование;

- Познавателните книжки трябва да са съобразени с възрастовите характеристики на децата и учениците, както и да насърчават самостоятелността и мисленето.
- За всяка учебна година министърът на образованието и науката утвърждава списък на познавателните книжки, учебниците и учебните комплекти, които може да се използват в системата на прегучилищното и училищното образование;
- Тематичното разпределение осигурява ритмичното и балансирано разпределяне на съдържанието по образователните направления и включва темите за постигане на отделни компетентности като очаквани резултати от обучението, както и методите и формите за проследяване на постиженията на децата;
- Тематичното разпределение се разработва, като се отчитат интересите на децата и спецификата на образователната среда.

Параметри на проучването

Обект на настоящото проучване е образователното съдържание за деца от прегучилищна възраст.

Предмет на проучването са количествените характеристики на тематиката в програмните системи за прегучилищно образование в контекста на емоционално-волевото развитие в прегучилищна възраст.

Основен метод е сравнителният анализ на проблематиката по предварително зададени критерии от гледна точка на степените на емоционално-волево развитие на децата в условията на детската градина.

Сравнителен анализ на количествените параметри в познавателните книжки

В настоящия сравнителен анализ бяха разгледани няколко поредици от познавателни книжки, одобрени от МОН за учебната 2021/2022 г. (табл. 1).

Таблица 1. Списък на изследваните познавателни книжки със съответните издателства

Издателство	Име на познавателната книжка
1 „Бит и техника“ ООД	„Златното ключе“
2 „Изкуства“ ЕООД	„Аз съм в детската градина“
3 „КЛЕТ България“ ООД	„Моите приказни пътечки“
4 „Просвета АзБуки“ ЕООД	„Ръка за ръка“
5 „Просвета Плюс“ ЕООД	„АБВ игри“
6 „Просвета – София“ АД	„Чуден свят“

В резултат бяха конкретизирани *критерии* за анализ относно количествените параметри на образователното съдържание в познавателните книжки в контекста на стимулиране на емоционално-волевото развитие в прегучилищна възраст.

1. Наличие на *теми*, свързани с базовите емоции. Този критерий отчита само броя на темите, които включват информация за една или няколко емоции.
2. Този критерий обединява три подкритерия с цел максимално обективното анализиране на образователния материал. Забелязва се свързаност между трите подкритерия, като най-често те се откриват заедно в рамките на една тема.
 - Наличие на *изображения*, изразяващи различни емоции в теми, които не са свързани пряко с темите за видовете емоции. Този подкритерий включва изображения на лица, изразяващи конкретна емоция. Например: „радост – усмихнато лице“, „тъга – тъжно лице“.
 - Поставяне на *задача*, игра, творческа задача, свързана с определяне и изразяване на емоция. Тук се включват задачи за определяне на вида емоция или определяне на „правилно“ или „неправилно“ социално поведение, свързано с емоционална реакция.
 - Споменаване на една или повече емоции в контекста на тема, описано в методическите насоки за учителя. Този подкритерий обхваща *методическите насоки*, описани за съответната тема в прилежащата „Книга на учителя“. Критерият обхваща теми, в които са засегнати видовете емоции и правилната реакция спрямо тях. Например: разкриването на емоция или оценка на постъпките на герои от литературно произведение.

За начина на реализирането на образователната тема имат значение методическите насоки, които учителят получава от предписанията на авторите. Отразени са темите, в които са застъпени видовете емоции, тяхното разпознаване и формиране на просоциално поведение. Индивидуалните особености на учителя с неговите специфични педагогическите методи, стил на общуване, особеностите на децата в групата определят хода на протичане на педагогическата ситуация. Гореспоменатите критерии са приложени в познавателните книжки на избраните издателства за всичките възрастови групи в детската градина: I група (3-4 г.), II група (4-5 г.), III група – първа подготвителна (5-6 г.), IV група – втора подготвителна (6-7 г.).

Анализ на резултатите

В поредицата от познавателни книжки на издателство „Бит и техника“ ООД с общото име „Златното ключе“ се забелязва използването на думата „настроение“, което е възприето като синоним на думата „емоция“. Забелязва се сравнително равномерно количествено разпределение на броя на темите, застъпени предимно в ОН „Български език и литература“, „Музика“, „Околен свят“. Данните са представени в табл. 2.

Таблица 2. Изд. „Бит и техника“ ООД, познавателни книжки „Златното ключе“

Критерии (бр.)/ група (год.)	I група (3-4 г.)	II група (4-5 г.)	III група (5-6 г.)	IV група (6-7 г.)	Общ брой
1.Тема	2 бр.	2 бр.	2 бр.	3 бр.	9 бр.
2. Изображение/ задача/ методически насоки	3 бр.	4 бр.	2 бр.	3 бр.	12 бр.

Специфичната особеност на познавателните книжки „Аз съм в детската градина“ на издателство „Изкуства“ ЕООД в разпределението на темите се изразява в решението една тема да обхваща едно или повече ОН. Откриват се теми с наличие на втори критерий в ОН по „Околен свят“ и „Изобразително изкуство“ и липса на теми с наличие на първи критерий. Резултатите са представени в табл. 3.

Таблица 3. Изд. „Изкуства“ ЕООД,
познавателни книжки „Аз съм в детската градина“

Критерии (бр.)/ група (год.)	I група (3-4 г.)	II група (4-5 г.)	III група (5-6 г.)	IV група (6-7 г.)	Общ брой
1.Тема	0 бр.	0 бр.	0 бр.	0 бр.	0 бр.
2. Изображение/ задача/ методически насоки	4 бр.	2 бр.	4 бр.	5 бр.	15 бр.

В познавателните книжки „Моите приказни пътечки“ на издателство „КЛЕТ България“ ООД се открива само една тема с наличие на втори критерий по ОН „Музика“ за I група (3-4 г.). Резултатите са представени в табл. 4.

Таблица 4. Изд. „КЛЕТ България“ ООД,
познавателни книжки „Моите приказни пътечки“

Критерии (бр.)/ група (год.)	I група (3-4 г.)	II група (4-5 г.)	III група (5-6 г.)	IV група (6-7 г.)	Общ брой
1.Тема	0 бр.	0 бр.	0 бр.	0 бр.	0 бр.
2. Изображение/ задача/ методически насоки	1 бр.	0 бр.	0 бр.	0 бр.	1 бр.

В познавателните книжки „Ръка за ръка“ на изд. „Просвета Аз Буки“ ЕООД се открива една тема с наличие на първи критерий по ОН „Български език и литература“ за III група (5-6 г.) и нито една тема с наличие на втори критерий. Резултатите са представени в табл. 5.

Таблица 5. Изд. „Просвета АзБуки“ ЕООД, познавателни книжки „Ръка за ръка“

Критерии (бр.)/ група (год.)	I група (3-4 г.)	II група (4-5 г.)	III група (5-6 г.)	IV група (6-7 г.)	Общ брой
1.Тема	0 бр.	0 бр.	1 бр.	0 бр.	1 бр.
2. Изображение/ задача/ методически насоки	0 бр.	0 бр.	0 бр.	0 бр.	0 бр.

Специфична особеност в структурата на теми в познавателните книжки „АБВ игри“ е тяхната бинарност. Всяка тема обхваща две ОН. Думите „емоция“ и „настроение“ са разгледани като синоними. Открити са общо осем теми с наличие на първи критерий, застъпени в ОН „Български език и литература“ и „Околен свят“, разпределени предимно във II група (4-5 г.) и III група (5-6 г.). Една тема, в която присъства втори критерий, се открива в ОН „Изобразително изкуство“ и „Околен свят“ във II група (4-5 г.). Наблюдава се наличието на странични ленти с кратки спомагателни задачи, някои от които са свързани с моментното настроение на децата. Резултатите са представени в табл. 6.

Таблица 6. Изд. „Просвета Плюс“ ЕООД, познавателни книжки „АБВ игри“

Критерии (бр.)/ група (год.)	I група (3-4 г.)	II група (4-5 г.)	III група (5-6 г.)	IV група (6-7 г.)	Общ брой
1.Тема	1 бр.	3 бр.	3 бр.	1 бр.	8 бр.
2. Изображение/ задача/ методически насоки	0 бр.	1 бр.	0 бр.	0 бр.	1 бр.

В познавателните книжки „Чуден свят“ на изд. „Просвета – София“ АД се откриват три теми с наличие на първи критерий, застъпени в ОН „Околен свят“ и „Изобразително изкуство“. Една тема с наличие на втори критерий се открива по ОН „Изобразително изкуство“ в IV група (6-7 г.). Резултатите са представени в табл. 7.

Таблица 7. Изд. „Просвета – София” АД, познавателни книжки „Чуден свят”

Критерии (бр.)/ група (год.)	I група (3-4 г.)	II група (4-5 г.)	III група (5-6 г.)	IV група (6-7 г.)	Общ брой
1.Тема	0 бр.	1 бр.	2 бр.	0 бр.	3 бр.
2. Изображение/ задача/ методически насоки	0 бр.	0 бр.	0 бр.	1 бр.	1 бр.

Изводи и заключение

От направения сравнителен анализ могат да се изведат следните изводи:

- Темите, в които се откриват първи и втори критерий, са разпределени неравномерно за четирите възрастови групи. За някои възрастови групи напълно липсват.
- Темите, в които се откриват първи и втори критерий, не обхващат всичките образователни направления, а предимно тези по „Български език и литература“, „Околен свят“ и „Изобразително изкуство“.
- Наблюдава се оскъдно количество на теми, свързани с двата критерия.

В заключение, като глобално обобщение се налага констатацията, че темите, свързани с емоционално-волевото развитие на децата, са в недостатъчно количество и е налице необходимостта от разработване на образователно съдържание и технология за стимулиране на социалното и емоционалното научаване в предучилищна възраст, както в структурен, така и в съдържателен план.

ЛИТЕРАТУРА

Gituni, M. (2005). *Emotsionalna inteligentnost*, Sofiya: Prosveta. [Гитуну, М. (2005). *Емоционална интелигентност*. София: Просвета.]

Craig, G., Baucum, D. (2001). *Human development* (9th edition). Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

Penev, R., Peneva, L. (2013). *Sposobnostta «definirane na chuvstvata» – predpostavka za emotsionalna inteligentnost v preduchilishtna vazrast. Inovatsii v obichenieto I poznavatelното razvitie/nauchno-prakticheski forum*, p. 36-39. [Пенев, Р., Л. Пенева. (2013). *Способността «дефиниране на чувствата» – предпоставка за емоционална интелигентност в предучилищна възраст*. Иновации в обучението и познавателното развитие/научно-практически форум/, 2013, с. 36-39, Ref.]

Poznavatelni knizhki poreditsa „Zlatното klyuche”. (2021). Sofia: „Bit I tehnika“ OOD [Познавателни книжки поредица „Златното ключе”. (2021). София: „Бит и техника” OOD (2021)]

Poznavatelni knizhki poreditsa „Az sym v detskata gradina“. Sofia: „Izkustva“ EOOD. [Познавателни книжки поредица „Аз съм в детската градина“. София: Изкуства – ЕООД.]

Poznavatelni knizhki poreditsa „Moite prikazni patechki“. Sofia: „KLET Balgariya“ OOD. [Познавателни книжки поредица „Моите приказни пътечки“. София: „КЛЕТ България“ ООД.]

Poznavatelni knizhki poreditsa „Raka za raka“, izdatelstvo „Prosveta AzBuki“ EOOD. [Познавателни книжки поредица „Ръка за ръка“, издателство „Просвета АзБуки“ ЕООД.]

Poznavatelni knizhki poreditsa „ABV igri“. Sofia: „Prosveta Plyus“ EOOD. [Познавателни книжки поредица „АБВ игри“. София: „Просвета Плюс“ ЕООД.]

Poznavatelni knizhki poreditsa „Chuden svyat“. Sofia: „Prosveta - Sofiya“ AD. [Познавателни книжки поредица „Чуден свят“. София: „Просвета - София“ АД.]

Нормативни документи

Naredba za preduchilishtното образование. (2016). Ministerstvo na obrazovaniето I науката na Republika Balgariya. Visited on 28.04.2022 <https://mon.bg/bg/59> [Наредба за предучилищното образование. (2016). Министерството на образованието и науката на Република България. Посетен на 28.04.2022 г. <https://mon.bg/bg/59>]

Zakon za preduchilishtното образование. (2015). Ministerstvo na obrazovaniето I науката na Republika Balgariya. Visited on 28.04.2022 <https://mon.bg/bg/59> [Закон за предучилищното и училищното образование. (2015). Министерството на образованието и науката на Република България. Посетен на 28.04.2022 г. <https://mon.bg/bg/59>]

**ДОБРИ ПРАКТИКИ
В НАЧАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ**

**ADVANCED PRACTICES
IN PRIMARY EDUCATION**

ЕТНОКУЛТУРНИ И НАЦИОНАЛНИ АКЦЕНТИ В УЧЕБНИЦИТЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК КАТО ВТОРИ ЕЗИК

Анна Георгиева, доц. г-р

Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Начална училищна педагогика“
e-mail: ag@uni-sofia.bg

Резюме: В статията се коментира и анализира съдържанието на няколко учебника за обучение по български език (като втори език), предназначени за обучение на деца – ученици в чужбина, както и за обучение на възрастни бежанци в България. Коментира се вложената лингвистична информация за постигане на определено ниво на владеене на български език съобразно заложените критерии в Европейската езикова рамка. В статията се поставя акцент на конкретния езиков материал – текстове, задачи, онагледяване, чрез който се преподават/изучават тези езикови знания и наличието на препратки в него към факти и данни за България и/или за първия (родния) език на обучавания. Коментира се и учебното съдържание на учебниците по български език, като втори език, одобрени от МОН и разработени за подпомагане на обучението по български език и литература, организирано в чужбина, от 1. до 12. клас в чуждоезикова среда.

Ключови думи: етнокултурни и национални акценти, обучение по български като втори език, учебник по български език и литература

ETHNOCULTURAL AND NATIONAL ACCENTS IN BULGARIAN LANGUAGE TEXTBOOKS AS A SECOND LANGUAGE

Anna Georgieva, Assos. Prof., PhD

Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Science and the Arts
Department of Primary school Education

Abstract: The article comments on and analyzes the content of several textbooks for teaching Bulgarian (as a second language), designed for the education of children students abroad, as well as for education of adult refugees in Bulgaria. The invested linguistic information for achieving a certain level of proficiency in the Bulgarian language is commented on, in accordance with the criteria set in the European

Language Framework. The article focuses on the specific language material – texts, tasks illustration, through which this language knowledge is taught/studied and the presence of references in it to facts and data about Bulgarian and/or the first (native) language of the learners. The curriculum of the textbooks in Bulgarian as a second language, approved by the Ministry of Education and Science and developed to support the teaching of Bulgarian language and literature, organized abroad from 1st to 12st grade in a foreign language environment, is also commented.

Keywords: ethnocultural and national accents, teaching in Bulgarian as a second language, textbooks in Bulgarian language and literature

Въведение

Увеличаващият се брой на бежанците и мигрантите, както и по-кратковременната мобилност на хората по света изискват разработване на нови и алтернативни учебни комплекти и системи за изучаване/преподаване на нов, пореден за обучавания чужд език.

При структурирането на учебното съдържание във всяка учебна система за преподаване/изучаване на чужд език се отчитат: възрастта на обучаемите, наличието или отсъствието на владеене на друг роден и чужд език; степента на предварителни знания за правописа и граматиката на друг език, интересите и потребностите на обучаемите, заложеното очакване за интензивността на обучението и целевото ниво/равнище (А, В, С) за овладяване на изучавания език, както и целта на употреба на езика – за общуване в реална среда или за академични цели и сертифициране на степента на владеене.

В езиковото обучение основна цел е и формиране на социолингвистична и комуникативна компетентност у обучаемите. Много коректно Илияна Симеонова подчертава, че: „ако езикът се възприеме като социална практика на създаване и интерпретиране на значения, то тогава следва да признаем факта, че познанията по граматика и лексика не са достатъчни на уещите чужд език за постигане на комуникативна компетентност“ (Симеонова, 2018: 104). По-нататък продължава: „...социолингвистичната компетентност като компонент на комуникативната компетентност се дефинира по различни начини в съществуващите модели и автори виждания, но може да се приеме, че изразява социалната същност на езика (социални роли и отношения, етикет, регистри, професиолекти, диалекти, акценти и т.н.) и зависи от социокултурните фактори при езиковото общуване (правила на учтивост, социални норми на взаимоотношения между поколения, полове, социални класи и групи, лингвистично кодифициране на фундаментални практики във функционирането на дадено общество и т.н.). Социолингвистичната компетентност неизменно засяга комуникацията между хора от различни култури, макар и участниците в нея често да не осъзнават това. Ето защо наличието или отсъствието ѝ се разглежда

като предпоставка за осъществяване на межкултурна, кроскултурна или интеркултурна комуникация“ (Simeonova 2018: 105).

В този смисъл в обучението по български като втори език в учебното съдържание освен чисто базисни знания за правилата в езика, в учебното съдържание са интегрирани и знания за културата, забележителности в страната ни и специфична българска лексика.

1. Обучение по български език на възрастни бежанци/мигранти в България, в българоезична среда

Необходимостта от разработване на учебни помагала за интензивно обучение по български език като втори език на възрастни и деца се усети особено осезателно при вълните на прииждащи в страната ни компактни и многобройни групи от чуждестранни граждани, бягащи от войната в своите страни.

Според статистически данни при бежанската криза през 2014 г.: „Основната част от лицата, търсещи закрила в България, са от страни в Близкия изток с военно-политически конфликти, като Сирия, Ирак и Афганистан. Между 71% и 93,7% от общия брой лица, потърсили международна закрила в периода 2013–2015 г., са с произход от тези три страни. ...Относителният дял на младите възрастни кохорти (до 34 г.) в общия брой на подалите молби за закрила лица от тези три страни варира между 82 и 97%, а тези от тях с ниски степени на образование (начално и по-ниско) варират между 66 и 87%.“

„През 2013 г. най-висок е дялът на получилите хуманитарен статут (62,6%), докато през 2014 г. последният намалява за сметка на увеличение в дела на получилите статут на бежанец (49,9%)“ (Bejantsi, 2016: 11-12).

При втората бежанска криза през 2022 г. напускащи страната си вече са украинци (към 22.04.2022 г.), като в България са регистрирани над 259 хиляди граждани от Украйна, от които в страната ни са останали 93 хиляди, от които 39 хиляди са деца, а 103 хиляди са регистрирани за временна закрила (цит. данни по <https://ukraine.gov.bg/bg>). По-голямата част от тези бежанци са жени с деца. Те са с добро ниво на образование и владеят език, в който се използва азбука, сходна с българската, и има сходство в част от лексиката.

Учебни помагала за изучаване на български език като втори език, но вече от деца и съобразено с възрастта и по-ниското им ниво на владеене на родния или чужд език, са необходими за обучението на децата бежанци както в България, така и за обучение в чужбина на над 35 хиляди българчета, които посещават някое от 400-те български неделни училища в чужбина [MON, 2021].

За подпомагане достъпа до образователни ресурси за обучение по български език като втори език на новодошлите в България при двете бежански вълни мигранти/бежанци Министерството на образованието и науката (МОН) предостави на официалната си страница (<https://www.unhcr.org/bg/учебни-помагала>) вариантни учебни помагала за обучение по български език на

възрастни бежанци и търсещи закрила с цел овладяване на езика и постигане на равнище на езикова компетентност А1, А2 и В1 (Andonova et al., 2014).

Тези учебни помагала са разработени и издадени с помощта на сдружение „Каритас“ и БЧК (първо издание 2014 г., преиздадени през 2018, достъпни в електронен вид на сайта на МОН (<https://www.unhcr.org/bg/учебни-помагала>) за подпомагане на бежанци и хора, търсещи закрила, но предимно от арабски произход, дошли в България при първата бежанска криза през 2014 г., предимно от Сирия, Ирак, Иран и Афганистан.

Съдържанието на същите учебни помагала е препоръчано и за подпомагане процеса на овладяване/изучаване на български език и от бежанците от Украйна при кризата през 2022 г.

По отношение на овладяване на базисния минимум от лингвистични знания на български език (лексика, формиране на умения за слушане, говорене, четене и писане с разбиране) учебните помагала са подходящи за всички, влезли в страната ни бежанци/мигранти, които в кратки срокове трябва да овладеят знания и умения за общуване на български език.

В учебното помагало „Български език за бежанци, А1“ на авторския колектив Маргарита Андонова, Радост Събева, Жана Загорова [Andonova et al., 2014] вложеното учебно съдържание е насочено към овладяване/постигане от обучаемите на езикова компетентност на български език на равнище А1 по Европейската езикова рамка. Но снимковият материал и лексиката са съобразени със страната на произход на обучаваните – предимно от арабски произход.

В конкретното учебно съдържание на урочните статии е вложен етнокултурен акцент към страната и родния език на обучаваните, които те владеят. При запознаване с буквите от българската азбука и звуковия им еквивалент като пример са дадени арабски имена, които започват с този звук/буква (с. 6), героите в диалозите и текстовете са с типични арабски имена, при въвеждане на лексика за видове храна са подбрани по-типични за арабската кухня ястия (с. 27– кебап, с. 43 – баклава, кагауф, голма, джюнер), представени са религиозните домове църква и джамия (с. 45) [в Andonova et al., 2014: 6, 27,43,45].

Тези етнокултурни акценти, свързани с арабския език и култура, в предложеното учебно съдържание биха били мотивиращ фактор за изучаващите български език бежанци, които откриват своята култура по произход в учебното помагало.

Но същите етнокултурни акценти в учебното съдържание по-скоро биха подразнили и демотивирали изучаващите български език сега бежанци от Украйна.

В анализирания учебно помагало умело паралелно с чисто лингвистичната езикова информация (типични конструкции – представяне, поздрав; форми на глаголи, правопис, граматика, четене с разбиране) във всяка урочна тема е поставен акцент, насочен към овладяване на „култура и начин на живот“ в

България, т.е. към националната етноспецифика на страната на пребиваване. Целта е запознаване на обучаемите бежанци/мигранти с прагматични знания и умения за справяне в българоезичната социална среда, в която ще пребивават вече самостоятелно. В отделни теми са интегрирани задачи за запознаване с паричните знаци в страната ни (с. 26), с примерно меню в заведение за обществено хранене (с. 31), с карта за ориентиране в населено място (с. 90), както и за придвижване с различен вид обществен транспорт (с. 97) и разчитане на разписанието му (с. 93). В текстовете се споменават имена на градове в България – София, Бургас, Нова Загора. В края на учебното помагало е включен и откъс от българската народна приказка „Който не работи, не трябва да яде“ (с. 108) [в Andonova et al., 2014: 26,31, 90, 93, 97,108].

Прагматичната ориентация при подбор на предлаганото учебно съдържание личи и в текстовете, насочени към формиране на умения за четене с разбиране, но на кратки обяви за наемане на апартамент (с. 86), прогноза за времето (с. 86), интервю за наемане на работа, запознаване с българската и европейската номерация за размер на грехи и обувки (с. 78) [в Andonova et al., 2014: 78, 86].

При бежанската криза през 2014 г. по-голямата част от влизащите в страната бяха настанявани в бежански центрове, където в продължение на 2–3 месеца можеше да се осъществява и обучение по български език, докато изчакат и получат решение за придобиване на статут за пребиваване в България.

Докато при бежанска вълна от Украйна (2022 г.) в България легално влизат предимно образовани жени с деца, които веднага се настаняват при семейства и в домове в различни части на страната. Тоест веднага имат нужда от овладяване на умения и комуникативна компетентност, дори на минимално равнище, за общуване с носители на български език.

По-лесна е езиковата адаптация на тази група бежанци/мигранти, защото в първия (родния) им език и в българския се използва една и съща азбука, има доста по-голямо количество обща лексика, двата езика са от групата на славянските езици. Важен фактор е и това, че в Украйна има историческа българска диаспора и висок процент от тези стари изселници поддържат нивото си на владеене/говорене на български език.

Проблем за езиковата подготовка по български като втори език и социалната интеграция на бежанците/мигрантите от Украйна е това, че още със стъпването си на територията на България имат нужда да могат да четат с разбиране, имат задължението да попълват писмено формуляри на български език – за предоставяне на статут за закрила, за наемане на жилище. Препятствие за осъществяването на качествено и поэтапно обучение по български език на тази украинска общност бежанци/мигранти е това, че не е компактна и не всички пребивават на едно място (бежански център), за да могат да се сформират групи за обучение по български език като втори език.

2. Обучение по български език като втори език на деца мигранти в чуждоезиковата среда, както и извън България

И при двете бежански кризи (2014 и 2022 г.) децата в училищна възраст имат правото и задължението да посещават българско училище, където поетапно и потопени в българоезична среда, успяват спонтанно да свикнат с езика, да придобият комуникативна компетентност, а в часовете за обучение по български език и литература, изучават и граматиката, правилата в езика. Към момента няма разработени специализирани учебни помагала за подпомагане на обучението по български език като втори език за ученици мигранти в България. По-скоро се разчита на подпомагане от учителя при откриване и отстраняване на пропуски в знанията и комуникативните умения на обучавания ученик.

Съществена особеност на обучението по български език в чуждоезиковата среда е това, че за част от учениците той е бил първи (роген) език, но го владеят само в устна форма за целите на общуване в семейна среда. За друга част от учениците той е напълно непознат и нямат комуникативна компетентност за изразяване и общуване на български език. Във всяка от утвърдените от МОН „Учебни програми по български език за обучението, организирано в чужбина“ от 1-ви до 12-ти клас са обособени два модула: първи модул „Български като втори език“ и втори модул „Български език и литература“ [УР по БЕЛ чужбина, 2017], като във втория модул – „Български език и литература“, се цели да се овладее обем от знания, съпоставим с тези, които се усвояват при обучението по български език и литература (общообразователна подготовка) в България (като първи, основен, официален за страната ни език).

Въз основа на тези учебни програми са разработени от одобрени от МОН учебни комплекти за всеки клас (Заповед № РД 09-94 от 08.01.2021 г.) в две отделни части. Чрез учебното съдържание и предлаганите дейности в първия учебник – за първия модул „Български като втори език“, се цели учениците да „овладяват прагматичния аспект на езиковите категории, като основната цел е създаване на трайни навици и умения в четирите речевни дейности: слушане, говорене, четене и писане за ниво ...“ [УР по БЕЛ чужбина 4 клас, 2017: 1].

Във втория учебник за всеки клас по втория модул „Български език и литература“ за обучение в чужбина включеното учебно съдържание цели да се овладее посоченият в учебната програма по БЕЛ за този клас обем от знания по отделните дялове на науката за езика и литературата, които са съпоставими като обем с тези, включени в учебниците и изучавани в България в общообразователната подготовка по учебния предмет български език и литература [УР по БЕЛ, 2015].

Задължението на авторските колективи на одобрените от МОН учебни комплекти да включат и етнокултурните акценти е заявено в учебната програма изискване учебното съдържание да е свързано с тематичните

кръгове: „България, българският народ и българският език, ... културното многообразие“ [UP ро BEL 4 klas, 2015: 2].

Съществената разлика идва от това, че седмичният хорариум при обучение по български език като втори език в чужбина е с двойно по-малък брой часове. Обучението се реализира в чуждоезиковата среда и това предпоставя интегриране в учебника и в учебното съдържание на данни и факти, свързани със странознание, с история на България, запознаване с произведения предимно от български автори. В съдържанието на учебниците по литература (в читанките) се включват произведения предимно от българския фолклор и от български автори, в текстовете се разказва за събития и местности в България, които са онагледени и със снимков материал на исторически личности и забележителности (виж Borisova et al., 2021). При представяне на правилата от българската граматика и правопис се посочват прилики и различия с тези в езика на страната, в която пребивава и се обучава ученикът (немски, английски, гръцки език и т.н.). Обръща се внимание на националната специфика, аналозите и различията в двете езикови системи (лексика, правила, правопис).

Част от децата на български граждани, живеещи в чужбина, при общуване в семейна среда овладяват спонтанно българския език като първи (роден) език паралелно с овладяването на официалния за страната език – синхронен билингвизъм. Друга част от изучаващите български език в чужбина имат възможност да практикуват комуникативните си умения за общуване на български език в комуникация с роднини и при ежегодната си ваканция, която прекарват в българоезична среда, завръщайки се в България през лятната ваканция. Това често води до повишаване на мотивацията за изучаване на български като втори език и за практическо запознаване на обучаваните ученици с етноспецификата на местните говори в различни части на България (специфична лексика, местен диалект), както и за изграждане на усещане за национална идентичност – посещават исторически места и курорти в България.

Затова в съдържанието на учебниците за обучение на ученици по български език като втори език в чуждоезиковата среда (при обучение, организирано в чужбина) се поставя акцент върху открояването и запознаването на учениците с националната българска идентичност – исторически личности (Ботев, Левски, Индже Войвода), исторически събития (превземането на кораба „Радецки“, битката при връх Шипка), произведения от български автори и от българския фолклор (виж Borisova et al., 2021).

В края на обучението във всеки клас и етап на образование по български език като втори език, реализиращо се в чужбина, учениците полагат тестове и изпити за установяване и удостоверяване на степента на владеене на български език, които се осъществяват и се признават от МОН в България.

В **заключение** е важно да се открие, че при конструиране на съдържанието в учебните помагала/учебници за обучение по български като втори език е важно умело да бъдат интегрирани етнокултурни акценти, свързани с България и националната култура, с типични български синтактични конструкции (напр. двойно отрицание, което липсва в други езици), местна лексика и топоними, както и за успешно осъществяване на комуникация с носители на български език.

Интегрирането в учебното съдържание по български език на факти и данни, аналогии с езика и културата на произход на обучаваните, би могло да подпомогне мотивацията им за учене и откриването на сходства и различия между двата езика – първия (рогния) и втория (чуждият, изучаван – български език). Но наличието на етнокултурни акценти, несвързани с езика по произход на обучаваните, би могло да подейства затормозяващо и демотивиращо или да ги насочи към информиране за други култури и до формиране на акценти от кроскултурна и мултикултурна компетентност у изучаващите български език чрез такива учебни помагала.

ЛИТЕРАТУРА

Andonova et al. (2014). Andonova, M., R. Sabeva, J. Zagorova. *Bulgarski ezik za bejantsi A1*. Sofia: Karitas. [Андонова, М., Р. Събева, Ж. Загорова. (2014). *Български език за бежанци А1*. София: Каритас.]

Bejantsi. (2016). *Bejantsite v Bulgaria: Pazar na truda I budjetni razhodi*. Sofia: Ministerstvo na finansite, avgust 2016 Retrieved on 24.04.2022 from <<https://www.minfin.bg>> [Бежанци. (2016). *Бежанците в България: пазар на труда и бюджетни разходи*. София: Министерство на финансите. Последно посетен на 24.04.2022 <<https://www.minfin.bg>>]

Borisova et al. (2021). Borisova, T., A. Georgieva. N. Georgieva. S. Bencheva. *Zaedno! Bulgarski ezik I Chitanka za 2, 3, 4 klas*. Sofia: Klett-Bulgaria. Retrieved on 16.05.2022 from <https://klett.bg> [Борисова и др. (2021). *Борисова, Т., А. Георгиева, Н. Георгиева, С. Бенчева. Заедно! Български език и Читанка за 2, 3, 4 клас*. София: Клет-България, 2021. Последно посетен 16.05.2022 <<https://klett.bg>>]

MON (2021). *Aktualiziran spisak na balgarskite nedelni uchilishta v chujbina za uchebната 2021/2022 godina*. Zapoved № RD 09-4429/ 15.11.2021 г. na ministara na obrazovaniето I naukata. Sofia: MON (Retrieved on 24.04.2022 from <<https://mon.bg/bg/174>>). [МОН (2021). *Актуализиран списък на българските неделни училища за учебната 2021/2022 г.* Заповед № РД09-4429/ 15.11.2021 г. на министъра на образованието и науката. София: МОН <<https://mon.bg/bg/174>> (Последно посетен на 24.04.2022).]

Simeonova (2018). Simeonova, I. *Sotsialni I kulturni aspekti na ezikovoto obuchenie v nashalnite klasove*. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“, Godishnik na SU-FNPP, tom 110, p. 101-117.[Симеонова (2018). *Симеонова, И. Социални и културни аспекти на езиковото обучение в началните класове*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, Годишник на СУ-ФНПП, том 110, с. 101-117.]

УП БЕЛ (2015). Uchebni programi za obuchenie po bulgarski ezik I literatura (obshtoobrazovatelna podgotovka) za parvi (Zapoved № RD 09-1857 ot 17.12.2015 g), втори клас (Zapoved № RD 09-300 ot 17.03.2016 g), трети клас (Zapoved № RD 09-1093 ot 25.01.2017 g), четврти клас (Zapoved № RD 09-5778 ot 22.11.2017 g) (Retrieved on 24.04.2022 from <<http://mon.bg/bg/1699>>, [УП БЕЛ (2015). Учебни програми за обучение по български език и литература (общообразователна подготовка) за първи клас (Заповед № РД 09-1857 от 17.12.2015 г.), втори клас (Заповед № РД 09-300 от 17.03.2016 г.), трети клас (Заповед № РД 09-1093 от 25.01. 2017 г.), четвърти клас (Заповед № РД 09-5778 от 22.11.2017 г.). София, МОН, 2015 – 2017 г., достъпни онлайн на <<http://mon.bg/bg/1699>>, (последно посещение 24.04.2022.)]

УП по БЕЛ чужбина (2017). Uchebna programa po bulgarski ezik I literature za obuchenie, organizirano v chujbina – za parvi klas, za втори клас (Zapoved № RD 09-4901/04.09.2017), за трети клас, за четврти клас (Zapoved № RD 09-5365/06.10.2017). Sofia, MON, Retrived on 22.04.2022. from <<http://mon.bg/bg/28>>, [УП по БЕЛ – чужбина (2017): Учебна програма по български език и литература за обучение, организирано в чужбина – за първи клас, за втори клас (Заповед № РД 09-4901/04.09.2017), за трети клас, за четвърти клас (Заповед № РД 09-5365/06.10.2017). София, МОН, достъпни онлайн на <<http://mon.bg/bg/28>>, (последно посещение 22.04.2022. г.)]

ПРЕДСТАВИ И НАГЛАСИ НА РОДИТЕЛИТЕ КЪМ ОБРАЗОВАНИЕТО И ОБУЧЕНИЕТО В УЧИЛИЩЕ

Габриела Валентинова-Методиева, ас.
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Категора „Предучилищна и медийна педагогика“
e-mail: gpvalentin@uni-sofia.bg

Резюме: Теоретичната обосновка на проблемната област представя възгледи на автори относно ролята на семейството за формирането на личността на децата в процеса на ранна социализация, както и нуждата от съгласувани действия между училище и семейство.

В практико-приложен план са представени резултати, свързани с ориентацията на родители на 6–9-годишни деца относно представите и нагласите им към образованието и обучението в училище.

Анализът на данните и изводите сочат, че родителите смятат, че децата трябва да ходят на училище, за да се развиват като личности и да се реализират пълноценно в обществото, което е изцяло ориентирано към развитието на детето в перспектива и е свързано с широкосоциалната мотивация за училищно обучение. Голяма част от родителите са на мнение, че децата искат да ходят на училище, за да научат много нови неща, което показва, че учебнопознавателните мотиви са на първо място за тях. Родителите са идеалисти, що се отнася до образованието на децата. Те се възприемат като сътрудници на децата си по отношение на училището.

Ключови думи: представи, нагласи, родители, училище

IDEAS AND NOTIONS OF PARENTS TOWARDS EDUCATION IN SCHOOLS

Gabriela Valentinova-Methodieva, Assist.Prof.
Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of educational studies and the arts
Department “Pre-school and Media Pedagogy”

Abstract: The theoretical substantiation of the issue at hand shows the author’s view of the role of the family in the forming of a child’s personality in the process of early socialization as well as the need of combined work between family and school.

The results show parents of 6–9-year old children and their views on school education. The analysis shows that parents believe that children must go to school to develop themselves in society. Big part of the parents believe that children want to go to school to learn new things which shows that educational purposes are first on their list. Parents are idealist, concerning their kids's education. They view themselves as associates to their children about school matters.

Keywords: ideas, notions, parents, school

Въведение

Началната училищна възраст е време на промяна в начина на живот, обусловена от наличието на задължителната дейност “учене” и свързаната с нея ориентация към съблюдаване на социално актуални форми на поведение, усвоени първоначално в предучилищното детство.

Семейството продължава да бъде един от най-важните фактори за социализация, защото социалното научаване протича в контекста на спецификата на семейните отношения, демонстрираните от родителите модели на поведение и използваните методи на възпитание.

Продължителността на родителското влияние през следващите периоди на развитието се определя от близостта и разумната обич на родителите и децата в начална училищна възраст.

Формирането на мотивация за учене от училището и семейството е приоритет на началната училищна възраст. Възникващото в този период рефлексивно съзнание е основата за изграждане на учебнопознавателна мотивация за учене. Мотивацията за постижения, стремежът към успех и превъзходство е културна ценност, зависеща от особеностите на референтната социална група. Върху (не)успехите в училище влияят проблемите в семейството, както и мястото на образованието във фамилната ценностна система (Пенев, 2013).

Според Р. Кембъл (Кембъл, 1994) много повече деца страдат от липса на уместна любов, защото родителите не умеят да я изразяват или пък смятат за либерализъм проявите на любезност, истинското внимание, общуването чрез зрителен и физически контакт, както и за авторитаризъм – контрола и твърдостта. Разбира се, истината е в “златната среда” – проява на любовта чрез дисциплина и на твърдостта чрез любезност.

Често родителите си задават въпроса „Добър родител ли съм?”. Мисля, че всеки, който си зададе въпроса, автоматично става добър, защото това означава, че е загрижен.

Според проф. Г. Пиръов (Пиръов, 1999) “спечелването” на авторитет пред детето е крайно деликатна и отговорна задача, включваща следните доминанти: хуманно отношение; зачитане личността на детето; създаване на благоприятен психологически климат за непреднамерено общуване и въздействие,

оптимизиращ възпитателното влияние в значително по-голяма степен от “планираните” прояви на родителите; ролята на личния пример; постигане на съответствие между потребностите, желанията и интересите на детето и амбициите и очакванията на родителите; приемане на взаимни отговорности от родители и деца, “уравновесяване” степенята на доминиране и подчиненост между тях като обща стратегия и в зависимост от конкретните ситуации.

Р. Темплар (Темплар, 2008) от позицията си на „дългогодишен“ родител предлага на съвременните родители „утъпкан път“, конкретизиран в 100 „златни“ правила за възпитанието на децата, развитието на качества и установяване на добри отношения, като прави уговорките, че те трябва да се съобразяват с индивидуалността на всяко дете, че количеството на правилата само на пръв поглед изглежда огромно, всъщност те са много повече и че всеки родител може да създава и развива правилата съобразно своя ментален и практически опит.

Училището се явява важен социален институт, който пряко и непосредствено осъществява възпитанието на децата и педагогическата насоченост на семейното възпитание. Единството на възпитателната дейност между училище и семейство се постига със системна работа на училището, базирана на интерес от резултатите на семейното възпитание и системна работа върху формирането на педагогическата култура на родителите. Училището изпълнява основна част от възпитателната работа: на него се възлагат задачи за формиране на хармонично развита личност. Това, разбира се, не омаловажава ролята на семейството, а доказва необходимостта от съгласувани действия на училището и семейството (Пенев, 2013: 13-14).

В доклада представям част от резултати, свързани с анкетно проучване на представите и нагласите на родителите 6–9-годишни деца относно образованието и обучението в училище.

Изследването се проведе в периода 15.08.2019–15.11.2019 г. с 300 родители на деца на 6–9-годишна възраст. Използвах платформата Гугъл формс, както и традиционния начин за присъствено попълване на анкетни карти.

Показатели в анкетната карта:

- Социологически данни: пол; възраст; семейно положение; образование; професионална ангажираност; населено място; възраст на детето; детето посещава детска градина/училище;
- Видове мотивация – защо детето трябва да ходи на училище;
- Видове мотивация – защо детето иска да ходи на училище;
- Позиции на родител, свързани с обучението в училище, „внушавани“ на детето;
- Роли на родител, свързани с обучението в училище, възприети спрямо детето.

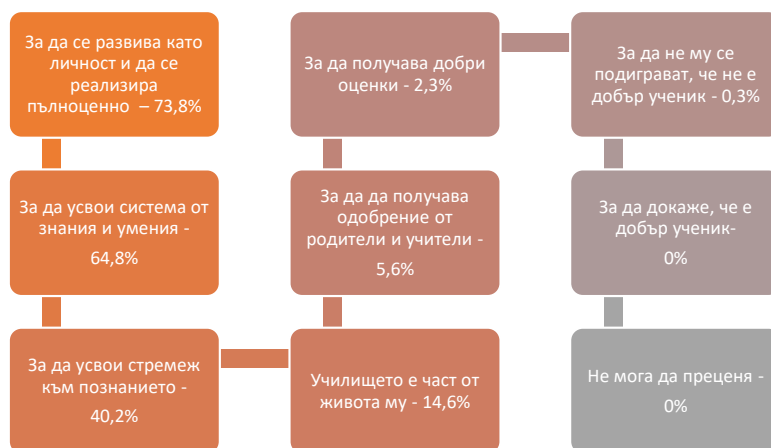
Показателите, въпросите и предлаганите отговори в анкетата са авторско дело на проф. дн Радослав Пенев.

Анализ на резултатите

1. Защо детето трябва да ходи на училище?

Показатели за дефиниране на видовете мотивация:

- **Учебнопознавателни мотиви:**
Мотивация на съдържанието: №3 – За да овладее система от знания, умения и начини на действие;
Мотивация на процеса : №8 – За да усвои стремеж към познанието.
- **Широкосоциални мотиви:**
Дълг и отговорност: №5 – Училището е част от живота на детето;
Самоопределение и самоусъвършенстване: №4 – За да се развива като личност, способна да се реализира в обществото.
- **Тяснолични мотиви:**
Благополучие: №2 – За да получава одобрение от родители и учители;
№6 – За да докаже на връстниците си, че е добър ученик;
Престиж: №1 – За да получава добри оценки;
Отрицателни мотиви: №7 – За да не му се подиграват, че не е ученик.



Фиг. 1: Защо детето трябва да ходи на училище?

Резултати:

1. За да получава добри оценки – 2,3%
2. За да получава одобрение от родители и учители – 5,6%
3. За да усвои система от знания, умения и начини на действие – 64,8%
4. За да се развива като личност и да се реализира пълноценно в обществото – 73,8%
5. Училището е част от живота на детето – 14,6%
6. За да докаже на връстниците си, че е добър ученик – 0%
7. За да не му се подиграват, че не е ученик – 0,3%
8. За да усвои стремеж към познанието – 40,2%
9. Не мога да преценя – 0%

2. Защо според Вас детето иска да ходи на училище?

Показатели за дефиниране на видовете мотивация

- **Учебнопознавателни мотиви:**
Мотивация на съдържанието: №1 – За да научи нови и интересни неща;
Мотивация на процеса: №6 – За да се справя с различни познавателни задачи.
- **Широкосоциални мотиви:**
Дълг и отговорност: №5 – Привлича го ученето като дейност, важна за него и семейството му;
Самоопределение и самоусъвършенстване: №7 – За да се учи и развива.
- **Тясноличностни мотиви:**
Благополучие: №3 – За да получава похвали от учители и родители;
Престиж: №4 – За да получава добри оценки;
Отрицателни мотиви: №2 – За да не му се подиграват връстниците.
- **Липса на мотивация:** №8 – Не иска да ходи на училище.



Фиг. 2: Защо според Вас детето иска да ходи на училище?

Резултати:

1. За да научи нови и интересни неща – 60,8%
2. За да не му се подиграват връстниците – 0,7%
3. За да получава похвали от учители и родители – 9,6%
4. За да получава добри оценки – 6,6%
5. Привлича го ученето като дейност, важна за него и другите хора – 12,3%
6. За да се справя с различни познавателни задачи – 23,9%
7. За да се учи и развива – 44,2%
8. Не иска да ходи на училище – 6,3%
9. Не мога да преценя – 7,3%
10. Друго – 6,6%

Най-предпочитано е предложението „За да научи нови и интересни неща (60,8%), което показва, че учебнопознавателните мотиви са на първо място за родителите. Второ по избираемост е „За да се учи и развива“ (44,2%), демонстриращо предпочитани широкосоциални мотиви за дълг и отговорност.

С 23,9% е твърдението „За да се справя с различни познавателни задачи“, свързано с учебнопознавателни мотиви на родителите за развитие на процеса.

Предложението „Привлича го ученето като дейност, важна за него и другите“ (12,3%) показва ориентацията на родителите, свързана с широкосоциални мотиви.

Отговори, насочващи към тясноличностните мотиви на родителите, са „За да получава похвали от учители и родители“ (9,6%) – за благополучие, и „За да получава добри оценки“ (6,6%) – за престиж.

С най-нисък процент са „За да не му се подиграват връстниците“ (0,7%), демонстриращо тясноличностни отрицателни мотиви. „Не иска да ходи на училище“ с 6,3% пък е свързано с липсата на мотивация.

Не е нисък и процентът на родителите, които не могат да преценят какво да отговорят (7,3%) или имат друго мнение по въпроса (6,6%).

3. Коя от позициите на родител, свързани с обучението в училище, се стремите да „внушавате“ на детето си?

Показатели:

1. “Трябва да си добър ученик, за да сме горди с теб!” – фемилист
2. “Ако се учиш добре, ще успееш в живота!” – идеалист
3. “Учи се добре, но образованието не е най-важното нещо в живота!” – материалист
4. “Ако се учиш добре, хората ще те уважават!” – алтруист



Фиг. 3: Коя от позициите на родител, свързани с обучението в училище, се стремите да „внушавате“ на детето си?

Резултати:

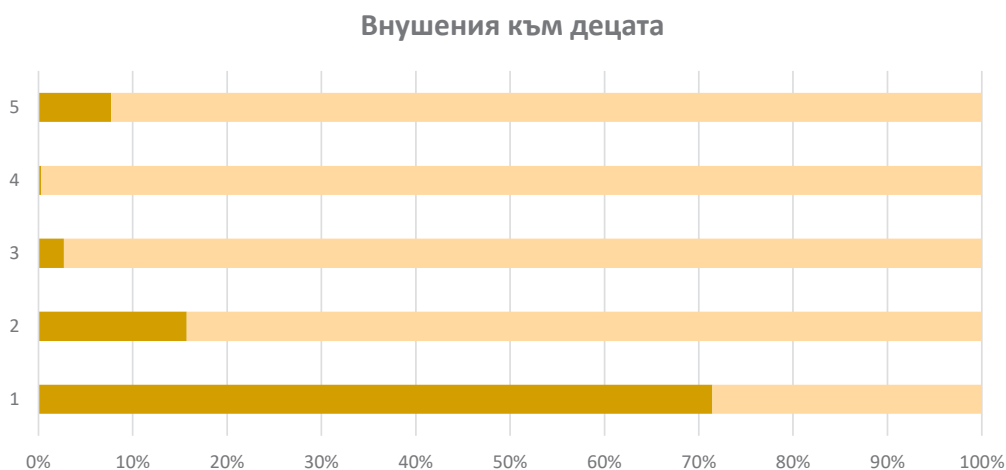
1. „Трябва да си добър ученик, за да сме горди с теб!“ – 3%
2. „Ако се учиш добре, ще успееш в живота!“ – 70%
3. „Учи се, но образованието не е най-важното нещо в живота!“ – 13%
4. „Ако се учиш добре, хората ще те уважават!“ – 5%
5. Други – 9%

Категоричен „водач“ в отговорите е „Ако се учиш добре, ще успееш в живота!“ с цели 70%. Изводът е, че родителите са идеалисти, що се отнася до образованието на децата. Малка част от тях (13%) са материалисти и смятат, че училището не е най-важното нещо в живота. Те са посочили отговор „Учи се, но образованието не е най-важното нещо в живота“. 3% са избрали твърдението „Трябва да си добър ученик, за да сме горди с теб!“, което посочва, че са феминисти. Алтруистите сред респондентите са 5%. За тях съдим по избора на предложение „Ако се учиш добре, хората ще те уважават!“. 9% от анкетираните са с друга позиция, която не е сред изброените.

4. Коя от ролите на родител, свързани с обучението в училище, сте възприели спрямо детето си?

Показатели:

1. “Разбирам, че ти е трудно, но заедно ще успеем!” – сътрудник
2. “Трябва да усвоиш това, на което те учат!” – наставник
3. “Старай се да учиш добре, защото ще те проверявам винаги!” – контролър
4. “Важното е да получаваш отлични оценки в училище!” – доцимолог



Фиг. 4: Коя от ролите на родител, свързани с обучението в училище, сте възприели спрямо детето си?

Легенда:

1. „Разбирам, че ти е трудно, но заедно ще успеем!” – 73,6%
2. „Трябва да усвояваш това, на което те учат!” – 15,7%
3. „Старай се да учиш добре, защото ще те проверявам винаги!” – 2,7%
4. „Важното е да получаваш отлични оценки в училище!” – 0,3%
5. Други – 7,7%

Безапелационно тук победителят сред отговорите е „Разбирам, че ти е трудно, но заедно ще успеем!” с високите 73,6%, от което се стига до извода, че родителите се възприемат като сътрудници на децата си по отношение на училището според посочените показатели в изследването. Осъзнават важността на обучението в училище за важно условие за бъдещ просперитет на децата си.

На второ място е „Трябва да усвояваш това, на което те учат!” (15,7%), показващо, че отговорилите са по-скоро наставници.

„Старай се да учиш добре, защото ще те проверявам винаги!” е на трето място сред предложенията с 2,7%. Родителите, избрали този отговор, са т.нар. контролери. Според мен този тип родители са загубили авторитета си, тъй като явно демонстрират недоверие към децата си.

Отговорът „Важното е да получаваш отлични оценки в училище!” е с 0,3%, от което става ясно, че доцимолозите сред анкетираните са най-малко.

7,7% от родителите не са изразили твърдения от посочените и имат друго мнение по въпроса.

Изводи

1. По-голямата част от анкетираните са жени. Най-много са респондентите на възраст между 30 и 45 години и са представители на нуклеарното семейство. Почти всички родители са с висше образование. Малка част са безработни, останалите поравно са разделени в частния и държавния сектор. Повечето са от столицата или от големи градове. По-голяма част от децата на респондентите посещават училище, но пък най-многобройни са шестгодишните.
2. Родителите смятат, че децата трябва да ходят на училище, да се развиват като личности и да се реализират пълноценно в обществото, което е изцяло ориентирано към развитието на детето в перспектива и е свързано с широкосоциалната мотивация за училищно обучение.
3. По-голяма част от родителите смятат, че децата искат да ходят на училище, за да научат много нови неща, което показва, че учебнопознавателните мотиви са на първо място за тях.
4. Позицията, която най-често се внушава на децата, е „Ако се учиш добре, ще успееш в живота!”. Изводът е, че родителите са идеалисти, що се отнася до образованието на децата.

5. Родителите се възприемат като сътрудници на децата си в процеса на обучението в училище.

ЛИТЕРАТУРА

Kembał, R. (1994). *Deteto – kak da go obichame istinski*. Sofia: Nov chovek. [Кембъл, Р. (1994). *Детето – как да го обичаме истински*. София: Нов човек.]

Penev, R. (2013). *Teoria i tehnologija na semeinoto vazpitanie. Purva chast*. Sofia: Veda Slovena, 13-18. [Пенев, Р. (2013). *Теория и технология на семейното възпитание. Първа част*. София: Вѐга Словена – ЖГ, 13-18.]

Penev, R. (2013). *Teoria i tehnologija na semeinoto vazpitanie. Vtora chast*. Sofia: Veda Slovena. [Пенев, Р. (2013). *Теория и технология на семейното възпитание. Втора част*. София: Вѐга Словена – ЖГ.]

Piriov, G. (1999). *Psihologija na semeistvoto*. Sofia: Veda Slovena. [Пирьов, Г. (1999). *Психология на семейството*. София: Вѐга Словена – ЖГ.]

Templar, R. (2008). *Pravila za roditeli*. Sofia: Obsidian. [Темплар, Р. (2008). *Правила за родители*. София: Обсидиан.]

СПЕЦИФИКА НА ОБУЧЕНИЕТО В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ В УКРАИНА

Ганна Везенкова, докторант

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Факултет по науки за образованието и изкуствата

Катедра „Начална училищна педагогика“

e-mail: vezenkova1980@gmail.com

Резюме: В статията се представя изследователският проблем от дисертационното изследване - в частта за обучението в началните класове в Украйна. Разглежда се съдържанието на различни нормативни документи, свързани с това образование. Акцентира се на особеностите на обучението в началните класове, учебни предмети, учебен план, допълнителните дейности с учениците от началните класове в Украйна.

Ключови думи: основно образование в Украйна, гържавен стандарт на основно образование, основен начален план, образователни програми, учебни планове, компетентностен подход, образователни сектори, инвариантни и променливи компоненти, ученици

SPECIFICITY OF PRIMARY CLASS EDUCATION IN UKRAINE

Ganna Vezenkova, PhD student

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Educational Studies and the Arts

Department Primary school Education

Abstract: The article presents the research problem from the dissertation research - in the part about the teaching in the primary grades in Ukraine. The content of various normative documents related to this education is considered. The peculiarities of the education in the primary grades, subjects, curriculum, additional activities with the students in the primary grades in Ukraine are emphasized.

Keywords: primary education in Ukraine, state standard of primary education, basic initial plan, educational programs, curricula, competence approach, educational sectors, invariant and variable components, pupils

Въведение

Краят на XX – началото на XXI в. се характеризира с активното участие на украинската държава в евроинтеграционните процеси, които изискват радикални промени във всички сфери на живота – социално-икономическа, социално-политическа, културна. Това са и областите, в които се наблюдават част от трансформационните промени в сферата на образованието. Приемането на Държавната национална програма "Образование" (Украйна от XXI век) беше важно за преструктурирането на съществуващата система и съдържание на образованието в Украйна. Постигане на високи образователни нива, предоставяне на възможности за непрекъснато духовно самоусъвършенстване на личността, формиране на интелектуалния и културния потенциал като най-висша ценност на нацията. Като се вземат предвид социалните нужди и финансовите възможности на украинската държава през годините на независимост, е разработена и постепенно се прилага програма за системна реформа на всички нива на образованието, включително основното образование. На първо място, тази реформа се определя от разработването на регулаторна рамка, която да осигури изпълнението на задачите, определени в Програмата. По този начин дейностите на основното училище, както и на средното училище като цяло, се регулират от Закона на Украйна за образованието (1996), Закона на Украйна за общото средно образование (1999), Националната доктрина на образованието (2002) и определят основните правни норми на Украйна. Днес са приети редица нови документи, включително Законът на Украйна за образованието (2017), като и други документи, регулиращи съдържанието на образованието, са в процес на разработка и тестване. В същото време е важно да има обективен исторически и системен анализ на образователните процеси от миналото, за да се обобщи и да се определят перспективите за реформиране на украинското основно училище в контекста на еднно образователно пространство.

В свои научни публикации утвърдени учени от Украйна активно разработват темите за интернационализацията на образованието (В. Андрущенко, В. Кремен, В. Лухов, В. Лютай); за методическата основа на съвременните образователни реформи, анализ на насоките на държавната образователна политика. Проблемите на модернизацията на началното ниво на украинското училище са представени в изследвания и публикации на следните местни учени: И. Бех, Н. Бибик, О. Будник, И. Бужина, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Л. Ковал, Дж. Коглюк, О. Комар, А. Крамаренко, О. Савченко, Л. Петухова, О. Хижна, Л. Хоружа и др. Разработването на стратегически документи за развитието на националната система на началното образование е възложено на научните школи и на академици от Националната академия на педагогическите науки на Украйна, от които водещи са: Александра Савченко, Надия Бибик и Никола Вашуленко.

Въпросите за подобряване на организацията и съдържанието на образованието в началното училище в свои публикации разработват: Т. Байбара,

М. Вашуленко, И. Гудзик, Н. Ковал, Л. Кочина, С. Мартиненко, О. Масол, Л. Прищета, В. Тищенко, О. Хорошкова и др.

Функционирането на основното образование в Украйна се регулира от държавното законодателство (Конституция на Украйна, 1996 г.), Закона на Украйна за общото средно образование (1999), Закона на Украйна за образованието, 2017) и стратегически насоки (държавна национална програма "Образование" ("Украйна на 21-ви век"), 1993, Националната доктрина за развитие на образованието в Украйна през 21-ви век (2002), Националната стратегия за развитие на образованието в Украйна за 2012–2021 г. (2013), Концепцията за изпълнение на държавните политики в областта на реформирането на общото средно образование „Ново украинско училище“, 2016), които определят неговите изходни позиции и перспективи за развитие. По този начин чл. 53 от Конституцията на Украйна гарантира на всеки гражданин наличието и безплатното предучилищно, пълно средно, професионално, висше образование в държавни и общински институции [Konstitutsiya Ukrainy, 1996].

Утвърден с Постановление на Кабинета на министрите на Украйна от 16 ноември 2000 г. № 1717, Държавният стандарт за основно общо образование е неразделна част от Държавния стандарт за общо средно образование и осигурява цялостно развитие и образование на личността чрез формиране на речта, четенето, изчислителните умения, желания и способности на учениците. Наред с функционалното обучение през годините на основното образование, стандартът предоставя на учениците възможности за натрупване на личен опит за култура на общуване и сътрудничество в различни дейности, себеизява в творчески задачи [Derzhavnyy standart pochatkovoi osvity, 2018]. Структурно Държавният стандарт за основно общо образование се състои от основната учебна програма за основно училище, в която е посочен седмичният хорариум за броя на часовете по всеки от образователните сектори и са определени максимално допустимото натоварване на учениците и общият брой часове за седмицата. Съдържанието на всеки образователен отрасъл се определя от съдържателните линии, които се реализират чрез изучаване на отделни предмети или интегрирани курсове. Подборът на съдържанието на основното образование се извършва, като се вземат предвид принципите на приемственост и последователност, достъпност и научен характер, индивидуализация и хуманизиране на образователния процес, връзката на обучението, възпитанието и развитието. Основната учебна програма предвижда инвариантен компонент на съдържанието, формиран на държавно ниво и задължителен за всички общообразователни институции, и променлив компонент, който се определя от образователната институция самостоятелно, като се вземат предвид нейните характеристики и индивидуалните образователни потребности на ученика. Държавният стандарт е в основата на разработването на учебни програми за начално училище, в съответствие с които се извършва подготовката на вариантни програми и учебници.

През 2016 г. Министерството на образованието и науката на Украйна представи иновативен документ – „Ново украинско училище. Концептуални принципи на реформата на средното образование“ [Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvanya serednoyi shkoly, 2016]), който беше широко обсъждан. Той определя стъпка по стъпка прилагането на образователната реформа през 2018–2027 г., прокламира нова образователна цел и разработва концептуални принципи на реформата, насочени към доближаване на украинското образование до европейското образование. През 2017 г. беше приет новият Закон на Украйна за образованието, който определи основните приоритети на образователната реформа.

От септември 2017 г. третият държавен стандарт за основно общо образование е апробиран в 100 пилотни училища в Украйна, финализиран и внедрен е през септември 2018 г. във всички държавни образователни институции. Този процес се осъществява в рамките на реформата на Новото украинско училище. Базирайки се на теоретичното и идеологическото наследство на класическата и съвременната педагогика на Украйна и света, Стандартът за първи път се основава на такива принципи като презумпцията за талант на детето, ценност от детството, радост от знанието, развитие на личността, здраве и безопасност.

Според Концепцията за новото украинско училище Държавният стандарт определя основната цел на началното образование, която е всестранното развитие на детето, неговите таланти, способности, компетенции и интердисциплинарни умения в съответствие с възрастта и индивидуалните психо-физиологични характеристики и потребности, формиране на ценности, развитие на самостоятелност, креативност и любопитство [Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvanya serednoyi shkoly, 2016].

Както отбелязва А.Я. Савченко, основните теоретични положения за конструиране на съдържание бяха прилагането на принципа на човекоцентризма във всичките му измерения и действият подход. Ученият подчертава, че „те се основават на факта, че при актуализиране на съдържанието (и по-нататъшните методи на преподаване) трябва да се вземе предвид не само това, което сега е интересно и вълнуващо за децата, но и професионално, отговорно да се проектира тяхното по-нататъшно популяризиране, което включва получаване на задължителни и очаквани образователни резултати, тъй като именно по постигнатите резултати ще може да се прецени дали са настъпили значителни качествени промени в системата на основното образование“ [Savchenko, 2017]).

Според целта и задачите съдържанието на основното образование в Украйна се основава на такива ценностни ориентации като:

- признаване на уникалността и надареността на всяко дете, гарантиран равен достъп до образование, забрана на всички форми на дискриминация или разделяне на децата въз основа на предварителен подбор;

- ценността на детството, която се защитава чрез установяване на образователни изисквания, отговарящи на възрастта на детето, признаване на правото на детето на учене чрез дейности, включително игра, ограничаване на домашната работа за увеличаване на времето за физическа активност и творчество на детето;
- радостта от знанието, която се гължи на използването в учебния процес на изследователска и проектна дейност;
- развитие на свободна личност чрез подпомагане на независимостта, самостоятелното мислене, оптимизма и самочувствието;
- добро здраве и благополучие, което може да се постигне чрез формиране на здравословен начин на живот и създаване на условия за хармонично физическо и психо-емоционално развитие;
- осигуряване на сигурност в резултат на създаване на атмосфера на доверие и взаимно уважение, превръщане на училището в безопасно място, където се предотвратяват насилието и тормозът и се осигурява необходимата подкрепа;
- утвърждаване на човешкото достойнство чрез възпитание на честност, смелост, постоянство, доброта, способност за съпричастност и емпатия, справедливост, зачитане на човешките права (включително правото на живот, здраве, собственост, свобода на словото и др.);
- възпитаване на любов към родната земя и украинската култура, уважение към украинската гържава;
- формиране на активна гражданска позиция, отговорност за своя живот, развитие на общността и обществото, опазване на околния свят. Основното образование има цикли като 1–2 и 3–4 клас, които отчитат възрастта и нуждите на развитието на децата и дават възможност за преодоляване на различията в постиженията, гължащи се на готовността на детето за обучение [Derzhavnyy standart rochatkovoї osvity, 2018].

Принципно нов е фактът, че основното образование има два цикъла – като 1–2 и 3–4 клас, като се вземат предвид възрастовите особености на развитието и нуждите на децата и позволяват преодоляване на различията в постиженията, гължащи се на предварителната им готовност за получаване на образование. Предвид гореизложеното в първия цикъл (1–2 клас) образователният процес се организира по действен подход на интегрирана основа и с преобладаване на игрови методи, а във втория цикъл (3–4 клас) – по интегрирана предметна основа.

Приложенията към Държавния стандарт посочват целите и задължителните очаквани резултати на учениците по всеки учебен предмет за първия и втория цикъл, а също така съдържат основната учебна програма за основно училище – т.е. броя часове, разпределени за изучаване на определен учебен предмет във всеки клас на основното училище. В стандарта има четири основни учебни програми – за училища с украински език на обучение, за училища с обучение на

езика на съответния коренен народ или език на националното малцинство и съответни учебни програми за специални образователни институции или групи.

Една от най-големите иновации в реформата на училищното съдържание е феноменът на най-новите резултати в образованието. Според разработчиците на Държавния стандарт (А. Савченко, Н. Бибик и др.) „Международният и вътрешният опит показват, че най-продуктивният подход в наше време е, когато инструменталните знания преобладават в обучението, което е основата за овладяване на методи на действие. Ако резултатите от обучението се превърнат в отправна точка при определяне съдържанието на основното образование, то компетентностният подход, който беше използван и в предишния Държавен стандарт, се превръща в средство за постигане на различно качество на образованието. При тези условия учителите трябва обективно да разграничават процеса и резултатите от обучението, а учениците постепенно се научават да разграничават знанията за факти, явления и знанията за методите на действие“ [Savchenko, 2017].

Преструктурирането на резултатите от Новото украинско училище се основава на такива разпоредби на закона „За образованието“ като:

- резултати от обучението – знания, умения, начин на мислене, нагласи, ценности, други личностни качества, придобити в процеса на обучение, възпитание и развитие, които могат да бъдат идентифицирани, планирани, оценени и измерени и които човек може да демонстрира след завършване на образователна програма или отделни образователни компоненти; [роз. 1, п. 22 Закон України про Освіту, 2017]);
- ключови компетенции [роз. 11, п. 15 Закон України про Освіту, 2017], които се препоръчват за всички нива на образование (свободно владеене на държавен език; способност за общуване на родния език (в случай че е различен от държавния) и чужди езици; математическа компетентност, компетентност в областта на природните науки, науки и технологиите, иновациите, екологичната компетентност, информацията и комуникацията;
- предметни компетенции, предвидени в типичните и образователните програми;
- умения, общи за всички компетенции (четене с разбиране; способност за изразяване на собственото мнение устно и писмено; критично и системно мислене; способност за логично обосноваване на позицията; креативност, инициативност; способност за конструктивно управление на емоциите; оценка на рисковете, вземане на решения; решаване на проблеми; способност за сътрудничество с други хора [ст. 12, т. 1 Закон України про Освіту, 2017].

Европейската посока на политиката на Украйна в условията на независимост допринесе за европейската ориентация на украинското образование. Всички законодателни и стратегически документи, които определят развитието на украинското образование, препоръчват интегрирането на украинското

образование в европейското образователно пространство. Например, А. Джурило, А. Глушко, О. Локшина, И. Мариуц, М. Тименко, А. Шпарик изследват задълбочено проблема с европеизацията в Украйна и отбелязват, че „инструментите на европеизацията в рамките на ЕС се наричат: определяне на общи цели (стратегически документи) за постигане, както и въвеждане на инструменти за измерване на успеха в този процес (референти, индикатори, стандарти) с цел хармонизиране на образователните системи” [Dzhurilo et al., 2018].

Важна роля в хармонизирането на средното образование играе „Европейската рамка на ключовите компетентности за учене през целия живот” [Council Recommendation on key competences for lifelong learning, 2018; Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning, 2018]. Учените погчертават, че „на това ниво европеизацията е насочена към въвеждането на базови образователни стандарти, базирани на компетентности, с цел формиране на ключовите компетенции на младите граждани на ЕС и стандартизирано оценяване на учебните постижения на учениците” [Dzhurilo, A., Glushko, O., Lokshyna, O., ta inshi., 2018].

Всъщност Законът за предучилищното и училищното образование на Република България постановява, че общообразователната подготовка обхваща следните групи ключови компетентности: компетентности в областта на българския език; умения за общуване на чужди езици; математическа компетентност и основни компетентности в областта на природните науки и технологиите; дигитална компетентност; умения за учене; социални и граждански компетентности; инициативност и предприемчивост; културна компетентност и умения за себеизразяване чрез творчество; умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт [ЗПУО, 2015].

Развивайки тезата за напредъка на европеизацията на реформата на училищното образование в Украйна, а именно основното образование, можем да констатираме, че се наблюдава формирането на едни и същи ключови компетенции сред учениците в началното образование в България и Украйна. И това доказва съпоставимостта и проводимостта на водещите концепции на началното училищно образование в България и Украйна, което ги прави съпоставими и релевантни към европейското образователно пространство.

Мащабните реформи по европеизация в Украйна на ниво училищно образование обхващат трансформацията както на структурата, така и на съдържанието на образованието.

Трябва да се отбележи, че Държавният стандарт за основно образование в Украйна предвижда включването в основния учебен план на образователни области, които представляват и „ключовите компетентности“, които следва да бъдат формирани у учениците чрез училищното образование: езикови и литературни (украински език, езици на съответните коренни народи и национални малцинства; литература; украински език и литература за коренното

население и националните малцинства; чуждоезиково обучение); математически; естествени; технологични; информационни (дигитални); социални и здравни; граждански и исторически; артистични; физическо възпитание [Derzhavnyy standart rochatkovoї osvity, 2018]. По-специално, в Държавния стандарт за основно образование имаме общи задължителни резултати, които се определят от ключови компетенции и образователни направления, докато в стандартните образователни програми, създадени на базата на Държавния стандарт, се определят конкретни очаквани резултати, представени по смислени линии, базирани на възможностите на всеки образователен предмет за формиране на ключови и предметни компетентности и междупредметни умения у учениците.

Характерна особеност на Новото украинско училище е възможността за избор на стандартна или образователна програма за 1–2 и 3–4 клас от преподавателския състав на началните училища. Според А. Савченко „наличието в образователното пространство на гържавата на различни образователни програми, които според очакваните резултати отговарят на Държавния стандарт или една от стандартните програми, създава предпоставки за променливост на педагогическите системи, взаимно обогатяване на методите, създаване на модели на различни образователни среди, благоприятни за деца с различни способности“ [Savchenko, 2017].

Можем да констатираме, че в момента в Украйна са одобрени стандартни образователни програми за начално училище I и II цикъл (1–2 клас и 3–4 клас), създадени от учени от Националната академия на педагогическите науки на Украйна под ръководството на А. Савченко и Р. Шиян.

По-специално, Основният учебен план на основното образование в Украйна определя общата натовареност на учениците и дава цялостен поглед върху съдържанието и структурата на основното образование като първа степен на общото средно образование, установява общият седмичен хорариум на учебните часове и броя на часовете по отделните учебни предмети.

За ученици със специални образователни потребности (с увредено зрение, слух, опорно-двигателен апарат, интелектуално развитие, тежки говорни нарушения, умствена изостаналост), които получават основно образование в специални институции (класове) на общото средно образование, основният учебен план определя броя часове за корекционна и развиваща работа.

Като цяло Основният учебен план има следните пет опции:

- за паралелки (групи) с украински език на обучение;
- за паралелки (групи) с обучение на езика на съответното коренно население, национални малцинства;
- за паралелки (групи) с украински език на обучение на представители на коренното население, националните малцинства;
- за специални институции (класове) на общо средно образование с украински език на обучение за деца със специални образователни потребности;

- за специални институции (класове) от общо средно образование с обучение на езика на съответното – коренно население или национално малцинство [Вазовуу навчалнуу план рошаткової osvity, 2018].

Следва да се уточни, че в институциите за общо средно образование с обучение на езика на съответното коренно население или национално малцинство разпределението на учебната тежест между езика на съответното коренно население или национално малцинство и чужд език се извършва самостоятелно и това е отразено в учебната програма. Що се отнася до украинския език като държавен език в такива институции за общо средно образование, той се изучава по образователни програми, които отчитат езиковата подготовка на учениците и връзката между родния и държавния език.

Въз основа на основния учебен план може да се осъществи пълна или частична интеграция на различни образователни сектори, което е отразено в стандартните образователни програми, образователната програма на общото средно образование. Съществена особеност е фактът, че в процеса на интеграция броят на учебните часове, предвидени за изучаване на всяка образователна област, се преразпределя така, че общата им стойност да не намалява. Съдържанието на природните, социалните и здравните, гражданските и историческите, технологичните, информационните образователни предмети е интегрирано в различна комбинация от техните компоненти, образувайки интегрирани предмети и курсове като "Аз изследвам света", "Дизайн и технологии" [Savchenko, 2019; Shuyan, 2019].

Отбелязваме също, че Основният учебен план има инвариантни и променливи компоненти (виж табл. 1). Тъй като инвариантният компонент е задължителен за всички институции за общо средно образование независимо от тяхното подчинение и форма на собственост, изключването на който и да е от образователните отрасли е неприемливо, тъй като нарушава целостта на основното образование и приемствеността с основното общо средно образование. Променливият компонент на основната учебна програма обаче се разпределя от институцията за общо средно образование самостоятелно и се отразява в образователната програма на тази институция. Подчертаваме, че за специалните институции (класове) инвариантният компонент на основната учебна програма предвижда провеждането на корекционно-развиваща работа, чиито направления и съдържание се определят, като се вземат предвид особеностите на психо-физическото развитие на децата със специални образователни потребности.

Посоченият документ гласи, че променливостта на съдържанието на основното образование се осигурява чрез въвеждане на резервно време в образователната програма на институция за общо средно образование, което допринася по-специално за задоволяване на образователните потребности на учениците, изравняване на техните постижения и развиване на интердисциплинарни умения.

Таблица 1. Основен учебен план на основното образование за средните общообразователни училища, украински език на обучение [Вазовуу навчалнуу план роchatkovoї osvity, 2018].

Наименование на образователното направление (области)	Брой часове годишно				
	1. клас	2. клас	3. клас	4. клас	Общо
Инвариантен компонент					
Езикови и литературни, включително:	315	315	315	315	1260
Украински език и литература	245	245	245	245	
Чуждоезиково обучение	70	70	70	70	
Математически	140	140	140	140	560
Естествени	140	175	210	210	735
Социални и здравни					
Граждански и исторически					
Технологични					
Информационен (дигитална)					
Художествени	70	70	70	70	280
Физическо възпитание*	105	105	105	105	420
Променлив компонент					
Допълнителни часове за изучаване на предметите от образователни отрасли, избираеми дисциплини, индивидуални консултации и групови занимания	35	70	70	70	245
Общ годишен брой учебни часове, финансирани от бюджета (без групирането)	805	875	910	910	3500
Максимално допустимо седмично/годишно учебно натоварване за ученика	20/700	22/770	23/805	23/805	88/3080

Заб. Предвидените часове за физическа култура не се вземат предвид при определяне на максимално допустимата седмична/годишна учебна натовареност на учениците.*

Институциите за общо средно образование с обучение на езиците на съответните коренни народи и национални малцинства могат допълнително да използват часовете на променливия компонент на основния учебен план за реализиране на сектора за езиково и литературно образование. Съгласно изискванията на основния учебен план в края на учебната година (за пет дни в 1. и 2. клас или десет дни в 3. и 4. клас) се предвижда провеждане на учебна, познавателна, издирвателна и изследователска практика, реализирана чрез активната работа на учениците в училище и извън неговите граници, реализирането на проекти, екологични кампании и др.

По отношение на измерването на резултатите от обучението на учениците то се осъществява чрез:

- формиращо оценяване, което помага за проследяване на личностното развитие на учениците и хода на овладяване на техния учебен опит като основа на компетентността, за изграждане на индивидуално развитие на личността;
- окончателна оценка, чрез която образователните постижения на учениците се съпоставят със задължителните резултати от обучението, определени от този държавен стандарт [Derzhavnyy standart pochatkovoї osvity, 2018].

Заклучение

След обявяването на независимостта на Украйна в края на XX в. имаше нужда от радикално преструктуриране и преосмисляне на съдържанието на началното образование по модела на напредналите европейски страни, като се вземат предвид националните особености, постиженията на педагогическата теория и практика. Трансформациите настъпиха не само в съдържанието на образованието, но и при определянето на списъка с предмети както от инвариантни, така и от променливи части, разширяване на списъка с образователни сектори, намаляване на сегмичното натоварване на учениците, осигуряване на тяхното цялостно развитие, възможност за учене на родния си език и изучаване чужд език, изисквания за конкретизация за степенята на общообразователна подготовка на учениците и др. Промените в учебните планове изискваха промени в учебните програми и учебниците за начално училище. Като се има предвид положителният опит и анализ на проблемите, това ще осигури ефективността на трансформацията на съдържанието на съвременното начално образование в контекста на реформирането на основното училище в съответствие с изискванията на украинското законодателство.

ЛИТЕРАТУРА

Bazovyy navchalnyy plan pochatkovoї osvity (2018). Базовий навчальний план початкової освіти (2018). Retrieved from <https://www.pedrada.com.ua/article/2121-osvtny-protses-za-bazovim-navchalnim-planom-pochatkovo-osviti>

Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance.) (2018/C189/01). *Official Journal of the European Union*, L 189, Vol. 61, 4 June 2018. С. 189/01. Retrieved on 17.11.2018/ 16.05.2022 from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)

Derzhavnyy tandard pochatkovoї osvity (2018). Державний стандарт початкової освіти (2018). Retrieved on 21.02.2018/ 16.05.2022 from <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>

Dzhurilo et all. (2028). Dzhurilo, A., Glushko, O., Lokshyna, O., ta inshi. (2018). Transformatsiyni protsetsy u shkilniy osviti krain Evropeyskogo Soyuzu ta SSHA. Kyuv: "Konvi Print", 2018. [Джурило А., Глушко О., Локшина О. та ін. (2018). *Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США*. Київ: «КОНВІ ПРИНТ», 2018].

Konstitutsiya Ukrainy (1996). Конституція України (1996). Retrieved 16.05.2022 from http://search.ligazakon.ua/L_doc2.nsf/link1/Z960254K.html#63

Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvanya serednoyi shkoly. (2016). Ministerstvo osvity I nauky Ukrainy. [Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України, 2016.]

Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, L 394, Vol. 49, 30 December 2006. 10–19. Retrieved on 17.11.2018/ 16.05.2022 from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.L_.2006.394.01.0010.01.ENG&toc=OJ%3AL%3A2006%3A394%3AFULL

Savchenko et all. (2016). Savchenko, O., Bibik, N., Martynenko, V. Ta inshi. (2016). Kontsepstiya pochatkovoї osvity. *Zhurnal Pochatkova shkola* 6, 1-4. [Савченко О., Бібік Н., Мартиненко В. та інші. (2016). Концепція початкової освіти. *Початкова школа*. 6. 1 – 4.]

Savchenko (2017). Savchenko O. Pochatkova osvita v konteksti idey Novoi ukrainskoi shkoly. [Савченко О. (2017). Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи.] Retrieved on 16.05.2022 from <https://lib.iitta.gov.ua/>

Savchenko (2019). Savchenko, O. Typova osvitnya programa dlya 1-2 klasiv ta 3-4 klasiv. [Савченко О. (2019). Типова освітня програма для 1 - 2 класів та 3- 4 класів.]

Shyyan (2019). Shyyan, R. Typova osvitnya programa dlya 1-2 klasiv ta 3-4 klasiv. [Шиян Р. (2019). Типова освітня програма, для 1 - 2 класів та 3- 4 класів.]

Zakon Ukrainy pro Osvitu (2017). Закон України про Освіту, (2017), Retrieved 16.05.2022 from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

ZPUO (2015). Zakon za preduchilishtnoto I uchilishtnoto obrazovanie. Sofia, MON, obn. DV, br. 79 ot 13 oktombri 2015. [ЗПУО (2015). Закон за предучилищното и училищното образование. София, МОН, Обн. ДВ, бр. 79 от 13 октомври 2015.]

СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА САМОСТОЯТЕЛНИ РАБОТИ В УЧЕБНИЦИ ПО МАТЕМАТИКА ЗА ВТОРИ КЛАС

Гергана Христова, гл. ас. г-р

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Факултет по науки за образованието и изкуствата

Катедра „Начална училищна педагогика“

e-mail: g.hristova@fppse.uni-sofia.bg

Резюме: За да се проследят и проверят математическите знания и умения на учениците от началните класове, учителите използват различни самостоятелни работи и тестове, поместени в сборници и учебни помагала. От учебната 2016/2017 г. бяха въведени нови учебни комплекти по математика за обучение на учениците от 1. до 4. клас. В учебниците, учебните тетрадки и книгите за учителя за всеки клас са разработени примерни тестове за установяване на входното и изходното равнище на учениците. Включени са и самостоятелни работи, които се провеждат след изучаване на даден раздел от учебното съдържание. В настоящата разработка е представен анализ на учебници по математика за втори клас по отношение на включените в тях самостоятелни работи. Важно е да се проследи колко на брой са включените тестове в учебниците и какъв е броят на задачите в тях. Необходимо е да се обърне внимание и на това как и какви знания и умения проверява дадена самостоятелна работа, дали тя е съставена за две групи и как се осъществява оценяването на резултатите от обучението по математика във втори клас.

Ключови думи: математика, резултати от обучението, самостоятелна работа, втори клас

COMPARATIVE ANALYSIS OF INDIVIDUAL ASSIGNMENTS IN MATHEMATICS TEXTBOOKS FOR SECOND GRADE STUDENTS

Gergana Hristova, Senior Asst. Prof., PhD

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Educational Studies and the Arts

Department of Primary School Education

Abstract: In order to study and test the mathematical knowledge and skills of children in primary school age teachers use various individual assignments and tests, included in collections (books of problems) and reference books. From the 2016/2017 school year new mathematics teaching kits were introduced for the education of pupils from first to fourth grade. Sample tests for determining the entry and exit levels of students for each year have been developed for the new textbooks, exercise books and teacher's books. Individual assignments conducted after studying a section of the curriculum were also included. In the present study, an analysis of second-grade mathematics textbooks will be presented in terms of the individual assignments included in them. It is important to keep track of the number of tests included in the textbooks, as well as the number of problems. It is also required some attention to be paid to how and what knowledge and skills a certain individual assignment tests, whether it was developed for two groups and how the evaluation of the results of mathematics education for the second grade is carried out.

Keywords: mathematics, learning outcomes, individual assignment, second grades

Въведение

Настоящото изследване представя сравнителен анализ на пет от действащите учебни комплекта по математика за втори клас. Те са на издателство „Клет – Анубус“ с автори Т. Витанов и гр. (Vitanov, Kirova, 2017), издателство „Клет – Булвест 2000“ с автори М. Богданова и гр. (Bogdanova, Temnikova, Ivanova, 2017), издателство „Просвета“ с автори Ю. Гарчева и гр. (Garcheva, Manova, 2017), издателство „Просвета Плюс“ с автори В. Ангелова и гр. (Angelova, Doichinova, 2017), издателство „Рива“ с автори Л. Алексиева и гр. (Aleksieva, Kirilova, 2017).

Учебен комплект за втори клас на издателство „Просвета“

Учебният комплект по математика за втори клас на изд. „Просвета“ с автори Юлияна Гарчева и Ангелина Манова съдържа учебник, учебни тетрадки (№1 и №2), електронен учебник и книга за учителя. Учебният комплект е разработен за обучение на учениците от втори клас по новата учебна програма.

Учебникът по математика за втори клас включва 112 урока, всеки от които се изучава за един учебен час. Всеки урок заема една страница. Изключение правят обобщителните уроци, които са разработени на един разтвор – две страници.

Учебните тетрадки включват задачи към всеки урок от учебника. Те допълват задачите от учебника и може да се използват и в урока, и в следобедните занимания на учениците.

В книгата за учителя са поместени методически насоки за работа към всеки урок от учебника, както и годишно тематично разпределение на изучавания учебен материал за втори клас (Гарчева, 2017).

В учебника са разработени три урока за самопроверка – входна, междинна и изходна диагностика на овладените знания и умения от второкласниците.

Урок 4 е първият урок за самопроверка, който се провежда след началния преговор на знанията и уменията на учениците от първи клас. Чрез първата част в урока се установява дали в началото на втори клас учениците знаят мястото на числата до 20 в редицата на естествените числа, като попълват възходящи и низходящи числови редици. Втората задача от урока проверява дали учениците са овладели аритметичните действия събиране и изваждане с числата до 20 и по десетици до 100. Третата задача е елементарна текстова задача, която включва отношението „с повече“ като от учениците се изисква да изберат между два числови израза този, който води до решението ѝ. Следващата задача проверява уменията на учениците да чертаят отсечка по дадена дължина. Петата задача е свързана с изучената мерна единица за време час и уменията на второкласниците да познават часовника. Шестата задача проверява знанията и уменията на учениците да разпознават и установят броя на изучените геометрични фигури триъгълник, правоъгълник и кръг. Последната задача е свързана с мерната единица за маса килограм, като учениците трябва да открият колко тежи определено количество плодове върху везна.

Учителят може да предложи сходни задачи, чрез които да провери входното ниво на второкласниците. Правилно е съставените или подбрани задачи за самостоятелна работа да бъдат подготвени за две групи, което ще даде възможност на учителя да получи точна обратна връзка за знанията и уменията на своите ученици.

Урок 53 е следващият урок, чрез който се осъществява междинна диагностика на знанията и уменията на второкласниците. Този урок за самопроверка се провежда в края на първия учебен срок, след като учениците са изучили разделите от учебното съдържание, свързани с действията събиране и изваждане на числата до 100 без и със преминаване. Включените задачи в този урок са 11. Чрез първата и втората задача се проверяват знанията и уменията на второкласниците за събиране и изваждане на числата до 100 без и със преминаване. Третата задача е за намиране сбор на четири събираеми, като учениците трябва да приложат знанията си за разместителното и съдружителното свойство на действие събиране. Следващата задача изисква от учениците да покажат знанията си за реда на действията в числови израз без и със скоби. Петата задача проверява усвоените знания от второкласниците, свързани с намиране на неизвестно събираемо. Чрез шеста задача се обръща внимание дали учениците събират правилно до получаване на кръгла десетица или стотица, както и дали изваждат от кръгла десетица или стотица. Следващите две задачи са текстови. Чрез първата от тях се проверява дали учениците са усвоили съставянето на съкратен запис, както и уменията им за решаване на текстови задачи с две пресмятания по два начина. Втората текстова задача изисква от учениците да съставят нейното условие по илюстрации и след това

да я решат. Като допълнително изискване към задачата е поставено условието съставената текстова задача да съдържа отношенията „повече“ и „по-малко“. Девета задача е геометрична и проверява уменията на второкласниците да измерват дължините на страните на начертани триъгълник и правоъгълник с допълнително изискване да се намери обиколката на тези геометрични фигури. Следващата задача отново е геометрична – учениците показват знанията си за разпознаване на видовете триъгълници според страните им. Последната задача е свързана с изучените мерни единици за дължина и връзките между тях.

В учебната тетрадка към този урок също са представени задачи, които са само текстови. Включените шест текстови задачи са с творчески характер и проверяват важни компетентности, свързани с разчитане на информация от различни източници – таблици и диаграми, съставяне на въпрос към текстова задача, както и съставянето на текстова задача по илюстрация и решение на една задача по два начина.

Последният урок за самопроверка е 110, който се провежда преди годишния преговор. Чрез него учителят ще получи обратна връзка за овладените знания и умения от учениците във втори клас. Урокът съдържа 11 задачи. Първата задача проверява знанията на учениците, свързани с редицата на естествените числа. Втората задача е за сравняване на числови изрази. Задача трета ще разкрие уменията на учениците да решават числови изрази, като спазват реда на действията. По отношение на действията умножение и деление е обърнато внимание на специфичните случаи на умножение с числата 1 и 0, но не и на съответните случаи при деление. Четвъртата задача проверява знанията на учениците да извършват пресмятания с четирите аритметични действия – събиране, изваждане, умножение и деление. Чрез пета и единайсета задача се проверява дали учениците познават и използват изучените мерни единици за време – час, денонощие, седмица, месец. В самостоятелната работа има само една геометрична задача, свързана с намиране дължината на бедрото на равнобедрен триъгълник по дадена обиколка и дължина на основата. Седмата задача проверява знанията на учениците, свързани с намиране на неизвестно събираемо и неизвестен множител. Чрез следващите две задачи от самостоятелната работа се проверява дали учениците са усвоили умения за съставяне на текстова задача по съкратен запис и решаването ѝ, когато задачата се решава с две пресмятания. Десетата задача отново е свързана с четирите аритметични действия.

Учебен комплект за втори клас на издателство „Просвета Плюс“

Учебният комплект по математика за втори клас на изд. „Просвета Плюс“ с автори Владимир Ангелова и Стела Дойчинова съдържа учебник, учебни тетрадки (№1 и №2), електронен учебник и книга за учителя.

Учебникът съдържа 112 урока, предвидени за по един учебен час. Включените задачи в учебните тетрадки способстват за затвърдяване на знанията и уменията на второкласниците.

В приложенията на книгата за учителя са представени критерии за оценяване на математическите компетентности на учениците за входно, междинно и изходно ниво (Ангелова, 2017).

Урок 6 „Входно ниво“ е представен чрез разработка в учебника и учебната тетрадка. Страницата в учебника включва две части – игра „Открий числото“ и проект „Моето число“. В учебната тетрадка е поместена самостоятелната работа за една група, чрез която ще бъде осъществена входящата диагностика на знанията и уменията на учениците. В началото на часа учениците решават задачите в учебната тетрадка и след това преминават към изпълнение на дейностите към урока в учебника. В края на книгата за учителя като приложение са поместени показателите и критериите за оценка. Първата задача от самостоятелната работа проверява знанията на учениците за записването на изучените числа с думи и цифри. Втората задача е за сравняване на числа и числови изрази, които учениците е необходимо първо да пресметнат и след това да поставят съответния знак за сравняване. Изпълнението на третата и четвъртата задача разкрива пред учителя уменията на учениците да събират и изваждат с числата до 20 (без и със преминаване). Петата задача отново е свързана с изучените две аритметични действия с числата 10, 20, 30, ..., 90, 100. В нея учениците намират разликата на две числа и правят проверка със събиране. Шестата задача е елементарна текстова, включваща отношението „с повече от“. Последната задача проверява важни геометрични знания и умения на учениците, свързани с чертане на отсечка в сантиметри.

Урок 52 „Междинно ниво. Игра“ съдържа две части – игра „Допълни до 100“ (учениците играят по двама, като едното дете казва число, а второто посочва друго число, като сбора на двете числа трябва да е 100) и проект „Вълшебни числа“ (учениците създават постери, които представят пред съучениците си). Самостоятелната работа за определяне на знанията и уменията на учениците след изучаване на учебния материал, свързан с естествените числа и действията събиране и изваждане на числата до 100 без и със преминаване, отново е поместена в учебната тетрадка. Тя включва девет задачи, разположени на две страници. Чрез първата задача се проверяват знанията на учениците за четене и писане на естествените числа до 100. Втората задача е свързана със състава на числата – необходимо е второкласниците да запишат различни двуцифрени числа като сбор от десетици и единици. Третата и четвъртата задача проверяват уменията на учениците да събират и изваждат без и със преминаване с числата до 100. Следващата задача изисква от второкласниците да приложат изученото за разместителното и съдружителното свойство на действие събиране за решаване на съставни числови изрази. Чрез решаването на тази задача учениците ще покажат и уменията си да спазват реда на действията в числови изрази без и със скоби. В шестата задача второкласниците прилагат правилото за намиране на неизвестно събираемо. Седмата задача е съставна

текстова, която включва допълнително условие учениците да изготвят съкратен запис и след това да решат задачата. Осмата задача е геометрична – необходимо е второкласниците да измерят дължините на страните на начертани триъгълници и да определят какви по вид са те според дължините на страните им. Последната задача включва три подточки и е за намиране на обиколка на квадрат, правоъгълник и триъгълник по дадени дължини на страните в дециметри, метри и сантиметри.

Последният урок за самостоятелна работа е № 112 „Изходно ниво. Игра“. Урокът е поместен в учебника и учебната тетрадка. В книгата за учителя като приложение са дадени критериите за оценка. Изходното ниво е представено за изпълнение от учениците в учебната тетрадка и включва девет задачи, разположени на две страници. Чрез първата задача се проверява дали второкласниците познават числата до 100 – могат да ги четат и пишат, както и дали знаят състава на числата. Втората задача е свързана с действията събиране и изваждане на числата до 100 (без и със преминаване). Третата задача включва две подточки – чрез първата се разкриват уменията на второкласниците да умножават и делят, а чрез втората – знанията на учениците за наименованията на компонентите при действие деление и уменията им да правят проверка на деление с умножение. Следващата задача е за сравняване на стойности на числови изрази. Петата задача включва съставни числови изрази и изисква от учениците да спазват реда на действията за правилното им решение. Чрез шестата задача се разкриват уменията на второкласниците за намиране на неизвестно събираемо и неизвестен множител. Следващата задача е свързана с изучените мерни единици за дължина и работата с именувани числа – учениците трябва да използват връзките между мерните единици и да превърнат дециметри в сантиметри и обратно, както и метри в дециметри и обратно. Следващата задача е съставна текстова задача, съдържаща отношението „пъти повече“. Последната задача включва две подточки и изисква от второкласниците да приложат знанията си за видовете триъгълници според страните, като измерят дължините на страните в сантиметри на начертани триъгълници. След това е необходимо да намерят обиколката на равнобедрения триъгълник.

Учебен комплект за втори клас на издателство „Рива“

Учебният комплект по математика за втори клас на изд. „Рива“ с автори Любка Алексиева и Минка Кирилова съдържа учебник, учебни тетрадки (№1 и №2), електронен учебник и книга за учителя.

В учебника има 111 урока, разработени на отделни страници в съответствие с учебната програма по математика за втори клас от 2016 г. След завършването на всяка тема от учебната програма е представен обобщителен урок с практическа насоченост, а веднага след него и самостоятелна работа с обобщителен характер.

Двете учебни тетрадки включват допълнителни задачи към уроците от учебника, които упражняват изученото математическо учебно съдържание.

Книгата за учителя съдържа методически разработки за всеки урок. В нея е поместено примерно годишно разпределение на изучавания материал за втори клас.

За констатиране на постиженията на учениците по математика в учебника са включени 11 урока: 4 самостоятелни работи с обобщителен характер, които дават възможност за самооценка и самоконтрол, 6 урока „Днес ти си учителят“, в които учениците влизат в ролята на учители и проверяват работите на други ученици, както и една междинна диагностика (урок 18, 42, 63, 78, 97, 103). Преди всяка самостоятелна работа е предвиден обобщителен урок с практическа насоченост, който цели да подпомогне учениците в систематизирането на изучените математически знания и умения (Алексиева, 2017).

Уроците за самостоятелна работа с обобщителен характер включват различен брой задачи, които носят определен брой точки, чийто общ сбор за всички уроци е 20. В края на уроците за самостоятелна работа учениците изчисляват точките си самостоятелно или с помощта на учителя и се класират на стълбичка съответно на първо, второ или трето място.

След работата по четирите урока за преговор в учебника е добре учителят да провери входното ниво на знанията и уменията на своите ученици в началото на втори клас. В учебника, учебната тетрадка и книгата за учителя не е разработена примерна самостоятелна работа, която учителят да използва. Затова той сам може да подготви подходящи задачи, чрез които да осъществи диагностика на знанията и уменията на учениците. При подготовката на писмената работа учителят трябва да определи първо критериите, по които ще оценява своите ученици, и след това да подбере или състави подходящи задачи, разработени за две групи.

Урок 26 проверява усвоените знания и умения от второкласниците след изучаване на първата тема по учебната програма, свързана със събиране и изваждане без преминаване на десетицата. Урокът има разработка само в учебника. Учениците изпълняват седем задачи. Първата задача проверява уменията на второкласниците да събират и изваждат с числата до 100 без преминаване на десетицата. В тази задача се решава по един пример от действие събиране и един от действие изваждане. Следващата задача е свързана с намиране стойност на числови изрази и уменията на учениците да спазват реда на действията в числови изрази със скоби. Третата задача учениците изпълняват, като прилагат свойствата на действие събиране – разместително и съдружително. Следващата задача проверява важно знание, което е необходимо да овладеят учениците във втори клас – намиране на неизвестно събираемо. В петата задача учениците показват уменията си да сравняват, като извършват действията събиране и изваждане с именуван

числа, включващи изучените мерни единици за дължина – дециметър, метър и сантиметър. Шестата задача изисква от учениците да измерят дължините на страните на начертан триъгълник и да намерят обиколката му. Седмата задача е съставна текстова, включваща допълнително условие учениците да направят съкратен запис и след това да решат задачата.

Урок 45 на тема „Събиране и изваждане на числата до 100“ в учебника е предназначен за проверка и оценка на знанията и уменията на учениците. Чрез него учителят може да осъществи междинна диагностика. Урокът включва седем задачи. Първата от тях е свързана със събиране и изваждане на числата до 100 с преминаване. За правилното изпълнение на втората задача учениците е необходимо да приложат знанията си за разместителното и съдружителното свойство на действие събиране за по-лесно пресмятане на два числови израза, включващи три събираеми. Следващата задача е геометрична и изисква от учениците да намерят обиколките на квадрат и правоъгълник в дециметри, като двете геометрични фигури са начертани в квадратна мрежа и второкласниците трябва да използват, че едно квадратче от мрежата е с дължина на страната 10 см, и да направят нужните преобразувания. Четвъртата задача проверява знанията на второкласниците за видовете триъгълници според страните – учениците довършват изречение, в което разпознават равнобедрения триъгълник по наименованията на страните му (основа и бедра). В пета задача учениците трябва да намерят дължината на страната на триъгълник по дадена обиколка и дъгуи две страни. След това е необходимо второкласниците да запишат какъв е видът на този триъгълник според страните. Предпоследната задача е съставна текстова, съдържаща отношението „с повече“. Последната задача изисква от учениците да съставят текстова задача по съкратен запис и след това да я решат.

Урок 65 на тема „Умножение с числата 2, 5 и 10“ е следващият урок в учебника с възможност за проверка и оценка на знанията и уменията на второкласниците. Чрез този урок се проверяват конкретни знания и умения на учениците, свързани с табличното умножение и деление с числата 2, 5 и 10. В първата задача са включени по два израза от умножение и деление. За правилното изпълнение на следващата задача второкласниците трябва да използват знанията си за наименованията на компонентите и резултата при действие деление. В третата задача учениците допълват изречение, като записват кое свойство на действие умножение е използвано в числов израз – проверява се дали учениците разпознават разместителното свойство. Следващата задача проверява знанията на учениците за реда на действията в числови изрази, съдържащи скоби. Задача пет е свързана с действие деление и извършването на проверка на делението с умножение. Шестата задача проверява знанията на учениците за четните и нечетните числа. Седмата задача е свързана с дължина и измерване на отсечка – второкласниците трябва да определят кой е правилно начертаният чертеж съобразно условието на

задачата. Последната задача е съставна текстова, включваща отношението „пъти повече“.

Урок 75 е урок за провеждане на самостоятелна работа с обобщителен характер. Темата на урока е „Умножение и деление – изучените таблици“. До момента второкласниците са изучили табличното умножение и деление с числата 10, 5, 4, 3 и 2. В първата задача учениците съставят задачи от изучените случаи от умножение и деление по илюстрация. Втората задача е свързана с действие деление с именувани числа, включващи изучените мерни единици – килограм, стотинка, метър и дециметър. В следващата задача се проверяват уменията на учениците да разбират отношенията „пъти по-скъпа“ и „пъти по-евтини“ – учениците решават задачи по илюстрация. Четвъртата задача е за намиране на обиколка на квадрат по два начина – необходимо е учениците да покажат знанията си за намиране на обиколка на тази геометрична фигура чрез събиране и чрез умножение. Предпоследната задача отново е геометрична и е свързана с намиране дължината на страната на равностранен триъгълник по дадена обиколка чрез деление на три. Шестата задача е съставна текстова задача, изискваща от учениците да я решат, като използват действията умножение и събиране. Към този урок е разработена и страница в учебната тетрадка. Включените задачи в нея са сходни на тези в учебника.

Урок 105 е следващият урок за самостоятелна работа с обобщителен характер. Той проверява знанията и уменията на второкласниците за табличното умножение и деление. Първата задача проверява дали учениците познават и използват наименованията на компонентите при действията умножение и деление за решаване на задачи. Втората задача изисква от учениците да използват свойствата на действие умножение за по-лесно пресмятане на числови изрази с три множителя. Третата задача проверява знанията на учениците за решаване на числови изрази при спазване реда на действията в тях, когато има скоби или няма скоби. Следващата задача е за намиране на неизвестен множител. Петата задача разкрива уменията на учениците да разпознават часовника и да определят колко е часът по минути. Предпоследната задача проверява знанията и уменията на учениците да намират обиколка на правоъгълник с помощта на действие умножение. Последната задача е съставна текстова, включваща изучени мерни единици и използването на именувани числа при записването на нейното решение.

В този учебник не е включен отделен урок за провеждане на самостоятелна работа за установяване на изходното ниво на овладените знания и умения от учениците във втори клас. За да провери знанията и уменията на своите ученици в края на учебната година, учителят може да използва готова самостоятелна работа или да си състави такава.

Учебен комплект за втори клас на издателство „Анубис“

Учебният комплект по математика за втори клас на изд. „Анубис“ с автори Теодоси Витанов, Габриела Кирова, Златина Шаркова, Ирена Пушкарова и Даниела Парушева съдържа учебник, учебни тетрадки (№1, №2 и №3), електронен учебник и книга за учителя.

Учебникът съдържа 106 урока, предвидени за един учебен час. В него са включени уроци за проверка и оценка на знанията и уменията на учениците. Уроците „Мога ли сам?“ са примерни самостоятелни работи, в които са изведени основните знания, свързани с отделните раздели от учебното съдържание. Чрез тях се осъществява обратна връзка, която дава възможност на учителя да разбере постиженията или затрудненията на своите ученици.

В учебните тетрадки са включени задачи към всеки урок от учебника и чрез тях се затвърждават знанията и уменията на учениците.

Книгата за учителя съдържа методически указания към всеки урок. В нея са включени примерно годишно разпределение на изучавания материал във втори клас, както и варианти за диагностика на резултатите от обучението по математика (Витанов, 2017).

Уроците за диагностика на входното, междинното и изходното ниво на учениците от втори клас са три. Те са представени с разработки в учебника, учебните тетрадки и книгата за учителя. В книгата за учителя са предложени примерни самостоятелни работи, разработени във варианти за две групи, както и работен лист, който е предназначен за ученици със специални образователни потребности.

След седемте урока за преговор на изученото по математика в първи клас се провежда урока „Мога ли сам?“. Чрез решаването на задачите в него учениците ще покажат какви са усвоените им знания и умения от първи клас. Урок 8 е разработен като тест и за правилното решение на всяка от осемте задачи учениците получават определен брой точки. Задача едно проверява уменията на учениците да четат и записват изучените естествени числа с цифри. Втората задача разкрива усвоените знания на второкласниците, свързани със състава на числата до 20. Следващата задача е за сравняване като учениците е необходимо да подредят дадени числа по големина, т.е. да образуват възходяща числова редица. Чрез задача четири се измерват знанията на учениците за събиране и изваждане без и с преминаване на числата до 20 и до 100 по десетици. В следващата задача учениците ще разкрият уменията си да разпознават и преброяват изучени геометрични фигури - триъгълник. Шестата задача проверява знанията и уменията за чертане на отсечка по дадена дължина в сантиметри, както и за определяне дължина на отсечка с няколко сантиметра по-дълга от дадена. Предпоследната задача е текстова и включва отношението „по-голяма“. Осмата задача е свързана с правилното използване на знанията на второкласниците за наименованията на компонентите и резултата при действие събиране.

Задачите от страницата на урока в учебника могат да се решат като подготовка за провеждане на самостоятелна работа или като самостоятелна работа. В книгата за учителя като приложение е поместена самостоятелна работа, разработена за две групи. Задачите за двете групи са аналогични на тези от урока в учебника. Работният лист, предназначен за работа с учениците със СОП включва по-лесни задачи, представени с подходящо онагледяване.

Урок 51 е следващия урок за установяване на междинна диагностика на знанията и уменията на второкласниците. Той се провежда след като учениците са изучили учебния материал, свързан с действията събиране и изваждане без и с преминаване и преди да се въведат другите две аритметични действия – умножение и деление. Урокът в учебника съдържа шест задачи. Чрез първата и втората задачи учителят разбира дали учениците да овладели алгоритмите за писмено събиране и изваждане на двуцифрените числа с преминаване. Следващата задача показва уменията на учениците да решават числови изрази като спазват реда на действията в числови изрази със скоби. Четвъртата задача разкрива уменията на учениците да използват правилото за намиране на неизвестно събираемо. Задача пет се състои от четири подточки като всяка от тях изисква от второкласниците да определят вида на геометрична фигура по дадени дължини на страните в сантиметри, дециметри и метри и след това да приложат знанията си за намиране на обиколка на триъгълник или правоъгълник. Последната задача проверява уменията на учениците да решават съставна текстова задача. В книгата за учителя отново като приложение е предложена самостоятелна работа за две групи. Учителят може да използва задачите в учебника за подготовка за провеждане на самостоятелна работа и да провери и оцени знанията на своите ученици чрез задачите в книгата за учителя. Там задачите са девет. Чрез първа задача учителят получава обратна връзка за знанията и уменията на учениците, свързани с четене и писане на естествените числа до 100. Втората задача разкрива знанията на учениците за състава на числата. За изпълнението на следващата задача учениците е необходимо да сравнят двуцифрени числа. Следващите задачи – от четвърта до девета са аналогични на тези от страницата в учебника. Чрез задачи четири и пет се проверява дали второкласниците умеят да събират и изваждат без и с преминаване. Шестата задача разкрива дали учениците спазват реда на действията в числови изрази със скоби. Задача седем е за намиране на неизвестно събираемо. Задача осем е геометрична и проверява знанията на второкласниците за изучените геометрични фигури – триъгълник и правоъгълник и уменията им да намират обиколка по дадени дължини на страните. Последната задача показва дали учениците могат да решават съставна текстова задача.

След провеждане на годишния преговор в учебника следва последния урок за проверка и оценка на знанията и уменията на учениците в края на втори клас. Урок 106 „Мога ли сам?“ е разработен като примерна самостоятелна

работа и включва седем задачи. Чрез първата задача се установяват знанията и уменията на учениците за събиране и изваждане на числата до 100. Задача две измерва знанията на учениците за табличното умножение и деление. В дадените примери от умножение и деление не са предложени специфичните случаи на умножение с 0 и 1, както и за деление на 1 и с 0. Третата задача разкрива знанията на учениците за намиране на неизвестно събираемо и неизвестен множител. Следващата задача ориентира учителя дали учениците спазват реда на действията за пресмятане на числови изрази без и със скоби. Петата задача е за намиране на сбор и произведение на три събираеми/множителя като учениците трябва да приложат знанията си за разместителното и съдружителното свойство на действие събиране и действие умножение за лесно пресмятане. Препоследната задача е свързана с намиране обиколка на квадрат и правоъгълник по дадени дължини на страни върху чертеж, т.е. от учениците се изисква сами да разпознаят и определят каква е начертаната геометрична фигура и след това да изпълнят условието. Задача седем е съставна текстова задача като за правилното ѝ решение учениците трябва да съставят съответен числов израз, включващ действията умножение и събиране. Предложената самостоятелна работа в книгата за учителя също се състои от седем аналогични задачи и по преценка на учителя може да се изпълни от учениците в две групи.

Учебен комплект за втори клас на издателство „Булвест 2000”

Учебният комплект по математика за втори клас на изд. „Булвест 2000”, с автори Мариана Богданова, Мария Темникова, Виолена Иванова съдържа учебник, учебни тетрадки (№1, №2 и №3), електронен учебник и книга за учителя.

Учебникът съдържа 112 урока, разположени на една страница и предназначени за един учебен час.

Включените задачи в трите учебни тетрадки упражняват придобитите в урока знания и умения на второкласниците.

Книгата за учителя съдържа методически бележки към уроците в учебника, с които се подпомага дейността на учителя. В нея са включени диагностични материали за установяване на резултатите от обучението на учениците от втори клас. (Богданова, 2017)

В учебника и учебните тетрадки са включени три урока за проверка и оценка на знанията на учениците - диагностика на входното, междинното и изходното равнище на знанията и уменията на учениците (уроци 7, 50 и 106). В трите учебни тетрадки към уроците за проверка и оценка са представени примерни самостоятелни работи за две групи. Те подпомагат учителя в осъществяване на проверка и оценка на знанията и уменията на своите ученици и отстраняване на евентуални пропуски у учениците. В книгата за учителя са приложени две допълнителни примерни самостоятелни работи за диагностициране равнището на знанията и уменията на учениците за

числата до 100 и действията събиране и изваждане без преминаване, както и за табличното умножение и деление (след урок 99).

Първият урок, чрез който се установяват знанията и умения на учениците в началото на втори клас е урок 7 „Провери можеш ли самостоятелно да решиш задачите“. След като учениците са преминали през шестте преговорни урока чрез изпълнението на задачите от този урок учителя придобива представа за входното равнище на своите ученици. Урокът в учебника съдържа осем задачи. Чрез първата задача се проверяват знанията на учениците за редицата на естествените числа до 100 – попълват се възходяща и низходяща числови редици. Втората задача изисква от учениците да използват знанията си за едноцифрени и двуцифрени числа. Третата задача проверява знанията на второкласниците за състава на числата, както и уменията им за писмено събиране и изваждане без и с преминаване. Четвърта задача е за сравняване. Второкласниците трябва да пресметнат стойности на изрази и след това да поставят правилните знаци за сравняване. Задача пет е елементарна текстова, включваща отношението „с ... по-малко“. Следващата задача е геометрична и включва две подточки. В първата учениците откриват броя на триъгълници в начертана фигура, а във втората подточка от задачата измерват гължините на начертани отсечки и намират сбора им. Седмата задача е изчислителна – второкласниците извършват действията събиране и изваждане с именуванни числа, включващи изучените мерни единици. Последната задача е за чертане на правоъгълник по дадени гължини на страните.

В учебната тетрадка към този урок са предложени задачи, които могат да се използват за получаване на обратна връзка от учителя за степента на знанията и уменията на учениците в началото на втори клас. Те са разработени за две групи във вариант на писмена самостоятелна работа. Задачите в учебната тетрадка са осем и проверяват усвоените знания и умения на учениците през първи клас. Включените задачи покриват учебния материал, който се проверява и в урока в учебника като геометричната задача на едната група е за разпознаване на триъгълник, а на другата - правоъгълник.

В книгата за учителя е предложена допълнителна самостоятелна работа, която да се осъществи след урок 32. Веднага след изучаване на темите „Числата 21, 22, 23, ..., 99, 100“ и „Събиране и изваждане на числата до 100 без преминаване“ авторите на учебника са осигурили възможност на учителя да проследи какви са текущите знания и умения на второкласниците. Предложените осем задачи са разработени за две групи. Първата задача проверява знанията на учениците, свързани с редицата на естествените числа – учениците довършват нарастваща и намаляваща числови редици като следват определено правило – всяко следващо число е с десет по-голямо или по-малко от предходното. Втората задача е свързана със състава на числата – второкласниците е необходимо да запишат дадени двуцифрени числа като сбор от десетици и единици. Чрез задача три се проверяват уменията

на учениците да събират и изваждат с числата до 100 без преминаване. Следващата задача ще разкрие овладените знания на учениците за намиране на неизвестно събираемо като работят с именувани числа. За решението на петата задача от второкласниците се изисква да приложат изученото за разместителното и съдружителното свойство на действие събиране, за да решат числови изрази по лесен начин. След изпълнението на шестата задача ще стане ясно дали учениците спазват реда на действията в числови изрази със скоби. Прегледната задача е съставна текстова задача като двата въпроса в задачата са дадени в отделни подточки. Осмата задача е геометрична за чертане (дочертване) на правоъгълник върху квадратна мрежа по дадени елементи – страни и върхове. След това учениците е необходимо да измерят дължините на страните на фигурата и да намерят обиколката на начертания правоъгълник.

Чрез урок 50 „Провери можеш ли самостоятелно да решиш задачите“ се осъществява междинна диагностика на знанията и уменията на учениците преди изучаване на раздела от учебното съдържание, свързан с табличното умножение и деление. Страницата към урока в учебника съдържа девет задачи. Първата задача е свързана с четене на числата, а втората с броене по единици и десетици в прав и обратен ред. Тези две задачи би следвало да се изпълнят устно, което предполага, че тази самостоятелна работа в учебника подготвя учениците за изпълнението на другата в учебната тетрадка, която е разработена за две групи. Чрез третата задача се проверяват уменията на учениците да сравняват числата до 100. Четвъртата и петата задача са свързани с действията събиране и изваждане като има допълнително условие учениците да направят устна проверка на изваждането със събиране. Шестата задача проверява уменията на учениците да намират неизвестно събираемо. Следващата задача е геометрична като измерва знанията на учениците, свързани с видовете триъгълници според страните, както и намиране обиколка на равнобедрен триъгълник и правоъгълник. Задача осем е съставна текстова задача. Деветата задача се състои от две подточки. Необходимо е учениците да съставят две текстови задачи като разчетат данни от таблица и разгледат схема/чертеж.

Самостоятелната работа в учебната тетрадка към урока включва осем задачи. Чрез първата задача учителят ще установи знанията на учениците, свързани със състава на числата и изучените мерни единици. Учениците ще използват знанията си, че $10 \text{ ег.} = 1 \text{ дес.}$ и ще запишат, че $10 \text{ см} = 1 \text{ дм}$. Във втората задача е необходимо второкласниците да запишат дадено число като сбор от редните му единици. Третата задача включва две подточки – едната проверява знанията на второкласниците за начина на образуване редицата на естествените числа (в конкретната числова редица всяко следващо число е с четири по-голямо от предходното), а втората разкрива уменията на учениците да извършват действията събиране и изваждане с преминаване,

както и да решават числови изрази със скоби като спазват реда на действията. Четвъртата задача е свързана с намиране на неизвестно събираемо. Петата задача е геометрична и в две подточки второкласниците намират обиколка на триъгълник и правоъгълник по дадени дължини на страните. В следващата задача се проверяват знанията на учениците, свързани с намиране дължина на страната на разностранен и равнобедрен триъгълник по дадена обиколка и две страни. Последните две задачи са текстови задачи и са аналогични на тези в урока в учебника.

В книгата за учителя е поместена допълнителна самостоятелна работа, която да се осъществи след урок 99, т.е. след изучаване на табличното умножение и деление. След като учениците изпълнят примерната самостоятелна работа учителят ще проследи какви са знанията и уменията на второкласниците до момента и ще знае на какво да наблегне при евентуални грешки. Самостоятелната работа е разработената за две групи и се състои от шест задачи. Първата задача проверява знанията на учениците, свързани с четирите аритметични действия. Втората задача измерва уменията на второкласниците да решават числови изрази без и със скоби като спазват реда на действията. В трета задача учениците прилагат знанията си за намиране на неизвестно събираемо, както и разпознават изучените разместително и съдружително свойство и поставят знаци или числа в числови изрази, за да покажат това. За изпълнението на четвъртата задача второкласниците измерват дължините на страните на два начертани триъгълника, определят вида им и намират обиколката им. В петата задача е необходимо учениците правилно да разчетат данни по илюстрация/схема и да отговорят на поставени въпроси, както и да съставят въпрос на задача по даден числов израз на решението ѝ. Последната задача се състои от три подточки. В първата второкласниците трябва да намерят обиколка на квадрат по дадена дължина на страната му, във втората да дочертаят правоъгълник върху квадратна мрежа, а в третата подточка да намерят неговата обиколка.

Преди уроците за годишен преговор в учебника е поместен урок за проверка и оценка на знанията и уменията на учениците в края на втори клас. Урок 106 „Провери можеш ли самостоятелно да решиш задачите“ в учебника е разработен като примерна самостоятелна работа и включва девет задачи. Чрез първата задача се установяват знанията и уменията на второкласниците, свързани с четене на естествените числа, както и кои числа са едноцифрени и двуцифрени. Втората задача разкрива знанията на учениците за състава на числата. В трета задача е необходимо второкласниците да събират и изваждат устно с числата до 100. Следващата задача е свързана с действие умножение и представянето му чрез сбор от равни събираеми. Задача пет измерва знанията на учениците за табличното умножение и деление. Шестата задача разкрива дали учениците могат да намират неизвестно събираемо и неизвестен множител. В седма задача второкласниците измерват дължините

на страните на начертани триъгълник и правоъгълник и намират обиколките им. Задача осем е съставна текстова задача. Последната задача се състои от две подточки. За изпълнението на първата учениците трябва да съставят текстова задача по данни в таблица и след това да я решат. Втората подточка разкрива знанията на учениците, свързани с изучените мерни единици за време и връзките между тях.

Разработката на самостоятелната работа към урок 106 „Провери можеш ли самостоятелно да решиш задачите“ в учебната тетрадка включва седем задачи. Първата задача се състои от три подточки, чрез които се проверяват знанията на учениците, свързани с редицата на естествените числа, състава на числата, както и изучените мерни единици и връзките между тях. Втората задача разкрива уменията на учениците да събират и изваждат, както и да решават числови изрази с прилагане на знанията си за разместителното и съдружителното свойство. Третата задача разкрива знанията на учениците да извършват действие умножение и включва две подточки – първата е свързана с представяне на произведение като сбор от равни събираеми, а във втората подточка второкласниците намират неизвестно събираемо и неизвестен множител. Четвъртата задача измерва знанията на учениците да извършват действията умножение и деление. Следващите две задачи са съставни текстови задачи. Последната задача е геометрична за намиране обиколка на правоъгълник по дадени дължини на страните.

В книгата за учителя са предложени още три допълнителни самостоятелни работи, които учителя може да използва за установяване на входното, междинното (тестът се провежда след изучаване на табличното умножение и деление с числата до 6) и изходното равнище на знанията и уменията на своите ученици. Всяка от тези самостоятелни работи се състои от петнадесет задачи и по преценка на учителя може да се изпълни от учениците. Тези писмени работи се намират в книгата за учителя, а не както другите в учебника и учебната тетрадка и гарантират точни резултати от диагностиката на знанията и уменията на второкласниците, тъй като те не са имали възможност предварително да се запознаят със съдържанието им.

В заключение може да се направят някои изводи относно включените задачи в анализирани самостоятелни работи в учебните комплекти по математика за втори клас. По отношение на формирането на понятията за естествените числа от 21 до 100 в самостоятелните работи има задачи, с които се проверяват четенето и писането на числата, броенето, сравняването, както и състава на числата и представянето им като сбор от редни единици, а също и дали второкласниците знаят мястото на дадено число в редицата на естествените числа. В самостоятелните работи в учебните комплекти на издателство „Просвета Плюс“ и „Булвест 2000“ има най-голям брой задачи, чрез които се проверяват усвоените знания на учениците, свързани с естествените числа до 100.

Както посочва Г. Кирова „един от най-важните елементи на учебното съдържание по математика във втори клас това е усвояването от учениците на устното и писменото събиране и изваждане на числата от 21 до 100 без и с преминаване на десетицата. Тези умения са в основата на събирането и изваждането без и с преминаване на десетицата с числата над 100 в трети и в четвърти клас.“ (Kirova, 2021: 93). Във всеки един от анализирания учебни комплекти има достатъчен брой задачи, с които учителя да установи нивото на знанията и уменията на своите ученици по отношение на двете аритметични действия събиране и изваждане.

По отношение на усвояването на табличното умножение и деление, което е основно знание във втори клас в разглежданите учебни комплекти са застъпени голям брой задачи. В учебният комплект на издателство „Просвета“ е обърнато внимание на специфичните случаи на умножение с числата 1 и 0, но не и на съответните случаи при деление. В предложените самостоятелни работи в учебника на издателство „Рива“ се проверява дали учениците познават и използват наименованията на компонентите при действията умножение и деление за решаване на задачи. В разработените писмени работи в учебния комплект на издателство „Булвест 2000“ се измерват уменията на второкласниците да представят действие умножение като сбор на равни събираеми.

За проверка и оценка на знанията и уменията на второкласниците за намиране на неизвестно събираемо и неизвестен множител в самостоятелните работи във всеки един от учебните комплекти са включени подходящи задачи.

Във връзка с геометричните знания и умения на учениците също се измерват резултатите от обучението, свързани с този учебен материал. В самостоятелните работи са включени геометрични задачи за разпознаване на изучените геометрични фигури и определяне на видовете триъгълници според страните. Застъпени са задачи за преброяване на триъгълници в комбинирани фигури. Чрез различни задачи се проверяват знанията и уменията на учениците да измерват отсечки и страни на геометрични фигури (триъгълник, квадрат и правоъгълник) и намират техните обиколки. Включени са и задачи за чертане/ дочертаване в квадратна мрежа.

По отношение на уменията на учениците да решават текстови задачи и по-конкретно въведените за изучаване именно във втори клас съставни текстови задачи също са включени задачи, с които учителя да получи обратна връзка за учебните постижение на своите ученици. В самостоятелните работи в учебниците на издателство „Просвета“ и издателство „Булвест 2000“ се проверяват уменията на второкласниците да допълват условие или въпрос до получаване на текстова задача, да съставят текстови задачи по данни от таблици, схеми, чертежи и др.).

В заключение може да се каже, че представеният сравнителен анализ на включените самостоятелни работи в учебните комплекти ще даде възможност на началните учители да проследят броя на самостоятелните

работи в отделните учебни комплекти, както и задачите, които са включени в тях и съответните знания и умения на учениците, които се проверяват чрез тях. Това ще ги насочи към избор на даден учебен комплект, както и към използването на различни задачи, с които да проверят знанията и уменията на своите ученици.

ЛИТЕРАТУРА

BAlexieva, L., Kirilova, M. (2017). Uchebnik po matematika za втори клас. [Алексиева, Л., М. Кирилова. (2017). Учебник по математика за втори клас]. Sofia: Riva, ISBN 978-619-225-036-2

Alexieva, L., Angelova-Ananieva, E. (2017). Uchebna tetradka № 1 po matematika za втори клас. [Алексиева, Л., Е. Ангелова-Ананиева. (2017). Учебна тетрадка № 1 по математика за втори клас]. Sofia: Riva, ISBN 978-619-225-037-9

Alexieva, L., Angelova-Ananieva, E. (2017). Uchebna tetradka № 2 po matematika za втори клас. [Алексиева, Л., Е. Ангелова-Ананиева. (2017). Учебна тетрадка № 2 по математика за втори клас]. Sofia: Riva, ISBN 978-619-225-038-6

Alexieva, L., Kirilova, M. (2017). Kniga za uchitelia po matematika za втори клас. [Алексиева, Л., М. Кирилова. (2017). Книга за учителя по математика за втори клас]. Sofia: Riva, ISBN 978-619-225-048-5

Angelova, V., Doichinova, St. (2017). Uchebnik po matematika za втори клас. [Ангелова, В., Ст. Дойчинова. (2017). Учебник по математика за втори клас]. Sofia: Prosveta-Plus, ISBN 978-619-222-125-6

Angelova, V., Doichinova, St. (2017). Uchebna tetradka № 1 po matematika za втори клас. [Дойчинова, Ст. (2017). Учебна тетрадка № 1 по математика за втори клас]. Sofia: Prosveta-Plus, ISBN 978-619-222-123-2

Angelova, V., Doichinova, St. (2017). Uchebna tetradka № 2 po matematika za втори клас. [Дойчинова, Ст. (2017). Учебна тетрадка № 2 по математика за втори клас]. Sofia: Prosveta-Plus, ISBN 978-619-222-124-9

Angelova, V. (2017). Kniga za uchitelia po matematika za втори клас. [Ангелова, В., Ст. Дойчинова. (2017). Книга за учителя по математика за втори клас]. Sofia: Prosveta-Plus, ISBN 978-619-222-122-5

Bogdanova, M., Temnikova, M., Ivanova, V. (2017). Ucheben komplet po matematika za втори клас. [Богданова М., М. Темникова, В. Иванова, Учебен комплект по математика за втори клас]. Sofia: Bulvest 2000, ISBN 978-954-18-1129-0

Kirova, G. (2021). Metodicheski aspekti na novite uchebnici po matematika za втори клас. [Кирова, Г. (2021). Методически аспекти на новите учебници по математика за втори клас]. Godishnik na Sofiiski universitet, 113, 88-122, Sofia: FESA, ISSN 2683-1074

Garcheva, J., Manova, A. (2017). Uchebnik po matematika za втори клас. [Гарчева, Ю., А. Манова. (2017). Учебник по математика за втори клас]. Sofia: Prosveta, ISBN 978-954-01-3377-5

Garcheva, J., Manova, A. (2017). Uchebna tetradka № 1 po matematika za vtori klas. [Гарчева, Ю., А. Манова. (2017). Учебна тетрадка № 1 по математика за втори клас]. Sofia: Prosveta, ISBN 978-954-01-3378-2

Garcheva, J., Manova, A. (2017). Uchebna tetradka № 2 po matematika za vtori klas. [Гарчева, Ю., А. Манова. (2017). Учебна тетрадка № 2 по математика за втори клас]. Sofia: Prosveta, ISBN 978-954-01-3379-9

Garcheva, J., Manova, A. (2017). Kniga za uchitelia po matematika za vtori klas. [Гарчева, Ю., А. Манова. (2017). Книга за учителя по математика за втори клас]. Sofia: Prosveta, ISBN 978-954-01-3499-4

Vitanov, T., Kirova, G., Sharkova, Z., Pushkarova, I., Parusheva, D. (2017). Uchebnik po matematika za vtori klas. [Витанов, Т., Г. Кирова, З. Шаркова, И. Пушкарлова, Д. Парушева, Учебник по математика за втори клас]. Sofia: Anubis, ISBN 978-619-215-135-5

Vitanov, T., Kirova, G., Sharkova, Z., Pushkarova, I., Parusheva, D. (2017). Uchebna tetradka № 1 po matematika za vtori klas. [Витанов, Т., Г. Кирова, З. Шаркова, И. Пушкарлова, Д. Парушева, Учебна тетрадка № 1 по математика за втори клас]. Sofia: Anubis, ISBN 978-619-215-142-3

Vitanov, T., Kirova, G., Sharkova, Z., Pushkarova, I., Parusheva, D. (2017). Uchebna tetradka № 2 po matematika za vtori klas. [Витанов, Т., Г. Кирова, З. Шаркова, И. Пушкарлова, Д. Парушева, Учебна тетрадка № 2 по математика за втори клас]. Sofia: Anubis, ISBN 978-619-215-139-3

Vitanov, T., Kirova, G., Sharkova, Z., Pushkarova, I., Parusheva, D. (2017). Kniga za uchitelia po matematika za vtori klas. [Витанов, Т., Г. Кирова, З. Шаркова, И. Пушкарлова, Д. Парушева, Книга за учителя по математика за втори клас]. Sofia: Anubis, ISBN 978-619-215-095-2

Уеб страница

Учебна програма по математика за I клас. (2015). МОН, в сила от учебната 2016/2017 г., достъпна на електронен адрес: <https://www.mon.bg/bg/1699>, последно посетен на 20.04.2022 г. [First Grade Mathematics Curriculum. (2015), effective from the 2016/2017 academic year. Retrieved 20/04/2022 from <https://www.mon.bg/bg/1699>].

Учебна програма по математика за II клас. (2016). МОН, в сила от учебната 2017/2018 г., достъпна на електронен адрес: <https://www.mon.bg/bg/1997>, последно посетен на 15.04.2022 г. [Second Grade Mathematics Curriculum. (2016), effective from the 2017/2018 academic year. Retrieved 15/04/2022 from <https://www.mon.bg/bg/1997>].

ПРОФЕСИОНАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ПОДГОТОВКА НА СТУДЕНТИ – БЪДЕЩИ НАЧАЛНИ УЧИТЕЛИ

Илияна Симеонова, гл. ас. д-р

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Факултет по науки за образованието и изкуствата

Катедра „Начална училищна педагогика“

e-mail: i.simeonova@fppse.uni-sofia.bg

Резюме: Във фокуса на настоящето изследване попада първоначалната (базова) професионално-педагогическа подготовка на студентите – бъдещи начални учители. Целта на изследването е да се представят и анализират в контекста на националните и европейските изисквания условията (нормативни, организационни, ресурсни и др.), при които тази подготовка се осъществява в бакалавърските програми на СУ „Св. Климент Охридски“ – ФНОИ, водещи до придобиване на професионална квалификация „начален учител“. Прави се анализ на някои съдържателни аспекти на академичната и практическата подготовка на студентите, съпоставят се нормативно регламентираният образователен минимум и количествените параметри на съдържанието на обучението според учебните планове на специалности „Начална училищна педагогика и чужд език“ и „Прегучилищна и начална училищна педагогика“. Специално внимание се обръща на практическата подготовка на бъдещите начални учители, оценява се нейната релевантност спрямо стратегическите цели и задачи на Университета и потребностите на пазара на труда, очертават се някои проблеми и предизвикателства пред нейното реализиране.

Ключови думи: професионално-педагогическа подготовка, начални учители, професионална квалификация „учител“

PRE-SERVICE EDUCATION AND TRAINING OF PRIMARY TEACHERS

Iliyana Simeonova, Asst. Prof., PhD

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Faculty of Educational Studies and the Arts

Department of Primary Education

Abstract: Pre-service teacher preparation programmes with strong structure and field experiences are crucial to preparing future teachers. Thus, this work focuses on the initial pre-service education and training of primary teachers at Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Faculty of Educational Studies and the Arts. In terms of pedagogical content knowledge and in line with recent European teacher training requirements, two BA teacher training programmes are discussed, namely “Primary Education and Foreign Language Teaching” and “Pre-school and Primary Education”. The national standard for receiving a qualified teacher status is also taken into consideration. State regulated requirements and their alignment to the quantitative parameters of the curricula are compared and contrasted. Special attention is paid to field experiences of teachers (duration, sequence, supervision), the needs of the labour market and its relevance to the strategic goals and objectives of Sofia University “St. Kl. Ohridski”. The study concludes that the quality of pre-service preparation is largely dependent on the programmes’ structure and the support students receive.

Keywords: teacher training programmes, primary teachers, teaching qualification, qualified teacher status

Въведение

Някои от първите асоциации, които възникват в съзнанието на повечето хора при назоваване на гумата „учител“, са „вечна професия“, „призвание“, „изкуство“, „носител на знание и опит“, „мотивиращ“, „съпричастен“, „изискващ“, „добър“, „лош“, „компетентен“, „некомпетентен“ и др. Списъкът от асоциации е дълъг и разнообразен, най-често личностно и социално детерминиран. Ясно е обаче, че учителската професия е обществена професия, призвана да служи на потребностите на обществото, да се развива и адаптира спрямо съвременните социални изменения, както и да отговаря на определени стандарти. Очакванията на обществото определят характера, същността и изискванията към съвременната професионално-педагогическа подготовка и квалификация на учителите и в този смисъл съвсем естествена част от модернизацията на съвременните образователни системи е наличието на ефективни програми (бакалавърски и магистърски) за обучение и квалификация на студенти от педагогически специалности във висшето образование.

По своята същност професионално-педагогическата подготовка на учителите е процес, който продължава по време на целия карьерен път на един учител, но започва в университета, където от студентите се очаква да придобият базови академични познания, практически умения и нагласи за реализиране на учебно-възпитателен процес с ученици. През последните години е налице голям обем от научна продукция, насочена към продължаващата квалификация на учителите, но малко внимание се обръща на тяхната

първоначална, базова подготовка. Ето защо във фокуса на настоящото изследване попада именно базовата професионално-педагогическа подготовка на студентите – бъдещи начални учители, в контекста на университетското образование у нас, както и условията и изискванията, на които тази подготовка се подчинява по отношение на структура, организация и реализация. В частност се разглеждат бакалавърските програми, подготвящи начални учители, предлагани от ФНОИ при СУ „Св. Климент Охридски“.

Целта на изследването е да се представят и анализират в контекста на националните и европейските изисквания условията (нормативни, организационни, ресурсни и др.) за осъществяване на базова професионално-педагогическа подготовка на студентите – бъдещи начални учители, в съответните бакалавърски програми, предлагани от ФНОИ при СУ „Св. Климент Охридски“.

Постигането на целта се конкретизира чрез следните изследователски задачи:

- да се представят и анализират европейските и националните изисквания към професионално-педагогическата подготовка на учителите, включително и държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“;
- да се представят и анализират учебните планове на специалности „Начална училищна педагогика и чужд език“ и „Прегучилищна и начална училищна педагогика“, подготвящи начални учители;
- да се установи степента на съответствие и релевантност между университетските образователни документи, утвърждаващи съдържанието на обучението и нормативно регламентираните държавни изисквания за придобиване на професионална квалификация „начален учител“.

Методите и методологията на изследването включват контент-анализ на нормативни образователни документи и кабинетно проучване на вторични информационни източници с цел открояване на текущото състояние на системата за подготовка на начални учители.

Европейски и национални измерения на подготовката на учители

Качеството на професионално-педагогическата подготовка на учителите е важна и съществена част от европейската образователна политика и цел на образователните системи в Европа. Отчита се фактът, че именно учителите са връзката между бързоразвиващия се свят и учениците, на които предстои да се реализират в него. Осъзнато е, че изискванията към учителската професия се увеличават, предизвикателствата пред професията стават повече. Има единодушие, че качеството на преподаването е ключов фактор за повишаване на конкурентоспособността на ЕС в глобализирания свят. В междинни доклади на Съвета и Комисията от 2004 г. и 2006 г. относно напредъка при изпълнението на целите на Лисабонската стратегия за растеж и заетост в областта на образованието се отчита, че мотивацията, уменията

и способностите на учителите са решаващи за постигане на високо качество на учебните резултати и се призовава за разработване на общи европейски принципи за уменията и квалификацията, изисквани от учителите (Подобряване на качеството и подготовката на учителите, 2007).

В доклад на Комисията на европейските общности се препоръчва предприемане на следните стъпки за подобряване на качеството на професионално-педагогическата подготовка на учителите:

- **Учене през целия живот.** Осигуряване на непрекъснат процес на обучение на учителите – от първоначалната подготовка, въвеждането в професията, до непрекъснато професионално развитие по време на цялата кариера.
- Развитие на необходимите умения. Във всеки един момент от обучението и кариерата си учителите трябва да разполагат със или да получат цялата гама от академични знания в съответната област и педагогически умения, за да могат да помогнат на младите хора да развият потенциала и заложбите си (напр. определяне на специфичните потребности на всеки учещ, подпомагане на учещите с цел придобиване на ключови компетентности за учене през целия живот и др.).
- **Рефлексивна практика и научноизследователска работа.** Рефлексивно и системно обмисляне на собствения преподавателски опит, оценяване на ефективността на прилаганите стратегии на преподаване, ангажиране с научноизследователска работа в рамките на работата с ученици.
- Квалификация. Преминаване към политика на по-високи изисквания към квалификацията на учителите, необходимост от повече практически опит в класната стая.
- **Обучение на учители в рамките на висшето образование.** За да се осигури количеството и качеството, които се изискват от обучението на учителите, програмите за обучение на учители трябва да покриват ОКС „бакалавър“ и „магистър“, както и ОНС „доктор“.
- **Съответствие с обществото.** Препоръчва се държавите – членки на ЕС, да предприемат мерки, с които да гарантират, че съставът на учителската общност напълно отразява многообразието на обществото и по-конкретно да отстранят пречките пред постигането на културен баланс и равновесие между половете (Подобряване на качеството и подготовката на учителите, 2007).

В резултат от горесцитирания доклад и така очертаните препоръки за подобряване на качеството на професионално-педагогическата подготовка на учителите Европейският парламент приема Резолюция от 23.09.2008 г. за подобряване на качеството на подготовката на учителите. Някои от по-важните акценти в документа са:

- осигуряване на по-качествено обучение на учителите в държавите – членки на ЕС, отдаване на по-голямо значение и заделяне на повече ресурси за обучение на учители;

- подпомагане на продължаващото и последователно развитие на учителите през цялата им кариера;
- разработване на ефикасни методики за първоначално (базово) обучение на учители;
- отделяне на специално внимание на въвеждането в работата на младите учители, насърчаване на развитието на мрежи за подпомагане в тази насока;
- насърчаване на мобилността на учителите с цел по-добро сътрудничество и работата в екип, което да допринесе за творчество и иновации в методите на преподаване и прилагане на добри педагогически практики;
- подчертава се необходимостта учителите във всички държави членки да могат да угодостоят, че знаят поне един чужд език;
- насърчава се приоритетното изучаване на информационни и комуникационни технологии в първоначалното и последващото обучение на учителите, за да се осигури последващо приложение от тяхна страна на ИКТ в образованието;
- призовава се при подготовката на учителите да бъде давано предимство на медийното обучение;
- призовава се да се включат в подготовката на учителите програми по разрешаване на конфликти, за да се усвоят нови стратегии за решаване на конфликти в класната стая, както и за справяне с насилието и агресията;
- призовава се да се включат в подготовката на учителите дисциплини, позволяващи придобиването на основни познания за Европейския съюз, неговите институции и начина, по който те функционират;
- подчертават се силно изразените различия в средното възнаграждение на учителите както в държавите членки, така и спрямо средните работни заплати (Резолюция на Европейския парламент относно подобряване на качеството на подготовката на учителите, 2008).

Така систематизираните и представени основни положения на Резолюцията очертават две фундаментални тенденции в професионално-педагогическата подготовка на учителите в държавите – членки на ЕС:

1. Преразглеждане на мястото и ролята на учителя в обществото, както и на неговия професионален профил в националните образователни системи.
2. Утвърждаване на съществуващите добри практики в обучението на учители, но и въвеждане на нови измерения в подготовката им.

С оглед на съобразяване с тези препоръки и подобно на всички страни в Европейския съюз, в България също се правят опити за разработване на цялостна държавна политика по отношение на обучението и квалификацията на учителите. Пример за това са приетите през 2014 г. Национална стратегия за развитие на педагогическите кадри и Национален план за действие по стратегията за периода 2014–2020 г. Стратегията определя и уточнява функциите и структурите, които следва да координират действията си за постигане на тясно професионалната и широко социалната компетентност на педагогическите кадри. Като стратегическа

цел на документа се посочва „до 2020 г. България да има изградена единна и ефективна система за образование, обучение, прогължаваща квалификация и условия за професионално развитие на педагогическите кадри“ и „чрез гържавно регулиране на учителската професия да се постигне по-голяма ефективност и да се утвърдят отговорността и авторитетът на учителя в обществото“ (Национална стратегия за развитие на педагогическите кадри, 2014). Може да се твърди, че заложените оперативни цели в Стратегията са постигнати в основната си част – към момента в България има действаща и единна нормативна уредба за гържавно регулиране на първоначалната подготовка, прогължаващата квалификация и професионалното развитие на педагогическите кадри.

Друг значим национален нормативен документ, свързан с подготовката на учители, е Наредба №15 от 22.07.2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти. В основната си част Наредбата конкретизира учителските длъжности, условията и реда за кариерното развитие на педагогическите специалисти и въвежда атестирането като нов компонент в системата за подготовка и квалификация. Друг важен акцент в Наредба №15 са разработените професионални профили на педагогическите специалисти. Приложение №2 към чл. 42, ал. 2, т. 1 от същата зава в разгърнат план основните компетентности, които заемат длъжността „учител“ следва да притежават.

По отношение на първоначалната професионално-педагогическа подготовка на учителите у нас с постановление на Министерски съвет №289 от 07.11.2016 г. бе приета Наредба за гържавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“. Наредбата влезе в сила през учебната 2017/2018 г., има две изменения и допълнения, съответно през 2018 г. и 2021 г., което е показател за ангажираност и стремеж към синхронизиране на нормативната документация от страна на МОН. Конкретно що се отнася до обучението на начални учители, в Наредбата е поместен компетентностен профил на длъжността, включващ седем групи от компетентности (вж. табл. 1). По своята същност това е първият по рода си опит у нас в нормативен документ да се систематизират необходимите знания, умения и нагласи, които всеки обучаващ се за придобиване на професионална квалификация „начален учител“ следва да притежава и демонстрира. Наличието на компетентностен профил на началния учител в България може да се отбележи като положителен, и при това много съществен момент в единните гържавни изисквания, тъй като дава насоки за разработване на съответстващо съдържание на обучението – учебни планове на педагогическите специалности и учебни програми на включените в тях дисциплини. Компетентностната рамка служи за ориентир не само на университетите и университетските преподаватели, но и на самите студенти, тъй като очертава професионалните компетенции, които те следва да придобият с оглед успешна професионална реализация. С други думи, може да се обобщи, че поместените компетентностни профили са дългоочаквано, желано и необходимо допълнение в Стандарта.

Таблица 1. Компетентности за придобиване на професионална квалификация „начален учител“

Групи компетентности:
1. Преподаване
2. Взаимоотношения с учениците
3. Взаимоотношения с другите педагогически специалисти
4. Лидерство
5. Работа с родители и семейната общност
6. Възпитателна работа
7. Работа в мултикултурна и приобщаваща среда

Академична подготовка на студентите – бъдещи начални учители

Понастоящем две бакалавърски програми водят до придобиване на професионална квалификация „начален учител“ в СУ „Св. Климент Охридски“. Това са „Начална училищна педагогика и чужд език“ (НУПЧЕ) и „Прегучилищна и начална училищна педагогика“ (ПНУП). И двете програми се предлагат от ФНОИ и се обслужват от катедри „Начална училищна педагогика“ и „Прегучилищна и медийна педагогика“. Съдържателният облик на двете специалности е хибриден, тъй като студентите придобиват двойна квалификация: в първия случай „начален учител“ и „учител по чужд език в начален етап“, а във втория – „детски учител“ и „начален учител“. Трябва да се отбележи, че ФНОИ има традиции в обучението на начални учители. Първите студенти, приети за обучение през 1984/ 1985 уч. г. във ФНОИ (тогава ФНПП), са именно по специалността „Начална училищна педагогика“, както и по специалностите „Прегучилищна педагогика“ и „Дефектология“. В годините до днес наименованието на тези специалности е променено с оглед на придобиваната квалификация и потребностите на пазара на труда. Учебните планове на специалностите също биват неколкостранно променяни и актуализирани, а последната актуализация е утвърдена от АС на СУ „Св. Климент Охридски“ с Протокол №9 от 26.05.2021 г.

Днес базовата професионално-педагогическата подготовка на студентите - бъдещи начални учители, във ФНОИ се реализира в съответствие с Наредбата за държавните изисквания за придобиване на квалификация „учител“ и включва необходимия образователен минимум. Академичната подготовка (педагогическа, психологическа, методическа, специалнопредметна) се осъществява чрез включените задължителни, избираеми и факултативни дисциплини в учебните планове.

В табл. 2 се представят количествените измерения на образователния минимум по задължителните учебни дисциплини (Приложение №6 към чл. 6, ал. 2, т. 2 от Наредбата за държавните изисквания за придобиване на квалификация „учител“), както и респективните хорариуми на тези дисциплини в учебните планове на специалностите НУПЧЕ и ПНУП, редовна форма на обучение, в СУ „Св. Климент Охридски“ – ФНОИ.

Таблица 2. Хорариум на задължителните дисциплини за придобиване на професионална квалификация „начален учител“

Дисциплина	Образователен минимум	Специалност НУПЧЕ	Специалност ПНУП
1. Педагогика	60 ч. (от които минимум 30 ч. лекции)	150 ч. (от които 90 ч. лекции)	105 ч. (от които 60 ч. лекции)
2. Основна специализираща дисциплина (начална училищна педагогика)	45 ч. (от които минимум 15 ч. лекции)	60 ч. (от които 30 ч. лекции)	60 ч. (от които 30 ч. лекции)
3. Психология	60 ч. (от които минимум 30 ч. лекции)	135 ч. (от които 90 ч. лекции)	60 ч. (от които 60 ч. лекции)
4. Методика на обучението по ... (общо за всички методики в начален етап/ общо за всички методики за предучилищното образование и начален етап)	180 ч. (от които минимум 60 ч. лекции)	960 ч. (от които 435 ч. лекции)	915 ч. (от които 420 ч. лекции): данните се отнасят само за методиките в начален етап
5. Приобщаващо образование			
6. Информационни и комуникационни технологии в обучението и работа в дигитална среда	30 часа	30 ч. (от които 30 ч. лекции)	30 ч. (от които 30 ч. лекции)
	30 часа	45 ч. (от които 15 ч. лекции)	30 ч. (от които 15 ч. лекции)

Така представените данни в табл. 2 позволяват лесно съпоставяне, от което е видно, че хорариумът на включените в учебните планове задължителни дисциплини от образователния минимум покрива и надвишава заложеното в Стандарта. По отношение на специалност НУПЧЕ хорариумът на някои от дисциплините (педагогика, психология, методика на обучението по...) значително надвишава заложения минимум, а при други дисциплини, включени в същия план (начална училищна педагогика, приобщаващо образование, ИКТ в обучението и работа в дигитална среда), хорариумът съответства количествено на Стандарта или го надвишава в малка степен. По отношение на специалност ПНУП моделът се запазва същият, с тази разлика, че хорариумът на дисциплината психология се равнява на образователния минимум. За сравнение, в плана на специалност НУПЧЕ хорариумът на дисциплината психология надвишава образователния минимум.

На базата на така изложените числови данни биха могли да се направят следните изводи за академичната подготовка на бъдещите начални учители:

- студентите от специалност НУПЧЕ получават най-загълбочена и всеобхватна академична подготовка по дисциплините педагогика, психология и методика на обучението по ... в начален етап;
- студентите от специалност ПНУП получават най-загълбочена и всеобхватна академична подготовка по дисциплините педагогика и методика на обучението по ... в начален етап;
- подготовката на студентите и от двете специалности по отношение на основната специализираща дисциплина, приобщаващото образование, приложението на ИКТ в обучението, както и по дисциплината психология (в частност за специалност ПНУП) покрива числовите параметри, посочени в Стандарта, но получава по-малко внимание в сравнение с останалите загължителни дисциплини от образователния минимум.

Ако сравним професионално-педагогическата подготовка на студентите от двете специалности по отношение на дисциплините методика на обучението по ..., също могат да се открият някои количествени разлики в учебните планове. Например дисциплините дидактика на родинознанието, човекът и природата и човекът и обществото се изучават с по-малък хорариум в специалност НУПЧЕ, отколкото в специалност ПНУП, а студентите от двете специалности придобиват квалификация „начален учител“ на равни начала. Логично възниква въпросът водят ли количествените разлики до качествени такива в подготовката на студентите?

Освен загължителните дисциплини, посочени в Стандарта, в учебните планове на разглежданите специалности са включени и други загължителни дисциплини (извън образователния минимум), които оформят цялостния облик на професионално-педагогическата подготовка на студентите и практически изграждат уникалността на самите бакалавърски програми. Ще посочим някои от тях, които имат отношение към придобиваната професионална квалификация „начален учител“: съвременен български език, математика, литература за деца, театрално изкуство и техника на говора, история на педагогиката и българското образование, сравнително образование, конструктивно-технически и приложни дейности. Трябва да се отбележи, че при някои от хорариумите на така изброените загължителни дисциплини също се откриват количествени разлики в учебните планове на двете специалности. Друга част от тези загължителни дисциплини присъстват само в един от разглежданите два учебни плана – дисциплините философия и функционална морфология на детето се изучават само от студенти от специалност НУПЧЕ, а дисциплината теория и технология на семейното възпитание присъства само в плана на специалност ПНУП. Последното води до своеобразно ощеляване на студентите, респективно от едната или другата специалност, и демонстрира различия в подготовката на студентите.

Освен чрез задължителните дисциплини академичната подготовка на студентите се реализира и чрез избираемите и факултативните дисциплини. Чрез тях тя се разширява и допълва, предлагайки възможности за доразвиване на компетентностите, посочени в табл. 1 на настоящия доклад. В учебния план на специалност НУПЧЕ са включени 13 избираеми дисциплини от първа група (педагогически, психологически, образователно-управленски и частнодидактически), включително всички 11, посочени в чл. 7 (3) от Наредбата за държавните изисквания за придобиване на квалификация „учител“. В същия учебен план се предлагат 25 избираеми дисциплини от втора група (интердисциплинарни, приложно-експериментални и дисциплини, надграждащи компетентностите, свързани с професионалната квалификация). В специалност ПНУП избираемите дисциплини от първа група наброяват 14 (включително всички, посочени в Стандарта), а от втора група те са общо 37. Относно факултативните дисциплини: в специалност НУПЧЕ те са 13 на брой, а в ПНУП – 19. Обективно погледнато, числовите данни потвърждават наличието на голям избор от страна на студентите по посока на персонализиране на обучението за придобиване на професионална квалификация „начален учител“.

Практическа подготовка на студентите – бъдещи начални учители

Практическата подготовка е задължителен компонент в обучението на всеки студент от педагогическите специалности. В българските университети тя обикновено протича в три етапа: хоспитиране, текуща педагогическа практика и стажантска практика. Образователният минимум за всеки вид практическа подготовка е конкретизиран в Наредбата за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“. В табл. 3 се представят в сравнителен план хорариумите за практическата подготовка в специалностите НУПЧЕ и ПНУП, както и самият образователен минимум, посочен в Наредбата. Видно от посочените данни, количествените измерения на практическата подготовка, провеждана в горепосочените специалности, отговаря на Стандарта. Значителен акцент се поставя на стажантската практика, която според учебните планове на тези специалности се реализира в 240 часа за практика и 360 часа за самоподготовка. При хоспитирането се открива количествена разлика в хорариума – 45 часа за специалност НУПЧЕ и 30 часа за специалност ПНУП, т.е. що се отнася до наблюдението и анализа на уроци, студентите от специалност НУПЧЕ разполагат с повече време за целта в работна среда. Трябва също да се отбележи, че наред със задължителната практическа подготовка, в учебните планове са предвидени и практически упражнения по дисциплините методика на обучението по Те често се провеждат в училище, в началните класове и подготвят, допълват и надграждат хоспитирането, текущата и стажантската практика на студентите.

Таблица 3. Хорариум на практическата подготовка за придобиване на професионална квалификация „начален учител“

Практическа подготовка	Образователен минимум	Специалност НУПЧЕ	Специалност ПНУП
Хоспитуране	30 ч.	90 ч. (от които 45 ч. практика и 45 ч. за самоподготовка)	60 ч. (от които 30 ч. за практика и 30 ч. за самоподготовка)
Текуща педагогическа практика	60 ч.	120 ч. (от които 60 ч. за практика и 60 ч. за самоподготовка)	120 ч. (от които 60 ч. за практика и 60 ч. за самоподготовка)
Стажантска практика	90 ч.	600 ч. (от които 240 ч. за практика и 360 ч. за самоподготовка)	600 ч. (от които 240 ч. за практика и 360 ч. за самоподготовка)

България е сред страните в Европа с относително ниска продължителност на задължителната практическа подготовка на учителите в реална работна среда. С минимум от 180 часа страната ни се нарежда след други европейски държави като Литва – с 800 часа минимална практическа подготовка за всички учители, Испания – с 950 часа минимум за детски и начални учители и 250 часа за учители в гимназиална степен, Естония – с 390 часа за всички нива (Национална стратегия за развитие на педагогическите кадри, 2014-2020). Това е вероятно една от причините, поради които в научния дискурс по темата през последните години силно се акцентира на необходимостта от предоставяне на повече възможности за практическа подготовка на бъдещите учители, както и на качеството на тази подготовка. Призовава се за отделяне на специално внимание на въвеждането в работата на стажант-учителите и младите учители, насърчава се развитието на мрежи за подпомагане и наставничество, счита се, че чрез съвместна работа и подготовка стажант-учителите могат да помогнат за подобряване на представянето на училището и учебната среда като цяло (Резолюция на Европейския парламент относно подобряване на качеството на подготовката на учителите, 2008). В изследване, проведено през 2015 г. със студенти от специалности НУПЧЕ и ПНУП при СУ „Св. Климент Охридски“, се установява, че „в унисон с изразените предпочитания към практическата подготовка в обучението е налице изразено желание за увеличаване на броя на практическите занятия в училище и детска градина (62%), а 18% „не могат да преценят“ относно адекватността на техния брой“ (Penkova & Georgieva, 2015: 142). Що се отнася до очакванията на студентите относно стажантската практика, „64% от тях изразяват положителна нагласа към нея, а 34 % дават отговор „не мога да преценя“ (пак там).

Може да се заключи, че е постигната осъзнатост за важноста на практическото обучение както от страна на студентите, така и от страна на законодателните органи и управленските екипи на университетите у нас. Въпреки това предизвикателства пред реализирането на практическото обучение не липсват. Някои от тези предизвикателства са описани в публикация по темата от 2012 г. (Simeonova, 2012). Днес, десет години по-късно, повечето от тези проблеми и предизвикателства са все още на дневен ред. Ще представим накратко някои от тях, както следва:

- Липса на достатъчен брой базови учители. Привличането на достатъчен брой базови специалисти и сключването на необходимия брой договори с училища са текущ проблем пред практическата подготовка на бъдещите начални учители. Увеличеният брой студенти от специалностите НУПЧЕ и ПНУП допълнително изостря проблема, тъй като обективно не може да се спази изискването за до двама стажант-учители на един базов специалист. Особено трудно се оказва организирането на практиката по чужд език. По данни от договорите от настоящата 2021/2022 уч. г. катедра НУП разполага само с трима базови специалисти, преподаващи чужд език в начален етап, а броят на студентите от специалност НУПЧЕ е в диапазона 40–50 (само в 4. курс). Като алтернатива през последните 6–7 години се сключват и договори на обществени начала с частни езикови школи и центрове, но те, първо, не са институции от системата на образованието (където е регламентирано да се провежда практика) и второ, в повечето случаи не могат да предоставят необходимата физическа среда (квадратура на учебните зали), необходима за групите студенти.
- Необходимост от опитни базови учители. За да се осигури качествена практическа подготовка на студентите, са необходими учители-наставници с опит и доказани умения. Ето защо чл. 38 (1) от Наредба №15 за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите базови специалисти постулира, че „учителят-наставник [трябва да] заема длъжността "старши учител" или "главен учител" (2019). Справка с наличните базови организации и базови специалисти за 2021/2022 уч. г. за катедра НУП показва, че голяма част от тях отговарят на това изискване, но има и такива, които заемат длъжността „учител“.
- Разлика в качеството, което предлагат базовите институции. Наличието на договори със съответното заплащане на базовите специалисти и такива на обществени начала (без заплащане) често предполага различна мотивация за работа от страна на базовите специалисти и води до различия в качеството на реализираната педагогическа практика. Понякога на този принцип се формира изкуствено разделение между дисциплините „Методика на обучението по ...“ в частта практически упражнения или между самите студенти в различните програми, тъй като за някои от тях се ползват само и единствено базови специалисти, работещи на обществени начала.

- Липса на съгласуваност между разписа на студентите, седмичното разписание в училище и локацията на училището. В случай, при които се налага да се проведе хоспитиране или практическо упражнение в училище с отдалечена локация спрямо сградата на ФНОИ, студентите нямат достъчно време за придвижване от ФНОИ до базовото училище и обратно (напр. училища в кв. Връбница, кв. Факултета). Друг често срещан проблем е, когато графикът на работа на съответния базов специалист не съвпада с разписа на студентите. Това провокира доста затруднения, тъй като в повечето случаи преподавателят не разполага с алтернатива – друг базов специалист или друго базово училище.
- Бавни процедури при обработването на необходимата документация от страна на Университета и недобро заплащане на труда. Това са основни проблеми с административен и финансов характер, за които споделят самите базови специалисти (Simeonova, 2012). Бавното придвижване и подписване на договорите и отчетите за извършената работа, а в резултат на това и забавянето на изплащането на хонорарите, е една от основните причини, поради които базовите специалисти биха отказали сключване на договор с Университета в бъдеще (пак там).

Заклучение

Първоначалната професионално-педагогическа подготовка на студентите-бъдещи начални учители във ФНОИ при СУ „Св. Климент Охридски“ отговаря на националните изисквания за придобиване на квалификация „учител“. Същевременно обаче проведеното изследване на учебната документация относно нейното съответствие с национални и европейски стратегически документи установи, че има поле за подобрения както по отношение на академичната подготовка, така и в посока на организацията на практическото обучение. Тъй като структурата на учебните планове и подкрепата, която студентите получават от своите учители-наставници, са критични за качеството на обучението, е необходимо да се помисли за цялостен и единен подход при разработването и актуализирането на учебната документация, който да гарантира избягване на фрагментарност и съзвучие с европейските насоки и препоръки. Необходимо е също да се вложат повече усилия за привличане на учители-наставници, които да отговарят на текущите потребности на специалностите по отношение на численост и опитност. И тъй като професионалните стандарти са опит да се измери професионално-педагогическата компетентност, като импликации за бъдещи изследвания се очертават търсенето на корелации между количествените параметри на дисциплините в различните специалности и очакваните резултати от обучението по тях, както и изследването на връзките между компетентностите за придобиване на квалификация „учител“ и структурата на учебните планове и програми.

ЛИТЕРАТУРА

Mihova, M. (2018). Uchebnata distsiplina pedagogika v konteksta na savremennite iziskvaniya za podgotovka na uchiteli. In: Mihova, M., Topolska, E., Angelova, S. (Eds.), Profesionalnata podgotovka na studenti ot pedagogicheskite spetsialnosti (pp. 9-23). Veliko Tarnovo: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Sv. Kiril i Metodii" [Михова, М. (2018). Учебната дисциплина „Педагогика“ в контекста на съвременните изисквания за подготовка на учители. В: Михова, М., Тополска, Е., Ангелова, С. (Ред.), Професионалната подготовка на студенти от педагогическите специалности (с. 9-23). Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методиѝ“.]

Nenkova, T., Georgieva, A. (2015). The relationship between theory and practice in the education of primary undergraduate teachers. In: R. Dimitrovski (Ed.). *Knowledge International Journal: Scientific and Applicative Papers*, V9 (pp. 139-144). Bitola: Grafoprom.

Podobriavane na kachestvoto na podgotovkata na uchitelite (2007). Saobstvenie na komisiata do Saveta i Evropeiskia parlament. Komissia na evropeiskite obstnosti. [Подобряване на качеството на подготовката на учителите (2007). Съобщение от комисията до Съвета и Европейския парламент. Брюксел. Достъпно на <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/%20PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN>, последно посетен на 27.04.2022]

Simeonova, I. (2012). Problemi na tekushtata pedagogicheska praktika po chuzhd ezik. *Obrazovanie i tehnologii*, br. 3, pp. 370-374 [Симеонова, И. (2012). Проблеми на текущата педагогическа практика по чужд език. *Образование и технологии*, бр. 3, с. 370-374.]

Ucheben plan na spetsialnost "Nachalna uchilishtna pedagogika i chuzhd ezik". Utvarden ot Akademicheski savet s protkol № 9/ 26.05.2021 [Учебен план на специалност „Начална училищна педагогика и чужд език“, реговна форма на обучение. Утвърден от Академическия съвет на СУ „Св. Климент Охридски“ с протокол №9/ 26.05.2021 г.]

Ucheben plan na spetsialnost "Preduchilishtna i nachalna uchilishtna pedagogika". Utvarden ot Akademicheski savet s protkol №9/ 26.05.2021 [Учебен план на специалност „Прегучилищна и начална училищна педагогика“, реговна форма на обучение. Утвърден от Академическия съвет на СУ „Св. Климент Охридски“ с протокол №9/ 26.05.2021 г.]

Нормативни документи

Nacionalna strategia za razvitie na pedagogicheskite kadri (2014). [Национална стратегия за развитие на педагогическите кадри (2014). Достъпно на: <https://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?lang=bg-BG&Id=900>, последно посетен на 28.04.2022]

Naredba No15/22.07.2019 za statuta i profesionalното razvitie na uchitelite, direktorite i drugite pedagogicheski specialisti – DV, br.61 ot 02.08.2019. [Наредба № 15/22.07.2019 г. – ДВ, бр. 61 от 2.08.2019 г.]

Naredba za darzhavnite iziskvania za pridobivane na profesionalna kvalifikatsia "uchitel" – DV, br. 61 ot 11.11. 2016 [Наредба за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“. – ДВ, бр. 61 от 11.11.2016 г. Достъпно на: <https://www.lex.bg/bg/laws/ldoc/2136927893>, последно посетен на 28.04.2022]

Rezolyutsia na Evropeiskia parlament ot 23 septemvri 2008 g. относно подобряване на качеството на подготвката на учителите. (2008). [Резолюция на Европейския парламент от 23 септември 2008 г. относно подобряване на качеството на подготвката на учителите. (2008). Достъпно на: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2008-0422_BG.html, последно посетен на 27.04.2022]

ИНОВАТИВЕН МОДЕЛ ЗА РАБОТА С ТЕКСТОВИ ЗАДАЧИ ПО МАТЕМАТИКА В ПЪРВИ И ВТОРИ КЛАС

Михаела Николова, докторант

Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Начална педагогика“
e-mail: mikolova@yahoo.com

Резюме: Текстовите задачи са част от учебното съдържание по математика още от първи клас и умението учениците самостоятелно да решават този вид задачи е ключово в този етап на обучението. Традиционно текстовите задачи представляват голяма трудност за учениците от 1. до 4. клас. В продължителен период от време различни автори в областта са разработили добри методически решения за работа с текстовите задачи в обучението на малките ученици. Проблемът обаче за успешна работа в това ключово звено на обучението по математика в началния етап не е решен все още по най-добрия начин. В тази статия, която е част от по-голямо, дисертационно изследване, ще бъде представен авторски иновативен модел за работа с текстовите задачи в първи и втори клас. Той съчетава в себе си няколко компонента, необходими за правилно формиране на тази математическа компетентност. Предполага се, че прилагането на изведения тук модел ще доведе до успешна работа с текстовите задачи по математика в първи и втори клас – период, в който се полагат основите на умението за решаване на този вид задачи.

Ключови думи: математика, текстови задачи, иновативен модел

INNOVATIVE MODEL FOR WORKING WITH WORD PROBLEM SOLVING IN MATHEMATICS IN FIRST AND SECOND GRADE

Mihaela Nikolova, PhD Student

Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of education and art sciences
Department of Primary Education

Abstract: Word problems have been part of the curriculum in mathematics since the first grade and the ability of students to solve this type of problem independently is key at this stage of their learning. Traditionally, word problems are a great difficulty for students from 1st to 4th grade. Over a long period of time, various authors in the field have developed good methodological solutions for working with textual problems in the education of young students. However, the problem with working successfully in this key part of the mathematical education in this initial stage has not yet been solved in the best way. In this article, which is part of a larger dissertation research, the author's innovative model for working with word problems in first and second grade will be presented. It combines several components necessary for the proper development of this mathematical competence. It is assumed that the application of the model presented here will lead to successful work with word problems in mathematics in first and second grade - a period in which the foundations of the ability to solve this type of problem is laid.

Keywords: mathematics, word problem solving, innovative model

Въведение

Знанията и уменията за решаване на текстови задачи в началното училище са свързани с някои от основните компетентности. Благодарение на тях учениците развиват логическото си мислене, придобиват умения за използване на информация, овладяват умения за общуване, като използват математически език, докато решават проблемни практически ситуации.

Текстовите задачи винаги са били част от учебното съдържание по математика в началните класове. През различните години в практиката на училищата в България се наблюдават различни периоди – такива със засилено изучаване на текстови задачи – 20-те и 30-те години на XX в., и такива, при които има намаляване на броя на текстовите задачи спрямо общия брой в учебниците – 70-те години на XX в. (Алексиева, 2020: 30).

В нашето време специалистите в областта на методиката на обучение по математика за начална училищна възраст отдават нужното значение на текстовите задачи, на обучаването на децата в решаването им, както и на развиващия характер на различните видове творчески упражнения с текстови задачи (Кирова, 2014: 6).

През 2015 г. в България е приет нов Закон за прегучилищно и училищно образование. Уменията за решаване на текстови задачи, както и уменията за моделиране на ситуации са сериозно застъпени в него. Разработени са нови учебни програми, които могат да бъдат открити на сайта на Министерството на образованието в България. Според тяхното съдържание бяха създадени, одобрени от Министерството на образованието и науката и избрани от учителите в началния етап на основната образователна степен

нови учебни комплекти. От 2016 г. в България обучението по математика в първи клас и от 2017 г. – във втори клас, се осъществява с новите девет учебни комплекта на различни издателства: на Любка Алексиева и колектив - издателство „РИВА“, на Юлияна Гарчева и колектив - издателство „Просвета“, на Владимира Ангелова и колектив - издателство „Просвета Плюс“, на Ивanka Минчева и колектив - издателство „Питагор и Златното пате, на Здравка Паскалева и колектив - издателство „Архимед“, на Теодоси Витанов и колектив - издателство „Анубис“, на Таня Вълкова и колектив - издателство „Бит и техника“, на Мариана Богданова и колектив - издателство „БУЛВЕСТ 2000“, и на Русанка Петрова и колектив - издателство „Скорпио“.

Габриела Кирова прави подробен анализ на новите учебници по математика за първи и втори клас, където предмет на изследването ѝ са всички текстови задачи. Авторката систематизира и класифицира както текстовите задачи, така и творческите упражнения върху текстови задачи и прави сравнителен контент-анализ с практическо значение (Кирова, 2021).

Дългогодишните наблюдения на Габриела Кирова над учебно-възпитателната практика по математика в началните класове дават основание да направи констатация, че учениците в тази възраст изпитват сериозни затруднения при самостоятелно решаване на текстови задачи (Кирова, 2014).

Присъединявам се към мнението на Милен Замфиров, който разглежда обучението по математика за I клас от гледна точка на учениците със специални образователни потребности. Според него традиционните методи и средства, прилагани в училищата, в които са интегрирани децата със специфични обучителни затруднения, не са достатъчни (Замфиров, 2010: 57). Това прави търсенето на по-добри методически решения за обучението в решаване на текстови задачи още по-значим изследователски проблем.

В продължителен период от време български автори (В. Ангелова, Е. Динева, Г. Кирова, А. Манова, А. Магжаров, Д. Димитров, Т. Вълкова, Р. Рагев, З. Лалчев, М. Върбанова и др.) и чуждестранни автори (М. Моро, А. Пышкало, С. Edwards-Leis, D. Robinson, S. Watters, P. Logan и др.) работят и публикуват своите опити в областта на началната училищна математиката. Всички те по различен начин интерпретират възможностите за подобряване на методиката при работа с текстови задачи и дават отделни методически решения за справяне с трудностите на учениците от I–IV клас. Акцент в повечето изследователски търсения е поставен най-вече върху етапите при решаване на текстова задача от учениците. Проучените изследвания по темата ни дават основание да бъде разработен **авторски иновативен модел** за решаване на текстови задачи, който ще бъде представен по-долу. Смята се, че с прилагането му в работата на учениците в I и II клас ще се обогати и усъвършенства тяхната математическата компетентност за решаване на текстови задачи.

Изложение

Понятието текстова задача в научната литература по методика на математиката е засегнато от различни автори и са известни различни формулировки и определения.

Известният методик Пышкало дава следното определение за текстова задача: „Формулиран с думи въпрос, отговор на който може да бъде получен с помощта на аритметичните действия“ (Моро, Пышкало, 1978).

А. Магжаров твърди, че „текстовата задача – това е формулиран с думи въпрос, отнасящ се до определена жизнена ситуация, свързана с числа, отговорът на който може да се получи с помощта на аритметичните действия“ (Магжаров и др., 2007: 111).

Здравка Новакова приема, че „текстовата задача е словесно описание на житейска ситуация с изискване да се даде количествена характеристика на някакъв компонент на тази ситуация, да се определи отношение между нейните компоненти“ (Новакова, 2004: 159).

За Владимира Ангелова понятието текстова задача представлява „описание на житейска ситуация на естествен език с изискването да се намери количествена характеристика на компонент от тази ситуация или да се установи отношение между нейни компоненти“ (Ангелова, 2019: 19-20).

Присъединявам се към мнението и приемам определението на Габриела Кирова, която формулира понятието сюжетна текстова задача като „словесен модел на реална или въображаема проблемна житейска ситуация, която съдържа количествени отношения и може да бъде решена чрез математически преобразувания“. Според авторката текстовата задача се характеризира с „наличието на субект/субектно действие или съдържа нематематически термини“ (Кирова, 2014: 9).

В методиката на математиката за началните класове съществуват и разнообразни упражнения, свързани с текстовите задачи. Най-често тези упражнения се наричат творчески заради творческия им характер.

Ангелина Манова систематизира тези упражнения в три групи: „1. група – упражнения за съзнателно възприемане на учебния материал; 2. група – упражнения за прилагане на знанията и уменията по образец; 3. група – упражнения за творческо прилагане на знанията и уменията“ (Манова, 2011: 61-62).

Подходящо е да приемем упражненията, свързани с усъвършенстването на уменията за работа с текстови задачи, да бъдат наречени **вариативни упражнения**. В текущата изследователска работа се приема терминът вариативни упражнения, като с него се обединяват всички упражнения, свързани с варианти на допълване, изследване, преобразуване и съставяне на текстови задачи.

Всяка текстова задача се откроява със съществени елементи. Според Калина Алексиева те са: „условие, числени данни и въпрос. Търсенето винаги се съдържа във въпроса, а числените или буквените данни се съдържат обикновено

в условието. Възможно е задачата да е формулирана така, че въпросът да съдържа част от условието или цялата задача да бъде изложена под формата на въпрос. Независимо от начина, по който е формулирана една текстова задача, тя не може да съществува като такава, ако липсва кой да е от трите ѝ основни елемента“ (Алексиева, 2020: 34).

В резултата на изследването на чуждестранния опит и описаните добри практики у нас за усъвършенстване на математическата компетентност за решаване на текстови задачи се формира концепцията за **иновативен модел**, който да бъде експериментално проверен в учебно-възпитателната практика по математика с ученици от първи и втори клас – период, в който се полагат основите на уменията за решаване на този вид задачи.

Целта на статията е да представи авторски иновативен модел за работа по математика над текстови задачи в първи и втори клас. На основата на този иновативен модел е разработено авторско учебно съдържание за работа при решаване на текстови задачи, което е оформено в авторска визия за работни листа. Целта на този иновативен модел е да се приложи в практиката – в уроците за нови знания и тези за упражнение, и да съдейства за усъвършенстване на уменията на малките ученици при решаване на текстови задачи и вариативни упражнения.

Целта ще бъде постигната чрез решаването на следните **задачи**:

- Да се проучи литература по проблема за методиката при решаване на текстови задачи в началните класове;
- Да се детерминира включването на отделните компоненти в авторския иновативен модел;
- Оформяне на авторска визия за работни листа за апробиране на авторския иновативен модел в практиката.

Използваните методи са анализ на литературни източници и моделиране.

Описание на иновативния модел

Иновативният модел включва съчетаването (комбинираното прилагане) на 6 ключови компонента, чрез които да се постигне усъвършенстването на математическата компетентност за решаване на текстови задачи в 1. и 2. клас. Уникалността на модела е в съчетанието на компонентите му и едновременно им прилагане:

1. Съкратен запис на задачата;
2. Онагледяване – конкретно - графично;
3. Модел на анализ на текстова задача;
4. Диференциран подход – за ученици със затруднения и за ученици с повишен интерес и способности;
5. Работа по типове текстови задачи (серии текстови задачи);
6. Вариативни упражнения за усъвършенстване на математическата компетентност.

За по-лесно възприемане на иновативния модел той е представен в графичен вид (фиг. 1).



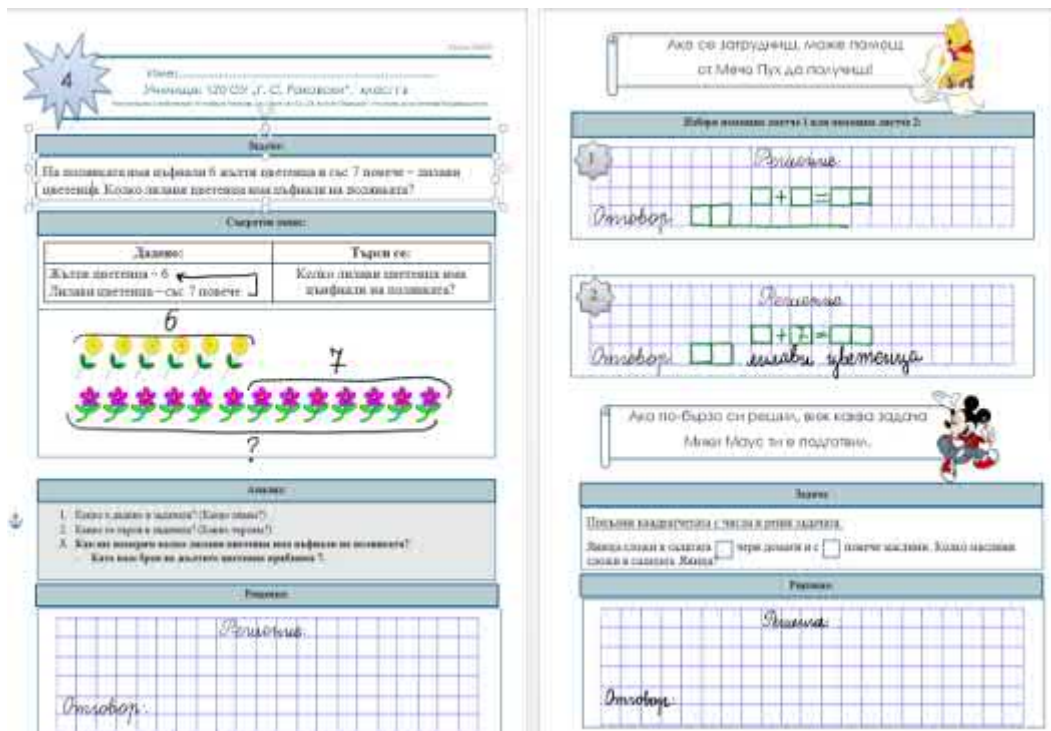
Фиг. 1. Авторски иновативен модел – графично представяне

Емпиричното прилагане на авторския иновативен модел е част от по-голямо дисертационно изследване. Експерименталната работа започва през учебната 2021 - 2022 г., когато е проведен тест за входно ниво на учениците от контролните и експерименталните паралелки във всички училища, участващи в експеримента.

В избраните от нас експериментални паралелки: 120 ОУ „Георги Сава Раковски“ в град София, квартал Лозенец; 1В клас с учител Михаела Николова; 54 СУ „Св. Иван Рилски“, град София, квартал Надежда; 1з клас с учител Стефани Вакарелийска; 15 СУ „Агам Мицкевич“, град София, квартал Надежда; 1В клас с учител Цветелина Давидкова; ОУ „Георги Райчев“, град Стара Загора; 1б клас с учител Гергана Тофтисова; II ОУ „Д-р Петър Берон“, град Шумен; 1В клас с учител Стефка Павлова; НУ „Св. св. Кирил и Методий“, град Разлог; 1б клас с учител Теодора Грънчарова; СУ „Св. Паусий Хилендарски“, село Първомай, община Петрич; 1б клас с учител Дафинка Тасева – общо обхванати са 278 ученици. С тях се работи в продължение на цялата учебна 2021/2022 година с работни листове, разработени по изложения по-горе авторски иновативен модел за решаване на текстови задачи в първи клас. В същите училища са подбрани и контролните паралелки.

Всички учители на експерименталните паралелки в представените училища от декември-януари 2021/2022 уч. г. са преминали предварителна методическа подготовка (теоретична) за осъществяване на експерименталната работа с използване на иновативния модел и получават регулярно работни листове, които включват задачите от съответния учебник по математика, както и авторски текстови задачи. По този начин във всеки урок по математика се

работи по минимум две или повече текстови задачи от един и същи тип. В края на 60-те години на миналия век в практиката на началното математическо образование се е прилагала работа по типове текстови задачи, което впоследствие е изоставено като практика при следващите реформи. В предложения иновативен модел отново се въвежда работата по типове текстови задачи. С това се реализира петият компонент на иновативния модел. Всички останали компоненти на иновативния модел са отразени в работните листове (фиг. 2).



Фиг. 2. Работен лист (страница 1 и 2), разработен по иновативния модел с авторско учебно съдържание

Съкратен запис при решаване на една текстова задача според учебната програма по математика се въвежда във втори клас (Учебна програма по математика за втори клас, 2016), но според този иновативен модел на работа с текстовите задачи съкратеният запис ще бъде въведен още при появата на първата текстова задача при обучението в първи клас. Съкратеният запис е модел на текстовата задача, в който са включени най-съществените елементи от решаваната задача – числови данни, словесно изразени зависимости, въпрос. Съкратените записи се дават в готов вид на първокласниците. По този начин се улеснява ориентирането на малкия ученик във важното в решаваната задача. Може да се каже, че съкратеният запис има отношение към разбирането и осмислянето на текстовата задача.

Онагледяването на текстова задача е много важен компонент, свързан с разбирането на самата задача, както и с успеваемостта на учениците в нейното решение. Интересно е да се отбележи, че в друго изследване на автора са разгледани в процентно съотношение: общият брой текстови задачи, включени във всеки един от действащите учебници, спрямо броя на тези от тях, които са онагледени.

В актуалните учебници за I клас онагледените спрямо общия брой текстови задачи (ТЗ) са в различно съотношение: изд. „РИВА“ - онагледени 46,3%, изд. „Просвета“ - 67,3%, изд. „Просвета Плюс“ - 44,3%, изд. „Питагор и Златното пате“ - 74,1%, изд. „Архимед“ - 78,5%, изд. „Анубис“ - 68,5%, изд. „Бит и техника“ - 65,8%, изд. „БУЛВЕСТ 2000“ - 75,2%, и изд. „Скорпио“ - 31,5%. С най-малко онагледени текстови задачи се откроява учебникът на издателство „Скорпио“, а в учебниците на издателствата „РИВА“ и „Просвета Плюс“ са онагледени по-малко от половината от представените ТЗ. В останалите учебници онагледяването варира между 65% и 78,5%, като с най-висок процент се откроява учебникът на издателство „Архимед“ (Николова, 2021: 324 – 325). Този авторски анализ даде основание да се осмисли като изключително необходимо включване в иновативния модел на конкретно-схематично онагледяване на всички решавани от учениците текстови задачи в първи клас. Това е от голяма важност за подпомагане на значителна част от учениците с обучителни трудности.

В актуалните учебници по математика за 1. клас (посочените девет) се срещат само комбинации от текстова задача и онагледяване, а в учебниците за 2. клас (девет на брой) се срещат комбинации от текстова задача, онагледяване и съкратен запис.

В представения тук авторски иновативен модел на работа с текстови задачи са комбинирани условие на задачата, съкратен запис към нея и конкретно графично онагледяване. Показан е правилният начин за осъществяване на разбор чрез беседа на учителя с учениците при решаване на конкретната текстова задача - въпросите „Какво е дадено?“, „Какво се търси?“ и „Как ще намерим търсеното?“ и техните коректни отговори (такива образци на примерен разбор на отделните типове текстови задачи има само в актуалните учебници на издателство „Анубис“ за първи и втори клас).

В авторските работни листа е отделено специално място на четвъртия компонент от иновативния модел, който е свързан с осъществяването на диференциран подход по време на работата с текстова задача. Цялата втора страница от работния лист е насочена към учениците, които изпитват затруднения с решаването на текстова задача, и към учениците, които се справят по-бързо с поставената задача без затруднения и проявяват засилен интерес и мотивация за решаването на такива задачи. „Задачите на Мечо Пух“ са адресирани към учениците с временни затруднения по математика, но и към учениците със специални образователни потребности. Смята се, че това значително ще подпомогне децата при разбиране на задачата. „Задачите

на Мики Маус“, които по своя характер са вариативни упражнения, свързани с типа на конкретната задача, са насочени към учениците, които се справят по-бързо и са съсредоточени върху развиване на творческите заложби на учениците в решаването на текстови задачи. В новите учебни комплекти по математика за първи и втори клас не е осигурен системен диференциран подход и се налага диференциацията да е обект на разработване и прилагане чрез допълнителни дейности и усилия от действащите начални учители. Представеният по-горе модел на работен лист, разработен по изложения иновативен модел, ще помогне в практиката както на учениците, така и на техните учители.

Последният, но не по важност, компонент от иновативния модел е свързан с вариативните упражнения. Те развиват творческата способност на учениците и са пряко свързани с усъвършенстването на практическите умения на учениците за решаване на текстови задачи. Чрез този вид упражнения искаме учениците да развиват своите способности за мислене и стратегии за решаване на проблеми. Предвидени са и работни листове, изцяло насочени към вариативните упражнения, представени в учебниците, както и авторски такива.

Авторите на действащите учебници по математика за първи и втори клас са отделили място на вариативните упражнения. Интересно е, че те варират различно по количество в различните учебници. Включените вариативни упражнения (ВУ) в учебниците по математика за втори клас са анализирани в друго изследване на автора, от което се вижда, че най-много като количество има в учебника на издателство „Просвета“ – 143 ВУ, а най-малко – в учебника на издателство „Архимед“ – 29 ВУ (Николова, 2021: 65). С концентрираната работа върху текстови задачи и вариативни упражнения с помощта на иновативните работни листове, предвидени за следващата учебна година, когато учениците от експерименталните паралелки ще бъдат във втори клас, ще се преодолее липсата на разнообразие и недостатъчния брой вариативни упражнения в някои от действащите учебни комплекти.

Работните листове, които са създадени по този модел и подсигурият обучението в първи и втори клас, по своя характер представляват дидактични материали, които ще бъдат оформени в учебно помагало и ще бъдат публикувани в помощ на работата на началните учители.

Заклучение

През май 2022 г. предстои да бъде направен тест за изходно ниво на всички експериментални и контролни паралелки в края на първи клас. Резултатите, получени от него, ще бъдат статистически обработени и изложени в следваща публикация на автора.

От моите наблюдения в експерименталните паралелки при провежданя от мен вече една учебна година експеримент стигам до извода, че работата по иновативните работни листове за първокласниците е изключително

интересна. Учениците от експерименталните паралелки изразяват открито своята радост и положителна нагласа, когато им се предоставят за работа работните листове. Включените в експериментално обучение учители споделят, че за тях е голямо улеснение ползването на готовите работни листове. Чрез интересния дизайн на работните листове и чрез осигурените елементи с диференциран подход учениците се мотивират и се чувстват уверени и спокойни да решават такива задачи.

В процеса на експерименталната работа бе установено, че в един урок могат да бъдат решени от 2 до 6 текстови задачи, без работата да надхвърля рамките на учебния час.

В дисертационното изследване на автора по експериментален път с помощта на представения по-горе иновативен модел ще се провери ефектът му за усъвършенстването на математическата компетентност за решаване на текстови задачи при учениците от първи и втори клас. Допуска се, че резултатите от провеждания в момента дидактически експеримент ще са положителни и този иновативен модел на работа ще може да се прилага в практиката на началните учители в страната. Предстои по експериментален път да се намерят отговори на въпросите: Какъв е ефектът на прилагания иновативен модел за усъвършенстване на математическата компетентност за решаване на текстови задачи в първи и втори клас? Под каква форма този модел на работа може да се прилага в практиката на началните учители в страната?

ЛИТЕРАТУРА

Mihova, M. (2018). Uchebnata distsiplina pedagogika v konteksta na savremennite iziskvaAleksieva, K. (2020). Computational tasks in text form in the mathematics curriculum in primary classes. *Journal of Socio Brains*, ISSUE 65, 30-42, ISSN 2367-5721.

Angelova, V. (2019). Pedagogicheska tehnologia za izuchavane na tekstovite zadachi v nachalnia etap na obrazovanie. Plovdiv: Universitetsko izdatelstvo. [Ангелова, В. (2019). Педагогическа технология за изучаване на текстовите задачи в началния етап на образование. Пловдив: Университетско издателство.]

Kirova, G. (2014). Metodika na rabota s tekstovi zadachi v nachalnite klasove. Sofia: Avangard Prima. [Кирова, Г. (2014). Методика на работа с текстови задачи в началните класове. София: Авангард Прима.]

Kirova, G. (2021). Obuchenie na studentu – badehti nachalni uchiteli, za rabota s tekstovi zadachi po matematika. Sofia: Veda Slovena – ZhG. [Кирова, Г. (2021). Обучение на студенти – бъдещи начални учители, за работа с текстови задачи по математика. София: Вега Словена – ЖГ.]

Madzharov, Al., R. Petrova. (2007). Metodika na obuchenieto po matematika v nachalnite klasove. Shumen. [Маджаров, Ал., Р. Петрова. (2007). Методика на обучението по математика в началните класове. Шумен.]

Manova, A. (2011). Metodika na obuchenieto w reshavane na tekstovi zadachi. Sofia: Prosveta. [Манова, А. (2011). Методика на обучението в решаване на текстови задачи. София: Просвета.]

Moro, M., A. Pishkalo. (1978) Metodika obucheniya po matematike v I – III klasa. M: Prosvechenie.

Novakova, Z. (2004) Metodika na obuchenieto po matematika v nachalnite klasove. Plovdiv: IK Hermes. [Новакова, З. (2004). Методика на обучението по математика в началните класове. Пловдив: ИК Хермес.]

Nikolova, M. (2021). Illustration of the text problems in the new textbooks in mathematics for first grade. *KNOWLEDGE – International Journal*, Vol. 46.2, 323 – 328, ISSN 1857-923X

Nikolova, M. (2021). Illustration of the text problems in the new textbooks in mathematics for second grade. *Proceedings*, V. 60, b. 6.2, Pedagogy and Psychology. Ruse: University of Ruse. ISSN 2603-4123

Nikolova, M. (2022). Study of entry level mathematics in first grade. *Journal of Socio Brains*, ISSUE 89, 76-84, ISSN 2367-5721

Uчебна програма по математика за втори клас. (2016). Sofia: MON. [Учебна програма по математика за втори клас (2016). София: МОН, в сила от учебната 2017/2018 година, утвърдена със Заповед № РД09-300 от 17.03.2016 г., достъпна на адрес: <https://www.mon.bg/bg/1997>, послено посетен на 25.04.2022 г.]

Zamfirov, M. (2010). Prilagane na nov podhod na obuchenie po matematika pri uchenici sas specialni obrazovatelni potrebnosti (I klas). *Nachalno obrazovanie*, kniga 2, 57-63. [Замфиров, М. (2010). [Прилагане на нов подход на обучение по математика при ученици със специални образователни потребности (I клас). *Начално образование*, кн. 2, 57-63.]

УЧИЛИЩНА СТРАТЕГИЯ ЗА STEM ОБРАЗОВАНИЕ

Николай Цанев, доц. г-р

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки на образованието и изкуствата
Катедра „Начална училищна педагогика“
e-mail: n.tsanev@fppse.uni-sofia.bg*

Жорж Кюшев

*Частно средно училище „Св. Георги“
e-mail: zhorzhkyushev@gmail.com*

Резюме: В доклада се разглеждат възможностите за изграждане на стратегия за училищно STEM образование. Връзката между областите наука, технологии, инженерство и математика дава възможност на учениците да развият не само основни технически умения, свързани с използването на различни материали и технически средства, но и да стимулира любознателността и интереса им към науката. Проучен е опитът на други страни. STEM образованието става все по-популярно като концепция и в България. То дава възможност за иновативен подход в преподаването и развиването на способностите на ученика. Чрез изграждането на правилна стратегия за въвеждането му се обръща внимание на създаването на среда за образование, която да повиши компетентността и мотивацията на младите хора да се обучават и реализират в професии, свързани с науката и технологиите.

Ключови думи: STEM, стратегия, училищно образование, учебна среда

ISCHOOL STRATEGY FOR STEM EDUCATION

Nikolay Tsanev, Assoc. Prof., PhD

*University of Sofia “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Primary School Pedagogy*

Zhorzh Kyushev

St. George International School and Preschool

Abstract: The article examines the possibilities for implementing a school strategy for STEM learning. The connection between the areas of Science, Technology, Engineering and Mathematics gives an opportunity to the students to develop not only basic technical skills, related to the use of various materials and technical supplies, but also their curiosity and interest in Science. The experience in other countries has been studied.

STEM education has become more popular as a concept in Bulgaria. It gives the opportunity for innovative approaches in teaching and development of the students' abilities. By building the right strategy for its establishment, attention is paid in creating an environment for education that will increase the learners' competence and motivation, to learn and achieve in jobs related with Science and Technology.

Keywords: STEM, strategy, school education, school environment

Увод

Интересите и нуждите на българския ученик през последните години се променят драстично с използването на повече технологични средства и ресурси за работа в онлайн среда. Това дава възможности на учениците да имат достъп до повече информация и допринася за тяхното развитие в различни аспекти. Нуждата от иновативни идеи за преподаване и развитие на допълнителни професионални компетенции на учителите се налага поради повишените изисквания към учебната работа и нарасналите интереси на учениците. Под акронима STEM, което буквално преведено от английски език "stem" означава "стъбло", стои връзката и взаимодействието между предметните области: наука, технологии, инженерство и математика (S – Science, T –Technology, E – Engineering, M – Mathematics). Във връзка с тези тенденции понятието STEM се споменава все по-често в сферата на образованието. Според М. Кирилова (2020) STEM е в основата на инициатива, създадена от National Science Foundation (NSF). Целта на идеята е да осъществи връзка между различните предмети, като от учениците се изисква да постигнат както очакваните резултати от една учебна програма, така и да развият групи важни компетентности. От голямо значение е използването на междупредметни връзки, възможностите за практическа работа, проектни дейности, работа с различни материали според техните свойства и характеристики, експериментирание и изследване. Концепцията, наречена STEM, има за цел да провокира учениците към по-комплексно и цялостно възприемане на заобикалящия ги свят. Тази идея е насочена към изграждане на способности за самооценка, критично мислене, групови и индивидуални дейности, както и умения, свързани с лабораторна и изследователска работа, класифицирани още като „уменията на гвайсет и първи век“. Според И. Мирчева (2021) STEM концепцията разкрива възможности за детското развитие чрез интегрирането на знания от различни области, чрез преливането на опит от

областта на посочените по-горе предметни области. В последните години все повече училища в България насочват своите сили да работят по идеята за STEM обучение. Министерство на образованието и науката (2020) стартира национална кампания „Изграждане на STEM среда“. Изискванията към българския ученик, заложи в Държавния стандарт за общообразователната подготовка (2015), са фундаментални и важни, но логическата връзка между целите на обучение в различните предмети е постигната главно на основата на Европейската рамка с ключови компетентности. Осъществяването на връзките между тях чрез концепцията STEM има подобна, но друга основа. Прилагането на такъв подход изисква по-различна организация на учебните дейности, материалната база, с която разполага всяко училище, както и подготовката на преподавателите.

Конструирането на функционираща STEM стратегия е важно за българското образование. Българският ученик трябва да има възможност да използва ресурси, учебни материали и материална база, които да отговарят на стандартите за образование по света.

STEM (STEAM) концепцията за образование

След направено проучване на опита за прилагане на STEM концепцията в САЩ, Великобритания и в страни от Азия, обхващащо последните няколко години, има данни, че този подход на преподаване се приема добре, а учебното съдържание, очакваните резултати от учениците, учебниците и ресурсите се различават от тези в България.

Според Cambridge International Assessment Education (2018) по учебния предмет “Science” (“Наука”) се засягат теми от науките химия, физика и биология, а от предстоящата 2022/2023 се очаква и астрономия, като сложността на информацията е съобразена с възрастта на обучаемите. Също така от учениците в начална училищна възраст се изисква да умеят да работят с различна измервателна техника като силомер, гецибелметър, луксметър и амперметър.

Концепцията за осъществяване на смислови връзки между разглежданите предметни области може да бъде срещната и в по-разширен вариант – STEAM. Допълнението обръща внимание на областта, свързана с изкуствата (A – Art). По предмета “Art and Design” (“Изкуства и дизайн”) от същия източник в обучението на учениците се обръща сериозно внимание на дизайна на едно изделие и на използваните за него материали. Учениците се учат да избират най-подходящия материал според неговите свойства – еластичност, пластичност, твърдост, здравина, хигроскопичност и др.

В предметната област “Mathematics” (“Математика”), изяснено в същия източник, учениците усвояват основата на алгебра, геометрия, аритметичните действия умножение и деление, симетрия на двуизмерни фигури, използване на различни диаграми и таблици, различна измервателна апаратура.

“Engineering” (“Инженерство”) насочва към използване на овладените знания от останалите предмети в практически план. Учениците имат свобода

да изберат по какъв начин да изпълнят задачите, като основните изисквания, които трябва да спазват, са за: последователност, материали и инструменти, техническо оформление и описание на проекта, формулиране на изводите от тяхното изследване.

STEM обучението в САЩ

В Америка развитието и работата в посока на адаптиране към STEM обучение датира още от 2011 г. През 2018 г. от Committee on STEM Education of The National Science & Technology Council е предложен стратегически план за STEM образование (Committee on STEM Education, 2018). Визията и насочеността на предложението е, че модерното обучение е насочено не само към изграждане на компетенции като критичното мислене, решаването на проблеми, дизайн, способност за анализ и синтез, но и поведенчески и личностни качества като постоянство, адаптивност, работа в екип, организационни умения и отговорност. Чрез развитие на тези качества и способности в ранна училищна възраст обществото в САЩ приема, че личното представяне в професионален план на хората ще бъде на по-високо ниво, без значение дали професионалната област, която всеки член на обществото избере, ще бъде с насоченост към STEM компонентите. Приема се, че уменията като способност за изчисления, решаване на задачи и иновативно мислене са от решаващо значение за хората, които работят в сферата на производството, здравеопазването, националната сигурност и др.

Стратегията (Committee on STEM Education, 2018) пренасочва образователните програми, инвестициите и дейностите на Федералните програми за STEM и заложените приоритети за развитие в национален мащаб. Планът представя множеството нови дейности като партньорства между образователните институции и бъдещи потенциални работодатели с цел квалифициране на бъдещите работници чрез обучение в практическа среда. В него се подчертава важността на изграждането на връзки между учебните предмети, както и необходимостта от обучение в областта на иновациите и предприемачеството, дигиталната грамотност. За изпълнението на този план са изведени три основни цели:

- Овладяване на STEM грамотност
- Повишаване на достъпността, приобщаването и включване към STEM обучение
- Подготовка на работна ръка за професионални области, свързани със STEM (нак там).

Предложенията за изграждане на условия за STEM грамотност включват и създаване на онлайн платформа, в която преподаващи учители във всяка възрастова група да имат достъп до ресурси и практически задания, които да свързват различните области. Работата по учебната програма трябва да бъде с насоченост към интегриране на повече електронни ресурси. Част от

подготовката на учителите е запознаването им с нови и различни дигитални инструменти в онлайн среда. Според работодатели в частния и публичния сектор чрез партньорства за обучение, базирани на практическа работа и проучвания, би могло да се предоставят съвременни уроци по дигитална етика, онлайн анализ на информация, обучение по киберсигурност и кибербезопасност (нак там).

Приобщаването и достъпността до иновативни идеи и ресурси се отнасят и до интеграцията на различните етноси, изграждащи американското общество. Една от идеите на предложението от 2018 г. е нуждата от интегрирано обучение на всички слоеве на обществото. Развитието на потенциала на новата концепция не може да се разгърне, ако не засегне цялата образователната система. Предоставянето на възможност за практическа работа по време на обучението, достъпът до различни ресурси и дейности подпомагат развитието на продуктивността, работата в екип, самооценката, иновативността и по-успешната професионална реализация. Този план ясно отразява изискванията и очакванията към правителството за съобразяване с расова и полова диференциация, религия и социално-икономически статус при изграждането на основа за STEM обучение (нак там).

Хората, обучавани чрез този подход, ще имат възможността да получат образование, което им дава възможност да прилагат наученото в различен контекст. Учениците развиват мислене с насоченост към иновациите, технологиите и предприемачеството. За преподаващите учители и асистент-учителите в начален, прогимназиален и гимназиален етап концепцията включва нови идеи за екипно обучение. За работодателите във висшите училища, администрацията и политиката това може да означава нов поглед към учебното съдържание. Институциите, които се занимават с подготовка и обучение на персонал, могат да помогнат чрез предоставянето на допълнителни курсове, семинари и уебинари. Партньорите работодатели ще имат възможност да инвестират в база за практическа работа, която да запознае бъдещите работници с реалните проблеми в различни професионални сфери.

В своето изследване и план за развитие на обучението Федералното правителство смята, че за да се осъществи STEM обучението като концепция, в него трябва да участват и организации, които може да не са пряко свързани с образованието, но са част от продължаващото професионалното развитие на хората в американското общество. В това число се включват както частният и публичният сектор, така и правителствени и неправителствени организации, свързани с обучението и подготовката на кадри (нак там).

STEM обучението в Азия

В изследване, публикувано през 2020 г. от International Journal of STEM education, са описани резултатите от приложени образователни STEM практики, свързани с развитието на ученици от начален етап в Азия. Една от целите на изследването

е да проучи основен проблем в образователната система, какъвто е мотивацията на учениците. STEM идеята за обучение е приложена в 54 училища, според посочения източник. Участвали са 4768 ученици. Освен наблюденията върху мотивацията на учениците изследването е било насочено към проучване на овладените умения за използване на статистически данни, както и за формулиране на проблем и неговото решаване (Bevo Wahono, Pei-Ling Lin & Chun-Yen Chang, 2020).

Изследването е проведено в Източна, Западна и Южна Азия, а основният проблем, с който се сблъскват учените, провели изследването, е разликата в културен аспект, академичното ниво и учебната среда на учениците. Културните особености рефлектират върху социалното поведение на учениците. Представена е и кратка информация за влиянието на религията, ценностите и разбиранята на различни слоеве от общество върху резултатите от обучението чрез STEM.

Резултатите показват, че STEM обучението има най-добър ефект при страни от Източна и Южна Азия и по-слаб при страни от Западна Азия. Установен е по-добър резултат при развитието на “уменията на 21-ви век” и мотивацията на учениците, за разлика от академичното развитие. Основните предложения, изведени в резултат на посоченото по-горе изследване, са насочени към учителите, сферата на културата, правителствените и образователните институции. Те имат за цел да подпомогнат с идеи осъществяването на взаимовръзки между обществата с различни културни потребности и възприятия чрез STEM подход в образованието. Авторите на изследването смятат, че резултатите биха спомогнали за развитието на знанията и възможностите на ученици.

STEM обучението в Англия

В Англия STEM обучението на учениците започва от петгодишна възраст и е систематизирано основно около идеята за развитие на модерното мислене. Още от първите години учениците имат изследователска работа, практически задачи и от тях се изисква често да представят своите лични впечатления и изводи. Освен основните математически компетентности като познаване на действията събиране и изваждане, умножение и деление, геометрични фигури и групи, от английския ученик се очаква да умее да използва различни видове диаграми, таблици и графики за достъпно представяне на статистически резултати.

Други знания, които се очаква от учениците да усвоят, са свързани с използването на различна измервателна техника (Government of Education of England, 2014). От добре познатите и в българското училище линия, везна, мензура и шублер, в часовете по науки учениците се запознават с функциите на силомер, луксметър, амперметър и децибелметър. Основно изискване към учениците в английското училище е да усвоят способност да задават научен въпрос, да провеждат експеримент според различни ситуации и условия, да събират

информация от проведения експеримент и да представят своите изследвания и резултати. Учениците използват овладените в часовете по математика знания за демонстрирането на тези резултати в диаграми, което усъвършенства техните умения за статистическо оформление на информация. Те развиват своето пространствено възприятие, критично мислене и самооценка. Друг основен елемент на обучението в Англия е оценката на съвместно изработения от тях проект, практическо задание, математическа задача.

STEM обучението в България

STEM образованието става все по-популярно като концепция и в България. През 2020 г. Министерство на образованието и науката стартира проект, свързан с изграждането на обособени зони и центрове със STEM насоченост. Основна цел на проекта е да финансира идеи на български училища, които имат желание да насочат своите усилия към развитие на STEM среда и осъществяване на свързани с това учебни дейности. Проектът обхваща основно обогатяването и усъвършенстването на материалната база, създаването на иновативни учебни центрове, стимулирането на мотивацията за учене на българския ученик, повишаването на равнището на подготовка по предметни области като математика, природни науки, информационни технологии.

В документа, предоставен от МОН, може да се забележат прилики с предложенията и идеите, които са посочени в описаните по-горе публикации от САЩ и Азия. Създаването на мост между образованието на българския ученик и институции с насоченост към технологично развитие и иновации е посочено като „ключ“ за осъществяването на проекта. Тази връзка би спомогнала за бъдещото развитие на учениците и за тяхната мотивация за учене.

В България ситуацията в образованието се различава от тази в разгледаните по-горе страни. В гържавата има училища, които използват стратегии, базирани на STEM идеята, като някои от тях са в частния сектор на образование, като например “St. George International School and Pre-School Sofia”, “British School of Sofia”, “Anglo-American School of Sofia”, “English American Academy”.

Някои от споменатите училища следват не само утвърдените изисквания от Министерството на образованието и науките на България (МОН), но съчетават и подходите и идеите от учебната програма на Англия или САЩ. Това дава възможност на учениците да имат достъп до съвременно образование. Тъй като изискванията на международната учебна програма на Кеймбридж (Cambridge Assessment International Education, 2018) и Британската учебна програма (Government of Education of England, 2014) изискват от учениците да имат по-задълбочени умения в сферата на химията, физиката, биологията и астрономията, училище като “Св. Георги” (“St. George International School and Pre-School Sofia) използва добре обзаведени кабинети, подходящи за експерименти, съвременен компютърен кабинет, обсерватория. Учителите в начален етап разполагат с необходимия ресурс, определен от международната програма на

Кеймбридж (Cambridge Assessment International Education, 2018), което позволява на ученици да изучават дисциплините в тяхната цялост и да прилагат получените знания и компетентности на практика.

Проект за училищна стратегия за STEM образование

Терминът “стратегия” идва от гръцките гуми „stratos“ (война) и „ago“ (водя) (Тужаров, 2008). Смисълът на изграждането на стратегия се заражда през годините в изкуството за водене на военни операции и битки. Думата „стратегия“ с времето се е превърнала в неизменна част от планирането и развитието на проекти, постигането на реални цели, ръководенето на различни отрасли. В своята същност стратегията изисква ясен поглед към бъдещето, възможност за предвиждане на развитието на даден проект, използване на всяка възможност за реализиране на поставените цели.



Фиг.1. Принципен модел на училищна стратегия за STEM образование

За постигането на добри резултати с насоченост към развитие на “уменията на 21-ви век” са нужни реални и изпълними идеи и стъпки, които да могат да бъдат приложени от по-голям брой училища, желаещи да насочат своя стил на обучение към STEM концепцията. За изграждането на адекватна стратегия е нужно да се обърне внимание на конкретни етапи на развитие, като се започне от фундаменталните нужди за създаването на STEM среда и се премине към нейното развитие и обогатяване. След като се постигне връзка с други институции с насоченост в областта на науките в регионално, национално и международно ниво, следва да се създаде нагласа за ежегодни демонстрации, състезания и олимпиади и възможности за професионално развитие в различни сфери. На фиг.1 е показана връзката между различни етапи, нужни за развитието на STEM обучението, както и идеята за училищна стратегия за реализиране на STEM концепцията в българските условия. Връзките между различните етапи на академичното и бъдещото професионално развитие на учениците са представени последователно в логическа посока. Стратегията трудно може да бъде реализирана, ако отделни части от нея не са изпълнени. С обмена на идеи и практики се постига и обогатяването на опита на преподаващия учител.

Като първи стъпки за изграждане и използване на базова STEM среда е нужно учителят да е запознат с ползите на тази концепция и възможностите на преподаване, които тя предоставя. Преподавателят има нужда от достъп до учебници и учебни помагала, съдържащи систематизирана, интересна и адекватно подбрана информация, подходяща за възрастта на учениците в начален, прогимназиален и гимназиален етап. Създаването на материална база, съдържаща техника, нужна за наблюдения и изследвания, е от изключителна важност. Част от практичските задания изискват използването на специална апаратура. Сама по себе си тя е интересна и мотивираща за учениците. Тъй като една от главните особености на STEM подхода е работата с интерактивни ресурси и технологии, като задължителна част от предложената стратегия е използването на онлайн платформа от учениците, която да им даде възможност да работят самостоятелно и да споделят постигнатите резултати от изследванията и експериментите със свои връстници и преподаватели.

Чрез организирането на редовни срещи между младите изследователи от различни училища учениците ще успеят не само да демонстрират своите интереси и постижения, но и да развият умения за сътрудничество, екипност и критично мислене. Тези срещи могат да бъдат с цел обмен на опит, да имат състезателен характер и др. Те могат да бъдат както на национално, така и на международно ниво за установяване на връзки с други образователни институции по света – училища, университети и др. Естественото продължение на STEM подготовката е успешната професионална реализация на учениците. Именно в този етап учениците ще могат да осъществят своите първи срещи с бъдещи работодатели, работещи в сфери, пряко свързани със STEM

подхода. Фирми от частния и публичния сектор могат да бъдат поканени като участници в жури, спонсорски и други инициативи.

Някои идеи за реализиране на STEM обучение в училищна среда

За да може STEM концепцията да бъде приложена в училищна среда, е важно да се обърне внимание на детайлното планиране на урочните единици. Необходимо е основните учебни дейности да имат насоченост към постигане на комплекс от очаквани резултати от STEM областите във всяка урочна единица. Освен задължителните учебни часове учениците могат да работят и по практически и теоретически задачи, а прилагането на STEM подхода да продължава и в извънурочните дейности при съобразяване с учебните програми.

Например при учебни дейности от областта на математиката учениците ще могат да усъвършенстват своите знания и умения, свързани с графичното оформление на резултатите от различни изследвания и проекти. Също така те ще могат да се запознаят с различни измервателни инструменти, които да използват в своята практика. Чрез тях те ще получат допълнителни знания, свързани с различни мерни единици и тяхното приложение.

В часовете по технологии и предприемачество учениците ще могат да изработват изделия и проекти, подпомагащи техните изследвания. Достъпът до разнообразни материали ще допринесе за обогатяването на конструктивните умения на младите изследователи. Те ще имат възможност да изберат най-подходящите средства за своята работа. Много полезно за децата ще бъде използване на кабинети за първообработване, електротехника и др.

Учениците ще могат да се занимават активно с дизайн и подготовката на своя проект в часовете по изобразително изкуство. Те ще имат възможност да усъвършенстват пространственото си мислене и въображение при работа по проектите. Обучаемите ще се запознаят с различни техники като апликиране, бигване, папиемаше, отпечатване, щамповане и др.

В часовете по рогинознание, околени свят, човек и природа обучаемите ще могат да усъвършенстват своите знания за произхода на различните материали и техните свойства. Учениците ще овладеят знания, свързани с движението на телата и силите, които им действат. В хода на учебната работа ще се използва различна апаратура за измерване на температура, тегло, обем и др.

Важно е да се отбележи, че учебните дейности и задания трябва да следват логиката и спецификата на съответния учебен предмет. Те трябва да награждат задължителната учебна програма на основата на разглеждания подход. Планираните задачи е важно да бъдат връзката между отделните STEM области, като остават пряко свързани с изучаваното учебно съдържание. Тяхната основна цел е да свържат в общ контекст отделните области (математика, науки, инженерство, технологии, изкуство) и знанията, уменията и компетентностите от учебните програми. Те създават предизвикателства пред учениците, но не

трябва да нарушават теоретичната цялост на учебния предмет.

За да се осъществи идеята за STEM обучение, задължителната програма може да се обвърже и с избираемите учебни часове. Решаващо за интересите на учениците е задачите да са обвързани със системното реализиране на междупредметни връзки при изпълнение на конкретни проекти. Чрез дейности като изследване, проучване, избор на материали или технически средства и др. от страна на учениците ще се създадат необходимите условия за STEM обучение. Самоинициативата на учениците трябва да бъде стимулирана и подкрепяна. Всяко училище може да създаде условия за това чрез обособяването на зони и специализирани кътове, в които всеки ученик ще може да споделя лични впечатления от работата си със своите връстници и приятели. Обмяната на опит между различните възрасти във всеки етап може да допринесе както за точна и адекватна оценка и самооценка на работата на ученика, така и за споделянето на реални идеи и проблеми. Обратната връзка може да се осъществи и чрез електронна платформа, която да включва и дял, свързан с мониторинг на постигнатите резултати на учениците за проследяване на резултатите от обучението. Изключително полезно за учениците ще бъде и чрез домашните работи да се стимулира интересът към самостоятелно изследване и прилагане на овладените в задължителните учебни часове компетентности.

Екипната работа и критичното мислене също са в основата на концепцията. В отделни задания може да се изисква от учениците да напишат кратка информация, която е свързана с въпроси относно различни трудности при избор на конкретни материали или техники, кое им е харесало най-много, да направят оценка или самооценка на работата си. Това ще даде още възможности за получаване на надеждна обратна връзка от учениците, ще подпомогне планирането на бъдещата работа.

Заклучение

В доклада е направен преглед на общите характеристики на STEM подхода в България и в някои водещи държави, както и на резултатите от прилагането на концепцията. На тази основа е предложен модел за конструиране и прилагане на училищна стратегия за STEM образование в България. Стратегията може да бъде обогатявана и променяна в зависимост от конкретните условия – политиките на държавата в областта на образованието, финансовите възможности на училищните институции и др. Идеята може да бъде допълвана и усъвършенствана в зависимост от натрупания опит от българските учители и ученици.

Представената принципна стратегия съдържа основните стъпки за прилагане на STEM концепцията в условията на българското училище. Те са обвързани със съвременните изисквания за подготовката на учениците и биха помогнали за тяхната професионална реализация и развитие в различни сфери на технологиите, иновациите, промишлеността и науката.

ЛИТЕРАТУРА

Bevo Wahono, Pei-Ling Lin & Chun-Yen Chang. (2020, 07 10). Evidence of STEM enactment effectiveness in Asian student learning outcomes. *International journal of Stem Education*. Retrieved January 30, 2022, from <https://stemeducationjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40594-020-00236-1>

Cambridge Assessment International Education. (2018). *International curriculum*. Retrieved February 5, 2022, from <https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/cambridge-primary/curriculum/>

Committee on STEM education. (2018). America's strategy for STEM education. Retrieved January 31, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=ED590474>

Government of Education of England. (2014, 12 02). The national curriculum. Retrieved February 12, 2022, from <https://www.gov.uk/national-curriculum>

Kirilova, M. (2020). STEM obuchenieto – obrazovanie na badeshteto. Profesionalno obrazovanie [Кирилова, М. (2020). STEM обучението – образование на бъдещето. *Професионално образование*.] Retrieved January 22, 2022, from <https://www.cceeol.com/search/article-detail?id=893111>

Ministerstvo na obrazovaniето i naukite. (2020). 21. NP „Izgrazhdane na uchilishtna STEM sreda“. [Министерство на образованието и науката. (2020). 21. НП „Изграждане на училищна STEM среда“.] Retrieved February 14, 2022, from https://www.researchgate.net/publication/355444596_Obuceniето_po_STEM_-_harakteristiki_i_problemi

Mirtschewa, I. (2021). Obuchenie po STEM – Osnovni karakteristiki i nyakoi problemi. [Мирчева, И. (2021). *Обучение по STEM - Основни характеристики и някои проблеми*.] Retrieved February 27, 2022, from https://www.researchgate.net/publication/355444596_Obuceniето_po_STEM_-_harakteristiki_i_problemi

Novini-STEM. [Новини-STEM. (2020, January 31)]. Retrieved February 3, 2022, from <https://stem.mon.bg/>

Tuzharov, H. (2008). Sashtnost na strategiyata. [Тужаров, Х. (2008). Същност на стратегията.] Retrieved January 30, 2022, from <http://tuj.asenevtsi.com/BSC/BSC07.htm>

NAREDBA No 5 ot 30.11.2015 g. za obshtoobrazovatelната podgotovka. Obn. DV, br. 95 ot 08.12.2015 g., v sila ot 08.12.2015 g. [НАРЕДБА No 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.] Retrieved January 16, 2022, from https://cioo.mon.bg/wp-content/uploads/2014/07/nrdb5_30.11.2015_obshtoobr_podgotovka.pdf

ИНТЕЛЕКТУАЛНА СОБСТВЕНОСТ – ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА ИЗУЧАВАНЕ В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ

Пънар Кязим, г-р

Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Категра „Начална училищна педагогика“
e-mail: p.kiazim@gmail.com

Резюме: Интелектуалната собственост е материя, която е тясно свързана с живота на човек и се открива във всеки един негов аспект. Едновременно с това е абстрактна теория, поради което не се преподава на ученици в начален етап. Но запознаването на най-малките ученици с интелектуалната собственост е важно и може да се случи с използване на по-креативни и нестандартни подходи. Във връзка с това в статията са представени аргументи за нуждата от преподаване на интелектуална собственост в начален етап, направена е обосновка за конкретна възрастова група, в която е оптимално да се случи този процес, дадени са конкретни примери за действия, чрез които да се предаде теорията.

Ключови думи: интелектуална собственост, преподаване на интелектуална собственост, преподаване на абстрактни теории в начален етап, абстрактно мислене

TEACHING INTELLECTUAL PROPERTY IN PRIMARY SCHOOL

Panar Kyazim, PhD

Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and Arts
Department of Primary School Pedagogy

Abstract: Intellectual property is a subject that is closely related to human life and is found in every of its' aspects. At the same time, it is an abstract theory, which is why it is not taught to primary school students. But introducing the youngest students to intellectual property is important and can happen using more creative and non-standard approaches. In this regard, the article presents arguments for the need to teach intellectual property at primary school, provides a rationale for a specific age group in which it is optimal for this process to take place and gives specific examples of actions through which the theory to be taught.

Keywords: intellectual property, teaching intellectual property, teaching abstract theories at primary school, abstract thinking

Въведение

Интелектуалната собственост е сложна материя, която е част от всеки елемент на живота. Тя може да бъде открита и в най-малкия детайл на заобикалящата ни среда. Въпреки това като теория и практика често бива неразбрана от хората, поради което спазването на правата и задълженията на създателите на интелектуална собственост става трудно. Което води до вклиняване на неразбиране или грешно разбиране на постулатите на интелектуалната собственост, а това от своя страна затваря кръга и води отново до неспазване на правата и задълженията в тази област. Въз основа на това все повече през последните години се налага мнението, че е по-лесно да се култивират разбирането и спазването на правата върху интелектуална собственост в ранна детска възраст, отколкото да се правят опити за промяна на дълбоко вкоренените грешни представи и разбирания по темата в зряла възраст. Изхождайки от това разбиране, все повече тържави по света активно въвеждат в учебните програми елементи, чрез които учениците да бъдат запознати със съдържанието на понятието интелектуална собственост, а някои дори стигат по-далеч и въвеждат изучаване на тази материя още в началните класове. Примери за добри практики в тази посока са страни като Япония, Корея, Китай, САЩ и Канада, Швейцария, Италия, Обединеното кралство, Грузия и др., повечето от които са индустриално развити и с високотехнологични икономики.

1. Необходимост от изучаване на интелектуална собственост в начален етап

Интелектуалната собственост не е откъслечна материя. Тя е обвързана с всеки елемент на заобикалящия ни свят и децата, както и възрастните, всекидневно се сблъскват с нея, без да осъзнават този факт. Децата са в непосредствен контакт с различни обекти на интелектуалната собственост непрекъснато: авторското право в съдържанието на любимите им детски книжки; търговските марки в любимите им лакомства; промишленият дизайн във формите на любимите им вещи от бита; изобретенията в иновативните им играчки. Това, което днес е абстрактно понятие за тях, в утрешния ден, когато вече израснат във възрастни хора, се превръща в една реалност, която трябва да се познава и приема. По повод изучаването на интелектуалната собственост в ранна детска възраст членове на екипа на Световната организация по интелектуална собственост [WIPO, 2007] подчертават, че „днешните ученици са утрешните дизайнери, писатели, продуценти, издатели, изобретатели“, генератори на идеи и иновации. Според тях предоставянето на децата на познания и разбиране за интелектуалната собственост е от

решаващо значение за развитието на положителна и устойчива култура спрямо интелектуалната собственост за бъдещите поколения. В съответствие с това е рационално основите на възпитанието и изграждането на тази култура да се поставят във възраст, в която възприемането, развитието и научаването са най-динамични и активни, а именно в началния етап на образованието.

В подкрепа на нуждата от преподаване на интелектуална собственост може да се използва мнението на Георгиева [Георгиева, 2010], което е актуално и приложимо в случая: „Животът налага на хората нуждата от все по-широк познавателен кръгозор и все по-активна интелектуална дейност.“

Левунлиева [Лавунлиева, 2016] извежда на преден план друга идея, която също може да се отнесе към конкретиката на преподаването на интелектуална собственост на ученици. Според нея „съвременността изисква нови дидактически решения, съобразени както със социалната действителност, така и с психолого-педагогическата реалност. Нещо повече, поради факта, че тези решения трябва да бъдат съизмерими с бъдещите потребности на учениците, е необходимо теорията, на която те се базират, да бъде гъвкава и адаптивна.“ По отношение на тази мисъл на Левунлиева може да се приеме, че интелектуалната собственост е една бъдеща необходимост на учениците, тъй като, както вече беше споменато, тя е неразделна част от живота на деца и възрастни, макар и в двата случая невинаги да се осъзнава нейното съществуване и използване.

2. Предметно-образното мислене на деца в начален етап като пречка за преподаване на интелектуална собственост

Големият проблем по отношение на преподаването на интелектуална собственост в начален етап не е всъщност дали тя да се преподава и учениците да се запознаят с нея, а как тя да бъде въведена като материя и теория. В начален етап мисленето на децата е все още предметно-образно, което поставя бариери по пътя на преподаването на много материи, включително на интелектуална собственост. Интелектуалната собственост е изключително абстрактна в своята същност, което е основната бариера по пътя на нейното представяне в начален етап. Трудността все пак не е еквивалент на невъзможност. Съществуват методи и способности, които позволяват дори една такава комплексна, сложна и абстрактна теория да бъде предадена на учениците по достъпен, приемлив и разбираем за тях начин. Един от приложимите и резултатни способности е представяне пред децата на различните обекти на интелектуалната собственост като продукти или чрез продукти. Например създаденото от тях съчинение е техен продукт, който може да се използва и продаде както всеки един друг предмет. Тяното собствено име е търговска марка, с която да се назове един предмет. С това несложно обяснение и обективизиране на теорията на интелектуалната собственост се поставя основата темата да се продължи към правата и задълженията във връзка с нейните обекти. Когато учениците възприемат обектите на интелектуална собственост като предмети, те с лекота могат

да приемат и нарушаването на правата, свързани с тях, като физическа кражба, но в друго измерение. Както чуждите предмети, например играчки, не трябва да се крадат, така и чуждата интелектуална собственост не трябва да се взима без изрично позволение. Защото и в двата случая става дума за кражба. От тук следва и разбирането на учениците за права и задължения – правото никой да не използва тяхната интелектуална собственост и задължението те да не използват без разрешение чужда такава.

3. Подходяща възраст да въвеждане на темата за интелектуалната собственост

Когато се използват различни методи и способности, за да се трансформира абстрактната теория на интелектуалната собственост в предметно-образна и тя да се обективизира, съответно темата да стане достъпна за преподаване в начален етап, е важно да се помисли върху подходящата за въвеждане на теорията възраст на децата. Не всяка възраст в начален етап би била подходяща, дори обективизирана, тази теория да се представи пред все още развиващите се детски умове. По повод възрастовото развитие и възприемане Кръстева [Кръстева, 2009] представя по теорията на Пиаже¹ своето мнение, че между 6- и 12-годишна възраст „у него [детето] възникват обобщени интелектуални схеми (операции) за установяване на инвариантност на най-използваните предметни свойства. Детето започва да проявява логичност и непротиворечивост на мисленето, но само в конкретни ситуации, защото за интелектуалните си действия то се нуждае от сетивно-предметна основа“. Ако се приеме, че тези процеси при децата започват на 6-годишна възраст и се развиват във възходяща посока, с достигане на своя оптимум на 12 години, би следвало във възрастовия диапазон 9–10 години да е достигнат момент, в който абстрактното мислене е започнало да оформя своите наченки.

Георгиева [Георгиева, 2010], също основавайки се на теорията на Пиаже, представя възрастта 7–11 години като важен конкретно операционален етап на развитие на децата. Тя посочва, че този период се характеризира „с развитие на логическото мислене, но предимно на базата на конкретни предмети и ситуации... Появява се умствената способност за мислене върху повече от един обект (децентрация)“. Последното може да се изтълкува като развитие на мисленето на детето по посока на един предмет по повече от един начин.

В допълнение към тези и сходни мнения на различни автори, през 2008г. Отделът за комуникации на Световната организация по интелектуална собственост посещава Международното училище в Женева с идеята да се проведат експериментални уроци с ученици по темите, свързани с интелектуалната собственост. Взето е решение това да се случи с 8–9- и 12–13-годишни ученици. Първоначалните предположения са, че по-малките ученици не биха били подготвени

¹ Жан Пиаже е швейцарски изследовател, който създава теорията на когнитивното развитие.

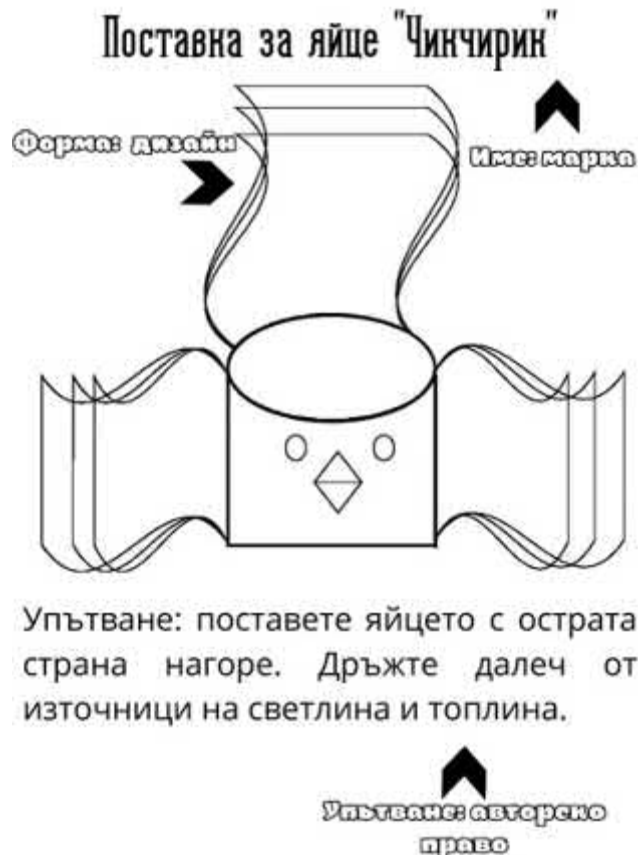
за тази сложна материя. Но именно те, противно на очакванията, проявяват очевиден интерес, като едновременно с това показват вникване в темата, разбиране и желание да научат повече. Експериментът продължава и скоро такива класове са проведени отново. Заключението, до което е достигнато (Chang, 2009), базирано на наблюденията на проведените уроци, е, че възрастта на децата 8–9-годишна е подходяща за запознаването им с интелектуалната собственост.

Ако се вземат предвид тези мнения и наблюденията в практиката на Световната организация, може да се направи логичното предположение, че най-подходящата възраст да въвеждане на материята на интелектуалната собственост е около деветата година на детето. В тази възраст учениците са в транзиция към следващ етап на развитие, в процесите на възприемане, разбиране и научаване се наблюдава съзнателност, започва да се проявява отношение към абстрактното.

4. Примери за урочни единици, в които да се въведе темата за интелектуалната собственост

Сложността на материята на интелектуалната собственост както създава затруднения при преподаването ѝ пред ученици от начален етап на образование, така дава и поле за изява и представяне по различни начини и чрез включване в различни урочни единици. В това отношение може да се работи в две посоки: разглеждане на отделните обекти на интелектуалната собственост в тясна обвързаност с конкретен учебен предмет или представяне на материята в рамките на един по-всеобхватен учебен предмет, с използване на различни междупредметни връзки. В първия случай става дума за представяне на интелектуалната собственост като съвкупност от много и различни обекти. Например в часовете по литература с разглеждането на автори и/или произведения може да се представи авторското право. Този обект може да се представи също в часовете по изобразително изкуство и музика. Изобретенията би било подходящо да се разгледат в рамките на предмета технологии и предприемачество. Традиционните знания е подходящо да бъдат въведени в часовете по човек и общество, новите сортове растения и географските означения – в предмета човек и природа, а търговските марки – в компютърно моделиране. Във втория случай интелектуалната собственост се представя пред учениците като различни обекти, които са част от един конкретен продукт. Подходящ учебен предмет за представянето на теорията е технологии и предприемачество, където може да се разгледа един изработен от учениците предмет като съдържащ в себе си различни обекти на интелектуалната собственост. Например урок №20 „От идеята до продукта“ от учебника „Технологии и предприемачество“ на Цанев [Цанев, 2018] предоставя отлична възможност за представяне пред учениците на темата за интелектуалната собственост по разбираем начин. Въвеждащата част на тази урочна единица позволява представянето на иновациите и изобретенията; информационната

част е подходяща за представяне на обекти като ноу-хау, търговска тайна, промишлен дизайн, нови сортове растения, географско означение; приложната част позволява запознаване с авторското право и търговската марка. Отделно от това практическата част на урока дава възможност да се представят всички обекти на интелектуална собственост в рамките на изработения от учениците предмет. Във фиг. 1 е даден пример за представяне на обекти на интелектуалната собственост чрез изработено от учениците изделие.



Фиг. 1. Изделие за изработка от учениците, по което да се представят обектите на интелектуална собственост
Източник: адаптирано по Цанев ()

5. Заключение

Интелектуалната собственост е сложна материя, като нейната комплексност поставя бариери пред разбирането ѝ дори от зрели хора. Което превръща преподаването и разбирането ѝ от малки деца, които имат предметно-образно мислене трудно, особено когато се прилагат стандартни методи и подходи на запознаване с материята. При прилагане на по-гъвкави, креативни и извън рамките подходи теорията на интелектуалната собственост се превръща в достъпна и лесно смилаема от учениците в начален етап на образование

и в частност тези във възрастовата група 8–9 години. Преподаването на интелектуална собственост е нужно да се започне още в начален етап, за да може да се изгради култура на нейното познаване и зачитане, както и с превантивната цел, у учениците да не се вкоренят грешни представи, трудни за коригиране в зряла възраст.

По отношение на тази материя и достъпността ѝ за малките ученици – от практическа гледна точка е силно препоръчително да се работи по посока разширяване на мирогледа и познанията на учениците по темата, което най-лесно и без нарушаване на стандартите, плановете и изискванията на учебната документация би могло да се осъществи чрез имплементиране на отделни единици от теорията на интелектуалната собственост в стандартните урочни единици. От теоретична и научна гледна точка темата за преподаване на интелектуалната собственост в начален етап на образование може да бъде развита чрез разработването и предлагането на конкретни модели на преподаване на тази тема извън стандартните урочни единици, разработване на авторска учебна програма свързана с темата, създаване на отделни, самостоятелни урочни единици по различните предмети, анализ на възможността за изучаване с надграждане в различните класове от начален етап на образование.

ЛИТЕРАТУРА

WIPO (2007) The Arts and Copyright - New Publication for Schools. Retrieved on 15.04.2022 from https://www.wipo.int/wipo_magazine/en/2007/05/article_0012.html

Georgieva, S. (2010). Komponenti na vazpitanieto. Primaks. [Георгиева, С. (2010). Компоненти на възпитанието, изд. Примакс.]

Levunlieva, M. (2016). Triz kato metodologiya za razvitie na predmetno-obraznoto mislene pri detsata. *Personal development of students in modern education and society (Vol. VIII), Scientific and Methodological Journal*, 106-114. [Левунлиева, М. (2016). Триз като методология за развитие на предметно-образното мислене при децата. *Личностно развитие на учениците в съвременното образование и общество* (том VIII), Научно-методическо списание, 206-114.]

Krusteva, A. (2009). Intelektualното razvitie i kriticheskoto mislene na uchenicite – vruzki i zavisimosti. *Pedagogy*, 9-10, 111-119 [Кръстева, А. (2009). Интелектуалното развитие и критическото мислене на учениците – връзки и зависимости. *Педагогика*, 9-10, 111-119.]

Tzanev, N. et al. (2018). Uchebnik po tehnologii i predpriemachestvo za 3. Klas, Bulvest 2000. [Цанев, Н. и кол. (2018). Учебник по технологии и предприемачество за 3. клас“, изд. Булвест 2000.]

Chang, S. (2009). WIPO Magazine Editorial Team, Communications Division. Retrieved on 13.04.2022 from https://www.wipo.int/wipo_magazine/en/2009/01/article_0007.html

КОМИКСЪТ И ЛИТЕРАТУРНОТО ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Ралица Колева, докторант

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Педагогически факултет

Катедра „Начална училищна педагогика“

e-mail: koleva.r@abv.bg

Резюме: Актуалността на разглежданата тема произлиза от необходимостта за иконизиране и предаване на максимално концентрирана информация в наши дни. В последно време на учителите се налага да използват в образователния процес методи, чрез които да се активизира възприемането на учебния материал от учениците. Педагогическият опит показва, че нагледността в урока увеличава това възприемане. В качеството си на такава нагледност могат да встъпят образователните комикси. Те са особен клон в изкуството, което намира своето място в обучението по литература. Като максимално синкретично изкуство комиксът е агресивен предимно към по-младите читатели, чиито очаквания са получаване на разказ със съгъстена фабула. Образователният материал, представен в комиксите, може да има добра степен на усвояване. Концентрирайки художествената условност, комиксът забавлява, подтиква към имитиране на герои и случки. Изобразителната и вербалната комуникация, съдържащи се в него, са благонадежден фактор за овладяване на необходимите знания в часовете по литература. При възприемане и осмисляне на комикс в контекста на литературното обучение учениците имат възможност да четат комикси, да обсъждат елементите на комикса, да откриват и проучват в практически план неговите условности, както и обобщението, съдържащо се в него, да планират и създават свои комикси.

Ключови думи: комикс, литературно обучение, начална училищна възраст

COMICS AND LITERARY EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL AGE

Ralitsa Koleva, PhD Student

Paisii Hilendarski university of Plovdiv

Faculty of Education

Department of Primary School Pedagogy

Abstract: The relevance of the subject stems from the recent need for iconization and for transmitting information in its most concentrated form. Recently, teachers have to include in the educational process methods which actualise the perception of the learning material by students. Pedagogical experience shows that having visual aids in the lesson increases this perception. Educational comics can be used as such aids. They are a special branch of art, which finds its place in the teaching of literature. As a maximum syncretic art, the comic is addressed mainly to younger readers, whose expectations are to receive a story with a condensed plot. The educational material presented in the comics can have a good degree of mastery. Concentrating on artistic conventionality, the comic entertains, encourages the imitation of characters and events. The pictorial and verbal communication it contains is a reliable factor for mastering the necessary knowledge in literature classes. When perceiving and comprehending a comic in the context of literary education, students have the opportunity to read comics, discuss the elements of comics, discover and study in practice its conventions, as well as the summary contained in it, to plan and create their own comics.

Keywords: comics, literary education, primary school age

Приоритетна задача на актуалното литературно образование е формирането на творчески и самостоятелно мислещи личности, с развито критическо мислене, устойчиво на въздействието на психологически манипулации. В днешно време за учителите е тревожен проблемът за незаинтересоваността на съвременните ученици към четенето. Една от причините за това явление е свързана с пренасищането с информация в интернет пространството. Мисловните процеси на учениците се развиват бавно, тъй като информацията се предоставя в готов вид и лишава детето от възможността да разсъждава самостоятелно. Трудност представлява и осмислянето на вербалния текст. Съвременният учител е принуден да търси различни нетрадиционни начини, за да привлече вниманието на учениците към художествената литература, както и да прилага нови обучителни методи. Като интересна иновативна форма на работа с литературния текст може да бъде използван комиксът.

Според класическото определение на Култърн Уо „комиксът е история, разказана чрез поредица от картини, с последователно свързани действащи лица от един епизод в друг, с диалог и текст, включен в картината”. Комиксът възниква като средство за комуникация, а едва по-късно окончателно се оформя като изкуство. През целия ХХ в. комиксът е световен феномен, който се развива по характерен начин в САЩ, Европа и Азия. Днес комиксът е жив навсякъде, особено в Япония.

Възприеман главно като графично изкуство, комиксът все пак трябва да се разглежда като синкретично изкуство (илюстрация + текст). Тъй като

формално комиксът се „чете“, то функционално специалистите го отнасят към литературата и по-специално към отделни нейни жанрове, като например детската литература (Казански, 1991).

Образователните комикси са относително нова категория. Те се използват както в началното, така и в средното училище. Като разновидност на адаптирана литература, те са разпространени в Италия, САЩ, Великобритания, Южна Корея и Япония. Продължават да бъдат средство за обучение в САЩ не просто като литература, а като основен източник на учебна информация, която в много случаи заменя както учебниците по литература, така и други първоизточници.

Разцветът на специализираните комикс издания за деца и юноши в България настъпва в началото на Втората световна война. В част от периодичните издания се помещават „приказки без думи“, за които децата трябва да измислят и разкажат история. Още тогава издателите са разбирали значението на картинния разказ за образованието и неговата ефикасност в поощряването на уменията децата да разсъждават (Стайков, 2013).

В началния етап на обучението онагледяването има многофункционално значение. Зрителният образ подпомага оперативната памет на учениците, като се явява силен аргумент за творческа дейност. Текстът е неотделима, равностойна част от комикса, характеризира се със своята краткост, опростеност и лесна достъпност, тъй като сам по себе си е предназначен за широката публика. Хуморът, с който обикновено е наситен, играе роля на увеличено огледало на общественото поведение. Комиксите имат взаимносвързващ характер на изображението и изказването на героя, изразено чрез кратък текст. Съдържателните особености и визуалният образ на комиксовите изображения благоприятстват подобряването на възприемателните способности на децата и тяхната активност. Това прави удачно използването им за провокиране на детското мислене, тъй като в тях са закодирани сюжети и представи, които показват зависимости и отношения, както и възможности за по-сложни мисловни операции, каквито са обобщаването и класифицирането.

Една от целите на педагога е да научи погроставащите да използват и разбират визуалните средства при общуване – мимики, жестове, език на тялото, да разграничават местата на действие, подробности от декора, които са от значение за разбиране на смисъла. На учениците може да бъде поставена задача да наблюдават само рисунките. Те трябва да разтълкуват съдържанието и да открият ключовите моменти. В следващия етап прочитането на текста в «балончетата» ще потвърди или отхвърли направените хипотези и ще уточни смисъла. Поднесен по този начин, текстът се възприема емоционално от учениците, проявява се и ярко изразено отношение към героите. Вниманието, което се отделя на думите на героите, може да бъде насочено към създаване на микродиалози. Диалогът може буквално да се повтори или да се запази само неговата комуникативна цел. Чрез микродиалозите става насочване на

микроситуации, които се идентифицират на различните картини. Те пък от своя страна са твърде благоприятни за граматизация, форма, възприемана с ентузиазъм, особено при по-малките ученици, които с удоволствие се възплащават в любимите герои (Брезоеа, 2002).

Светът на рисуваните истории владее собствен стил. Комиксът е идеален информатор. Неговото приложение в образованието се нуждае от затвърдяване и обогатяване. Цялата ни култура се движи от вербална към екранна. Днес хората предпочитат не да четат и слушат, а да гледат. Следва и ние по-активно и по-смело да въведем изображенията в сферата на образованието, особено в началното училище. В контекста на развитие на медиадигатиката може да се отбележат следните показатели на способността на учениците за възприемането на комикси:

1. Многоаспектното възприемане на композицията на отделните кадри и тяхната свързаност;
2. Определяне логиката на развитие на авторската мисъл в пространствено-времевите измерения: в изменението на плана на изображенията вследствие на особеностите на ритъма на повествованието;
3. Прочит на образността на кадъра, възприемане на художественото становище;
4. Възприемане на развитието на художествената мисъл в комплексно единство: графическа организация на кадъра, повторение на визуалните образи, емоционално-смысловото съотношение на отделните кадри.

Базирайки се на системно-дейтелния подход, който предполага всеки ученик в учебната си дейност да се опира на собствения си опит, наблюдения и продуктите на своя труд, можем да отбележим, че изобразителната дейност при създаването на комикс се явява средство за развитие на образното мислене, въображението, а също така и способ за осмисляне на околния свят. Да се чете и да се рисува комикс са важни умения, които приближават детето към разбиране на изкуството, към същността на художественото творчество.

Трябва да се обърне внимание на необходимостта от разгръщане на дидактическия потенциал на комикса като форма на работа с литературното произведение, тъй като в процеса на неговото създаване се развиват творческите и аналитичните способности на учениците. Чрез създаването на комикс може да бъде организирано и проектно базирано обучение, което позволява ефективно да се работи за повишаване на уменията за самостоятелна работа и работа в екип, формиране на комуникативните компетентности в общуването и сътрудничество, уменията да се работи с различни източници на информация. При създаване на комикс по литературно произведение се запазва актуалността на тематиката, която е тясно свързана с темата на образователната дейност. Учителят е в ролята на научен консултант при избора и разработването на темата, при написването на сценария. Целият клас създава един общ сценарий, като работи по групи.

Работата по създаването на комикс се състои от няколко етапа:

- Определяне на темата;
- Работа със сюжета и създаване на сценария;
- Изготвяне на необходимите елементи: фон, герои, декор;
- Монтаж.

Когато са определени героите, мястото и времето на действие, учениците пристъпват към изпълнение на сценария в комикс.

Нели Иванова смята, че много често на комиксите се гледа само като на възможност за запълване на свободното време на децата и те биват пренебрегвани като важна среда, „където изобразителното изкуство и литературата се обединяват, за да се получи едно зрително и литературно преживяване, емоционално наситено като всяка добра книга или филм” (Иванова, 2010: 56). Според нея съдържанието на работата над комикс се обуславя от жанровите различия, от равнището и индивидуалните особености на читателско възприемане на учениците, от техните интереси и потребности.

Използването на интерактивни методи (като разговор, разказ, елементи на мозъчна атака, словесно-логическа задача, ролева игра, самостоятелна творческа задача, автодигитична игра, интервю, асоциативен облак и др.) способства за формиране и усъвършенстване уменията за възприемане, осмисляне и създаване на комикси от учениците. За създаване на собствен комикс Иванова предлага използването на работа в групи, работа в екип, която се състои в предварително разглеждане на различни видове комикси с различно съдържание (за супергерои, с историческо, хумористично и пр. съдържание); колективно обсъждане – чрез мозъчна атака – на заглавия на комикси, които учениците познават и които евентуално биха създали; разделяне на учениците в малки групи и провеждане на дискусия за това кое е общото и различното между различните комикси, какви са действията на героите, как са изобразени те, какво е оформлението на отделните панели на комиксите, тяхната композиция, начините на съчетаване на образи и текст и пр., подготовка в малките групи на план за създаване на комикс (Иванова, 2010: 60).

Допитахме се до ученици и учители от начална училищна степен относно използването на комикса в часовете по литература. Проведена бе анкета, в която взеха участие 13 учители от ОУ „Кочо Честеменски“, гр. Пловдив. Анкетата беше писмена и анонимна, като бяха обяснени мотивите за провеждането ѝ. Учители споделиха, че работата с комикси не присъства често в часовете по литература, но проявиха интерес и желание да използват комикса като средство за мотивация и създаване на интерес към урока по литература.

Таблица 1. Обобщени резултати от анкетирането на учители от начална училищна степен

Въпрос	Отговори	%
Кое е Вашето определение за комикс?	а) разказ в картини б) картини, разказващи история, с равноправното участие на словото и илюстрацията в) единство на повествованието и визуално действие	23% 61,53% 15,38%
Учениците обичат ли да разглеждат и четат комикси?	а) да б) понякога в) не	76,92% 23% 0%
Кои художествени текстове могат да бъдат представени със средствата на комикса в учебниците по литература? Можете да изберете неограничен брой отговори!	а) приказки б) басни в) разкази г) стихотворения д) митове е) посочете други	92,3% 92,3% 53,83% 0% 46,15% 0%
Какви методи и похвати прилагате при работата си с комикс в часа по литература? Можете да изберете неограничен брой отговори!	а) рисунка на комикс с дописване на репликите б) изписани реплики, без да е изобразен героят, с цел отгатване на персонажите в) подреждане на комикс рисунки в сюжетната им последователност г) оцветяване на комикс рисунки д) въвеждане на комикс герой от друг сюжет е) съчиняване на диалог между комикс герои от различни сюжети ж) изработване на комикс по популярен сюжет з) откриване на логически и фактологически грешки в комикс рисунка/повествование и) драматизация на комикс сюжет й) запишете свои предложения	23,07% 0% 76,92% 30,76% 30,76% 23,07% 38,46% 23,07% 7,69% 0%
При кои групи ученици работата с комикс в урока по литература ще бъде най-ефективна? Защо?	а) при ученици със СОП б) при билингвални ученици в) при ученици със слаб успех г) при ученици със силен успех д) други – посочете и обяснете	92,3% 76,92% 92,3% 46,15% 0%

Чрез анкетата учителите показват доколко са запознати с прилагането на комикса в обучението по литература при ученици в начална училищна възраст. Резултатите показват, че повече от половината от учителите (61,53%) определят комикса като картини, разказващи история с равноправното участие на словото и илюстрацията. За 23% от тях комиксът е разказ в картини, а 15,38% го считат за единство на повествованието и визуалното действие.

На втория въпрос, отнасящ се до желанието на учениците да разглеждат и четат комикси, се оказва, че най-голям е процентът (76,90) на положителните отговори. 23% смятат, че учениците понякога са склонни да четат и разглеждат комикси. Нито един от тях не е дал отрицателен отговор, което показва, че комиксът притежава потенциала да бъде използван за целите на образованието и включен в учебните часове.

На третия въпрос, в който се посочват различни художествени текстове, които могат да се пресъздадат със средствата на комикса в учебниците по литература, учителите са посочили различни отговори. С най-висок процент са приказките и басните – 92,3%. На второ място учителите смятат, че разказите са подходящи текстове, които могат да бъдат представени чрез комикси, а 46,15% имат желание да използват комикси при работата с митовете. Всички анкетирани са на мнение, че стихотворенията не могат да бъдат представени със средствата на комикса и също така са се въздържали да дават свои предложения.

На следващия въпрос от анкетата, който е свързан с методите и похватите, които учителите използват при работата си с комикс, отговорите са разпределени по следния начин: 76,92% са подреждане на комикс рисунки в сюжетната им последователност, 38,46% са заложили за изработване на комикс по популярен сюжет, 30,76% – оцветяване на комикс и въвеждане на комикс герой от друг сюжет, 23,07% са откриване на логически и фактологически грешки в комикс рисунка/повествование, съчиняване на диалог между комикс герои от различни сюжети и рисунка на комикс с дописване на репликите. Едва 7,69% от учителите предпочитат драматизацията на комикс сюжет и нито един от тях не би използвал изписани реплики, без да е изобразен героят, с цел отгатване на персонажите.

Резултатите по петия въпрос показват, че 92,3% от анкетираните смятат, че работата с комикс в урока по литература ще бъде най-ефективна с ученици със слаб успех и ученици със СОП, 76,92% считат, че работата с комикси ще бъде най-ефективна при билингвални ученици, а 46,15% смятат, че тя ще бъде такава при учениците със силен успех. След въпросите на анкетата някои от анкетираните учители уточняват, че приложена спрямо образователните потребности, работата с комикси би била ефективна и благоприятна за всички ученици.

Проведената анкета показва, че учителите имат нужната информация за работа с комикси в часовете по литература, но са необходими още разяснения и адаптиране за постигане на достъпност при прилагането им, за да могат комикс средствата да се превърнат в желана от учителите новатори форма на организация на учебната работа, която в съчетание с традиционната форма на обучение да даде възможност за реализирането на разнообразни дидактически и възпитателни задачи.

Изводи

1. Учителите смятат, че учениците обичат да разглеждат и четат комикси, от което можем да заключим, че използването им в часовете по литература би допринесло за положително въздействие и мотивация за по-активно участие в учебния процес от страна на обучаемите.
 2. Учителите са с положителна нагласа спрямо използването на комикси в часовете по литература и са склонни да използват различни методи и похвати при работата си с тях.
 3. Голяма част от учителите са на мнение, че работата с комикс в урока по литература ще бъде най-ефективна при ученици със слаб успех и може да се използва като иновативен метод, който ще помогне на учениците да разберат прочетеното в литературния текст.
- За целите на педагогическото изследване бяха анкетирани и 19 ученици от същото училище.

Таблица 2. Обобщени резултати от анкетирането на ученици от начална училищна степен

Въпрос	Отговори	%
Харесват ли ти часовете по литература?	а) да б) не в) не мога да преценя	100% 0% 0%
Разбираш ли текстовете от читанката?	а) да б) не в) понякога	89,47% 0% 10,52%
Обичаш ли да разглеждаш или четеш комикси?	а) да б) не в) понякога	57,89% 0% 42,10%
По-интересни ли ще са часовете, ако текстовете са представени като комикси?	а) да б) не в) не всички	52,63% 15,78% 31,57%
Харесва ли ти, когато има комикс игри в уроците по литература?	а) да б) не в) не мога да преценя	78,94% 10,52% 10,52%
Кои комикс игри искаш по-често да присъстват в уроците по литература?	а) рисунка на комикс с дописване на репликите б) изписани реплики, без да е изобразен героият, с цел отгатване на персонажите в) подреждане на комикс рисунки в сюжетната им последователност г) оцветяване на комикс рисунки д) въвеждане на комикс герой от друг сюжет е) съчиняване на диалог между комикс герои от различни сюжети ж) изработване на комикс по позната приказка з) откриване на грешки в комикс рисунка/повествование и) драматизация на комикс сюжет	31,57% 5,26% 0% 26,31% 5,26% 15,78% 10,52% 0% 5,26%
Искаш ли да учиш чрез комикси и в часовете по някои от останалите предмети?	а) да б) не в) само в часовете по.....	36,84% 21,05% 42,10%

100% от анкетиранияте ученици харесват часовете по литература, но 10,52% понякога не разбират съдържанието на текстовете от читанката. Да четат и разглеждат комикси обичат 57, 89%, а за 42,10% това само понякога е любима занимание. Нито един от учениците не е дал отрицателен отговор.

52,63% предпочитат текстовете в читанката да бъдат представени като комикси, 31,57% предлагат това да бъдат само някои от тях, 15,78% желаят литературните произведения да бъдат представени в класическия си вариант.

Повечето ученици (78, 94%) имат желание да работят с комикс игри в часовете по литература и едва 10,52% нямат такова желание и също толкова не могат да преценят дали това им харесва, или не.

Най-голям е броят на учениците (31,57%), които искат да дописват реплики на героите в рисунка на комикс. За 26,31% предпочитано занимание е оцветяването на комикс рисунка. 15,78% са готови да опитат да сътворят диалог между комикс герои от различни сюжети, 10, 52% биха се заели с предизвикателството да изработят комикс по позната приказка, едва 5,26% имат желание да откриват персонажите по изписани реплики, да въвеждат комикс герой от друг сюжет или да драматизират комикс сюжет. Нито един от учениците не е проявил интерес към подреждането на рисунки в сюжетната им последователност и към откриването на грешки в комикс рисунка/повествование.

36,84% от анкетиранияте ученици одобряват присъствието на комикса и в часовете по останалите учебни предмети. По-малка част от тях (21,05%) не желаят наличието на комикси в останалите учебни часове, а 42% предлагат комиксът да присъства в часовете по човекът и природата, човекът и обществото и компютърно моделиране.

Изводи

1. Всички ученици харесват часовете по литература, а също така харесват да четат и разглеждат комикси, от което можем да заключим, че двете изкуства ангажират вниманието на учениците и могат взаимно да се допълват за по-голяма ефективност на обучението;
2. За учениците представлява интерес използването на комикс игри в часовете по литература и биха желали те да присъстват в литературното им обучение.
3. Повечето от учениците имат желание да учат чрез комикси и в други учебни часове.

Комиксът е не само форма за предаване на информацията – разбираема, удобна, облекчаваща процеса на усвояване на знания, а и принципно нов способ и подход към нейното усвояване. По отношение на дидактичните свойства и мястото на този жанр в сферата на образованието са се формирали две противоположни становища – негативно и позитивно. Представителите на първото свързват комикса главно с неуволетворителните качества на

конкретни образци, срещащи се в книжарниците, а не жанра като такъв, с неговата специфика. Тоест не се прави разлика между форма и съдържание. Обратно на тях, позитивно отнасящите се представители изтъкват редица негови предимства – включително преодоляване на скучния академичен процес на обучение; икономия на времето и силите на ученика; предимно сбитата емоционално наситена учебна информация, в която няма нищо излишно; пробуждане на усвояването на ученето и мотивиране на учениците; превръщане на усвояването на учебното съдържание в радостна и осмислена дейност и др. Изброените характеристики свързват предимствата на комикса като една от възможностите за постигане на целите на образованието, а именно осигуряване качеството на учебния процес.

ЛИТЕРАТУРА

Brezoeva, M. (2002). Komicsite v obuchenieto po chujd ezik. – Nauchni trudove RU "A. Kunchev", T. 39, №10, 153-156. [Брезоева, М. (2002). Комиксите и обучението по чужд език. – Научни трудове РУ „А. Кънчев“, том 39, №10, 153-156.]

Ivanova, N. (2010). Komiksut v obuchenieto po bulgarski ezik I literature v nachalniq etap na osnovnata obrazovatelna stepen na bulgarskoto uchilishte. – Sbornik s dokladi "Komiksut za detsa", 53-61. [Иванова, Н. (2010). Комиксът в обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен на българското училище. – Сборник с доклади „Комиксът за деца“, 53-61.]

Kazanski, N. (1991). Bibliosofiq na komiksa. Bibliotekar, kn. 3, 38-41. [Казански, Н. (1991). Библиософия на комикса. Библиотекар, кн.3, 38-41.]

Staikov, A. (2013). Kratka istoriq na bulgarskiq komiks. Sofia: Kibeа. [Смайков, А. (2013). Кратка история на българския комикс. София: Кибеа.]

Terzieva, M. (2018). Kinoobrazovanie I literaturno obuchenie. Burgas: Libra Skorp. [Терзиева, М. (2018). Кинообразование и литературно обучение. Бургас: Либра Скорп.]

ДИДАКТИЧЕН МОДЕЛ ЗА ФОРМИРАНЕ НА ЕКОЛОГИЧНИ ЗНАНИЯ И НАГЛАСИ У УЧЕНИЦИТЕ НА 8–9-ГОДИШНА ВЪЗРАСТ ЧРЕЗ ДЕЙНОСТИ ПО ИНТЕРЕСИ

Ралица Миладинова, старши учител в начален етап

40 средно училище „Луи Пастьор“ – София

e-mail: ralmiladino@gmail.com

Резюме: В настоящата статия е представено кратко изследване, чиято цел е да се постигне екологична възпитаност сред 8–9-годишни ученици чрез работа в клуб по интереси по проект „Твоят час“. Допуска се, че прилагането на авторски дидактичен модел ще помогне за формирането на екологични знания и нагласи у учениците, а чрез тях ще се въздейства върху общността. Моделът включва три ключови елемента: прилагане на авторски обучителни презентации с екологично съдържание в часовете за дейности по интереси; работа с авторски работни листове за решаване на сюжетни текстови задачи с екологична тематика; реализиране на извънкласни дейности по интереси в клуб „Учим за природата“.

За целта на изследването беше проведен педагогически експеримент в рамките на две учебни години с две паралелки ученици от втори и трети клас на столично училище, разделени на две групи – контролна и експериментална. При контролния клас обучението се провежда по традиционния начин, докато работата на експерименталния клас се осъществи в клуб „Учим за природата“, в часовете за занимания по интереси. Получените резултати на експерименталната група са по-високи спрямо тези на учениците от контролната група.

Ключови думи: екологично възпитание, извънкласни дейности, занимания по интереси, обучителни презентации, работен лист, сюжетни текстови задачи

BUILDING ECOLOGICAL KNOWLEDGE IN STUDENTS (8-9YEARS OLD) THROUGH AN INTERACTIVE DIDACTIC MODEL

Ralitsa Miladinova, Primary teacher

40 Secondary school “Louis Pasteur” – Sofia

Abstract: This article is about a research conducted with students between the ages of 8-9, which aims to achieve better ecological education by incorporating a special club, part of the project “Your class”.

The hypothesis is that the implementation of a customized didactic model will aid the students in forming better practices and knowledge that can impact their communities. The model consists of three main elements: incorporation of customized educational presentations with ecological content during the classes for student’s interests; use of customized worksheets with textual mathematical exercises with ecological themes; performing extracurricular activities with the club “We study nature”.

For the purpose of the study an educational experiment was conducted with a time span of two years. Two classes of students took part during their second and third grade. One of the classes was in the experimental group and the other was in the control group.

The control class followed the conventional curriculum vitae, while the experimental class used the club “We study nature”. The experimental group showed better results than the control one.

Keywords: ecological education, extracurricular activities, worksheets, textual mathematical exercises, educational presentations

Въведение

Днес особено актуален е проблемът за състоянието и тенденциите в екологизацията на образованието. Проникването на екологичния критерий във всяка форма на човешка дейност като нов подход към решаването на екологичните проблеми прави неотложна необходимостта от развитие на адекватна екологична култура. Усвояването на екологични и етични норми, ценности и отношения в предучилищна и начална училищна възраст е целесъобразно поради промените в начина на взаимодействие на развиващата се личност със заобикалящата я среда, поради появата и формирането в тази възраст на екологична отговорност и изграждането на динамични стереотипи за взаимодействие с природата, които понякога остават за цял живот. Тези процеси поставят пред педагозите въпроса за същността на ефективното екологично образование и възпитание – цел, структура, форми, средства. В тази посока в предучилищната и началната училищна педагогика все по-често се търсят алтернативни педагогически технологии. Планирането, организирането и провеждането на съвременното обучение в интерактивна образователна среда е необходим избор, гарантиращ ефективността на образователния процес. Без да се отричат предимствата на традиционния педагогически подход, при който учителите изцяло поемат отговорността за учебния процес, за целите на устойчивото развитие е

необходимо да се даде възможност и свобода на детето да поеме своята част от отговорността, да бъде активно и да взаимодейства с възрастните, да търси и предлага решения, да твори. Така то заема равноправното си място в организацията и провеждането на познавателния процес, в който е главно действащо лице.

Програма за екозанимания на ученици от начален етап

Училището е институцията, която може да осмисли свободното време и да формира нагласи и отговорност за опазването на околната среда в младите хора чрез клубни извънкласни дейности и провеждане на целенасочена политика за формиране на екологична култура и устойчиво развитие. В Стратегията си за развитие на извънкласните дейности, организирани в различни извънкласни клубни форми, училището трябва да поставя акцент на обучението по проблемите, свързани с устойчивото развитие, разработването и реализирането на дългосрочна училищна политика в тази област, както и на изграждане на обществено приемливи модели на поведение и личностно развитие.

Концепция на авторския дидактичен модел на изследването

Целта на иновацията е да се постигне екологична възпитаност сред учениците, а чрез тях да се въздейства върху общността (семејство, квартал). Сформиран бе клуб „Учим за природата“ по проект „Твоят час“, финансиран по Оперативна програма "Наука и образование за интелигентен растеж", съфинансирана от Европейските структурни и инвестиционни фондове. Обект на изследването са ученици на възраст 8–9 години от 40 СУ „Луи Пастьор“, град София. За учебната 2020/ 2021 г. в иновацията бяха включени ученици от два втори класа – експериментален клас (24 ученици) и контролен клас (22 ученици). Иновацията продължи и през следващата учебна година – 2021/2022 г., със същите ученици, които са трети клас.

Моделът включва три ключови елемента (модел 1):

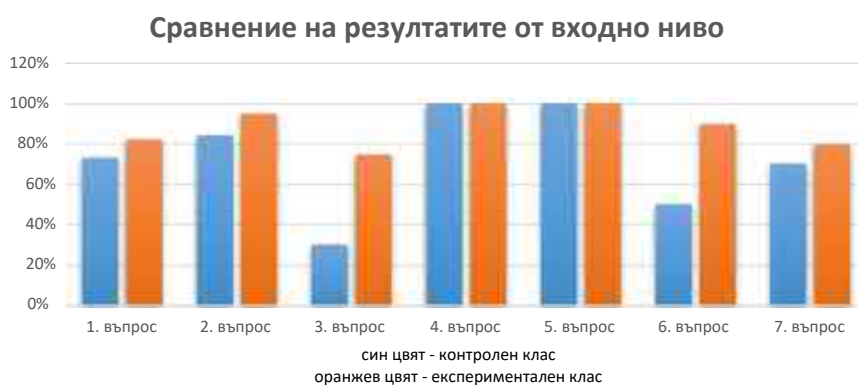
- 1) Прилагане на авторски обучителни презентации с екологично съдържание в часовете за дейности по интереси;
- 2) Работа с авторски работни листа за решаване на математически задачи с екологична тематика в заниманията по интереси;
- 3) Реализиране на извънкласни дейности по интереси в клуб „Учим за природата“ с ученици на 8–9-годишна възраст.



Модел 1. Структура на теоретико-приложния модел за формиране на екологични знания и екологични нагласи у учениците от начална училищна възраст

Резултатите се отчитат чрез анализ от наблюдения и тестове в началото и в края на учебната година. В началото на годината бе сформиран клуб „Учим за природата“ и на учениците от експерименталния клас бе разяснена целта на неговото основаване, а именно – постигане на екологично възпитание.

Входният тест съдържа въпроси за определяне на обекти от живата природа; сезонни промени с широколистните дървета; знания за значението на чистия въздух; здравословен начин на живот; честване на Деня на Земята; дейности на човека, които влияят негативно върху природата; рециклиране на материалите.



Диаграма 1. Сравнение на резултатите от входното ниво на експерименталния клас и контролния клас

На диаграмата наблюдаваме посочените верни отговори, където относителният дял на верните отговори е изведен в проценти. Резултатите на контролния клас (в синьо на диаграмата) са по-ниски. Учениците срещат трудност при разбирането на въпроса и посочване на правилния отговор.


Учениците от експерименталния клас следят за въпросите с екологична насоченост и прилагат знанията си. Разсъжденията им са насочени към верния отговор и много малка част са се заблудили, посочвайки грешен отговор.

Обучителни презентации с екологична тематика и извънкласни дейности в клуб по интереси „Учим за природата“

Теми на заниманията по интереси в клуб „Учим за природата“ – учебна 2020/2021 г. :

1. *Усвояване на знания за живата природа* – „Как да разпознаем иглолистните растения?“, „Кой спи зимен сън?“, „Пустините“. „Пчелите – най-важните животни на планетата“, „Аз обичам природата“ – учениците трябваше сами да намерят материали и да изготвят проекти.
2. *Усвояване на знания за причинно-следствени връзки и зависимости в природата*: посещение на „Музейко“ – „Музейко – откриватели на научни мисии“; посещение на Националния политехнически музей – модул „Дефективи в музея“ и модул „Физика за най-малките“. Учениците се запознаха с различни физични закони в природата, със статичното електричество, Фарадеевия кафез, как да произведем електричество и други опити, в които те самите участваха.
3. *Усвояване на обобщена представа за необходимостта от опазване на природата* – „Как да пестим енергия?“, „Как да пестим вода?“, „Как да пазаруваме разумно?“, „Как да водим зелен начин на живот?“ – по темите са изготвени авторски презентации.
4. *Предизвикване на положителни чувства и преживявания като емоционална основа на отношението към природата* – „Никой не е по-голям от хляба“, екскурзия в Копривщица – запознаване с красотата на българската природа, с процеса и технологията на месене на хляб от Древността до наши дни, участие в работилницата в Музея на хляба. „Магията на чипровския килим“ - екскурзия до Чипровци, наблюдение и беседа за природните забележителности в Северозападна България, запознаване с начина на добиване на вълна, багрено то с естествени оцветители, тъкане на чипровски килим.
5. *Формиране на психическа готовност за спазване на основни правила за екологично поведение* – теми: „Рециклиране на пластмаса“, „Рециклиране на хартия“, „Рециклиране на стъкло“, „Ден на рециклирането“.
6. *Работа с работни листове, включващи сюжетни текстови задачи по математика с екологична насоченост* – Информацията, включена в текстовите задачи, им помогна да си обяснят гадани екологични въпроси,

да разберат сериозността и важността на екологичната тема, да осъзнаят, че от тях зависи бъдещето на планетата.



Работен лист – Гравитационно

Име: _____ Клас: _____

Задача 1: В контейнера „Стари картони от стара игра“ учениците учат за отпадъци. Къде трябва да ги изнесат. Мария Т. също помага от Крим, а Нина Е. също не – какво от Мария. Които отпадъци трябва общо да изнесат от контейнера?

Задача 2: В училищния двор има 9 дървета. Засадени са по-големи или по-малки. Които отпадъци могат да бъдат изнесени?

Задача 3: Ръководителите на клас трябва да разберат колко отпадъци са изнесени от контейнера. Помогнете им да разберат.

480 : 7 = 69 – 3 – 1 –

Задача 4: За едно семейство Петрова са събрали 2 кг картофи, 5 кг зеле и 20 кг бели картофи. Помогнете им да разберат колко отпадъци са събрали общо.

	картофи	зеле	бели картофи
№ 1 състояние			
№ 2 състояние			
№ 3 състояние			

Събрали отпадъци семейството от контейнера. Тези те са отпадъци и се изнесени от контейнера. Помогнете им да разберат.

Задача 5: За Дана и Злата събрали много отпадъци. Помогнете им да разберат колко отпадъци са събрали общо.


Задача 6: Препоръчително е да се използва вода за поливане. В клас са събрали 36 литра. В клас са събрали вода и вода, колко са 4 отпадъци от водата. Които отпадъци са събрали общо?

Рисунка: Милославски

Работен лист – Трети клас с екологична тематика

Тема: _____

Име: _____ Клас: _____



Задача 1: В класа са събрали отпадъци от дървета. Помогнете им да разберат колко отпадъци са събрали общо.

Задача 2: Момчето е било в 2 класа и 3 пъти е било в класа. Помогнете им да разберат колко отпадъци са събрали общо.

Задача 3: Препоръчително е да се използва вода за поливане. Помогнете им да разберат колко отпадъци са събрали общо.

Задача 4: В класа са събрали много отпадъци. Помогнете им да разберат колко отпадъци са събрали общо.

Задача 5: При почистване на класа са събрали много отпадъци. Помогнете им да разберат колко отпадъци са събрали общо.

Задача 6: Препоръчително е да се използва вода за поливане. Помогнете им да разберат колко отпадъци са събрали общо.

Задача 7: Препоръчително е да се използва вода за поливане. Помогнете им да разберат колко отпадъци са събрали общо.

№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5

T = 170 : 3 = _____ E = 800 : 18 = _____ H = 500 : 7 = _____
T = 810 : 9 = _____ P = 70 : 8 = _____ K = 240 : 3 = _____

Източник: www.dgk.bg

7. *Овладеяване на елементарни умения и сръчности при осъществяване на екологични дейности – теми „Садим гървета“; „Грижим се за природата“; „Моделирам с естествени материали“ – Учениците засадиха гървета в училищния двор, сами полагаха гупки, поливаха растенията. Закачиха табели на гърветата, за които полагат грижи. Проведохме две почиствания на училищния двор и бяхме „Зелени патрули“. Влизането в ролята на зелени патрули много вдъхнови децата, те проявиха голяма отговорност, като не само пазеха чистота, а също започнаха да забелязват хората, които нарушават правилата и цапат училищния двор. В края на обучението, проведено в клуб „Учим за природата“, учениците имаха изходящ тест, който включваше въпроси с екологична насоченост: разпознаване на цвѐта на контейнерите за разделно сметосъбиране; знания за конкретните предмети, които могат да бъдат рециклирани; природозащитни дейности. Имаше въпроси с отворен отговор, които насочваха децата към тяхната лична отговорност и предлагане на решения за опазване на природата. Последният въпрос имаше за цел да установи дали семейства на учениците изхвърлят разделно отпадъците.*



Диаграма 2. Сравнение между контролния клас и експерименталния клас. Изследването е направено на база изходното ниво на тест по екология, проведен на 20. 05. 2021 г.

Чрез отговорите на последните два въпроса (6. и 7. въпрос) бихме могли да проследим нагласите на учениците. Контролната група дава по-малко идеи за спасяване на планетата Земя. Голяма част – 40 % от тях, дори не отговарят на въпроса. На въпроса за разделното сметосъбиране – едва в 30% от семействата се изхвърля разделно, резултатите биха се променили, ако учениците разберат колко е важно това и сами започнат да подготвят опаковките за контейнера за разделно сметосъбиране.

Всички ученици от експерименталния клас посочват идеи за спасяване на планетата, което показва, че те имат познания и откриват необходимостта от подобни действия. Също така голяма част от тях в семейната среда изхвърлят отпадъците си разделно или биха искали да го правят. Малко са учениците, в чиито семейства още не е усвоен нито един от методите за по-чиста околна среда. Тези два въпроса не могат да бъдат сравнени с миналия тест – входен тест на тема „Екология“. Единствено биха ни показали как се е променил начинът на мислене на отделния индивид и как е повлиял образователният процес и на семействата на учениците в посока на създаване на екологична нагласа.

Обобщения и изводи

Учениците от контролния клас са с по-ниски резултати. Те не обръщат особено внимание на въпроса или не смятат, че точно той, ученикът, би променил планетата или би я спасил. Учениците от експерименталния клас запазват отличните си резултати. Наблюдаваме, че всички имат знания, подходящи за възрастта им, биха могли да изкажат свои идеи, мнения и предположения. В семейна среда учениците са повлияни от темата и са готови чрез действията си да спасят планетата Земя.

Направеното изследване доказва, че има възможност за оптимизация на учебно-възпитателния процес чрез въвеждане на екологично образование в часовете за извънкласни дейности. Децата се учат на отговорност, активност, работа в екип, търсят и предлагат решения, учат чрез преживяване и творчество. Сюжетните текстови задачи предлагат чудесна възможност за използване на екологични данни и информация. Съвместната работа с музеите дава свобода на децата да бъдат в активна позиция, да учат чрез опити, експерименти и онагледяване на изучавания материал.

ЛИТЕРАТУРА

Journal Azbuki, 36(2020). Ekologichното vuzpitanie stava vodeshto v obrazovaniето. (2020). [Вестник Азбуки София: 36 (2020) Екологичното възпитание става водещо в образованието.] Retrieved on 3.5.2022 from <https://azbuki.bg/?p=67029>

Kirova, G. (2014). *Tekstovite zadachi v bulgarskite uchebnici po matematika sled 1945 godina*. Sofia: Avangard Prima. [Кирова, Г. (2014). *Текстовите задачи в българските учебници по математика след 1945 година*. София: Авангард Прима.]

Kostova, Z. (2003). *Konceptualizacia na ekologichното образование*. Sofia: Faber. [Костова, З. (2003).

Концептуализация на екологичното образование. София: Фабер.]

Vakleva, Z. (2008). *Suvremenni aspekti na ekologichното образование*. Plovdiv: Proceedings of the anniversary scientific conference of ecology (pp. 410- 419). Ваклева, З. (2008). *Съвременни аспекти на екологичното образование*. Пловдив: Юбилейна научна конференция по екология – сборник с доклади, с. 410 – 419.)

МЕТОДИЧЕСКИ НАСОКИ ЗА ПРИЛАГАНЕ НА КОМПЕТЕНТНОСТЕН ПОДХОД В ОБУЧЕНИЕТО ПО МАТЕМАТИКА В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Румяна Папанчева, проф. д-р

Университет „Проф. д-р Асен Златаров“, гр. Бургас

Факултет по обществени науки

Категора „Педагогика и методика на обучението“

e-mail: parancheva@dglaz.net

Резюме: Формирането на математически компетентности е ключово за цялостното развитие на личността. Този процес често е изпълнен с трудности за учениците. От една страна, причина е абстрактното съдържание на учебния материал. От друга, е липсата на мотивация за преодоляване на срещнатите трудности. Често задачите по математика са еднообразни, с акцент върху самоцелни изчисления или върху задачи със стандартни схеми на решение, които се наизустяват. Във всекидневието често чуваме хора да казват, че са обикнали математиката или са я намразили. Това е един от учебните предмети, за който рядко има средно положение. Ключова е ролята на учителя, който да покаже красотата и силата на математиката на своите учениците, за да бъдат те от тези, които ще я обичат. В доклада се дават конкретни примери по теми от учебното съдържание по математика в начална образователна степен, чрез които се развива критично и логическо мислене у учениците, реализират се междупредметни връзки, моделират се реални казуси от всекидневието. Целта е да се види как това, което учим, как се свързва с реалния живот, как да поставяме задачи, които да провокират ученика да ги реши, за да изпита удовлетворението на откривател.

Ключови думи: математика, начален етап, динамична класна стая, компетентностен подход, критично мислене, логическо мислене, интердисциплинарни връзки, екипна работа

METHODOLOGICAL GUIDELINES FOR IMPLEMENTATION OF COMPETENCE APPROACH IN MATHEMATICS EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

Rumyana Papancheva, Prof., PhD

University “Prof. Dr Asen Zlatarov”, Burgas

Faculty of Social Sciences

Department of Pedagogy and Methodic of Teaching and Learning

Abstract: Building mathematical competencies is of key importance for a person and his/her future life. This process is often hampered by the difficulties students encounter. On the one hand, the reason is the abstract content of the study material. On the other hand, there is a lack of motivation to overcome the difficulties encountered. Mathematics problems are often monotonous, with an emphasis on calculations or are problems with standard solution schemes that are memorized. In everyday life we often hear people to say that they loved mathematics or hated mathematics. This is one of the school subjects for which there is rarely a middle level of attitude. The teacher has the key role to show the beauty and the power of mathematics to his/her students so that they will be among those who will love it. The report aims in giving example problems from the curriculum in mathematics in primary school, through which critical and logical thinking of students is developed, interdisciplinary connections are realized, real cases from everyday life are modeled. The aim is to see how what we learn relates to real life, how to set tasks that will provoke student to solve them in order to experience the satisfaction of a discoverer.

Keywords: mathematics, Primary school, dynamic classroom, competence approach, critical thinking, logical thinking, interdisciplinary approach, teamwork

Въведение

Обучението по математика в началното училище е от определящо значение за много аспекти от формирането на личността както в образователен, така и в личен план. Формираните математически компетентности са нужни за по-нататъшния процес на обучение и са определящи за успешното формиране на знания по физика, химия и други точни науки. Но математиката изгражда и качества като точност, прецизност, търпение, упоритост, мотивация, дисциплина и мн. др.

В начален курс учениците формират знания за естествените числа и аритметичните операции с тях. Важно е детето да разбере смисъла на отделните действия, да разбере състава на числата и други абстрактни концепции, за да може да прилага наученото в живота. Това изисква поставянето на по-комплексни задачи, а не на стандартни, лесни и повтарящи се модели, към които учениците изпитват досада и отегчение. Учениците в началното училище не трябва да бъдат подценявани. Трябва да се поставят интересни, съобразени с възрастта, но комплексни задачи, чрез които да се развиват качества на мислене.

Относно формирането на умения за основните аритметични действия, в началото училище е важно децата да се научат да изчисляват. Изчисленията с едноцифрени числа трябва да се усвоят до степен на автоматизъм, т.е. наизуст. Колкото по-автоматично може да се изпълни една процедура,

толкова по-малко умствени усилия са необходими. Всеки човек може да направи ограничено количество умствени усилия за дадено време. Следователно, за да могат да бъдат решени по-сложни задачи, някои от подзадачите трябва да могат да се изпълнят автоматично (Case, 1985). Събирането, изваждането, умножението и делението на едноцифрени числа трябва да се автоматизира, тъй като тези действия се използват в почти всички други изчислителни алгоритми (National Research Council, 2001).

Така поставяме две основни задачи, които сякаш изглеждат противоречиви. От една страна, да се формира задълбочено знание за числата и операциите между тях, а от друга, да се формират изчислителни умения до ниво автоматично пресмятане, без замисляне. Запаметяването на събиране и изваждане на числата до 20, както и на таблиците за умножение и за деление е важно, но не по-малко важно е да се разбере какво е действието умножение. Например за въвеждане на действие умножение се използва събирането на равни събираеми – $4+4+4$ е 3 пъти по 4. Ако ученикът разбере това, е по-малка вероятността в израз от вида $7+3.4$ да събере $7+3$ и след това да умножи по 4. Защото $7+3.4$ е еквивалентно на $7+4+4+4$, т.е. в израза, записан чрез събиране, числото 3 не присъства.

Методически насоки

Статията цели да обърне внимание на някои методически насоки, чрез които наученото от малките ученици да излезе от рамките на репродуктивно учене и да бъде приложено при решаване на по-комплексни и нестандартни задачи. Представените примери и анализи са онагледени с екрани от интерактивни задачи от платформата „Динамична класна стая“ (<https://dynamicclassroom.eu>). Платформата е разработена от автора и екип учени и учители с цел да се дадат конкретни ресурси за прилагане на компетентностен подход в обучението по математика. Платформата включва както интерактивни задачи от всички теми от учебните програми по математика от 1. до 4. клас, така и много екипни задачи по математика, описани и придружени с готови за разпечатване и използване работни листове.

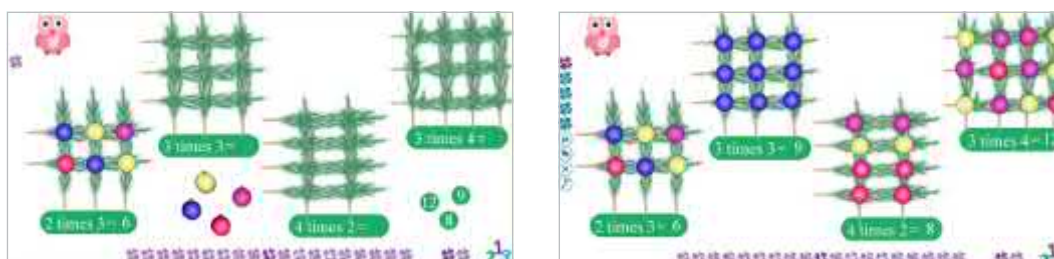
Нека разгледаме по-подробно формирането на знания за действие умножение във втори клас. Умножението е нова за учениците аритметична операция. За разлика от събирането и изваждането, с които учениците се запознават от прегучилищен етап, умножението и делението се въвеждат като нови знания във втори клас. За делението децата имат формиран житейски опит (от разделянето на играчки между няколко деца например), докато умножението е ново и абстрактно понятие, което изисква време и целенасочена работа за осмисляне, разбиране и използване. Двата най-популярни подхода за въвеждане на действие умножение в началното училище (например 3.4) са събирането на равни събираеми (адитивен подход – $4+4+4$) и подреждането в правоъгълен масив (блок от 3 реда с по 4 квадрата на всеки ред) (National Research Council, 2001: с. 74).

Подходът, базиран на събиране на равни събираеми, е представен чрез задачата на фиг. 1. За всеки цвят коледни топки трябва да се определи на колко елхи са подредени и по колко топки има на всяка елха. Например жълти топки има на четирите елхи и на всяка елха има по 2 топки. Следователно жълтите топки могат да се означат с изрази „4 по 2“. Броят им се изчислява чрез действие събиране. Сините са на 3 елхи по 4, а розовите – на 2 елхи по 3.



Фиг. 1. Онагледяване на смисъла на действие умножение

Представянето на произведението чрез правоъгълен масив може да се онагледява и чрез графичния метод, представен чрез интерактивна задача на фиг. 2. Ако трябва да се пресметне 2 пъти по 3, се начертavat 2 хоризонтални линии и се пресичат с 3 вертикални линии. Броят на възлите (на пресечните точки) е равен на произведението 2.3 (2.3 = 6).



Фиг. 2. Графичен метод за умножение

Във втори клас, след като се запознаят с действие умножение, учениците трябва да научат таблиците за умножение. Можем да използваме някои основни подходи, за да подпомогнем процеса на запомняне на произведенията. Да се спрем на отделните акценти.

1. Броене

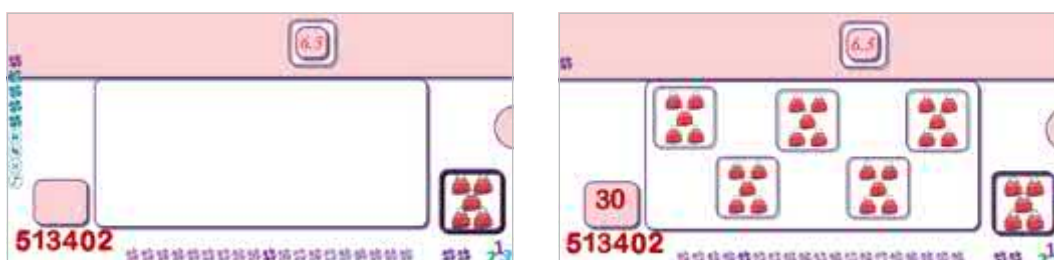
Когато се изучава гадена таблица, например таблицата за умножение с 5, е добре децата да броят през 5 – 5, 10, 15, 20, 25 и т.н. (фиг. 3). Целта е да усетят ритъма на броене. Когато научат наизуст числата, участващи в броенето, ще ги разпознават в задачи като числа от съответната таблица за умножение. Например, ако срещне числа 3, 6, 9, 12, 15 и т.н., детето ще ги разпознае като произведения от таблицата за умножение с 3.



Фиг. 3. Броене по 5

2. Моделиране

Не е достатъчно самото запомняне. Учителят трябва да се стреми към това учениците да могат да обясняват какво представлява умножението. Например, ако избере произведение – нека е 6.5, – ученикът да може да го моделира, а не само да каже, че произведението е 30. Трябва да погреди 6 карти по 5 шапки. Да ги преброи по 5 – 5, 10, 15, 20, 25, 30. Да запише числото 30 и да направи извода, че 6.5 е равно на 30.



Фиг. 4. Моделиране на произведението 6.5

3. Зависимости между съседни произведения

Разликата между две съседни произведения в таблицата за умножение с 5 е 5. Ако търсим 6.5, можем да го пресметнем като към 5.5 прибавим още 5 или като от 7.5 извадим 5. Задачите, представени в платформата, са тематично обвързани с темата за спорта биатлон, съчетаващ ски бягане и стрелба. Пушките трябва да бъдат разпределени на скиорите, така че произведението да отговаря на числовия израз.



Фиг. 5. Зависимости между съседни произведения в таблицата за умножение с 5

4. Енциклопедични задачи

Компетентностният подход е тясно свързан с трансфера на знания и изграждането на метапознание. Трябва да се търсят междупредметни връзки, с които както да се надграждат конкретни знания на учениците, така и да се провокира тяхното любопитство и желание за учене.

В разглежданата система от задачи за действие умножение се реализира тематична работа с връзка спорта биатлон. Изчислителните задачи могат да се свържат с получаване на допълнителна информация. Например „Попълни математическата верижка и ще научиш на какво разстояние е разположена мишената в биатлона“. От последното число във верижката (фиг. 6) учениците научават на какво разстояние се намира мишената за стрелба: „Мишената се намира на разстоянието 50 м. При индивидуален старт спортистите правят 5 обиколки. Биатлонистите стрелят 4 пъти – 2 пъти прави и 2 пъти от легнала позиция“. При изчислителни задачи като представената е особено важно да се развиват техники за устно смятане. В житейски ситуации, когато трябва да пресметнат бързо сбор или разлика, рядко учениците ще имат време да записват подробно, прилагайки писмените алгоритми за изчисление. В случая, при пресмятане на разликата $45-17$ могат да се предложат различни техники – може първо да се извади 20 и след това да се прибави 3 (първоначалното увеличение с 3 се компенсират): $45-20=25$, $25+3=28$. Втора възможност е от 45 да се извади 15 и след това още 2 и др.



Фиг. 6. Изчислителни умения и междупредметни връзки



Фиг. 7. Задачи-ребуси с допълнителна енциклопедична информация

Чрез ребуси и задачи-шифър се развива логическо мислене и могат да се реализират междупредметни връзки. На фиг. 7 е дадена интерактивна задача-

ребус, от решаването на която се получава името на Екатерина Дафовска – българската олимпийска шампионка по биатлон от олимпиадата в Нагано през 1998 г. Вдясно на скрит подвижен панел е дадена допълнителна информация за българската спортистка.

Екипни задачи по математика

Освен академичното знание, за съвременната личност е важно да има формирани личностни компетентности като екипни, културни, презентационни и мн.др. Динамичната класна стая се характеризира с използване на различни методи и форми на работа и особено ефективни са екипните задачи (Paparacheva, 2017, 2019).

Да разгледаме примерна екипна задача – „Математически шевици“.

Целта на задачата е затвърждаване на знанията за таблично умножение и деление. Крайният продукт от изпълнение на екипната задача е шевица. Екипите разполагат с индивидуални карти – за всеки ученик в екипа има по един картон, разграфен на квадрати, в които са записани числа. За всеки ученик има карта с указания – кое произведение/частно с какъв цвят да бъде оцветено. Учителят раздава материалите за всеки екип. Всеки ученик в екипа трябва да вземе по два картона, означени с един и същ символ (фиг. 8).

	4	24	16	35	25
	15	56	8	20	10
	36	48	6	12	18

	4	24	16	35	25
	15	56	8	20	10
	36	48	6	12	18

Фиг. 8. Индивидуален картон за ученика

Ученикът решава задачите от действие умножение/деление. След това открива произведението/частното в таблицата от числа и оцветява полето на числото в съответния цвят. След като всички ученици в екипа свършат своята работа, отделните картони се подреждат и екипът открива зависимост между оцветяванията. Трябва да залепи картоните, така че да се получи шевица (фиг. 9).



Фиг. 9. Шевица – резултат от екипната работа

Методически насоки за реализиране на екипната работа в начален етап:

1. Учителят обяснява задачата в реда на изпълнението ѝ.
2. Припомнят се правилата за работа в екип.
3. Учителят раздава материалите. Учителят определя лидер за всеки екип. Определя се време за работа.
4. Следва работа по екипната задача.
5. Презентиране на работата на екипите.
6. Обобщение на работата от учителя.

Заключение

Представените примери илюстрират динамичен подход в обучението по математика. Чрез използване на съвременни технологии и образователен софтуер могат да се формират качествено математически компетентности, като се повиши мотивацията на учениците за участие в учебния процес. В същото време дигиталното поколение ученици е добре да бъде отгледено от дигиталните екрани, за да усети силата на живото общуване и нуждата от умения за комуникация, толерантно поведение, култура на представяне и говорене и др. За целта е важно да се използват екипни задачи, базирани на работа без технологии.

За реализирането на ефективен процес на формиране на математически компетентности трябва да се работи системно – в богата на технологии среда, даваща възможност за използване на софтуерен пакет и интерактивни хардуерни решения; при смяна на методи и форми на работа, адекватни на конкретната ситуация.

ЛИТЕРАТУРА

- Case, R. (1985). Intellectual development: Birth to adulthood. New York: Academic Press.
- Papancheva, R. (2017). Modelat. Dinamichna poznavatelna sreda v detskata gradina. Burgas: Universitet "Prof. Dr Asen Zlatarov". [Папанчева, Р. (2017). Моделът. Динамична познавателна среда в детската градина. Бургас: Университет „Проф. д-р А. Златаров“.]
- Papancheva, R. (2017) Obuchenieto po matematika v nachalnoto uchilishte v bogata na tehnologii sreda. Burgas: Universitet "Prof. Dr Asen Zlatarov". [Папанчева, Р. (2017). Обучението по математика в началното училище в богата на технологии среда,. Бургас: Университет „Проф. д-р А. Златаров“.]
- Papancheva, R. (2019). Dynamic classroom – framework. Education and Technologies, Vol.10, issue 1, DOI: <http://doi.org/10.26883/2010.191.1415>

Уеб страница

Dynamic Classroom. Retrieved on 30.04.2022 from <https://dynamicclassroom.eu/>

Архивни източници

National Research Council. (2001). Adding it up: Helping children learn mathematics. J. Kilpatrick, J. Swafford, and B. Findell (Eds.). Mathematics Learning Study Committee, Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.

ИСТОРИЧЕСКИ РАКУРСИ
HISTORICAL PERSPECTIVES

ЕВРОПЕЙСКИТЕ ИЗМЕРЕНИЯ НА БЪЛГАРСКАТА АЗБУКА

Анна Георгиева, доц. г-р

Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Начална училищна педагогика“
e-mail: ag@uni-sofia.bg

Резюме: В статията се представят исторически данни за разпространението на българската азбука от създаването ѝ до наши дни. През вековете и в съвременния свят българската азбука е една от основните и най-широко използвани по света азбуки наред с гръцката, латинската и арабската азбука. В статията е приложен визуален материал, чрез който се онагледява сходството в графичната форма и звуковия еквивалент на буквените знаци – в глаголицата, кирилицата и в съвременната българска азбука. В изложението има позоваване на резултати от изследвания на утвърдени учени, в които се разглежда проблематиката за спецификата на българската азбука. В статията се коментира и съвременното разпространение на българската азбука по света чрез обучението по българския език на деца на български граждани, дългосрочно живеещи в чужбина.

Ключови думи: българска азбука, кирилица, форма на буквите

THE EUROPEAN DIMENSIONS OF THE BULGARIAN ALPHABET

Anna Georgieva, Assoc. Prof., PhD

Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Science and the Arts
Department of Primary school Education

Abstract: The article presents historical data on the spread of the Bulgarian alphabet from its inception to the present day. Over the centuries and the modern world, the Bulgarian alphabet is one of the main and most widely used alphabets in the world – along with the Greek, Latin and Arabic alphabets. The article is accompanied by visual material, which illustrates the similarity in graphic form and sound equivalent of the letter signs – in Glagolitic, Cyrillic and modern Bulgarian alphabet. The exhibition refers to the results of research by established scientists, which examines the issues of the specifics of the Bulgarian alphabet. The exhibition also comments on the current spread of the Bulgarian alphabet around the world

through the teaching of the Bulgarian citizens living abroad for a long time.

Keywords: Bulgarian alphabet, Cyrillic, shape of the letters

Въведение

С настоящата публикация целя да се даде по-широка публичност на малко известни научно достоверни исторически факти и данни, свързани със създаването, спецификата и популярността/разпространението на българската азбука в Европа и по света. В статията в концентриран вид се представя и онагледява с изображения научна информация, която е част от по-елитарни научни публикации в различни сфери на науката (история, езикознание, изследвания и създаване на печатни шрифтове). В изложението на много места има точен цитат и позоваване на публикации на автори, което е от полза за проявяващите интерес към темата читатели – учени или студенти, обучаващи се в педагогически специалности. За да могат да знаят: за древните първообрази на съвременните букви в българската азбука, за кодирания в тях смисъл, за устойчивостта, силата и важността на използването на българската азбука като предпоставка за съхраняване на българския език в чист вид.

1. Създаване на българските азбуки – глаголица, кирилица и съвременна българска азбука

Базирам част от изложението си на данни от елитарното изследване на колектив от учени на Българската академия на науките (БАН), публикувано в книгата „Българските азбуки“ [Micheva, 2021]. Според Ваня Мичева има исторически спорове за началната година на създаването от Константин-Кирил Философ на първата българска азбука – глаголицата, но по-вероятно е да е било през 855 г., защото в исторически извори се твърди, че през 862 г. той „имал вече ученици, подготвени да работят с него върху преводите на славянски език“ [пак там: 31].

Интересно е и начертанието (графичната форма) на буквите от **глаголицата** (а по-късно и в кирилицата) – те „са изградени от три основни фигури: кръст – символ на християнството, триъгълник – знак за единството на Светата Троица, и кръг – знак за безкрайността и вечността на сакралното“ [пак там: 33]. Това доказва свързаността на графичната форма на буквите с християнските символи, но в същото време писмените буквени знаци съответстват/отразяват характерни за българския език звукове, има символика и специфика в насладването на елементи при изписването на всяка следваща буква в първата българска азбука.

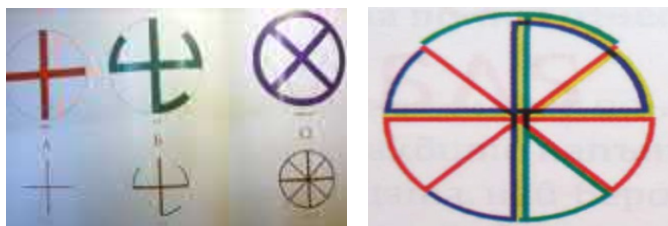
В своята книга-албум „Азбуката от Плиска, кирилицата и глаголицата“ проф. Васил Йончев [Yonchev, 1997] демонстрира резултати от изследванията си за спецификата в начертанието на всяка от буквите в българската азбука глаголица, като в тях открива повтарящ се начин на разположение

на елементи/части от буквата в геометричната форма на кръг, разделен на осем триъгълника, което той нарича „могул“ [пак там] (виж фиг. 1 и фиг. 2).

Авторът разглежда формата на буквите от глаголицата и като начин за създаване на печатен шрифт, разположен върху петлинейна графична система (виж фиг. 3), която е запазена в сходен вид и при овладяване на уменията за изписване на елементи от ръкописните букви от съвременната азбука в училищния ръкописен шрифт (виж фиг. 5).



Фиг. 1. Основна фигура могул, в която се разполагат елементите на графичната форма на всяка буква от глаголицата [Yonchev, 1997: 82-83]

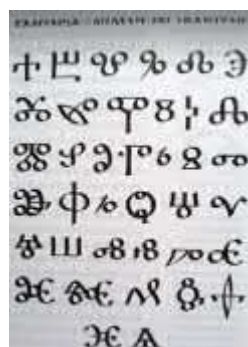


Фиг. 2. Разположение на части от начертанието на букви от глаголицата в кръга могул и в осемте му части – триъгълници. Наименование на буквата, значение на думата, започваща с тази буква, и символика [Yonchev, 1997:86-87, цит. по сп. Осем 2016: 24-27]

В завършен вид формата на всички букви от азбуката глаголица може да се види в Асеманиевото евангелие (виж фиг. 4). Начертанието на всяка буква представлява и пиктограма на обекта от действителността, чието название започва с този звук, както и формата на всяка следваща буква се образува чрез наслагване на основните структурни компоненти (кръг, кръст, триъгълник) и тяхното символично разположение в горната или в долната част на могула, символизирайки небето или обекти на земята.



Фиг. 3. Петлинейна система за разполагане на елемент от ръкописна буква от българската азбука глаголица в системата от редове [Yonchev, 1997: 122]



Фиг. 4. Форма и поредност на буквите в глаголицата във вида им във фототипно издание от Асеманиевото евангелие [Yonchev, 1997:148]

В края на IX или в началото на X век в Преслав възниква и втората старобългарска азбука – **кирилицата**. Тя е съставена от 24 букви от гръцкото писмо и 14 знака, близки до глаголическите, които съответстват на българските звукове – **Б, Ж, З, Ш, Ц, Ч, Ъ, Ь, Ы, Ю, Я, А, Ъ**. [Micheva, 2021: 37], като се следва „най-съвършения принцип за писане, според който на всеки звук съответства отделна буква“ [пак там]. Тоест писмеността е фонемно-графемна както в глаголицата, така и в кирилицата, а и в съвременния вариант на българската азбука.

Малко известен факт е и този, че „в глаголицата, в кирилицата и в съвременната азбука има почти пълно съвпадение при пет от буквите за означаване на специфични български звукове: **Ѡ ѡ Ѣ; Ѥ Ѧ ; Ѧ; Ѣ ѣ Ѥ; Ѧ Ѧ Ч ; Ѣ Ж Ж**. [пак там].

През 867 г. в базиликата „Санта Мария Маджоре“ в Рим папа Агриан II освещава азбуката (глаголица) и глаголическите книги, написани на нея. „Има сведения, че глаголически графемни се използват чак до XIV – XV век, дълго след утвърждаване на кирилицата“ [Miltenov, 2009, цит. по Micheva, 2021:35]. Малко известен факт за българската азбука е и, че глаголицата и кирилицата „се употребяват успоредно по цялата територия на България, но към края на XI и началото на XII век по-икономичната и лесна за писане кирилица измества глаголицата“ [Micheva, 2021: 39]. Още в тези векове кирилицата се превръща в „универсална европейска азбука, родствено свързана с гръцката и латинската азбука, която обаче за разлика от тях служи за писмено означаване на един жив говорим език, обработен в книжовен“ [пак там: 37].

В табл. 1 в съпоставителен план е представена графичната форма на буквите от глаголицата, кирилицата и съвременната българска азбука, като ясно се вижда, че начертанието на буквите и в трите български азбуки се запазва сходно. Звуковият еквивалент на всяка буква съответства на цяла дума, започваща с този звук (при глаголицата и кирилицата), а в съвременния вариант на българската азбука при повечето от буквите има пряко съответствие между звук и само една буква, с която се означава той.

Писмеността в българския език е фонемно-графемна. В съвременната българска азбука (писмена система) няма пряко съответствие между звук и буква само при буквите: *ю, я, щ, ъ*, буквосъчетанията *дз, дж, ъо, ѝо*. Както се вижда от табл. 1, в съвременната азбука са отпаднали някои от използваните в глаголицата и кирилицата графемни буквени знаци, но тяхната звукова стойност се представя чрез комбинации на някои от другите букви (напр. *дз*). Звуковата стойност, отразявана с всяка от буквите в българските азбуки – глаголица, кирилица и съвременната българска азбука, се запазва идентична, има известно опростяване и стилизиране в начертанието на всеки от буквените знаци (виж табл. 1).

Специалистите в сферата на историята и тълкуването на текстове на старобългарски език акцентират на особената символика в пълните имена

на буквите още в първия вариант на азбуката кирилица. Изговарянето им в тяхната последователност (в азбучния ред) и посланието, което се предава чрез тези думи, реално съставляват кратък поучителен текст: „Аз буки, веги глаголати! Добро ест живети гзело земля! Иже (йота) како люди мислите, наш он покой. рѣци слово тврѣдо! Ук, фрѣт, хер! от! Ща чрѣв! Ци ша! ерѣ, ер, ери! Ет! Ен он! Йен йон! Юс! Ят!“ [по-подробно виж Delova, 2015].

Преведена на съвременен български език тази уникална азбука с цялостно изговаряне на наименованието на всяка от буквите в азбучния им ред звучи така: „Помни буквите, учи да говориш! Добре е да живееш здраво на земята! Защото както хора мислите, наша е той опора. Изричай словото тврѣдо! Нагоре всеки да лети! Върви! Избягвай червея! Покорявай висотите! Ти мъж, ти юноша, вие хора! Човече! С ум и разум! Във върна посока и с ясно съзнание! Напред! Слава!“ [по-подробно виж Delova, 2015].

Забелязва се, че още при овладяване на грамотността и научаването на имената на буквите това става с поучителен подтекст и артикулиране на характерните за българския език звукове и думи.

Таблица 1. Графична форма на буквите в глаголицата, кирилицата и съвременната българска азбука със звуковия им еквивалент [Micheva, 2021: 40-41]

глаголица	кирилица	название	произношение	съвременна кирилица
Ѧ	И	азъ азъ	/a/	а
Ѣ	Б	букъти бужьй	/b/	б
Ѧ	В	вѣдѣ вядя	/v/	в
Ѧ	Г	глаголи глаголи	/g/	г
Ѧ	Д	добро добро	/d/	д
Ѧ	Е	естъ естъ	/e/	е
Ѧ	Ж	живѣте живяте	/j/	ж
Ѧ	Ѣ, Ѥ	зѣло дзяло	/dz/	
Ѧ	З	земля земля	/z/	з
Ѧ, Ѧ	І, І	і	/i/, /y/	
Ѧ	И	иже иже	/u/	и
Ѧ		гервь гервь	/r/	

к	к	како како	/к/	к
л	л	людѣ людѣ	/л/	л
м	м	мысли мысли	/м/	м
н	н	нашь нашь	/н/	н
о	о	онъ онъ	/о/	о
п	п	покои покой	/п/	п
р	р	ръци ръци	/р/	р
с	с	слово слово	/с/	с
т	т	тврѣдо тврѣдо	/т/	т
у	у	укъ укъ	/у/	у
ф	ф	фрътъ фрътъ	/ф/	ф
х	х	хръ хръ	/х/	х
ц	ц	цтъ отъ	/о/	
ш	ш	ша ша	/ш/	ш
ц	ц	ци ци	/ц/	ц
ч	ч	чръвъ чръвъ	/ч/	ч
щ	щ	ща ща	/шт/	щ
ъ	ъ	еръ еръ	/ъ/	ъ
ь	ь	еръ еръ	/ъй/	
ь	ь	еръ еръ	/йъ/	ь
я	я	ятъ ятъ	/ѣ/, /ѣа/	я
ю	ю		/йу/	ю
ѣ	ѣ	ѣсъ ѣнс	/е ^н /	
ѣ	ѣ	ѣсъ онс	/о ^н /	
ѣ	ѣ	ѣсъ ѣнс	/ѣе ^н /	
ѣ	ѣ	ѣсъ ѣнс	/ѣо ^н /	
ѣ	ѣ	ѣжица ѣжица	/ѣ/, /ѣ/, /у/	

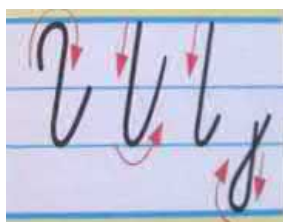
Още при създаването на българската азбука кирилица са заимствани някои букви от гръцката азбука, а в съвременния вариант има сходство с букви от латинската азбука – като начертание и звуков еквивалент.

Във формата на буквите от глаголицата (от преди 11 века) В. Йончев открива специфика във формата и разположението им върху петлинейна шрифтова система с оформяне на редове за писане (виж фиг. 3), които авторът определя с названията: „горно поле“, „първо средно поле“, средната трета линия нарича „основна шрифтна линия“, под която е „второто средно поле“ и „долно поле“ [Yonchev, 1997: 122].

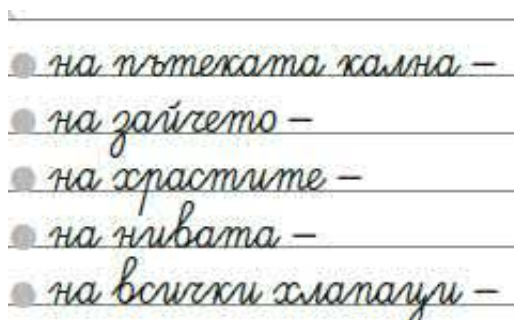
При овладяване на уменията за писане с буквите от **съвременната българска азбука** се използват „тетрадки с тесни и широки редове“, в които буквите се разполагат върху сходна, но вече 4-линейна мрежа, оформяща редове за писане – „горен широк ред“, „тесен ред“, „долен широк ред“ (виж фиг. 5). В съвременния ръкописен шрифт по-голяма част от главните и малките ръкописни букви се подравняват спрямо долната черта на тесния ред и се разполагат предимно в тесния и в горния широк ред (виж фиг. 7). Това позволява да се постига свързано непрекъснато писане на буквите и графично подравняване

в линеен ред на всички букви *Алена да гета чь пална.*

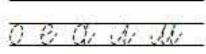
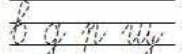
От втори клас в обучението по всички учебни предмети се въвеждат и използват „тетрадки с широки редове“, в които вече има само 2 ограничаващи черти (виж фиг. 6), оформящи пространството на реда, в което се изписват ръкописните букви – главни и малки. При тази 2-линейна графична система овладяната калиграфски правилна форма на буквите позволява да се постигне еднаквата им височина и само отделни елементи на някои ръкописни букви да са по-високи или да влизат в долния ред (които се разполагат в горен и/или в долен широк ред).

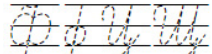


Фиг. 5. Изписване на главна ръкописна буква „Щ“ с разполагане на отделните елементи в редовете (линейна мрежа с 4 ограничаващи черти), в тетрадка по писане за първи клас

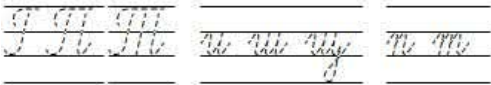


Фиг. 6. Широки редове (линейна мрежа с 2 ограничаващи черти) за писане в тетрадките с широки редове за следващите класове (след първи клас)

В съвременния ръкописен шрифт повечето от малките ръкописни букви се изписват само в тесния рег (), а при груги букви ()

някой от елементите се разполага в горен широк или в голем широк рег. Сравнително малко са ръкописните букви, в които има елементи и в трите реда .

Подобно на структурните компоненти (кръг, триъгълник, кръст) в начертанието на буквите от глаголицата и в съвременния училищен ръкописен шрифт повечето от ръкописните букви съдържат комбинация от структурни компоненти (овал, полуовал, линия, която долу завива вдясно; линия, която горе завива вляво; линия, която горе завива вляво, а долу завива вдясно), които се наслагват в различна последователност и комбиниране, за да се получи начертанието на съответната

ръкописна буква – главна или малка  (виж фиг. 7).

Целта на обучението по писане в първи клас е учещият да овладее калиграфски правилната форма на всяка от ръкописните букви, така че тя да бъде разпознавана и разчитана от всеки груг, влагеец български език. За обучение по краснопис и калиграфски правилно изписване на буквите при предишни образователни реформи са били отделяни по 1 час седмично или „5-минутка“ в началото на всеки час. В настоящия момент овладяването на уменията за красиво и правилно писане на всяка буква от българската азбука от първокласника е концентрирано само в конкретния учебен час, в който тя се изучава. Дори в критериите за оценка на написаните под диктовка текстове, при провеждане на Национално външно оценяване (НВО) на резултатите от обучението по български език и литература в края на 4-ти клас, вече е заложен критерий „четливо писане“, а не „красиво“ (калиграфски правилно).



Фиг. 7. Съвременен училищен ръкописен шрифт

2. Разпространение на българската азбука в Европа и по света

През 855 г. е създадена първата българска азбука – глаголица, която още тогава се разпространява в редица други славянски страни. В своето изследване В. Мичева подчертава, че „старобългарският е първият книжовен език в средновековна Европа, възникнал от говорим език през IX век, и става третият класически език на Европа след гръцкия и латинския“ [Micheva, 2021: 50]. Към X век кирилицата се превръща в „универсална европейска азбука, родствено свързана с гръцката и латинската азбука“ [пак там: 37].

И в съвременността, след приемане на България в Европейския съюз през 2007 г., „българската азбука е третата официална писменост след латинската и гръцката. ... Днес на кирилица се пише в 23 държави и автономни републики от близо 250 милиона души (сърби, македонци, руси, беларуси, украинци, румънци до средата на XIX в., казахи, таджики, монголци и др.). Кирилицата и производни на нея азбуки се използват в над 15% от сухоземната територия на света. ... Само латиницата превъзхожда кирилицата териториално, но по брой на потребителите кирилицата се нарежда след латиницата, китайската и арабската азбука“ [пак там: 53].

Европейска значимост на българската азбука се препотвърждава и от факта, че българският език е утвърден като един от 24-те официални езика в Европейския съюз (https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_bg) и всички официални документи на ЕС се публикуват и на български език, с буквите от съвременната българска азбука.

Изучаването на български език е нормативно регламентирано в САЩ, като изпитът за владеене на български език е включен и признат в програмата „Сертификат за двуезичност“ в щатовете Илинойс, Минесота, Мичиган, Мериленд, Масачузетс, Вирджиния, окръг Колумбия и Северна Каролина [MON, 2021a].

Държавните институции в България в лицето на Министерство на образованието и науката (МОН) ежегодно финансират българските неделни училища в чужбина за осъществяване на образователни дейности и изучаването на български език, както и по Националната програма „Роден език и култура зад граница“. Разработени са одобрени от МОН учебни помагала за изучаване на български език в чужбина, в които учебното съдържание е аналогично като обем с това, което се изучава в България от първи до десети клас.

МОН реализира мониторинг на резултатите от обучението в края на всеки етап (в края на 4-ти, 7-ми и последния клас) на образование, като и с учениците в българските училища в чужбина се провеждат Национално външно оценяване (НВО) и Държавен зрелостен изпит (ДЗИ) по български език и литература. Резултатите от тези проверки се признават и позволяват да се продължи обучение в България.

Съвременната българска азбука се изучава по света от над 35 хиляди българчета, живеещи в чужбина и учещи в над 400 български неделни училища, които са разкрити в 43 страни на шест континента [MON 2021b].

Заклучение

От създаването им и към настоящия момент българските азбуки – глаголица, кирилица и съвременният вариант, имат силно влияние и широко разпространение в европейски и световен контекст. Основани на първообраза на славянската азбука кирилица са и много от използваните и днес в редица езици и страни азбучни системи за писане на официалния за страната език.

Значимостта на делото на братята Кирил и Методий е безспорно призната чрез обявяването им от църквата за светци и на 30 декември 1980 г. от папа Йоан Павел II – за покровители на Европа.

Буквените знаци в българската азбука съответстват на звукове от говоримия език, което позволява много по-висока устойчивост и взаимовръзка с книжовните и правописни норми и в съвременния книжовен български език, в който се пише това, което се чува и произнася. Писмеността ни е фонемно-графемна (звуко-буквена). В много висока степен се запазва и до днес спецификата в начертанието на графичните знаци и във формата на печатните и ръкописните букви от българската азбука.

Владеенето на родния език в устна и писмена форма позволява да се съхраняват и предават през поколенията и в отдалечени части на света: българският език и идентичност, българското слово, кодирано с буквите от българската азбука, чийто първообраз е създаден още през 855 г. от братята Кирил и Методий и днес продължава да се използва в редица европейски и славянски страни по света.

ЛИТЕРАТУРА

Delova, Al. (2015). Govoreshtata azbuka na bulgarite. <blog Retrieved on 22.04.2022 from Александра Делова: ГОВОРЕЩАТА АЗБУКА НА БЪЛГАРИТЕ (alexandradelova.blogspot.com)>. [Делова, Ал. (2015). Говорещата азбука на българите. (блог на Александра Делова, публ. 30 ноември 2015). <Александра Делова: ГОВОРЕЩАТА АЗБУКА НА БЪЛГАРИТЕ (alexandradelova.blogspot.com)> (последно посетен на 22.04.2022)].

Micheva, V. (2021). Bulgarskite azbuki – glagolitsa I kirilitsa. (Ed.). In: Bulgarskite azbuki (pp.30-56). Sofia: BAN, 2021. [Мичева, В. (2021). Българските азбуки – глаголица и кирилица (ред.). В: Българските азбуки (с. 30-56). София: БАН, 2021.]

Miltenov, Ya. (2009). Kirilski rakopisi s glagolicheski vpisvaniya: chast parva – Wiener Slavistisches Jahrbuch, 55, 2009, 191-219. [Милтенов, Я. (2009). Кирилски ръкописи с глаголически вписвания: Част първа – Wiener Slavistisches Jahrbuch, 55, 2009, 191-219.]

MON (2021a). Uchenitsite ot balgarskite nedelni uchilishta v chujbina mogat da sertifikirat znaniata si po balgarski ezik. Sofia, MON (Retrieved on 22.04.2022 from <<https://mon.bg/bg/100605>>). [МОН (2021). Учениците от българските неделни училища могат да сертифицират знанията си по български език. София, МОН <<https://mon.bg/bg/100605>> (Последно посетен на 22.04.2022).]

MON (2021b). Aktualiziran spisak na balgarskite nedelni uchilishta v chujbina za uchebnata 2021/2022 godina. Zapoved № RD 09-4429/ 15.11.2021 г. na ministara na obrazovaniето I naukata. Sofia, MON (Retrieved on 22.04.2022 from <<https://mon.bg/bg/174>>). [МОН (2021б). Актуализиран списък на българските неделни училища за учебната 2021/2022 г. Заповед № РД09-4429/ 15.11.2021 г. на министъра на образованието и науката. София, МОН <<https://mon.bg/bg/174>> (Последно посетен на 22.04.2022).]

Ot Pliska kam glagolitsata (2016). Sofia, Spisanie OSEM, br. 5 (89), 2016. [От Плиска към глаголицата (2016). София, Списание ОСЕМ, бр. 5 (89), 2016.]

Velev, G.&D. Dimitrov (2021). Nashata azbuka glagolitsa – smisal I kontekst. Sofia: Historeon.[Велев, Г.& Д. Димитров (2021). Нашата азбука глаголица – смисъл и контекст. София: Хистореон.]

Yonchev, V. (1997). Azbukata ot Pliska, kirilitsata I glagolitsata. Sofia: K. Gogov & sinove. [Йончев, В. (1997). Азбуката от Плиска, кирилицата и глаголицата“. София: К. Гогов & синове.]

ВЪЗНИКВАНЕ НА АБАКУСА КАТО ОСНОВЕН ИНСТРУМЕНТ В ОБУЧЕНИЕТО ПО МЕНТАЛНА АРИТМЕТИКА – ИНОВАТИВЕН ПОДХОД, РАЗВИВАЩ У ДЕЦАТА УМЕНИЯ НА ХХІ ВЕК

Десислава Бошнакова, докторант

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“
e-mail: baririmaaa@gmail.com*

Резюме: Докладът разглежда въпроса за иновативните подходи в образованието, като представя един от тях – обучението по ментална аритметика, което набира все по-голяма популярност у нас и е изпитан метод, чрез който децата развиват образователни умения и креативно мислене, разгръщайки максимално своя потенциал. В началото на доклада се прави преглед на това какво представлява абакусът и как е възникнал. Включена е информация за възникването на метода и за това как децата се научават да смятат ментално, представяйки си топчета на абакус – могат да събират, изваждат, умножават и делят числа. От представения текст става ясно, че обучението по ментална аритметика развива важни психологически умения, както и т.нар. умения на ХХІ век.

Ключови думи: ментален, аритметика, математика, абакус, подход, мозък, трениране

ORIGIN OF ABACUS AS A FUNDAMENTAL PART OF MENTAL MATHS TRAINING – AN INNOVATIVE METHOD OF DEVELOPING 21ST CENTURY KIDS` SKILLS

Dessislava Boshnakova, PhD studen

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Pre-school and Media Pedagogy*

Abstract: The report considers one of the most popular learning approaches - Mental Math as a tested way of developing a child`s academic abilities and creative thinking in a balanced way, allowing them to reach their full intellectual potential. At the beginning there is information about what is an abacus and how it has been created in the past. The report says how children could learn to do calculations

in their head by forming a mental image of a number on the abacus and are able to do all mathematical operations (addition, subtraction, multiplication, and division) with numbers in mind. The report says that mental math can develop fundamental psychological skills and 21st century human skills.

Keywords: Mental, calculation, math, abacus, approach, brainfitness

Въведение

Дъската и въображението

Иновативните подходи на обучение се очаква да бъдат фундаментален приоритет в българските училища. Знаем, че българският учител има свободата да избира различни методики, които да упражнява в класната стая в зависимост от индивидуалната си подготовка по предмета, миогледа и стремежа към развитие в професията. Доколко всеки преподавател търси *нови хоризонти* в учителството, за да стане по-интересен и ефективен сред колеги и ученици, е друг въпрос. Все пак истина е, че като цяло българското училище остава някак *консервативно* по отношение на новостите в образованието. Има, разбира се, все повече училища със статут *иновативни*, но за времето, в което живеем – на иновации и мултимедийни открития, този брой остава все така незадоволителен и за родители, и за ученици, и за обществото като цяло.

Освен българските училища гругият *проводник* на иновативните подходи в образованието са частните школи и извънкласните обучения. Във всеки частен център днес се предлагат различни занимания и организаторите им се опитват да бъдат кой от кой по-интересни от останалите, да предложат сериозна подготовка на децата – за матура, изпит или груго, като обещават високи резултатите в конкретната област – език, математиката, химия и т.н.

Методът, който е представен в този доклад, на първо четене се отнася за нещо конкретно – обучение с числа, но всъщност развива важни психологически умения, които от ранна детска възраст са важни за децата за всичко, което правят – от храненето, през четенето, смятането, до логическото мислене, взимането на решения и т.н. Така *числата* се превръщат в *инструмент*, с помощта на който се реализира методът. Става дума за един от най-иновативните методи днес – това е обучението по *ментална аритметика*. Благодарение на новите методи на обучение децата усвояват по-успешно нова(та) информация, развиват творческия си потенциал и ред груги важни психологически умения, а крайната цел е да се развие „умение да се решават сложни математически задачи, и то наум, без да се използва калкулатор или странични писмени пресмятания и формули“ [Милчева, 2018].

Преди да стигнем до същността на методиката, е добре, да направим исторически преглед на това как всъщност е възникнала менталната аритметика, като въведем и някои основни понятия, свързани с методиката.

Първото е *менталност* (от латински *mens* – съзнание, ум), което представлява начин на мислене и обща духовна нагласа на човек или група. Става дума за мисловната способност на всеки индивид. Това е по-широко и едновременно по-малко ясно понятие, отколкото стилът на мислене, който се характеризира само с интелектуалната предразположеност към определени умствени действия.

Оттук следва второто понятие – *ментален*, което ще рече „имащ отношение към ума или функционалните му аспекти: възприятие, въображение, памет, чувство, желание и т.н., или съдържателните му аспекти: сетивни данни, образи и друго съдържание“. *Менталитет* – това е веднъж „начин на мислене“ (от френски - *mentalite*) и втори път социално-психологическа особеност, начин на възприемане, маниер на мислене и чувстване. През XX век понятието *mentalite* всъщност се е утвърдило в интелектуалния живот на Запада като поправка на просветителското отъждествяване на съзнанието с разума. *Mentalite* означава нещо общо, лежащо в основата на съзнателното и несъзнателното, логическото и емоционалното, т.е. задълбочен и следователно труден за фиксиране източник на мислене, идеология и вяра, но и на чувства и емоции.

Интересно е името от втората част на фразата „ментална аритметика“, а именно *аритметиката*. Това е раздел от математиката, който изучава най-простите видове числа: цели, естествени, рационални; изучава техните отношения и свойства. Предмет на аритметиката е понятието число, въпросите около неговия произход, развитие, свойствата му, изчислителните операции и математическите действия: събиране, изваждане, умножение и деление. Колкото до математиката, с която донякъде се свързва менталната аритметика – това е фундаментална наука за структури, ред и отношения, обусловени от историческото развитие на операциите за броене, измерване и описване на формите на обектите.

Да се върнем на менталното смятане и въпроса *как* всъщност се случва то. Още в дребни времена у хората се появява необходимостта да броят различни предмети и те всячески са се опитвали да измислят прости начини за тази цел. Най-напред, разбира се, започват да използват това, с което природата ги е дарило – пръстите на ръцете и краката. Като ги сгъвали в определени фигури, те се научавали да смятат с единици, десетици, а по-късно със стотици и хиляди. Стигнало се до смятане до милион. Следващият етап от развитието на математическите изчисления, които правели нашите предци в ежедневието си, станало смятане с помощта на зърна, камъчета, миди, резки на кости и други подобни дребни *подгръчни* средства. Този метод бил използван най-вече от търговци. Приблизително през IV в. пр. Хр. е изобретено първото сметачно устройство, което носи и името на своя създател – Абакус. То представлява глинена плочка с жлеbove, в които се поставят камъчета, които пък от своя страна обозначават числа. Единият жлеб бил за единиците, а другият за десетиците. Всъщност в превод от гръцки език *абакус* означава „дъска за смятане“. И днес абакус може да се нарече всеки *прибор* за извършване на

изчисления в десетичната система. Абакус може да се нарече още и обикновено сметало, разчертан на редове лист хартия или гъска, или дори забити в черна ученическа гъска гвоздейчета с окачени на тях карти с числа. В началото за абакус можело да служи маса или гървена гъсчица, покрита с пясък, върху която да се рисуват ивици с пръчка. Всяка ивица била предназначена за определен разряд числа. Първата за единици, втората – за десетици, третата – за стотици, и т.н. В начертаните ивици хората слагали камъчета. Камъчето за гръцкия абакус се наричало *псиφος*, а от тази гума произлиза гумата за сметало – *псифофория*, или в превод „разполагане на камъчета“.

Историците твърдят, че освен гръците и римляните абакусът бил успешно използван от народите на Индия и Европа. Оттук може да заключим, че смятането с абакус било универсална система, която използвали хора от различни точки на земното кълбо.



Древен китайски абакус

Игра на гуми

Във връзка с термините около менталната аритметика, ползвайки етимологията на гумите, можем да стигнем до много интересни факти и открития. Например, ако вземем английския глагол *to checker* (на бълг. „разграбяване“) от корена на гумата произлиза материята с десен квадрати *the check*, или *check* (банков чек), още *exchequer* (хазна). Последният термин произхожда от факта, че някога разплащанията в банката са се водели на абакус, чиято основа била разграфена гъска. На италиански език пък *banca* означава „скамейка“ и „банка“, *bancarotta* – „счупена скамейка“, а оттук имаме гумите „банка“ и „банкрут“. В немски гумите „скамейка“ и „банка“ се обозначават

също с една и съща дума – *Bank*. Ако посетите някои села във Франция, по къщите ще забележите, че и досега се съхраняват някои стенни изображения на разграфени полета, които в миналото служели за абакус. В руската култура и език пък има израз, който гласи; „оставам с топчета в ръцете“. Счита се, че е останал от времето, когато руският народ активно ползвал абакуса. При тях имало и такава хазартна игра, смятането при която се извършвало с помощта на същото сметало и когато гаден играч проигравал и последната си пара, оставал буквално с топчета в ръцете. В обобщение може да се заключи, че обръщайки поглед назад, човек би могъл да открие наченките на менталното смятане в думите, в някогашните разплащания в банките, по стените на френските къщи, в хазартните игри на руснаците и къде ли още не.

Методу

Суанпан и соробан. Абакус

Някога в Китай изобретили аналог на сметалото, което познаваме ние, и му дали името „суанпан“, но концепцията му за смятане се различава коренно от казаното дотук за абакуса. Суанпан представлява малко продълговато сандъче, разделено по дължина на неравни части с презгради. Напречно в чекмеджето се разполагат клонки, на които се нанизват топчета.

Японците не изостават от китайците и по техен пример през XVI век създават свой прибор за смятане – „соробан“. Той се различава от китайския по това, че в горното отделение има по едно топче, а в китайската версия те са две. Японците се ориентират правилно и променят броя на топчетата, тъй като второто е излишно. Всеки път, когато в горната част на спицата се мести второто топче към презградата, се получават десет, а когато достигнат презградата, двете топчета трябва да се премахнат и да се заменят с едно топче в долната част на съседната спица отляво. По тази логика би следвало да се премахнат петте топчета от долното отделение на суанпана и соробана, а при руските сметала – десетте топчета от всяка спица. И все пак трябва да признаем, че японският соробан не изгубва своята популярност. И до ден-днешен в японските училища използването на соробан застава в задължителна част от заложената там училищна програма на малките деца. Освен това в днешно време смятането със соробан се приема за интересен вид спорт или остава просто развлечение.

Както стана вече ясно, руският народ също имал свое сметало. Някои изследователи настояват, че идеята за руското сметало е заимствана от китайците и по-конкретно, че сибирският народ взел идеята от Китай, а известните търговци Строганови го пренесат в Русия. Едно е ясно – не се знае кога точно сметалото се появява в Русия. Някои източници сочат, че то се появява по времето на Дмитрий Донски (XIV век), а според други – при Петър I (на границата между XVII и XVIII век). И все пак първото споменаване на руското сметало е открито в ръкописи на датския математик-богослов Петър ван

Хавен през 1743 г. В източника се посочва, че на сметалото имало по девет топчета на всяка пръчка. Както стана вече ясно по-горе, деветте топчета са всъщност идеалният брой топчета за правилно смятане. Излишното десето топче, което присъства в съвременните сметала, се появява по-късно, въпреки факта че много изследователи посочват, че то не е нужно. Особеност на руското сметало е това, че то се основава на десетичната бройна система, докато китайското съхранява петичната, при която броенето става с помощта на пръстите на едната ръка.



Римски Абак



Соробан



Суанпан

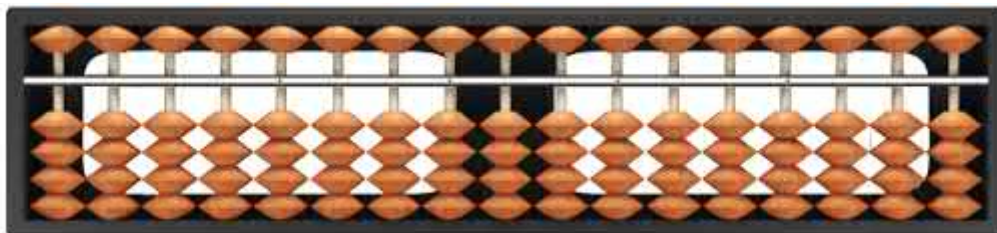
И. Г. Спаски е ученият, който в началото на 50-те години доказва оригиналността и приписва руски произход на въпросния прибор за смятане (Андреев, Глуценко, Тримасова, 2017: 6). Първо, при руското изобретение разположението на спиците с топчета е хоризонтално и второ, използва се десетичната бройна система. Като време на възникване на сметалото се посочва XVI век, а по това време десетичният принцип за смятане бил приложен за първи път в банковото дело в Русия.

В обобщение на разсъжденията до момента по отношение на въпроса *що е абакус*, то това представлява гъска за смятане, която хората започват да използват приблизително V пр. Хр. Абакусът произхожда от своя прародител китайския суанпан, който се появява в Япония в средата на същия век. Днес абакусът се използва за обучение в началните класове в училищата, тъй като този метод има редица предимства пред електронните калкулатори или смятането на хартия.

Абакус – що е то?

Абакусът се състои от нечетен брой вертикално разположени спици. Всяка спица представлява число. Обикновено са 13, но съществуват и по-големи устройства с 21, 23, 27 и дори 31 спици. Големият брой спици позволява да се набират големи числа или да се представят наведнъж няколко числа на един абакус. На всяка спица са разположени по 5 топчета – като горното топче е отделено от долното с разделителна греда. Четирите долни топчета се наричат „земни“, а всяка от тях представлява единица. Горното топче се

нарича „небесно“ и се брои за пет „земни“. Тук се въвежда и понятието *разряд*. *Разрядът* е позиция, при която в запис на числото стои число. Една и също число в запис на числото може да има различни значения в зависимост от това в кой разряд се намира. Разрядите се отброяват от края на числото и се разполагат така: стотици – десетици – единици. Ако някой разряд липсва в числото, то в запис на числото на негово място ще стои 0 (нула). Например в числото 807 се съдържат 8 стотици, 0 десетици и 7 единици и записът на този начин се нарича *разряден състав на числото*.



Съвременен ученически абакус

В прегучилищна възраст и в училище, особено в началните класове, са по-интересни и увлекателни тези познания, които се (пре)подават не по словесно-теоретичен начин, а в хода на съответната предметна дейност. В урок с повече *игрови* елементи знанията се усвояват по-лесно и по-трайно, а времето, в което децата се обучават, е време на забавление за тях. Точно поради тази причина в Япония голяма част от обучението в детските градини и началните училища се основава именно на този *активен* подход. В Япония са направени изследвания, които показват, че учениците, които се обучават да смятат с абакус, впоследствие съумяват да овладеят задачите по математика в пъти по-успешно, отколкото останалите, които са били обучавани по традиционния европейски метод – на хартия, а някъде и с калкулатори. Затова в страната с най-голям брой електронни устройства на човек от населението обучението по смятане продължава да се извършва със *соробан*, а употребата на електронни устройства в началните класове се определя като *безсмислена* и е забранена.

През 2000 г. в Япония са заработили 25 500 частни учебни заведения, които обещава да развият уменията на децата с техниката за използване на соробан. Въобще много голямо разпространение на обучението по ментална аритметика се наблюдава в страните на Азия – Малайзия, Индия и др. Сравнително наскоро – през 2015 г., се откриват училища в Русия, затова там резултатите все още се обработват, а методиката се отработва непрекъснато и интензивно.

В България има няколко бранда, които предлагат обучение по ментална аритметика. Те се различават по някои неща, но като цяло в концепцията им лежи една и съща идея и се преследват едни и същи резултати. Разбира се, тук трябва да се подчертае, че работоспособността на българчетата силно се различава от тази на китайчетата например. У нас децата развиват

мисловната си нагласа по различен начин, с различна скорост и т.н. Родителите не винаги подхождат отговорно към изпълнението на домашните задания на обучаемите. Общо взето, извънкласните занимания на децата трябва да се организират така, че интересът и вниманието да се подклажда непрекъснато чрез различни средства, за да може да се стигне до това децата сами да изпълняват необходимите задания и да бъдат (само)заинтересовани от личния си успех. Това е амбиция на преподавателите днес, която е трудна за изпълнение и в която би следвало да се вложат много енергия, време и усилия, а фигурата на преподавателя е *ключова*. Защото каквато и методика и подход да съществува, ако човекът, който я прилага, не е наясно какво, кога и как да направи, обучението не би било ефективно.

Теоретичен обзор

Защо менталната аритметика е полезна за детския мозък?

Как работи?

Ляво – дясно, дясно – ляво в синхрон

Детският мозък се развива максимално активно и бързо при деца между 4- и 12-годишна възраст. Именно в този период новата информация се усвоява значително бързо, а знанията остават в паметта за години напред. До 12-годишна възраст детският мозък се характеризира още с висока пластичност, а главният мозък – с интензивен растеж, нервните клетки се увеличават и се установяват нервни връзки между лявото и дясното полукълбо. Нещо повече, човешкият мозък се състои от около 100 милиарда неврони, които „общуват“ помежду си чрез нишкоподобни влакна. От своя страна всеки неврон създава от стотици до десетки хиляди връзки (синапси) с останалите неврони. Последните са точките на контакт между невроните, в които те обменят информация. Невроните са обединени в мрежовидни структури (невронни мрежи), които преработват постъпващата информация. По този начин безкрайното множество от мозъчни структури представлява невронни мрежи със специално предназначение, всяка от които образува системни връзки с другите структури, създавайки по този начин своеобразни информационни вериги. Те предават информацията напред-назад по повтарящи се възли. Това позволява на мозъчните структури да работят заедно за реализиране на човешките възприятия, мисли и поведение.

Функциите на централната нервна система се делят на сетивни, двигателни, вегетативни и висши (интегративни). Към последните се отнасят вниманието, паметта, мисленето, речта, съзнанието, поведението, способността за учене, а в реализирането им участват голям брой нервни структури – както корови, така и подкорови. Към тяхното развиване е насочена концепцията на менталното смятане [Василева, 2018: 81]. Въобще менталната аритметика е тренировка за мозъка на човека и в частност за *невронните мрежи*, за които вече стана дума.

Това човек да бъде успешен зависи до голяма степен от едновременното развитие на лявото и дясното полукълбо на мозъка. При повечето хора е добре развито лявото полукълбо, което отговаря за логическото мислене. А интуицията, способността да се избират печеливши стратегии, велики идеи, както и проява на творчество, са заложили в дясното полукълбо. За тази цел да се развият и двете полукълба на мозъка, е необходимо да се работи целенасочено от ранна детска възраст. Как става това в менталното смятане?

При менталното смятане детето използва и двете си ръце. По този начин развива едновременно и двете полукълба на мозъка си, като при описания дотук метод мести топчетата на абакуса. Манипулациите със сметало развиват фината моторика, като се гразнят нервните окончания на възглавничките на пръстите, което пък от своя страна води до стимулация и развиване на двигателната кора в мозъка на детето, която се намира до областта на мозъка, отговаряща за артикулацията на речта – т.нар. *Зона на Брока* – двигателния център на мускулите на езика. Така с работа на пръстите по определен начин се стига до подобряване на речта у децата. В началните години от общото обучение на децата тренировките по ментална аритметика спомагат преодоляването на трудности при писане, работа с хартия, рязане с ножица, оцветяване и други дейности, които изискват добра фина моторика и успешно изпълнение на подобни задания.

Според Л. С. Виготски, преди да попадне „вътре“, всяка психическа дейност се разгръща в дейност „навън“. Този процес се нарича *интериоризация* (пак там: 10). При менталната аритметика нещата стоят така – в даден момент се смята наум заради това, че обучението за тази цел първоначално се случва *външно* с помощта на сметало и процесът върви *отвън* навътре, т.е. първо отвън със сметалото, докато се стигне до *вътре* – умението за смятане наум без него.

Д. Б. Елконин пък твърди, че боравеното с различни предмети при децата е водещо за развитието на ключови умения – става дума за боравене с предмети, не с образи (пак там). Такова е обучението по ментална аритметика – за да се стигне до ментално смятане, първо е необходимо да се отработи идеална работа с абакуса. За тази цел се съчетават *много видове дейност* в една – *тактилна* (чрез сметалото), *двигателна* (през топчетата) и *изчислителна* (сметалото като образ).

Другият важен процес, който се случва в ход на обучението, е *активизирането на префронталната кора* на главния мозък – това е най-развитата част на главния мозък, която следи, контролира, насочва и управлява човешките действия. *Кората* отговаря за „изпълнителните функции“ – способността да се управлява времето, съжденията, импулсите, планирането, организацията и критическото мислене. До голяма степен способността на човек да мисли, да планира бъдещето, да използва рационално времето, да общува с околните – зависи точно от този отдел на мозъка. *Префронталната кора* отговаря за действията, които помагат на човек да оставя целенасочен до достигане на

определен резултат. Благодарение на функциите на кората ние работим за подобряване на следните важни умения:

- по-устойчиво внимание
- настойчивост
- умение да се поставят оценки
- организираност
- решаване на задачи
- самоконтрол
- критическо мислене
- способност да се планира бъдещето, прогнозиране
- правене на изводи, обобщаване
- учене от опит
- способност да се усещат и изразяват емоции
- емпатия

Базисна работа с абакус В три прости правила

Правило 1

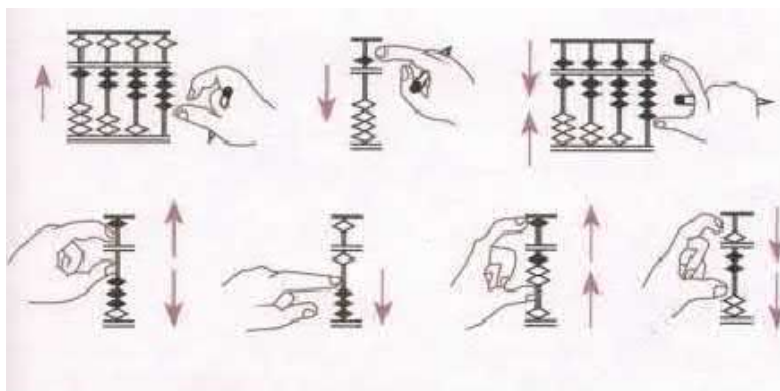
Ръката е в юмрук, работят двата пръста – палец и показалец. Палецът премества по едно топче нагоре, а показалецът надолу, като се движат от ляво надясно до края на реда. Смятането започва от средата на абакуса. Ако абакусът има 13 спици, то следва смятането да започне от седма спица, ако спиците са 17 – се започва от девета.

Правило 2

Ако детето извършва действията с топчетата с една ръка, със свободната ръка следва да гържи абакуса в края, без да го закрива.

Правило 3

При работа с „5“ (петица) работи само показалецът. Показалецът също така се смъква и повдига.



Разположение на пръстите

Менталното смятане и уменията на XXI век

Наръчникът „Как да развиваме умения на 21-ви век в час“ се разпространява в българските училища из цялата страна от началото на 2017 г. В него се съдържат полезни ресурси и добри практики за развиване на функционалната грамотност на учениците. То включва 13 ключови умения на XXI век с насоки как могат да бъдат развивани те във всеки един от часовете в училище независимо от учебния предмет на преподавателите, а *уменията* са следните:

- Четивна грамотност
- Математическа грамотност
- Научна грамотност
- Лично развитие
- Работа в екип
- Умения за учене
- Комуникационни умения
- Критическо мислене
- Гражданска активност
- Емоционална интелигентност
- Креативност
- Финансова грамотност
- Дигитална грамотност

В същия смисъл менталната аритметика е, най-общо казано, един от най-новите методи за развитие на детската интелигентност. С тренировките по ментално смятане се развива творческият усет на децата. Идеята е децата да генерират нови идеи, да търсят нестандартни начини за решаване на определени задачи, помага се, така да се каже, децата да намерят *начина*, по който да взимат стратегически решения. Впоследствие това, което се наблюдава, е, че обучаемите започват *самостоятелно да искат да бъдат част* от създадената образователна среда, позитивната атмосфера по време на обучението и въобще целия образователен процес – нещо, към което се стремят и учители, и родители. Оттам се започва – повишаване на *мотивацията* на обучаемите, за да поискат сами да учат и да бъдат активни в образователния процес. Едновременно с тренировките, както стана вече ясно, се развиват синхронно и двете полукълба на детския мозък, които действат паралелно – както „логическото“ ляво полукълбо, така и „творческото“ дясно. Техниката на смятане укрепва невронните връзки и в двете полукълба. Поради това детето бързо обработва информация и все по-лесно преминава от една задача към друга. Усвояването на това умение – да се смята бързо и наум, всъщност активизира и изисква от своя страна множество други психологически умения. Така менталното смятане идва като крайна цел и резултат, а по *пътя* се развиват голяма част от горепосочените умения на XXI век: математическа и четивна грамотност, умения за учене (не просто смятане на задачи), работа в екип, критическо мислене, емоционална интелигентност, дигитална грамотност

(повечето брандове предлагат онлайн тренажор с разнообразни дигитални задачи, включени както по време на занятията, така и в домашните задания на децата). Менталното смятане развива изключително креативността и въображението на обучаемите. Децата, които са отгадени на метода и тренират редовно и упорито, са способни да си представят обекти и да извършват различни манипулации с тях. Обучението развива всички видове памет: фотографска, сетивна, краткотрайна, дълготрайна. Децата, обучавани по метода, започват да изразяват по-правилно и детайлно своите мисли, да забелязват подробности, да изграждат логически вериги и идентифицират модели, да проследяват последствията от събития и действия. С други думи, практикуването на менталната аритметика стимулира всички компоненти на творчеството. Всъщност менталното смятане е *изкуство* само по себе си.

За резултатите в обобщение

За модерния човек на XXI век – века на технологиите и мултимедийните открития, интелигентността е съвкупност от следните умствени качества:

- бърза ориентация в нови ситуации;
- ефективно обучение върху основата на опита;
- използване на усещания, възприятия, памет, интуиция за взимане на решения в необичайни ситуации.

Чрез редовни тренировъчни упражнения с абакуса наред с менталното смятане децата формират способност да се адаптират по-лесно в нова среда или ситуация, да учат, да разбират абстрактни понятия, да планират, да определят и постигат дадена цел.

В обобщение може да се заключи, че обучението по ментална аритметика развива важни психологически умения, както и т.нар. умения на XXI век. С тренировките зависимостта от сметалото отслабва и децата започват да смятат наум, тогава идва менталното смятане. То се случва благодарение на добре развитото въображение на децата – да си представят топчетата на сметалото, става дума за работа с въображаемо сметало. Представата за числото се възприема не предметно, а *образно*, т.е. формира се образ на число във вид на изображение, на комбинации от топчета. Заедно с менталното смятане се подобрява значително концентрацията на вниманието, тъй като по време на обучението мозъкът участва едновременно в няколко вида мисловни процеси. Важно е да се отбележи, че постиженията не са само в това, че детето се научава да смята бързо с големи числа – това е следствие и потвърждение, че са развити важни способности, които, както стана вече дума още в началото на доклада, са необходими на децата за *всичко*, което правят в живота – от ежедневните неща: хранене, говорене, завързване на връзки на обувките, рязане с ножица, наливане на чаша вода, *до* умения за добра концентрация, памет, пространствено, логическо и стратегическо мислене и много още. Има тясна връзка между синхронната работа на дясното и лявото

полукълбо на мозъка с ефективността и бързината на процеса на обучение. Проучвания са проведени в Nirron Medical School (частен университет в Токио, Япония) чрез методите на енцефалографията. Изследователите там забелязват, че когато човек слуша музика например, устройството показва активност в дясното полукълбо, а когато човек брои, се активизира лявото. При изчисляване със сметало обаче, активността се наблюдава едновременно и в двете полукълба.

При тези проучвания се доказва фактът, че човек използва дясното полукълбо за откриване на модели, изображения, звуци, а лявото отговаря за логиката. Занятията по ментална аритметика дават възможност на ума да развива *синхронно* и двете полукълба, а оттук – интелекта на човек, с перспектива и с изкуство от ранна детска възраст.

ЛИТЕРАТУРА

Andreev, A., Glushchenko, G., Trimasova, N. (2017). Metodicheskо pomagalo po mentalna aritmetika. Moskva, Novosibirsk: Diler-grupp. [Андреев, А., Глущенко, Г., Тримасова, Н. (2017). Методическо помагало по ментална аритметика. Москва, Новосибирск: Дилер-групп.]

Vasileva, N. (2018). Detska nevropsihologia. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“, s. 312. [Василева, Н. (2018). Детска невropsихология. София: УИ „Св. Климент Охридски“, с. 312.]

Goranova, I. (2018). Mezhdunarodnata academia po mentalna aritmetika вече e I v Bulgaria. *Preduchilishtno & uchilishtno obrazovanie*, №3, 2018, s. 18-21. [Горанова, И. (2018). Международната академия по ментална аритметика вече е I в България. *Предучилищно & училищно образование*, №3, 2018, с. 18-21.]

Istoria na matematikata. (1974). T.1. Ot nai-drevni vremena do nachaloto na novoto vreme. Sofia: Nauka I izkustvo, s. 423. [История на математиката. (1974). Т.1. От най-древни времена до началото на новото време. София: Наука и изкуство, с. 423.]

Milcheva, Zh. Mentalna aritmetika. *Spisanie* 8, 2018, №4, s. 16-19. [Милчева, Ж. Ментална аритметика. *Списание* 8, 2018, №4, с. 16-19.]

СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ РАЗВИТИЕ НА УМЕНИЯТА ЗА ЧЕТЕНЕ С РАЗБИРАНЕ НА ХУДОЖЕСТВЕНИ И НА НАУЧНИ ТЕКСТОВЕ

Доротея Цацова, доц. г-р

Факултет по класически и нови филологии

Категра „Западни езици“

e-mail: doroteats@abv.bg

Резюме: При четенето на художествена литература и научни текстове съществуват много сходства. Важно е не само съдържанието на текстовете, но и самият процес – подходите и методите към тях обаче се различават до голяма степен. Осъществяват се различни мисловни операции по отношение на езиковия материал и съдържателната страна. Осмислянето и запомнянето на научния текст е свързано със словесно-логическата памет, а художественият - с образно-емоционалната.

В овладяването на стратегиите на четене при двата вида текстове също има различия, но се гарантират не само разширяване на знанията, но и формиране на навици и умения за усъвършенстване на личността.

Ключови думи: художествен текст, научен текст, стратегии на учене, стратегии на четене с разбиране

SIMILARITIES AND DIFFERENCES BETWEEN DEVELOPMENT OF COMPREHENSION SKILLS AND UNDERSTANDING OF LITERARY AND SCIENTIFIC TEXTS

Doroteya Tsatsova, Assoc. Prof., PhD

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Classical and Modern Philology

Department of Western Languages

Abstract: There are many similarities in reading of literary and nonfiction texts. Not only the content of the texts is very important, but also the process itself and the approaches and methods to them, however, differ to a large extent. Various mental operations are performed according to the language material and the content. The comprehension and memorization of the scientific text is connected with the verbal-logical memory, and the literary one - with the image-emotional one. There are also differences in the mastery of reading strategies in the two types

of texts, but they guarantee not only the enlargement of knowledge, but also the formation of habits and skills for improving the personality.

Keywords: literary text, scientific text, learning strategies, reading comprehension strategies

Четенето с разбиране като речева дейност най-често се определя като рецептивна и осъществява една от формите на речево общуване. Четенето осигурява познавателната функция на езика. Като умствена дейност четенето съдейства за развиване на логическото и образното мислене.

Разбирането всъщност се свежда до това, в текста да се разбере основната идея, важните думи, кратките фрази, които предопределят текста в следващите страници. Свеждането на съдържанието на текста към кратки и важни логически формули, отбелязването на всяка формула на основното по смисъл понятие, като се свържат тези понятия помежду си и по този начин се образува единна логическа верига от идеи – ето, това е същността на разбирането на текста. Отделянето на смисловите опорни точки представлява така да се каже процес на филтрация и свиване на текста, без да се губи основата (Кузнецов, 1983: 47).

Особено значение за по-нататъшното осмисляне на четения текст е *антиципацията*, или предварително досещане, т.е. смислова догадка. Това означава, че само по няколко начални букви можем да се досетим за смисъла, по няколко думи – за фразата, и по няколко фрази – за смисъла на целия абзац или даже страница. Разбирането се отнася по-скоро до съдържанието на целия текст и основната му идея, отколкото до значението на отделните думи.

Друг начин за по-нататъшното осмисляне се извършва и чрез *реципацията*, т.е. мисленото връщане към вече прочетеното под влияние на новите мисли, възникнали в процеса на четенето, което спомага за още по-дълбоко разбиране на текста.

За успешното формиране на уменията за четене с разбиране е необходимо да се упражнява прилагането на стратегии за четене. „Стратегията на учене е план за ментално действие за постигане на учебна цел“ (Биммел, 1993: 29).

В научната литература (Scmar-Dobler, 2003) е разработен комплекс от стратегии за четене с разбиране, който включва следните компоненти: предшестваща информация; проследяване на разбирането; определяне на ключови идеи в текста; синтезиране; изготвяне на заключение; задаване на въпроси.

Стратегиите за четене с разбиране целят упражняването в:

- развиване на усет към информационно наситените елементи в текста;
- използване на предсказващата функция на маркирането на структура;
- мобилизиране на досегашните знания;
- осъзнаване на приложените стратегии.

За да се овладеят стратегиите за учене, не е достатъчно учителят да обясни съответната стратегия, да даде съвет или указания. Без целенасочени обяснения и постоянство няма постигане на траен успех. Това означава, че усвояването на стратегиите има шансове за постигане на определена учебна цел само тогава, когато е интегрирано в самото обучение (Гечева, 2007).

Едно от основните умения в изискванията за разработване на стандарти за учебно съдържание са стратегиите за учене: „Учениците могат самостоятелно да планират, организират и прилагат индивидуален план за учене. Имат нагласи и умения за търсене на съвети и консултации. Могат да съветват и консултират. Анализират и оптимизират собствените си стратегии за учене. Осъзнават необходимостта от учене през целия живот“ (Държавни образователни изисквания 2006).

Това принципно променя ролята на учителя, като я прави много по-трудна и комплексна. От една страна, той самият преподава езика, а освен това и стратегиите за „учене за самото учене“. В новата си роля учителят обединява тази на съветник, на организатор/модератор на процеса на преподаването (Гечева, 2007).

В научната литература има огромен обем от текстове, които представят как метакогнитивните стратегии за учене могат да се използват като инструмент за развиване на уменията за четене. При овладяването на чужд език се поставя акцент върху четенето с цел разширяване на лексикалния запас на обучаваните, а в обучението по роден език се набляга на овладяването на умения за извличане на смисъл от текста. Развиването на метакогнитивни стратегии за четене най-често се дефинира в осем стъпки: прогнозиране, визуализация, умозаключение, формулиране на въпроси, откриване на ключови идеи, обобщаване, проверка на умозаключението, вземане на решение (Scharlac, 2008).

Прогнозирането е свързано с откриването на причинно-следствените връзки в текста, пренасянето на информацията от краткотрайната в дълготрайната памет. В зависимост от образователния етап и от особеностите в развитието на индивидите в съответната възраст това равнище може да се реализира чрез различни интерактивни техники като рисуване на идеи, мисловни карти и др., като целта е създаване на графичен образ, който пряко да се отнася до заглавието, текста или част от него. *Умозаключението* е етап, при който се проверяват хипотезите, конструирани при първите две равнища на прочита. На този етап се очаква четящият да насочи разсъжденията си в посока на преосмисляне на собствените идеи за текста или разширяване на вече заложените. Не са рядкост случаите, при които сблъсъкът с конкретен текст и хоризонт на очакване, прогиктуван от заглавието или от контекста на поява, се оказва подвеждащ за читателя. Етапът на умозаключението е този, който може да доведе до промяна на нагласата на четящия. Формулиране на саморефлексивни въпроси предполага нахвърляне на текста на отделни цялости, всяка от които следва да бъде

осмислена самостоятелно. Такива въпроси са: *Потвърди ли се предположението ми?, От каква допълнителна информация имам нужда? Кои са ключовите моменти в прочетеното от мен съдържание?* и др. Откриване на ключови идеи е етап от процеса на четене, който изисква постъпилата за обработка информация да бъде канализирана и да се оформи в понятийна мисловна карта. Реализирането на стратегията изисква графично оформяне на мозъчната карта, което позволява обвързване с предишно равнище на прочита – визуализация. *Обобщаването* е необходимо след всяка от обособените част и след изпълнението на предходните етапи, за да се проследят връзките, набавянето или развитието на нови идеи, нарастването на аргументите и др. В етапа на обобщаване една от възможните грешки е написаното да се превърне в резюме. То обаче се реализира на равнище на когнитивното и предполага единствено да се систематизира информацията и да се открият в нея причинно-следствените връзки (Василева, 2016).

Предимно чрез четене се придобиват знания, четенето е необходимо при много професии. Затова използването на текстове играе основна роля и при подготовката на студентите във всяка научна област. Голяма част от текстовете обаче са пренаситени с информация за нови и сложни неща, понякога са пълни с излишни изрази и понятия или информацията не е систематизирана за лесно усвояване. Това усложнява работата с научни текстове за извличане на полезната и необходима информация. Затова Фолмер и Герит предлагат студентите да моделират текстовете в разбираема за тях форма чрез основните техники: описание, съкращаване, обогатяване (Фолмер и Герит, 1993).

Описанието е форма на конспектиране на разбраното от текста за изразяване на същото съдържание, но с по-лесно разбираеми думи. Тази техника се използва, когато отделни думи или изрази затрудняват четящия или просто са неразбираеми, непознати. Затрудненията могат да бъдат преодолени чрез заменяне на думи, анализиране или чрез описание със собствени думи.

Съкращаването на текстове се налага, когато те са много обстоятелствени и търсим само основната информация или основната идея.

Обогатяването на текстове се използва, когато те са много кратки и трудно разбираеми. В такива случаи се използва описание, примери, онагледяване и изясняване на същността на понятията.

Но понякога се налагат и други техники, за да се осмисли писменият текст. Студентите трябва да се научат да извличат замисъла на автора от текста, а това изисква предварителни упражнения. Например: как да организират текста в блокове; как да свързват логично думите; да отделят съществената от не толкова важна информация, т.е. да обърнат внимание на основните понятия; да съставят план/структура на текста.

Необходимо е да се създадат някои навици, за да могат да вникнат в съдържанието на текста:

- по темата да се ориентират, какъв е замисълът на автора и да преценят какво знаят по темата;
- може да се запишат накратко тези данни и после да се сравнят с информацията в текста;
- докато четат, може да си записват възникнали въпроси;
- да отбелязват с кои твърдения на автора са съгласни;
- да подчертават най-главното и ключовите думи;
- да включват в записките си само основни въпроси и основни понятия, т.е. да елиминират подробностите и ненужните детайли;
- да си записват в полето забележки, допълнителна информация;
- необходимо е винаги да се съсредоточават върху думи и изрази с удебелен шрифт;
- да разделят текста на части и да им поставят заглавие;
- да парафразират някои изрази;
- обобщението да се извършва, като се съобразяват с различните части и ключовите основни понятия;
- да си отбелязват неясните термини, за които после да потърсят информация.

По-ценно е, когато студентите, след като се запознаят с повече стратегии и техники за четене, да могат самостоятелно да подбират подходящите за тях за извличане на нужната им информация според поставените цели. Практиката показва, че колкото повече значения на думи обучаваният сам успява да открие, толкова по-голяма е вероятността да ги запомни за по-дълго време, отколкото думите, чието значение се дава наготово. Развиването на тази стратегия за разкриване на значението на непознатата лексика от контекста ще послужи на обучаваните при четенето на други текстове и ще им помогне да преодолеят страха от непознатите думи и дългите текстове.

За да се оптимизира процесът на четене, е необходимо обучение за използване на стратегиите на четене на научни текстове на чужди езици. За тази цел се разработват допълнителни материали (текстове и задания) за упражняване в прилагането им. След като са запознати с разнообразни стратегии, студентите могат да изградят умения за собствен подбор на адекватни стратегии за четене, съобразени с вида на текстовете. Следователно освен текстовете и задачите, които са планирани предварително за обучението, се предвиждат и текстове за самостоятелна работа, което предполага по-голяма свобода и автономност при подбора на стратегии. Това би довело до осмисляне и съзнателно използване на различни стратегии при работа с научни текстове, за формиране на индивидуален стил на учене у студентите.

Изложените дотук разсъждения се отнасят до голяма степен и за стратегиите за четене на художествени текстове. Но в овладяването на стратегии за четене на научни и художествени текстове също така има различия, което се обуславя от различните характеристики на двата вида текстове.

Осмислянето и запомнянето на научните текстове е свързано със словесно-логическата памет, а на художествените – с образно-емоционалната. Напълно различни са жанровете: за научния дискурс са обичайни статии, научни съобщения, рецензии, реферати и т.н. Художествените жанрове разделяме на епични (епос, роман, разказ, история), лирични (стихотворения, ода, поема, елегия и др.), драматични (комедия, трагедия, грама).

Научните текстове отразяват факти и явления от природата и обществото и научната информация се представя така, че да бъде разбрана възможно най-еднозначно от адресата. Научните текстове въздействат на мисълта, а художествените – на чувството, на емоцията. Изображеният свят в художествените текстове се съотнася с реалната действителност само опосредствано, чрез творческите намерения на автора. Читателят естетически преживява словесно моделирания от автора художествен образ на света (Русев, 2004).

Научните текстове се отличават с обективност, абстрактност, логичност, точност, яснота, обобщеност, висока степен на информативност. В противоположност на тези характеристики, художественият текст борава с художествена измислица, алогичност, конкретност, субективност, детайлност. Лексикалните езикови особености са много различни. Ако в научните текстове преобладава абстрактната лексика над конкретната, термините и терминологичните словосъчетания се употребяват с голяма честота, думите са с пряко значение, избягват се омоними, пароними, полисемия, жаргони, то в художествените текстове преобладава конкретната лексика, често срещани са думи с преносно значение, многозначните думи, характерни са художествените средства – епитети, сравнения, метафори, хипербола и т.н. Наблюдаваме различия и при морфологичните и синтактичните особености в двата вида текстове.

Четенето от гледна точка на мисловните процеси протича на различни нива: от уменията да разбереш съдържанието най-общо до творчески прочит, при който четящият не само следва хода на мислите на автора, но и сравнява, синтезира прочетеното, приема или отхвърля основната мисъл, реорганизира своята мисъл или се съгласява с гледната точка на автора. Съществуващите по-рано класификации на *видовете четене* са се базирали на фактори, които не отчитат степента на разбиране и степента на пълнота на получената информация. Друг подход към класификация, разработена в чуждестранната методика (С. К. Фоломкина, К. Weber, A. Oliver, R. H. Alan, H. Frankenprohl), способна за не само за по-добра организация на материала, но и за по-правилна разработка на упражнения, при създаването на които, от една страна, е необходимо да се отчитат механизмите, които са в основата на четенето (както в областта на техническите навици, така и на нивото на смисловото възприемие), а от друга страна, операциите, които извършва четящият при всеки вид четене.

В чуждестранната методика се предлагат повече от 30 вида четене. Но при по-загълбочен поглед се оказва, че пог вид четене се разбира различни етапи на един и същи вид или различни начини на фиксация на прочетеното. Така например обзорното четене в една от работите се дели на: общ преглед (skimming), предварителен преглед (preview), повторен (review), окончателен (overview), обзор (scanning) (Taylor S., Berg P., Frankenprohl H. по: Галскова, 2005).

Галскова обобщава основните видове четене по определени параметри:

- според формата на прочита: четене наум и четене на глас;
- по изпълнението на логическите операции: аналитично и синтетично четене;
- според дълбочината на вникване в съдържанието на текста: интензивно и екстензивно;
- по целта на четене: изучаващо, осведомително, обзорно;
- според степента на разбиране: пълно/детайлно разбиране и общо/глобално разбиране (пак там).

При определянето на видовете четене в процеса на обучението трябва да се изхожда от това, какви комуникативни задачи се налага да решава четящият:

1. *Глобално* четене (обзорно) или преглед се осъществява, когато четящият трябва да определи информацията от текста като „нужно – ненужно“, „интересно – неинтересно“. Извлича се около 70–75% от основната информация. Обикновено текстовете са дълги, но леки в езиково отношение.
2. *Селективно* (осведомително) четене или търсене е най-разпространен в ежедневието вид четене. Информацията се приема само като сведение и тя се оценява от четящия като „ново – известно“, „интересно – неинтересно“, „разбрано – неразбрано“ и т.н. и тъй като целта не е непременно да се запомни, често текстът може да остане неразбран. Търси се конкретна необходима информация, конкретни данни, факти.
3. *Детайлно* (проучвателно или изучаващо) четене – изисква максимално изчерпателно, пълно и точно разбиране на съдържанието в текста информация, което се съпровожда с критичното ѝ осмисляне, интерпретация, осъзнато съпоставяне със сведенията в тази област, които са вече известни на четящия. Обикновено този вид четене се извършва сравнително бавно, препрочитат се отделни абзаци, изречения и др. (по: Галскова, 2005).

Във всеки вид четене трябва да се постигне определено равнище на владеене на съответните похвати за четене. Основният показател е постигането на необходимия резултат при конкретни условия – определена степен на разбиране. Друг показател е времето, изразходвано за постигането на този резултат. Скоростта на четенето е едно от важните условия за неговата продуктивност, тъй като тя показва доколко адекватно се прилагат похватите за четене и как протичат операциите за перцептивна и смислова преработка (Иванова, 2011).

След като изложихме сходните и различителните характеристики на стратегиите за четене на художествени и научни текстове, сравнявайки ги

по редица показатели, е необходимо да посочим уменията, които са в основата на работата с тях. Тези умения могат да бъдат развити в учебна среда само с помощта на целенасочени, предварително подготвени упражнения, на базата на които учащите се надграждат придобитите знания и опит, за да започнат самостоятелно да се ориентират какви стратегии за четене да избират в бъдещия си личен и професионален живот.

За студентите четенето на специализирана литература на чужди езици е изключително важен начин за усвояване на нови знания, следователно изграждането на стратегическа компетентност при четене на научни текстове на чужди езици се превръща в необходимост предвид бъдещото им професионално развитие. При четене на текстове, които се отличават с познавателна ценност и информативна значимост, а и са доста трудни в езиково отношение, се препоръчва детайлно (подробно) четене. Същият стратегически вид се използва в училище, особено в езиковите гимназии при интензивно изучаване на чужд език, за четене на художествени произведения или научнопопулярни текстове.

Четенето протича бавно, наум, без ограничения за времето. Препрочитат се абзаци или части от текста при решаването на нови задачи. Обикновено се налага превод на родния език на целия текст или някои фрагменти. Четенето е самостоятелно и се ползва речник при необходимост.

Уменията, които са в основата на детайлното четене и които трябва да бъдат развити чрез упражнения, са:

- да се определи значимостта и достоверността на информацията;
- пълно и точно разбиране на съдържанието на текста;
- парафразиране или тълкуване на трудни за разбиране думи;
- да се намерят причинно-следствените връзки;
- съставяне на план, схеми, таблици;
- да се отдели основната от второстепенната информация, обективната от субективната, т.е. фактите от разсъжденията;
- разбиране на съдържанието, опирайки се на фонові знания, т.е. екстралингвистичният апарат на текста;
- превод на целия текст или изборно (писмено или устно) (Гальскова, 2005).

За придобиване на подобни умения се предлагат на студентите (или учениците от езикови гимназии) предварително подготвени упражнения, съдържащи въпроси и задачи. Често изпълнението им е в писмен вид (изводи, анотации, реферати, тезиси, рецензии, cloze test и др. пог.). Възможен е превод на роден език на определени абзаци или части от текста.

Заклучение

Използването на подобни методически похвати и средства в процеса на обучение спомага за формирането на стратегически умения за четене и способности за ориентацията на учащите се в социалната среда на базата на развитие на интелектуалните способности и професионални

стремежи. Достигането на висока степен на методическа компетентност в областта на рецепцията би позволило на студентите и учениците да четат достатъчно сложни текстове, свързани с различни социални, културни и учебно-професионални сфери.

Системното прилагане на стратегиите за четене води до автоматизиране на уменията за преодоляване на възникналите трудности и за вариране на скоростта на четене с цел повишаване степенята на разбиране.

Овладяването на стратегията на четене на научен или художествен текст е важна предпоставка за самостоятелно учене и е от съществено значение за ефективната професионална подготовка и успешна реализация в живота.

Развитието на ключовата компетентност четене с разбиране води до получаването на удовлетвореност от положителните резултати и спомага за личностното израстване на обучаваните.

Придобитите умения за техники и похвати при четенето се включват трайно в инструментариума на всеки човек за учене за цял живот.

ЛИТЕРАТУРА

Vassileva, D. (2016). Razvivane na strategii za chetene v konteksta na strategiite za uchene. *Bulgarski ezik i literatura*, 5/2016, Vol. 18. [Василева, Д. (2016). Развиване на стратегии за четене в контекста на стратегиите за учене. *Български език и литература*, 5/2016 Vol. 18].

Galyskova, N., N. Gez. (2005). Teoria obuchenia inostrannim yazykam. Moskva: Izdatelyskiy tsentr „Akademia“. [Гальскова, Н., Н. Гез. (2005). Теория обучения иностранным языкам. Москва: Издательский центр „Академия“].

Gecheva, V. Umenia za chetene s razbirane i korelatsia na strategii za uchene. Diplomna rabota za 1-vo PKS, nauchen rakovoditel Assoc. Prof., Doroteya Tsatsova, PhD,

ДИУ-СУ, София. [Гечева, В. Умения за четене с разбиране и корелация на стратегии за учене. Дипломна работа за 1-во ПКС, научен ръководител доц. г-р Д. Цацова, ДИУ-СУ, София].

Darzhavni obrazovatelni iziskvania. (2006). Prilozhenie № 2. Izm. DV, br. 58 ot 2006. [Държавни образователни изисквания, Приложение № 2. Изм. ДВ, бр. 58 от 2006].

Ivanova, L. (2011). Razvitie na umenieto za chetene s razbirane pri obuchenieto po nemski ezik v 9-ti klas. DIUU-SU, Sofia. [Иванова, Л. (2011). Развитие на уменията за четене с разбиране при обучението по немски език в 9-ти клас. ДИУУ-СУ, София].

Kuznetsov (1983). Kuznetsov, O., L. Hromov. Tehnika bistrogo chtenia. Moskva. [Кузнецов, О., Л. Хромов. Техника быстрого чтения. Москва].

Rusev, R. Osobenosti na hudozhestvenia stil. (2014). Svobodnamedia.wordpress.com/2014/05/31/osobenosti-na-hudozhestvenia-stil/ (poseteno na 22.04.2022). [Русев, Р. Особености на художественния стил (2014). Svobodnamedia.wordpress.com/2014/05/31/osobenosti-na-hudozhestvenia-stil/ (посетено на 22.04.2022)].

Stefanova, P. (2007). Chuzhdoezikovo obuchenie. Uchene, prepodavane, otsenyavane. Sofia: Siela. [Стефанова, П. (2007). Чуждоезиково обучение. Учене, преподаване, оценяване. София: Сиела].

Folmer, G., G. Hobert (1993). Strategii na ucheneto i na umstvenia trud. Top Training. Sofia: Prosveta. [Фолмер, Г., Г. Хоберт (1993). Стратегии на ученето и на умствения труд. Top Training. София: Просвета].

Tsatsova, D. (2005). Za psihologicheskite osnovi na obuchenieto (na primera na ChEO). Sofia: NIO. [Цацова, Д. (2005). За психологическите основи на обучението (на примера на ЧЕО). София: НИО].

Shopov, T. (2005). Chuzhdoezikovata metodika. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“. [Шопов, Т. (2005). Чуждоезиковата методика. София: УИ „Св. Климент Охридски“].

Bimmel, P. (1993). Lernstrategien im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch, Lernstrategien. München: Klett, 1/1993.

Ehlers, S. (1992). Literarische Texte lesen lernen. München: Klett.

Westhoff, G. (1997). Fernstudieneinheit „Fertigkeit Lesen“. München: Langenscheidt.

Scharlach, T. D. (2008). START Comprehending: Students and Teachers Actively Reading Text. The Reading Teacher.

Scmar-Dobler, E. (2003). Reading on the Internet. The Link between Literacy and Technology. Journal of Adolescent & Adult Literacy, Vol. 47, № 1.

ИЗГРАЖДАНЕ НА ВЗАИМОТНОШЕНИЯТА МЕЖДУ КИНО И УЧИЛИЩЕ В БЪЛГАРИЯ ПРЕЗ ПЪРВИТЕ ДЕСЕТИЛЕТΙΑ НА ХХ ВЕК

Маргарита Терзиева, проф. гнн

Университет „Проф. д-р Асен Златаров“ – Бургас

Факултет по обществени науки

Категра „Педагогика и методика на обучението“

e-mail: mtterzieva@gmail.com

Резюме: В изложението са описани първите стъпки на кинообразованието в България. Открито е реакцията на културната общественост и опитите за гържавна подкрепа на тази специфична образователна сфера. Направен е теоретичен анализ на първите преводни трудове по кинообразование в България. Анализирани са връзките между кино и училище, описани в три студии – „Училищното кино, неговата задача и възможността да се използва то педагогично“ на проф. д-р Рихард Майстер, „Филм и основно училище“ на Едуард Голиас и „Увод в дидактиката на киното“ на Лудвиг Батиста. Преводите им са обнародвани през 1930 г. в списание „Енциклопедия на възпитанието“, редактирано от Димитър Грънчаров, с общо заглавие „Кино и училище“. На практика това е първият сборник с научни публикации, който анализира кинематографа като образователен феномен. Всяка една от тези студии става в известен смисъл програмна за българското кинообразование. То прави първите си стъпки, повлияно от добри европейски практики и методически образци, които българското учителство адаптира за собствени цели и превръща в действащ инструментариум.

Ключови думи: кино, училище, кинообразование

DEVELOPMENT OF THE RELATIONS BETWEEN SCHOOL AND CINEMA IN BULGARIA IN THE FIRST DECADES OF THE 20TH CENTURY

Margarita Terzieva, Professor, DSc

University „Prof. Dr. Asen Zlatarov“ – Burgas

Faculty of Social Sciences

Department of Pedagogy and Methodology of Teaching

Abstract: The paper describes the first steps of film education in Bulgaria. The reaction of the cultural society and the attempts at state support of this specific educational sphere are highlighted. A theoretical analysis of the first translations of works on film education in Bulgaria has been made. The links between cinema and school described in three studies, "School Cinema, its Task and the Possibility to Use it Pedagogically" by Prof. Dr Richard Meister, "Film and Primary School" by Edward Golias and "Introduction to Cinema Didactics" by Ludwig Batista, have been analyzed. Their translations were published under the general title of "Cinema and School" in 1930 in the "Encyclopedia of Education" journal, edited by Dimitar Grancharov. In practice, this was the first collection of scientific publications that analyzes cinematography as an educational phenomenon.

Each of these studies became, in a sense, programmable for Bulgarian film education. It took its first steps under the influence of good European practices and methodological models, which Bulgarian teachers adapted to suit their own purposes and thus turned them into an active tool.

Keywords: cinema, school, film education

В началото на XX век кинообразованието в България прави първите си стъпки. То се развива паралелно с появата на национална киноиндустрия и получава широка подкрепа от интелектуалните кръгове – писатели, гейци на изкуството и културата, учители. В периода 1914–1930 г. се формулират възгледи за ролята на кинематографа в образованието, вземат се първите държавни решения за мястото на киното в училището, преведени са първите теоретични трудове за запознаване с европейския опит по проблема.

През 1914 г. е публикувана студията на писателя Стилиян Чилинзирев „Кинематографът – частен или обществен“, в която авторът споделя: „... за реформиране на кинематографа бленуват всички, които като знаят отрицателните му страни, не изпущат из предвид и истинските положителни“ (Чилинзирев, 1974). Още преди появата на първия български игрален филм вече има нагласа да се търсят позитивите от това изкуство, което интелектуалните кръгове обвързват с целите на народното образование. Затова в статията се говори за читалищата, изиграли своята огромна културно-просветна роля през Възраждането като място за среща с този вид изкуство. Предложенията на писателя не са лишени от основание – в България по това време няма специално построени кинозалони и място за съхранение на първите прожекционни апарати. Друго подходящо място тогавашните културтрегери виждат в гимнастическите салони на отделни училища. Така се ражда първата опосредствана връзка кино – училище в България.

Всеки народ иска да види в изкуството отражение на националната си менталност. В този смисъл българското игрално кино, което дебютира през

1915 г., само за 15 години долавя тази тенденция и се насочва към екранизация на класически национални произведения. Това става чрез появата на филми като „Бай Ганьо“ (1922), „Под старото небе“ (1922), „Най-вярната стража“ (1929), „Земя“ (1930). Тези филми са масово посетени от учащата се младеж (Кърджилов, 1987).

Макар отношението към тях като завършен художествен продукт да не е еднозначно, българските писатели не са равнодушни към филмовите адаптации и техният отзвук. Филмите по сценарии от известни произведения на Й. Йовков и Е. Пелин предизвикват културни дискусии: първият – с променения финал, а вторият – с претенции към художествените внушения. Отзиви за „Земя“ пишат художници, писатели и публицисти като Сирак Скитник, Йордан Сливополски-Пилигрим, Добри Немиров, Преслав Кършовски, Стефан Станчев, Георги Райчев. Така още в първите десетилетия от съществуването си в България киното е в неразривна връзка с литературата, от която черпи мотиви, сюжети и послания.

С навлизането на киното в обществения живот се налага училището да регламентира мястото му в живота на своите възпитаници. Комисии от учители посещават филмите, прожектирани в населено място, и препоръчват или отхвърлят дадено заглавие от филмовия репертоар. Отделните учебни заведения настояват за спазването на вечерния час и дават предписания как учащите се как да се гържат по време на посещенията си в кинозалите.

Появата на Държавния ученически кинематограф през 1922 г. показва значението, което има художественото и нравствено възпитание чрез филми за българската държава. Отпуснати са средства за заснемане и показ на документални филми, които подпомагат учебния процес. Същевременно се закупуват създадени в чужбина документални и игрални филми и се урежда филмотека, която е на разположение на училищата в страната. Сред заглавията на игралните филми се открояват следните литературни екранизации: „Дон Кихот“ (Сервантес), „Чичо Томовата колиба“ (Х. Б. Стоу), „Унижените и оскърбените“ (Ф. Достоевски), „Кройцеровата соната“ (Л. Толстой), „Насила оженване“ (Молиер) и др. (Александров, 1961).

Липсата на теоретични педагогически и методически разработки за обучение чрез кино е компенсирана с обнародване на чуждестранна специализирана литература. През 1930 г. като книжка 12 от Втората годишнина на списание „Енциклопедия на възпитанието“, редактирано от Димитър Грънчаров, излиза „Кино и училище“ – първият сборник с научни публикации, който анализира кинематографа като образователен феномен. В този брой са включени три студии – „Училищното кино, неговата задача и възможността да се използва то педагогично“ на проф. д-р Рихард Майстер, „Филм и основно училище“ на Едуард Голиас и „Увод в дидактиката на киното“ на Лудвиг Батиста.

Всяка една от тях става в известен смисъл програмна за българското кинообразование. То прави първите си стъпки, повлияно от добри европейски практики и методически образци.

Студията „Училищното кино, неговата задача и възможността да се използва то педагогично“ на Рихард Майстер (1881–1964) акцентира върху преплитането на дидактичните въпроси на „кинематографичното изобразяване“ с идеите за реформи в училището. Примери за това авторът намира в откритите пресечни точки между кино и училище в различните учебителни курсове и публикации, които дават на съвременния читател ясна представа за мобилизирането на иновативния потенциал на редица автори и институции от онова време:

- курс „Урания“ в Щетин през април 1917 г., организиран от Централния институт за възпитание и обучение в Берлин – лектори са Askerknecht, Dibbern, Franke, Reepel, Pirling, Uecker, Schnalle – основната му цел е да постави кинематографа „в услуга на училищното и народно образование“;
- специализирани издания от първите две десетилетия на миналия век, обнародвани в Германия и Австрия, които търсят различни киноаспекти: социологически, структурно-образователни, естетически, културно-исторически, технологични;
- системната работа в Австрия по създаване на киногружества и списания „Kastalia“ и „Die Qelle“ (Кино и училище, 1930: 3-20).
- Авторът с основание задава реторичния въпрос дали киното като учебно средство може да постигне нещо, което нито едно друго учебно средство не може да постигне. Неговият личен избор е в полза на кинематографа, който предлага движещи се картини.

Той разглежда обстойно избора на материал за киноизображение, позиционирането му в рамките на учебния курс, съобразяването с възрастта на обучаваните. Рихард Майстер дава подробни технологични предписания за работа с отделните училищни групи, както и в жанровете, които са обект на кинематографично изображение:

- не препоръчва ученици, страдащи от епилепсия, да бъдат обект на кинообучение;
- интимният живот като тема за представяне не следва да бъде цел на училищното възпитание и образование;
- отхвърля първоначалното запознаване на литературно и фолклорно произведение чрез филм по него; той трябва да бъде аналитичният прочит и коментарът на преподавателя;
- необходимо е да има баланс между изображение и слово на учителя (това е периодът на нямото кино – б.а.) – или се дават предварителни обяснения, или беседата върви паралелно с прожекцията на филма, като се редуват кадър и текст чрез стопиране.

За Рихард Майстер е важен и въпросът за училищното и извънучилищното кино. Това съотношение той представя в схематичен вид, като дели филмите на образователни и забавни. Към първите спадат учебно-урочните, филмите със и без беседа, а към втората група – недраматичните и драматичните. Докато

кинотеатърът, по негово мнение, осигурява прожекции на забавните филми, училищното и народообразователното кино залагат на образователните.

Чрез въведеното обособяване според автора различните кина уточняват предмета си на дейност. Единствено при приказния сюжет той вижда основания да се съчетават образователният със забавния филм. Признавайки правото на представителите на филмовата естетика и драматургия да имат собствено мнение за връзката кино – училище, авторът завършва с проблема за налаганата цензура върху филмите, която според него не решава проблемите – зад критиката на всяко обществено явление стои желанието за реформи, което не бива да бъде пренебрегвано и подценявано.

Студията „Филм и основно училище“ на Едуард Голиас (1892–1947) изследва нагласите на учителското съсловие към кинематографа като средство за обучение. Той се спира на статия на знаменития изобретател Томас Едисон, в която между другото се казва: „докато едно описание е достъпно за едно дете, то надхвърля умственото равнище на други две... Аз искам да отстраня учебниците и да ги заменя с движещи се картини. Аз отивам в своя план толкова далече, че искам да въведа този метод на обучение във всички класове на народното училище – от най-долния до най-горния.“

Разгледани са всички дидактични схващания, утвърждаващи киното като нагледно средство, анализирани са доводите на неговите отрицатели, според които то по-скоро пречи, отколкото помага на обучението. Авторът е на мнение, че учебният филм се вписва в практиката на новото училище, като служи за целите и на анализа, и на синтеза на знания. През призмата на трудовото училище той с известна доза прагматизъм преценява, че учениците от началното училище ще наблюдават кинопрожекцията с интерес, но информацията от нея трябва да бъде тълкувана от учителя, който да ги насочи към същественото, да ги стимулира да дадат словесен, числен, изобразителен и пространствен израз не толкова на непосредствено видяното, колкото на преосмисленото и преживяното в резултат на филма.

Явления, на които учениците от основното училище не са свидетели, както и предмети, които по обективни причини не могат непосредствено да възприемат, трябва да бъдат поднесен чрез кинематографа. Филмът се превръща в отправна точка и за получаване на нови знания, и за затвърдяването им.

Едуард Голиас е скептичен относно представянето на филми-приказки и като игрални, и като анимационни сюжети. Той цитира немски и американски филми, които е гледал в позицията си на кинозрител, като посочва, че възрастовият им адресат се разминава с този на децата читатели. Ако учениците четат книги по тези сюжети на 6–8-годишна възраст, според него е необходимо да ги гледат няколко години по-късно, за да подхранят фантазията си по друг начин. Оттук авторът формулира извода, че филмът „трябва да буди творческата самодейност на детето и да я развива“.

Посочвайки способите за използване на учебния филм в началото, в

хода и в края на урока, както и постигането на различни цели – аналитични и синтетични, авторът отдава дължимото на творец като Феликс Залтен – един от стожерите на движението за училищно кино, и на неговия подлистник „Zukunftsbilder“, в който се цитира начинът за възприемане на понятията от класическа („за мене морето беше винаги синята част от географската карта, а градът беше кръгче с черна точка“) и съвременна гледна точка (Кино и училище, 1930: 20-42).

В „Увод в дидактиката на киното“ Лудвиг Батиста (1890–1951) подчертава, че филмът не е първото, нито единственото нагледно средство, използвано в училище. Той не крие опасенията си, че в името на кинематографичното действие се вършат посегателства върху сюжета на литературните творби, по които са написани сценариите – произведения на Шилер, Гьоте, Паул Келер и др., което води до деформиране и/или омаловажаване на авторските послания. Самото развитие на киноизкуството е неравномерно, има своите възходи и падения. В името на конюнктурните печалби блудкавите и некачествени творби, на които липсва художественост, се опитват да спечелят своя аудитория чрез киното, чието възприемане е по-безкритично. Цяла нова индустрия се опитва да създаде собствени критерии за естетическото – невинаги издържани, и да ги превърне в доминиращи.

От гледна точка на тогавашната действителност авторът говори за възможностите за използване на филма в широк и тесен смисъл като художествено и техническо средство за обучение (когато замества апарати, модели, схеми). Без да подценява втория, който изисква специализирана подготовка, Лудвиг Батиста говори за филма като художествено средство за обучение. За него той е изходна точка за работата на учениците и служи за целите на анализа на реалността. Филмът подпомага и процеса на синтезиране на наблюдение на фактите от действителността, на тяхната подредба и систематизация.

В студиата са формулирани конкретни изисквания към учебния филм:

- да бъде дидактично целесъобразен – да поднася по достъпен начин знания, които да акцентират върху същественото, значимото, полезното и поучителното;
- да не накърнява фантазията на ученика и творческата му мисъл – той трябва да съхрани своите автентични субективни усещания;
- непригодни за масовото обучение от етична гледна точка са сцените на жестокост към себеподобните и животните.

Лудвиг Батиста набелязва примерна тематика и проблематика на учебните филми:

- за трудови и технологични процеси, които ученикът е затруднен лично да възприеме с оглед на времето и пространството – производство на хартия, захар, платове и пр.;
- за народностни прояви – празници, обреди и обичаи;
- за пътешествия по суша, въздух и море;

• за природни явления – наводнение, прилив – дават се примери със студия „Урания“, създава документалните филми „Мишките“, „Животът на кукувицата“. Авторът твърди, че различните възрастни групи имат и различни потребности. Той обособява три групи обучаващи се деца и юноши и техните кинопотребности:

- от 2–6 г. – намират се във възрастта на играта – нуждаят се от филмирани приказки и други фантазни произведения;
- до 12 г. – училищен период – чрез документални филми трябва да получат знания за предмети, както и за явления, свързани с тези предмети;
- от 12 до 14 г. – период на упоритост и съзряване – най-благоприятен за възприемане на културно-исторически картини.

Авторът дава свое мнение и за вече водена дискусия за гължината на учебния филм – той трябва да е възможно по-къс и с не толкова бързоменящи се картини; когато се показва значимо явление, прожекцията трябва да се прекъсва, за да се правят обяснения.

Особено ценни са препоръките за организацията на обучение в учебните заведения, които подготвят бъдещи учители:

- да се даде оценка за филма като нагледно средство;
- студентите и курсистите да преминават през съответното техническо обучение, за да си служат с киноапаратура;
- да следят новостите в кинообразованието чрез специализирания печат – цитирани са австрийското списание „Das Bild im Dienste der Schule und der Volksbildung“ и немското „Bildwart“.

Студията завършва с препоръка да не се допуска филмовият пазар да завладее училището – то трябва да е охранявана територия, както и с интуитивното предусещане на автора, че едно пресищане на младите хора с филми може да ги направи духовно повърхностни (Кино и училище, 1930: 43-52).

Анализът на взаимоотношенията „кино – училище“ през първите десетилетия на ХХ век налага следните обобщения:

Киното като естетически феномен се нуждае от широка обществена подкрепа и от алгоритъм на вписването му в образователните среди. В България този социален аспект става факт благодарение на създаването на Държавния ученически кинематограф и контрола върху дейността му.

Държавните институции и интелектуалците в лицето на българските писатели подкрепят първите стъпки на националното кино и допринасят за неговото развитие чрез сценарии, рецензии и дори лично участие във филмовите продукции.

Поради липса на собствени национални художествени и педагогически стандарти за работа с кинотворба преводната литература дава възможност за запознаване с добри практики от Германия и Австрия, които българското учителство адаптира за собствени цели и ги превръща в действащ инструментариум.

ЛИТЕРАТУРА

Aleksandrov, Al. Uchenicheskite kina v nachaloto (1961). *Kinoizkustvo*, br. 12, s. 56-57. [Александров, Ал. Ученическите кина в началото (1961). *Киноизкуство*, бр. 12, с. 56-57.]

Kardzhilov, P. Bulgarski igralni filmi. Tom parvi 1915-1948 g. (1987). Sofiya: D-r Petar Beron [Кърджилов, П. Български игрални филми. Том първи 1915-1948 г. (1987). София: Д-р Петър Берон.]

Kino I uchilishte (1930). *Entsiklopediya na vazpitaniето*, 12, 52 s. [Кино и училище (1930). *Енциклопедия на възпитанието*, кн. 12, 52 с.]

Chilingirov, St. Kinematografat – chasten ili obshtestven (1974). *Kino i vreme*, br. 8, s. 40-49. [Чилингиров, Ст. Кинематографът – частен или обществен (1974). *Кино и време*, 1974, бр. 8, с. 40-49.]

ИЗ СТРАНИЦИТЕ НА ЛЕТОПИСНАТА КНИГА НА ПЪРВА ДЕВИЧЕСКА ГИМНАЗИЯ

Мая Андасорова, докторант

Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Категра „Музика и мултимедийни технологии“
e-mail: andasorova@yahoo.com

Резюме: Книгата предлага съвременен прочит на традициите в българското образование, извлечени от историческите свидетелства на Летописната книга на Първа девическа гимназия в София. Тя има сложен, изпълнен с превратности, необичаен път, но днес вече е част от историческото ни и книжовно богатство. Съдържа непубликувани до момента информация и факти за развитието на образователното дело у нас през периода 1919–1943 г. Тя е извор на познание, на памет, но и на национално самочувствие и гордост от постиженията на училищното образование през посочения период. Хрониките на образователното дело у нас носят ключа към разбиране на съвременността, дават ни сила да отправим взор напред и да градим с увереност настоящето и бъдещето.

Ключови думи: училищно образование, традиции, документи

A FROM THE PAGES OF THE FIRST GIRLS' HIGH SCHOOL'S YEARBOOK

Maya Andasorova, PhD Candidate

Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Music and Multimedia Technologies

Abstract: Contemporary reading of the traditions in Bulgarian education, derived from historical testimonies originating from the Chronicle Book of the First Girls' High School in Sofia. The book, which has a complex, unusual conception and an origin full of vicissitudes, is important part of our historical and literary wealth and contains unpublished information and insights about the development of educational work in the country between 1919 and 1943. It is a source of knowledge, a time capsule that preserves valuable memories and cultivates pride in the nation's educational achievements during the period.

The chronicles of the educational work in our country are key to understanding the present and provide us with strength to look ahead and build the present and future with confidence.

Keywords: school education, traditions, documents

Миналото ни – извор на познание, на памет, на национално самочувствие и гордост. То носи в себе си ключа за разбиране на съвременността и историята, дава ни сила да отправим взор напред и да градим с увереност настоящето и бъдещето.

Хрониките на старите книги пазят аромата на вечността и свидетелстват с неподправена достоверност за времена, за исторически събития, случки и преживявания. Традиции за бъдещето – днес ние четем пожълтелите страници и извикваме за нов живот трепетите и вълненията, мислите и тревогите, успехите и победите на нашите предци. Удивляваме се на чувството им за историзъм и отговорността, която имат пред идните поколения.

В последните години към традиционните исторически изследователски източници и обекти тихо, деликатно и почти незабележимо се присъединява една уникална книга, съхранила миналото на Първа софийска девическа гимназия. Тя има необикновена и невероятна съдба.



Летописна книга на Първа софийска девическа гимназия

Комунистическият преврат на 9 септември 1944 г., който коренно променя живота в България, терорът, обхванал страната през тази година, политическата чистка, извършена в условията на произвол, не отминават и образователното дело. Професионалната подготовка, потребността от грамотност и образование на учителите се подменят с политическа лоялност и преданост. Новата власт премахва изискванията за образователен

ценз и уволнява над 30 000 квалифицирани преподаватели. Мнозина са съдени, изпратени в лагери и затвори. Преподаватели без образование започват да преподават несъществуващи науки и деформират традиционните представи за образованост. Имуществата на училищата се разграбват, архивите се разпияват, прави се опит за заличаване на паметта.

За да съхрани архива на училището, за да предотврати унищожаването му, в страх и с риск от репресии, Стефан Димитров, директор на Първа софийска девическа гимназия, изнася Летописната книга на гимназията. Години наред я крие в дома си, за да я предаде в края на живота си на своите синове и чрез тях – на бъдещите поколения.

Днес тя е част от безценното историческото и книжовно богатство на Седмо училище „Св. Седмочисленици“, наследник на Първа софийска девическа гимназия. Книгата е документален източник за търсене и изследване на историческата истина, за проучване на традициите и развитието на българското образование. Тя заслужава да бъде популяризирана и да намери своята най-широка аудитория. Това е осъзнат дълг на цялата училищна общност на 7-мо училище, малък знак на преклонение, признателност и благодарност към родолюбивите българи, които са ни я завещали и предали. Благодарим и поклон пред тях!

Училището

Първа софийска девическа гимназия се открива на 19 ноември 1879 г. с указ на министъра на просвещението Марин Дринов и не само сбъдва възрожденската мечта на българите за образование на девойките, но от първия ден на съществуването си осигурява на своите възпитанички най-добротото класическо образование. Тя е първото светско, средно, девическо училище с хуманитарна насоченост в нашата страна и много бързо се утвърждава като елитна образователна институция заради нивото на обучение, подготвеността, професионализма и обществения авторитет на преподавателите, високите критерии и изисквания, предявявани към тях и към ученичките.

23.II.942 г. По нареждане на Министерството за напредналите ученички от VII и VIII кл. се уреждат нарочни курсове по френски и немски език с 2 ч. седмично. По френски език има две групи – една за ученичките от VII кл. и друга – за ученичките от VIII кл. По немски език групата е една – за ученичките от VIII кл. Ръководителки са: Др К. Берберова (фр. език – VIII кл.), А. Синигерска (фр. език – VII кл.) и Лилия Ничкова-Големенова (немски език – VIII кл.). Групите са от по 15 ученички.

В статия, посветена на приноса на Първа софийска девическа гимназия за изграждане на духовния облик на столицата след Освобождението С. Янакиева изследва причините за създаване на училището:

С възстановяването на българската държава обществото ни търси своето място в модерния свят. Заедно с изграждане на държавните институции първостроителите на свободна България се заемат с модернизирание на учебното дело. Носещо духа на възрожденските традиции, то има нелеката

задача да издигне националната ни култура до върховете на европейските постижения. Колко е важно това, показват действията на просветния отдел при Временното руско управление. През лятото на 1878 година по инициатива на неговия ръководител, известния български историк и общественик проф. Марин Дринов, се издава „Привременен устав на народните училища“. В него се регламентира тристепенното обучение и отварянето на няколко държавни училища, в това число и на две девически гимназии – в София и Търново.

Учителите

За пръв директор се избира изповедникът на Васил Левски, протойерей Тодор Митов, който преподава Закон Божий и география. В спомените си г-р В. Манов разказва: „... И възложи се не на груг, а негово благоговейство протойерей Тодор Митов да открие гимназията като подинспектор. Така изповедникът на Васил Левски се зае и с първата уредба на „Учителската женска гимназия“ и на пансиона към нея, за да свърже достойно името си с още едно дело и, може би, да посочи по предопределение на съдбата колко свещен и благословен ще бъде новосъздаденият храм на просветата.“

Сред имената на преподавателите в Първа девическа гимназия срещаме видни педагози, интелектуалки, специалисти в съответните научни области, получили образованието си в престижни европейски университети, като Михалаки Георгиев, Спас Вацов, Панайот Пипков, Емануил Понгимитров, Иржи Прошек, Иван Гошев, Николай Павлович, Добри Христов, Станимир Станимиров, Екатерина Каравелова, Недялка Люцканова, Рада Киркович, Иван Урумов, Станимир Станимиров, Мара Белчева, Елисавета Консулова-Вазова, Жана Стоянович, Елисавета Багряна и мн.др. Обаятелни личности, респектиращи с характер, с ярки професионални качества и постижения, преподавателите сами създават личностни ролеви модели и вдъхновяват възпитаничките си.

По отчета за персонала към септември 1938 г. той наброява 34 души, включително директор, учители, лекар. От тях жени – 29, мъже – 5. Сроковете са определени на 3 етапа, като края на учебната година за VIII последен клас е 23 май, а за останалите – 22 юни.

Изискванията към професионалната подготовка и квалификация на преподавателите са изключително високи. Проверяват се уменията им, осигуряват се възможности за карьерно развитие. За квалификацията на учителите два пъти в годината се провеждат конференции, организирани от Софийското просветно сдружение. Те са с продължителност два дни за всички учители и през това време няма учебни занятия. Добрите педагогически практики се споделят на тези конференции, на обученията и открити уроци.

22.II.1940 г. Днес, през 3 уч. час, в VI а/кл кл. учителката по латински ез., г. Радка Григорова-Златанова, изнесе пред всички учители по класическите езици в столицата, пробен урок по латински език. Това стана по почин на Министерството. Конференцията се председателствуваше от гл. инспектор г. Крум Димитров.

23.II.1940 г. Днес, през 4 час, в VII б/п кл., учителката Др. Каля Берберова изнесе пробен урок по френски език пред Всички преподаватели в столичните гимназии по френски език. Това стана по почин на Министерството. Председателствуваше гл. инспектор г. Крум Димитров.

29.II.1940 г. – Днес, в VII а/п кл., през третия час, учителката Ек. Бакалова изнесе урок по немски език пред Всички преподаватели в столичните гимназии по немски език. Това стана по почин на Министерството.

xxx

3 март 1941 г. – понеделник. Днес, сутринта (от 9 часа), в гимназиалния салон се състоя по нареждане на Министерството конференция на учителките от I и V девически гимназии на учители от прогимназии и първоначални училища. Конференцията се председателствуваше от мен. Присъствуваха главните инспектори И. Вълчанов и Б. Илиева. Конференцията се занима с „мерките и средствата за по-високо народностно съзнание в учениците“. В 12 ч. конференцията се закри, като изработи и препоръките.[стр. 81]

xxx

13 и 14.VII.1941 През ваканцията в гимназията учеха три групи македонски учители, за които бяха уредени нарочни курсове. В гимназията живяха през това време 30 учителки от разни краища на Македония.[стр. 84]

xxx

10.VI.1942. – сряда. Днес Вечерта (от Пловдив) пристигнаха германските учителки по телесно възпитание, водени от г. Др Елза Маер. Те бяха посрещнати от директора, учителки и ученички. Германските гостенки бяха настанени из наши ученички.

11.VI.1942. Днес се състоя в гимназията конференция на учителите по телесно възпитание. Присъствуваха и германските учителки. Нашата учителка Екатерина Ножарова изнесе показен урок, след което изнесе урок една германска учителка. След уроците се състоя конференция, председателствувана от г. Г. Караиванов, началник на отдела за телесно възпитание. Гостите останаха много доволни от урока.[стр. 87]



Учителското гъло през учебната 1904–1905 година.

Учениците

Правото на образование заедно с правото на труд, възможността да участват в избори и в управлението на страната, е мечта на българките от епохата на Възраждането и главно искане на зараждащото се феминистко движение. Създаването на средно училище, което възпитава женския образован елит на нацията, е безспорно постижение и доказателство затова е професионалната реализация на възпитаничките на гимназията, които са предимно наследници на градската интелигенция на столицата и околностите, както и на множество известни родове от цялата страна.

Гимназията формира у своите ученички съзнание за обществен дълг и отговорност към собствения пол и бъдните поколения. Те са първите образовани българки, които работят в сферата на науката, на изкуствата и създават обществения живот на свободна България. Днес не можем да си представим съществуването на българската литература без имената на Екатерина Ненчева, Ана Каменова, Мара Белчева, Яна Язова, Елисавета Багряна, Вера Мутафчиева и Блага Димитрова. Светът на музиката ни е немислим без Христина Морфова, Елена Ангелова-Урукин, Мара Балсамова. Всички възпитаници на училището са голяма част от българските социално ангажирани интелектуалки. Сред тях се открояват имена като Зоя Паприкова и Невена Ганчева, талантиливи актриси като Стоянка Мутафова, Татяна Лолова и мн. др. Елисавета Карамихайлова, първата жена, избрана за доцент по атомна физика, завършва образованието си в Първа софийска девическа гимназия. Архитект Мара Захариева, също възпитаничка на гимназията, е една от първите жени архитекти в страната. Тя проектира сградата на училището на ул. Шишман 28, в която елегантно, хармонично и изключително функционално успява да обедини водещи европейски архитектурни образци на епохата. Днес творбата ѝ е паметник на културата.

Любопитно е да проследим какви са резултатите в края на учебната 1943 г. Средният успех от всички класове е 4.90. Най-висок успех имат паралелките от полукласическия отдел – 4,96, следват класическият – 4,88, и реалният – 4,58. В никоя паралелка успехът не е по-нисък от 4,50. Така Първа девическа гимназия защитава името си на първокласно училище, което запазва и до днес. Отразени са и оценки за поведение: с примерно поведение са 850 ученички, с похвално – 49, с добро – 4. В отчета за 1943 г. се отбелязват 4 ученички, на които е наложено тежко наказание. Те задължително се записват в други гимназии.

Изискванията към ученичките на Първа девическа гимназия са големи и съотнесими с нарастващите възможности за включването им в обществения и културния живот на столицата.

Затова колко важно място има девическото образование в цялостното развитие на учебното дело в България, показва изгаденият през 1897 г. специален Закон за средното девическо образование. Съгласно неговите постановления тези гимназии стават седмокласни и се състоят от голям петгодишен и горен

двугодишен курс. Законодателството въвежда общообразователния тип девическа гимназия и осигурява по-широк достъп на девойките към висше образование.



Елисавета Багряна със съученички от Първа софийска девическа гимназия, ДА „Архиви“

Директорът

Стефан Благоев Димитров е роден в Солун през 1893 г. Баща му – Благой Димитров, е просветен геец и общественик от Късното българско възраждане. След Освобождението учителства в Първа мъжка гимназия, член е на Македонския научен институт в София. Синът му продължава делото, като първо е директор на Плевенската гимназия. В София е директор на Първа мъжка и на Първа девическа гимназия в периода 1933 – 1944 г. Председател е на Директорския съвет на софийските мъжки и девически гимназии. През 1944 г. е репресиран от новата власт. Умира в София през 1958 г.

Описвайки утвърждаващия се авторитет на Първа девическа гимназия и безспорните заслуги на нейните директори, С. Янакиева подчертава: „Значителна част от първата генерация директори съчетава призиванието си на духовни водачи на младото поколение с високите изисквания на времето за приобщаване на България към постиженията на европейското образование и култура. В летописната страница на директорите записват имената си изтъкнати творци и общественици: В. Д. Стоянов – участник в легията на Раковски, един от учредителите на Българското книжовно сдружение, директор на Народната библиотека. В. Диамандиев – ученик на Д. Миладинов, геец на македоно-одринското освободително движение...“ . Списъкът продължава с имената на Спас Вацов – метеоролог, климатолог, сеизмолог, член на БАН, В. Золотов – възпитаник на Робърт колеж, въвел строг ред в уредбата на училището и направил публично достъпни отчетите му, Рада Киркович – родственица на Найден Геров, преводач на учебници и учредител на паричен фонд при БАН, Д. Маринов – етнограф и фолклорист, автор на първата история на българската литература, Иван Урумов – педагог, просветен геец, редактор на сп. „Педагогически преглед““

Обединяващата характеристика на всички директори на Първа девическа гимназия, чиито имена срещаме в Летописната книга, е, че те са ярки личности с доказан обществен авторитет и професионалисти в научните си области, отдадени на каузата да образуват младите българки и призвани строители на съвременна България.

Дисциплината

Редът, правилата и строгата дисциплина са стълбове на образованието в Първа софийска девическа гимназия. Отношенията между учителите и учениците, както и между самите ученици, са строго регламентирани. В училището се създава атмосфера на свобода, взаимно уважение и разбиране. Насърчават се талантите и се развива индивидуалността на младите момичета. Всяка гимназистка има ученическа книжка, в която се записва поведението ѝ. С отговорност и грижа обществото наблюдава поведението на гимназистките. Никой не остава безразличен към възпитанието на бъдещото поколение. Трестепенна скала оценява трудолюбието, реда, точността и изпълнителността на учениците, тяхната благовъзпитаност и положителните им прояви като образцови, добри и незадоволителни.

20.VI.942. – събота. Днес приключиха учебните занятия. Четвъртият учебен час се даде на класните наставници.

С нарочно нареждане Министерството въведе надзорни книжки за всички ученици и ученички от гимназиите и гимназиалните клонове. В тях Властите, а и гражданите, могат да отбелязват всички недобри прояви на ученичките във гимназията. Когато учениците не са в селището, дето е гимназията, трябва да поднасят книжките за заверка на най-старшия училищен началник или кмета, ако такъв няма, както и да отбелязват в книжката всичко за държанието на ученика. Когато се завръщат, учениците трябва да предават книжката си на директора или класния наставник.[стр. 146].

В правилника се уточнява, че ученичките не могат да играят карти, да посещават кафенета, да участват в забави, да носят украшения, грим, да пият или да пушат. Носенето на униформа, включваща дълга рокля с колосана бяла яка, плътни чорапи, сплетени коси и барета с надпис и монограм, е задължително. Безспорно то ограничава и често тежи, но е и знак за принадлежност към една елитна институция, чест и гордост за ученичките.

Днес, на 1 септември 1914 г., се откри новата учебна година. В девет часа сутринта имаше водосвет. След водосвета директорът Ив. Куюмджиев държи подходяща за случая реч. След речта г. г. класните наставници прочетоха на ученичките правилника и им дадоха наставления.

xxx

През течение на учебната година 1919 г. ученичките са имали изобщо добро поведение. Прилежно поведение имат 899 ученички, похвално – 46, добро – 7, средно – 1, укорно – 1. Изключени за лошо поведение – 2 ученички – едната за една година, а другата – за три години от всички училища в Царство България.

Благородството задължава, самодисциплината и осъзнатият стремеж да бъдат полезни за обществото присъстват неотменно в ежедневието на гимназистките. В запис за 1931 г. на стр. 33 четем:

На 15 май от 11 часа ученичката Руменова реферира върху имунитета пред ученичките от VI, VII и VIII класове. А на VII и VIII класове след това говориха на тема: „Как можем да се възвисим и обикнем хубавото и доброто с оглед към училищната самодисциплина.

Ученическите книжки се раздават на 1 юли. Годишният акт за зрелостните свидетелства се провежда на 9 юли в Големия салон. На този ден традицията включва награждаване на абитуриентките. На стр. 7 в летописната книга четем:

От 121 абитуриентки получиха свидетелства с отличен успех 56, с много добър – 80, с добър – 26 и среден – 1...Завършилата с най-висок успех Мария Хр. Желева /6,18/ получи награда от Министерството книгата „1000 години България“. От гимназията ѝ се поднесе златна гривна, на плочката на която бе написано: „За най-висок успех, 1940, Първа софийска девическа гимназия“.

Учебните програми

По традиция всяка учебна година в Първа софийска девическа гимназия започва с тържествен водосвет, изпълняван от енорийския свещеник или от свещеници от храма „Св. Седмочисленици“. Следват реч на директора с напътствия към ученичките и подходяща програма. Пред училищната общност се представят многобройни заповеди от Министерството на Народно просвещение, отразяващи седмичната програма, щатове за учители и персонал, уточняване на паралелките, правилници и др. Поради класическия профил на класовете в учебния план има само латински и гръцки език, затова през 1940 г. задължително се въвеждат по 4 часа изучаването на френски и немски. През 1943 г., може би във връзка с развитието на войната, започва изучаването на английски, италиански и стенография. Въвеждат се предмети като домакинство, готварство и майчинство.

11 октомври 1940 г. – с окръжно № 10093 от 9.X.1940 г. се определиха временни програми за IV, V и VI класове по следните учебни предмети: религия с история на българската църква, ...(151 с.), бълг. и обща история, бълг. и обща география, математика, химия, газова защита, ест. история, пеене и музика. По религия, изпратена програма по-рано, ще се приложи само за IV кл. Програмата за V кл., която се праща сега, ще се приложи само за тази учебна година. По бълг. език и литература, философска пропедевтика и физика остава в сила програмата от 1925 г.

По рисуване, ръчна работа и ръкоделие обучението ще се води по програмата от 1925 г., а по домакинство – по програмата, съобщена с окр. № 2695-14 от 21.X.1938 г. и допълнена с окръжно № 8923-20.X.1940 г. С друго окръжно се нарежда домакинство и готварство (последният само за опит в реалните паралелки), които се изучаваха? до сега в IV кл., да се изучават в V клас.

Нарежда се още предвидените материали по стенография за IV и V кл. с 1 ч. седмично, да се вземе в IV кл. само, но с 2 ч. седмично. (окр. № 10093 от 9.X.1940 г.)“

Войните

Летописната книга на Първа девическа гимназия отразява съдбовни за отечеството години.

По време на Балканските войни много учители на гимназията вземат участие като войници и офицери – И. Коюмджиев, г-р Т. Иванов, В. Градинаров, Б. Боров, М. Антонов са сред първите, призовани на фронта.

Учителките Т. Касабова и А. Киселкова заминават като милосърдни сестри за Одринска Тракия. Ученичките също са съпричастни към съдбините на България. Като милосърдна сестра в Софийската дивизионна болница, Стоянка Дряновска отблизо преживява трагичните за българския народ последици от Междусъюзническата война. Възмутена от ширещите се в западния печат клевети за нашата армия, тя изпраща протестно писмо до известния френски писател Пиер Лоти, застанал на страната на Турция. Със завидна за възрастта си зрялостта обвинява политиката на европейските държави и смело защитава истината за българите. Отговорът, който получава от писателя, не успокоява раненото ѝ родолюбие.

На пръв поглед това е незначителен епизод от живота, но той разкрива високата морална и гражданска отговорност, която носят в сърцата си възпитаничките на Първа девическа гимназия. Стоянка Дряновска умира едва 16-годишна. Остава един затрогващ и вълнуващ и днес поетичен свят в своя „Дневник“ – първия публикуван девически дневник у нас.

В навечерието на Първата световна война напрежение се усеща във въздуха, но мисията на училището е по-важна:

На 28 септември 1916 г.

В града Владееше голям смут. Всички бяха изплашени. Бунтовниците войници, наречени „болшевици“, бяха се явили в околностите на София – Княжево и Бояна – и водеха бой с редовната войска. Пушечните и топовните гърмежи се чуваха в града. Ученичките бяха много изплашени. В клас имаше само по няколко ученички. Едва не прекъснахме обучението.

Сраженията продължаваха на 28 и 30 септември. Обучението не се прекъсна.

И през Първата световна война гимназията изпраща учители като офицери на фронта. Други учители и ученички помагат, грижейки се за ранените в болниците. Всички членове на училищната общност шият грехи и събират средства за войниците.

През 1921 г. в Първа девическа гимназия се създава група, която е част от Младежкия Червен кръст. Дейността на групата е разностранна и непрестанно се разширява. Тя включва събиране на помощи за гладуващите деца в Русия, подкрепа за пострадалите от гръцкото нападение в Петричко, на пострадалите от земетресението в Южна България, на бежанските деца в Пловдив и на болните в Александровска болница.

Източниците на средства за благотворителност са резултат от трудолюбието, изобретателността и креативността на възпитаничките на

гимназията. Те изработват играчки, рисуват гървени предмети, организират томболи, сказки, благотворителни забави и конкурси, не спират да помагат и на нуждаещи се съученички.

И още за отгласа на войните в училищния живот:

25 септември 1940. Днес се окупира втора зона от Добруджа. Войските влязоха в Добрич. Това, което става, е неописуемо. Радиото предава от Добрич. Права е говорителката, като казва: „Плаче германският военен аташе, плаче италианският, плаче генерал Попов, Всички плачат и аз плача“. Колко радост и умиление!

27 септември 1940 г. Днешният ден е посветен на отец Паусий. В големия салон се състоя на три пъти тържествено утро (2 уч. час за V и VI кл.; третият – за VII и VIII и след обяд (3 час) – за IV-ти). Говориха учителките: С. Бояджиева (IV, V и VI кл.) и ИВ. Кепова (VII и VIII кл.). Хорът изпълни песни и маршове. Четоха се откъси от Паусиевата история и се декламираха стихотворения. Празненството се свърза с освобождението на Добруджа. Всички – учители и ученички – пяхт „О, Добруджански край“. Из гимназията са поставени хубави надписи с извадки от Паусиевия зов.

1 октомври 1940 – сряда – днес се окупира последната (4-та) зона от Добруджа. Войските влязоха в Силистра. Ние слушахме посрещането – чухме радостта и плачът на изстрадалото българско население от Силистра.

Дано бъдем честити да видим скоро освободени Македония, Тракия и Западните покрайнини! Много се изговори за това.

xxx

6 април 1941 г. – неделя – след обяд към 3 часа сръбски аероплани нападнаха столицата и хвърлиха бомби в западната част. Има няколко убити. Към 8 ч. вечерта се извърши ново въздушно нападение вече към гарата. Разрушено е промишленото училище. Има други убити. Възмущението от това коварство е голямо. Същия ден аероплани нападнали Кюстендил и причинили загуби в сгради и хора. Българското правителство енергично протестира.

xxx

14 април 1941 г. – понеделник. От 13 ч. и 15 мин. до 5 ч. София бе нападната жестоко от английски аероплани. Противовъздушната защита здраво действа. Причинени са повреди особено в частта край гарата и най-вече към Сточната гара, дето вагони с муници и бензин са подпалени. До 14 ч. се чуваха взривове. Убитите са малко (4 човека). Чувства се малко смущение, но настроението е високо. Нищо, ще мине и това! В това нападение се чувстват последни конвулсии на умирающия.

Епидемията

През май 1918 г. пандемията от испански грип достига и бързо завладява територията на воюващата на два фронта България. Трите вълни на болестта убиват над 80 000 българи, т.е. около 2% от тогавашното население на страната. Записите в Летописната книга отбелязват лаконично:

1 октомври 1918. Из града върлува грозна епидемическа болест, наречена „испанска болест“. Много ученички и учителки са болни. Обучението се води от 15-16 учители и в клас по 10-12 ученички.

10 октомври. Прекратихме учебните занятия поради „испанската болест“. От гимназията умряха 10-на ученички и една учителка А. Кантарджиева. Болен е и секретарят и писарката. Аз (директорът) върша всичката работа.

16 октомври. Почнахме отново учебните занятия, ала болестта върлува.

19 октомври. Прекратихме отново учебните занятия. Болестта взима много жертви.

Мъката, болката и страганието обединяват и сплотяват училищната общност:

Семейството Еленка и Никола Иванови от София подариха 3 000 (три хиляди) лева за бъдещите ученички по случай смъртта на дъщеря им Стоянка, ученичка от гимназията. Сумата се раздаде на бедните ученички.

На 18 ноември почнаха отново учебните занятия. Учат всичките класове, освен първите.

xxx

Сега (10 декември) разполага гимназията с достатъчно класни стаи, за да може да се води обучението с всички класове, но липсват дърва за отопление. Никога София не е страдала толкова много от липса на топливо, колкото през тази зима. Един кубически метър дърва се продава 150 лева. Почти всички училища в София са затворени. Нашата гимназия само води редовни занятия. Ако нямахме дърва, и ако нямахме ние занятия почти с всички класове, едва ли щяха да могат да се произведат изпитите за учителска правоспособност на учителите от средните училища.

11 Декември.

Стоян Дряновски, софийски гражданин внесе още 500 лева в Нар. Банка и с това фондът, който носи името на покойната му дъщеря Стоянка, ученичка от гимназията, възлиза на 2 500 лева. Според волята на дарителя, лихвите от този фонд са определени да се дават на бедни ученички от гимназията. [стр. 62]

Духовното възпитание

От създаването на Първа Софийска девическа гимназия духовното възпитание неотменно присъства в училищния живот, като негова съществена и значима част. Приобщаването на ученичките към християнските ценности, отбелязването на християнските празници, участието в традиционните християнски ритуали и тайнства, не самоне противоречи на светския характер на държавата и училището, а създава здрава и стабилна основа на обществения морал.

2 декември 1939 г. – Във връзка с празника на гимназията (4.XII), от 11 до 12 ч. на ученичките от VII и VIII класове говори Негово Високопреосвещенство Софийския митрополит г. г. Стефан на тема: „Трите начала на човешката цивилизация“. За деня на християнската младеж, на ученичките от V и VI кл.

говори йеромонах Наум на тема: „Наука и религия“, а на тези от IV класове – г. Ир. Коракова.

xxx

На 1 октомври се отслужи Водосвет. Напътствени думи казаха енорийският свещеник Ст. Георгиев и директорът на гимназията, г. Ст. Димитров.[стр.62]

xxx

7 март 1941 г. Днес след 5 учебен час се извърши предпразнична молитва в църквата „Свети Седмочисленици“. Говори за причастието учителката по религия г. Илина Коракова.

8 март 1941 г. – събота – Днес ученичките приеха светото причастие в църквата „Ал. Невски“. Занятия нямаше.

xxx

21 ноември 1941 г. Днес, при откриване на ученическия радиочас, ученичките от VIII б/к кл. пяха на микрофона на Радио София молитвата „Отче наш“. Тази молитва се пее задължително от всички ученици в Царството.[стр. 58]

xxx

3 декември 1941 г. – Днес през 5 учебен час на ученичките от VI, VII и VIII класове говори Софийския митрополит г. г. Стефан, на тема: „Кое крепеше духът на народните будители“. След 5 час всички ученички отидоха в църквата „Свети Седмочисленици“, дето след като изслушаха проповедта на енорийския свещеник, Стр. Георгиев, направиха предпричастна молитва.

xxx

21.II.942 г. – събота – Тодоровден. Днес ученичките приеха светото причастие в църквата „Св. Александър Невски“.

Училищният живот

Отговорност на училището е не само формалната образователна работа. Паралелно с нея гимназията е средище на богат културен живот и осмисля свободното време на възпитаничките си. На много високо ниво работят струнният оркестър, ученическият хор, спортните клубове. На стр. 5 в Летописната книга четем:

На 1 юни 1919 гимназията даде забавление във Военния клуб за в полза на бъдещите ученички при гимназията. Забавлението бе масово посетено. Програмата на забавлението бе изпълнена от артисти от Народния театър, певицата Ана Тодорова, виртуоза Сашо Попов и оркестъра на гвардейския полк. На забавлението присъства и свитата на Н. В. Царя. Чистият приход от забавлението е 2000 лева, които се внесоха в касата на фонда за подпомагане на бъдещите ученички. Учебните занятия се завършиха на 5 юли, а на 12 юли се раздадоха при едно скромно тържество свидетелствата за зрелост.

xxx

На 2/Х гимназията взе участие в траурното шествие – протестационна манифестация – по случай тежките и съсипателни условия на договора, изработен

от Парижката конференция досежно (относно) бъдещите граници на България. През време на цялата манифестация ученичките се държаха много добре.

Всички значими обществени събития се отразяват в училищния живот. Записът на стр. 10 гласи:

Гимназията отпразнува и някои дати с програмно значение, като юбилей на Ц. Церковски. Възпоменателно утро за Манолов (последните часове). Стогодишнината от рождението на Г. Раковски. Юбилейно тържество на учителите от гимназията М. Петрова и П. Клисурова.

24 септ. погребението на ИВ. Вазов.

9 февр. общ траурен ден, поради смъртта на учителя М. Якимов.

На два пъти Министърът посети гимназията.“

Училището често е гостоприемен домакин на срещи с културния, политическия и дипломатическия елит в страната. Прекрасната чуждоезикова подготовка на ученичките помага тези събития да протичат на високо ниво и ги превръща в ценен житейски опит за тях. На стр. 32 се посочва:

На 9 февруари се даде в салона на „Alliance Francaise“ от седмите класове една забава на френски език. Между другото се представи и „Смешните фантазюрки“ от Молиер. На забавата присъствува и г. Министъра на Просвещението Алекс. Цанков, главния секретар Ал. Радославов и началника на отделението г. Ефр... Тя бе посетена също от френския пълномощен министър г. Камбон и от друг персонал на легацията.“

И още:

На 28.II.1932 г. гимназията уреди в театър „Роял“ в полза на бедните ученички „френска забава“, на която се изнесе от ученички на френски език пиесата „Le mariage force“. Взеха участие в забавата гимназиалният хор и оркестърът. От учителката Р. Колева бе изнесен и един балетен номер. Почетена бе забавата от Н. В. Царицата, от г-н Министър председателя, г-н Мушанов, от главният секретар на Министерството на Народното Просвещение, началниците, главните инспектори и членовете на учебния комитет при същото министерство, от г-н френския пълномощен министър г-н Камбон и много други официални лица.



Първа софийска девическа гимназия е част от цялостния обществен живот на столицата и страната. Навечерието и първите години от Втората световна война отекват силно зад стените на гимназията. В този период самият дневник периодично се отклонява от административните факти, за да сподели настроенята на обществото към граматичните историческите събития. Често бележките отразяват отзвука, който са имали върху душевното състояние на учители и ученички. Много емоционално на стр. 74 е описано връщането на Южна Добруджа с Крайовската спогодба:

...На 7 септември 1940 в 16 часа Министър председателят, много развълнуван съобщи, че преговорите са приключили, че Южна Добруджа се връща на България... На 8 септември в 11 часа в храм-паметника "Александър Невски" се отслужи тържествен молебен, след който започна голяма манифестация. Участваха всички учители, много ученички... Радостта е голяма. Всички плачат. Всички се поздравяват. Всички си пожелават в скоро време и другите български земи да са свободни...

С решение на Педагогическия съвет започва събирането на книги и средства за подпомагане на училищата в Добруджа. Изпращат се и 3795 лв. на гимназиалните директори в Силистра и Добрич.

На 28, 29 и 30 дек. 1940 се състоя конференция на учителите от София. Тя се уреди по почин на Софийското градско просветно дружество.

За да подпомогне бедните ученици и ученички, техните заварени или преселниците от Добруджа в градовете Добрич и Силистра, гимназията откри подписка между ученичките и учителите. Събраха се:

а) от ученичките

б) от учителите

в) от дружествата: „Туристическо въздържателно Родни пътеки“.

Вън от това ученичките дариха книги за същата цел.

Съгласно решение на учителския съвет, прот. № № 5 – 15.XI.941, сумата и книгите се поделиха по равно и препратиха до директорите на гимназиите в Добрич и Силистра, за да ги раздадат, както по-горе се каза.[стр. 75].

По инициатива на музикалното дружество на гимназията се провежда благотворителен концерт в Големия училищен салон. В него участват артисти от Народната опера, концертмайсторът на Царския симфоничен оркестър Васил Стефанов. Приходите се даряват на бедните ученици и ученички в Добруджа.

Съобщава се за подписването на Трестранния пакт от министъра Богдан Филов. За тревогите от влизането ни във войната, но и за радостта от присъединяването на Македония и Беломорска Тракия. По предложение на Педагогическия съвет се взема решение да се изплетат вълнени ръкавици за войниците.

Вън от това, за да се помогне на войниците, които в тези студени дни бранят страната и спокойствието ни, по почин на учителския съвет – прот. № 6 от 25.XII.940, замолиха се ученичките да изплетат по 1 чифт ръкавици

от нова или стара прежда, по даден образец. Този почин се прие с възторг. Всички ученички плетат. Започна предаване на ръкавиците. В много от тях са поставени цигари, бонбони и др., бележки с трогателно съдържание... За Войниците от столичния гарнизон учителите и учениците събраха: 776 чифта вълнени ръкавици, 4 носни кърпи, 1 пуловер, 3 шала, 10 кутии кибрит, 1 портфейл с цигари, 446 кутии цигари, 1 кутия шоколад, 1 кутия с три стъкла коняк, 3½ кг бонбони, ½ кг фъстъци и ½ кг захар. Всичко това, свързано в 4 чувала и 7 пакета, се изпрати до началника на гарнизона със съпроводително писмо № 131 от 29.1.1941 г. [стр.93]

xxx

17.II.1941 г. Днес след обяд пристигна в София унгарският Министър на Нар. Просвещение проф. г-р Хоман Балинт. Той идва, за да подпише конвенцията за унгаро-българско културно сътрудничество.

19.II.1941 г. Днес от 10 ч. и 30 мин. до 11 ч. и 30 мин. унгарският Министър г-р Хоман, посети гимназията. Той се придружаваше от унгарския пълномощен министър г. Арноти, от пълномощен министър г. Сарафов, от гл. секретар проф. Йоцов, от началника на средното образование, г. п. Иванов, от помощниците на г. Министър Хоман и други. Той бе приветстван от директора и учителката Е. Ножарова (на унгарски език). Хорът изпълни унгарския и български химни и няколкократно извика „йеп“. Г. Министърът разгледа гимназията, от уредбата на която остана възхитен. В големия салон се даде малка закуска. Хорът изпя няколко наши песни. Изпълниха се от ученички „ръченица“ и „чардаш“. При изпращането на г. Хоман, ученичките викаха продължително „Ура“, а духовата музика изсвири няколко марша.

Министърът бе поздравен и от ученичката Лил. С. Машалова, от VIII б/п клас.

Спортът в Първа софийска девическа гимназия се изучава и развива в учебния предмет телесно възпитание:

22.II.1942 г. – неделя. Днес за първи път се състояха състезания за ученички от столичните гимназии. Състезанията станаха в полите на Люлин. Нашата гимназия се представяше от 46 ученички, от които 4 състезателки. Програмата бе: спускане през вратички и дълго спускане. Нашата гимназия спечели всички състезания и бе класирана първа. Първа бе ученичката от VII В/к кл. Теодора Балан.

Сътрудничеството с други училища

Високото качество на образование в Първа софийска девическа гимназия я прави търсен и желан партньор от други наши и задгранични училища. Гостуват ученици и учители, организират се съвместни уроци и училищни изяви. От 26 май до 2 юни 1942 г. 11 учители и 125 ученички от Скопие посещават гимназията. Изготвя се богата програма за тяхното гостуване в София.

Днес се получи съобщение от директора на Скопската девическа гимназия, че на 26.V ще дойдат в София, като наши гостенки, 11 учители и 125 ученички. Моли се да се настанят и опознаят с града. За това учителският съвет има

нарочно заседание (на 24.V. от 3 часа след пладне). Избра се комисия, която да нареди програмата. Ученичките ще се настанят из наши ученички. Нашата делегация ще ги посрещне в Пирот. Ще се изпрати програма за опознаването им в София. Ще се уреди символична забава и др.

xxx

26 май 1942 – Вторник. Днес в 11 ч. и 30 м. след пладне пристигнаха скопските ученички. Бяха най-тържествено посрещнати. Настанихме ги из наши ученички. На гарата имаше много учители, ученички и граждани. Мнозина плачат. Приветствува ги директорът на гимназията и ученичката от VII б/к кл. Мая Георгиева.

27.V.942 г. Днес скопските ученички разгледаха гимназията и присъстваха на някои уроци.

28.V.942 – четвъртък – Днес в зала „България“ скопските ученички дадоха концерт. Успехът бе много голям. Много песни се повториха. Залата е препълнена. Мнозина се върнаха. Присъства и Министърът на Нар. Просвещение, г. проф. Б. Йоцов.[стр. 95]

Посещава се Боянската църква, поставят са венци на бюста на П.К.Яворов в Борисовата градина. Организираните съвместни прояви – концерт в зала "България" и изложба от рисунки, се посещават от Н.В.Царицата, княгиня Евдокия, министри и граждани. На следващата година учители и ученички от Първа софийска девическа гимназия гостуват на Скопската девическа гимназия и даряват знаме, книги и други подаръци.

Присъстваха на акта на гимназията и се поднесе на най-отличната абсолвентка - нашето отличие - златна гривна с надпис.[стр. 98]

Срещи и гостувания се провеждат и с гимназиите от Пирот и Цариброд.

В 7 ч. и 15 м. пристигнаха 150 ученички и ученици от Царибродската смесена гимназия. На гарата те бяха сърдечно посрещнати от представител на дирекционния съвет, от учители и ученички от столичните гимназии. Начело с музика, те направиха шествие из града.[стр. 86]

xxx

На 4 дек. 1942 г. се чества тържествено празника на гимназията. Присъстваха представителни групи от Скопската девическа гимназия (1 учителка и 6 ученички) и от Пиротската см. гимназия (1 учителка и 3 ученички).

Градът

Въпреки възторжения отглас се усеща и безпокойство. По нареждане на Министерството и началника на Софийския гарнизон се организират задължителни курсове – санитарни, наблюдателно-свързочни, химически и полицейски.

Със заповед № 74 от 24.VIII.1939 г. началникът на столичния гарнизон нарежда при всяко училище да се образуват защитни ядра от наблюдатели и свързочници, пожарникари, санитарни, полицаи и техници от цели класове и паралелки. Определи се и програмата, по която занятията ще се водят.

Курсовете са задължителни за всички ученички и учители. Определи се и времетраенето на всеки курс.

За нашата гимназия се образуваха 4 курса: санитарен (VI а/к, VI б/к, VI а/пкл, VI б/п и VII аб/к клас), полицейски (VIII а/кл, VIII В/п), наблюдателно свързочен (VIII аб/п) и химически (VIII б/к и VII абВ/п).

Заниманията почнаха на 2 октомври. Редът на курсовете е:

I Санитарен (VI аб/к и VI аб/п) от 2.X до 16.XI.1939 г.

II Полицейски (VIII а/к и VIII В/п) от 20.XI до 15.XII.1939 г.

III Наблюд. свързочен (VIII аб/п) от 2, 3, 4 и 5 ноември 1940 г. от 9-12;

IV Химически (VII абВ/п и VIII б/кл) от 10, 11, 12 и 13.I.1940 – от 9-12 ч.;

V Санитарен (VII аб/кл) от 18, 22, 24, 27, 29, 31.I.1940 – от 3 до 6 ч. след пл.

Занятията се водят от поручик Стайков (от гвардейския на Н. В. полк) На 4 октомври започна първия курс (Санитарния). Занятията (теоретични и строеви) се водят в гимназията. Специалната работа се дава в Червения кръст.[стр. 94]

Нуждата от информация по тези тревожни събития се вижда от темите, изпратени на наставниците: Наредба във връзка с мерките в София, които трябва да се вземат срещу въздушни нападения, за държането на учениците и ученичките извън гимназиите и др.

23 ноември 1940 г. Днес започнаха упражненията за противопожарна защита. Те ще продължат до 1.XII.940 г. Вкл. Предварително военните власти издадоха нареждане да се затъмнят всички сгради. Правят се пергета от черна книга. Защитниците през дните на упражненията ще са ученичките и учениците от VII и VIII класове.

Директорският съвет издаде нарочна наредба. Гимназиите няма да се заключват, но затова занятията през тези дни ще свършват в 16 ч. и 20 м., а в 16 ч. и 30 м. ще се прекъсва из целите помещения електрич. осветление. Даде се и ново разпределение на учебното време.

Отправи се призив до ученичките да изпълнят предано и най-добросъвестно възложената им задача.

По това време със специален правилник се устройва дежурство на ученичките в сградата и по етажите. През май 1943 безпокойство предизвиква нареждането за изселване на всички евреи от столицата. Гимназията трябва да напуснат и ученичките еврейки, но учебната година им се зачита. Отгласът и страданията от войната все повече се прокрадва между реговете:

...Успехът по всички предмети е много добър, въпреки доста тежките дни, в които учители и ученички, а и целия народ живеят. Войната продължава и оскъдицата на продукти и облекло се увеличава.

Работата с родителите

Отговорността за образованието и възпитанието на девойките се споделя от родителите и училището, а цялото столично общество внимателно

следи и наблюдава поведението и проявите на гимназистките. На с. 12 в Летописната книга се отбелязва:

През същата 1923-1924 учебна година се основа Родителско-учителски комитет с одобрен от Нар. Мин. на Просвещението указ. Има пет Родителско-учителски срещи, на които се четеха 3 реферата из 6 области на възпитанието.

Членството в Училищното настоятелство е чест, дълг и отговорност. Местата в него се попълват след анализ, проучване и обстойно обсъждане на обществения принос на всяка кандидатура. В запис за 1930 г. на с. 32 четем:

Родителско учителският комитет свика преди тази година общо годишно събрание на 16 декември. В тази среща се даде само отчет и се попълни настоятелството.

Целите и амбициите на гимназистките са високи. Техните преподаватели вдъхновяват, изискват, подкрепят, но не допускат компромиси с образователните стандарти.

На 21 май родителско учителският комитет има заседание в салона на „Учителската каса“. На срещата реферирах като директор на тема „Цели и задачи на гимназиалното образование“. Помъчих се да обоснова мисълта, че гимназията готви за университета и в нея нямат място всички, които нямат необходимите заложби за развиване на по-дълбок интелект.

Дарителите

Гимназията има много богат архив на дарители и спомоществователи. Това е тема за отделно изследване, което ще проучи, разкрие и популяризира съпричастността на нейните възпитанички към учебното дело, спомоществователството на родители и на столичната общественост.

Директорът Стефан Димитров отбелязва изключителния принос на Фонда „Стоянка Дряновска“. Госпожа Мария Дряновска, майка на Стоянка Дряновска, внася за засилване на фонда 44000 лв. С решение на Учителския съвет на 10 юли 1939 г. фондът се преименува на „Хаджи Мария и Стоянка Йорданови Дряновски“. Решено е в края на всяка година от лихвите на фонда да се дават по 500 лева на бедни, но с отличен успех ученички. Когато фондът нарасне на 100 хил. лв., стипендиите да бъдат три, всяка по 500 лв. Министерството на Народно просвещение изказва специална благодарност на 2-жа Дряновска за новото дарение и се застъпва пред Негово Величество цар Борис III дарителката да получи медал за човеколюбие.

На 15 септември 1939, в 9 ч. сутринта, се отслужи водосвет. Времето бе дъжделиво. Свещеник М. Стефанов произнесе хубаво напътствено слово. На водосвета присъства и дарителката х. Мария Йорданова Дряновска. След като директорът поздрави ученичките и учителите с новата учебна година и отправи напътствени думи, като подчерта и особените условия, в които поради войната, ще протича учебно-възпитателната работа, представи на ученичките дарителката х. Мария Дряновска. Той даде кратки бележки за живота

й и се спря върху широката благотворителна дейност, която тя е вършила и даренията, които е направила за гимназията. След това той прегаде на г. Дряновска орденът за човеколюбие, с който Негово Величество я награждава. Развълнувана много, г. Дряновска благодари. Ученичките изразиха уважението си към нея.

Години след завършване на гимназията Константина Ил. Пейчиновска гарява дома си на столичната община с изричната воля приходите да се използват за безплатна ученическа трапезария към любимото й училище и курсове по готварство.

В Летописната книга се отбелязват и две интересни бележки за дарения от общините:

През тази учебна година лятната ученическа колония се сдоби с 2455 кв.метра място в града Созопол на местността "Кротири", отпуснато даром на Вечно ползуване с протокол от Созополската община от 19 и 21 XI. 1923 г., утвърден с царски указ No 322 от 12 .V. 1926 г.[с. 8]

xxx

През тази година Орханическата община отпусна на гимназията даром 10000 кв. метра място в местността "Мекаша " за постройка на колония. За отпускане на мястото се издаде царски указ No 12 /10.I. 1930г.[с. 18]

За тези имоти след промените през 1989 г. се прави проучване, но липсват важни документи, коитога изяснят техния статут. След 1942 г. данни за Фонда "Стоянка Дряновска "не се откриват.

Ваканции и екскурзии

Ръководството на гимназията се грижи за почивката и лятната ваканция на гимназистките, като им осигурява отгид на море и планина. За колонията в Созопол през лятото на 1939 г. заминават 57 ученички, от тях 14 с непълна такса, а 9 – безплатно. В имота в Ботевград също летуват 60 ученички от различни класове: 12 ученички с намалена такса, 23 безплатно. Директорът отбелязва и какви подобрения се извършват през 1941 г. – изграждат се отделни сгради за кухня и трапезария.

В записите на Летописната книга не се пропускат и многобройните излети и екскурзии на училищната общност. Подробно са описани маршрутите, по които пътуват ученичките. Освен планините Витоша и Люлин се посещават старите български столици, Магара, Шумен, Варна, Пловдив, Банско, Рилският манастир, Бачковският манастир и мн.гр.

11.V.1940 г. – (събота) – Днес заминаха на екскурзия до Пловдив – Карлово – Сопот – Калофер – Казанлък – Шипка – Сливен – Бургас – Стара Загора – София. 77 ученички от VIII класове, придружени от учителките: Тод. Младенова (гл. ръков.), Дона Кертова-Табакова, Сев. Бояджиева и Мария Медникарова.

Патронният празник

Патронният празник на Първа софийска девическа гимназия се отбелязва тържествено на 4 декември – Въведение Богородично.

От 10ч.30 мин. В зала „България“ се чества празника на гимназията. Директорът на гимназията направи кратко изложение, след което се изпълни прекрасна програма. Присъстваха представители на Министерството, много официални лица, много родители, граждани и всички ученички. След обед от 3 до 7 ч в гимназията имаше хора, танци и различни игри. Вечерта се уреди обичайна вечеря с колежията...[с. 78]

xxx

3 декември 1940 г. Днес след 5 часа цялата гимназия изслуша беседата на протоерей Ст. Георгиев по случай деня на Християнската младеж, след което се направи предпричастна молитва.

Поради празникът на гимназията (4.XII.1940 г.) предостави се на учениците да приемат светото причастие в която църква желаят.

4 декември 1940 г. (сряда) Днес е празникът на гимназията. В големия салон се състоя тържествена забава. Директорът на гимназията направи изложение за живота на гимназията и поздравил всички с празника, като изказа благодарност на г. г. учителите и на всички, които подпомагат гимназията в нейната работа. Присъствуваха: гл. секретар на Министерството г. проф. Б. Йоцов, директорът на отдела, г. Гр. Христов, директорите на столични гимназии, много родители, учители и ... ученически групи. Изпълни се прекрасна литературно музикална програма. На тържеството присъствуваха още: секретаря на Унгарския пълномощен министър и Полския пълномощен министър г. Тарновски.

Още за традициите – годишнини и тържества

Летописната книга подробно отбелязва духовния живот на гимназията – различните годишнини и тържества.



Хрониката на тези събития следва празници, които и днес отбелязваме. На 1 ноември – Денят на народните будители, се чества с кратка лекция и програма. На 19 февруари се провежда тържествено възпоменателно утро за Васил Левски. На 3 март се изнася урок за Освобождението, последван от подходяща литературна и музикална програма. На 8 март се отбелязва Денят на майката. В края на март или началото на април гимназията дава обичайния си концерт в зала "България". За изпълненията на хорвите, оркестровите, вокалните и инструменталните формации, както и на отделните изпълнители, публиката и печатът дават най-ласкави отзиви. На 6 май – Гергьовден, гимназията участва в празника на войската и на оргена за храброст. След молебена в храма "Александър Невски" наблюдават парада, като ученичките образуват шпалир от гвете страни на бул. "Цар Освободител".

24 май 1940 г – Денят на българските просветители, се чества тържествено. На площад "Александър Невски " се отслужва молебствие, а след това се провежда голяма манифестация. Директорът не без гордост пише:

..Нашата гимназия направи силно впечатление със символичните си фигури, с многото и хубавите народни носии, с бодра стойка и стройния вид на ученичките. След манифестацията в гимназиалния двор се предаде знамето на новата знаменоска -Щиляна Ненова. Народното знаме ще се носи от Блага Димитрова, а асистентки ще бъдат Балабанова и Николова...[с.70]

xxx

1 ноември 1940 г. – Ден на народните будители. Цялата гимназия присъства на молебена, който се отслужи на площад Ал. Невски. В 10½ ч. Мин. на Нар. Просвещение и Мин. председател Др. Б. Филов обходи учениците и ги поздрави. След молебена и речта ученичките в ред, начело с образите на народните будители и символични фигури, се завърна в гимназията.

xxx

2 март 1941 г. – неделя – Днес се чества годишнината от Освобождението на България. На молебена, който се отслужи в „Ал. Невски“ присъства 1 сборна паралелка със знаме и музика. Денят е светъл, топъл и безоблачен.

xxx

22 май 1941 г. – По решение на директорския съвет нашата духовна музика, придружена от учителите : ИВ. Стефанов, Драга Христова и Др. К. Герберова замина за Македония – Скопие – Велес – Прилеп – Битоля – Ресен – Охрид. Възторгът на населението от нашите ученички и музика е неописуем. Завърнаха се на 29 май 1941 събота сл. обяд.

24 май – Денят на Светите братя Кирил и Методий се чествува най-тържествено. Особена радост достави присъствието на много младежи от Добруджа, Македония и Моравско. След обяд в гимназията имаше хора, игри, народна трапеза.

Спазват се църковните празници:

18.XI.Голяма задушница. Днес се проведе голяма панахида на Отечеството през Войните. На Военното гробище беше отслужена панахида. Присъстваха 23 ученички и учители. През третия учебен час във всички класове се говори за подвига на падналите и загинали войници. В 12.15 ч. се отдаде почит с мълчание. Хорът изпя „Покойници“ и „Вечная памет“.[с.67]

Всяка година празнично се отбелязва седмица на книгата. През месец май 1940 г. е поканена писателката Ана Каменова. Тя изнася беседа пред ученичките на тема "Има ли нужда от българска книга?". На следващата година гостуват писателите Добри Немиров, Магда Петканова, Константин Константинов и Ангел Каралийчев. Срещите преминават в четене на откъси от техни произведения и разговори за българската книжнина.

Материалната база

В Летописната книга многократно се споменава за преведени средства, необходими за подобрения на класните стаи и училищната сграда. През 1941 са отпуснати 2 млн. лв. за закупуване на шкафове за ученическите библиотеки в класните стаи и обзавеждане на кабинетите по физика, химия, естествена история. Предвидени са средства за поставяне на нови тротоари, изравняване и асфалтиране на двора и поправка на оградата.

През ваканцията се поправяха чиновете, много от тях се боядисаха. Боядисаха се класни стаи и други.

Министерството отпусна на гимназията от нарочно сключения заем 2 милиона лева. С тази сума в гимназията ще се направи вътрешна телефонна уредба, ще се направят нови тротоари, ще се доставят шкафове за кабинетите по физика, химия и ест. история, ще се изравни и асфалтира двора, ще се постави ограда и др.

Училището не изостава от модерните за времето си технически нововъведения. През 1941 г.се изгражда вътрешна телефонна централа, а през 1942 г. започва да работи и радиоцентралата.

5 септември 1942 г. През ваканцията почти всички стаи, коридори и вестибюли се боядисаха. Преустройството на гимназиалната амбулатория започна. Отдаде се направата на 300 железни долапчета за дрехи на ученичките и също и на учителите в кабинетите и библиотеките.

Радиоинсталацията е готова и тези дни ще бъде открита. Също – вътрешната телефонна уредба. Министерството на Нар. Просвета отпусна нови 300 х. лева за обзавеждане на гимназията (писмо № 0-5-16-III от 19.VIII.1942 г.). С тези пари ще се закрият каналните тръби в кухнята, ще се доставят електрически печки и уреди за учебната кухня, ще се направи гардеробна за учителите, зала за кинопрожекция с апарат – за обучение по някои предмети, кабинети по история, география и ръководие. Изобщо, гимназията ще бъде най-добре уредена.

Същата година, въпреки финансовите затруднения поради войната, са отпуснати 300 хил. лв. Закупен и монтиран е звуков кинематограф за 16 мм

филми в специално уредена зала (днешната кинозала). Обзаведени са кабинетите по история, география и ръкоделие. През 1943 г. гимназията придобива 10 пишещи машини за курса по машинопис и стенография.

През тази година се закупиха 10 пишещи машини за курса по машинопис и стенография (предп. № 2530 – 25.II.1943 г. на Министерството на народното просвещение). Курсът, поради материалните условия и преждевременно приключване на занятията с учениците от VIII кл., не се състоя.

През м. юли 1943 гимназията закупи един звуков киноапарат за тесни (16 м. м.) филми. Той струва 92 000 лева.

Традиции за бъдещето

В днешния постиндустриален високотехнологичен информационен век знанието е най-ценният капитал и основен двигател за икономически растеж и социално благоденствие. Образователната система има отговорността да създава висококвалифицирани и високообразовани кадри. Днешното ѝ състояние на драстично изоставане както от най-добрите световни образци, така и от собствените постижения в миналото изисква в спешен порядък да вземем най-доброто от заобикалящия ни свят, но и да направим съвременен прочит на добрите, показали висока резултатност, наши педагогически практики. Обръщайки се към традициите, намираме отговор на много от актуалните въпроси, които трябва да решим. Осмисляйки и осъзнавайки порива си към познание, ние търсим своите духовни наставници.

Летописната книга на Първа софийска девическа гимназия е ценен исторически документ. Тя е свидетелство за работата на забележителни и всеотдайни учители с големи сърца. Позволява ни да се докоснем до богатството на българските образователни традиции в миналото, разкрива исторически факти, които обогатяват знанията ни и рисуват по-пълна картина на живота в онази епоха, дава ни основание да размишляваме върху народопсихологията и родолюбието на нашите предшественици.

Нашата памет за миналото, способността ни да го изследваме, да извличаме поуки и да се отъждествяваме с него формират чувството ни за идентичност и национална принадлежност. Те придават стойност, цел и смисъл на нашето съществуване – лично, общностно, национално. Бидейки наследници на вековни надежди и мечти, вдъхновявали поколения наред, ние откриваме мястото си в големия план на живота. Миналото, достигайки до нас като традиция, заръка и поука, е извор на вдъхновение за пътя, който следваме днес.

ЛИТЕРАТУРА

Manafova, R. (1994). *Intelligentsia s Europeiski izmerenia*. Sofia: UI "St. Kliment Ohridski". [Манафова, Р. (1994). *Интелигенция с Европейски измерения*. София: УИ "Св. Климент Охридски".]

Yanakieva, S. (2012). *Parva sofiiska pedagogicheska gymnasia I prinosat I za izgrajdane duhovnia oblik na stolizata sled Osvobojudenieto. Praznichno-jubileinata istoria*. Sofia: UI "St. Kliment Ohridski", 265-274. [Янакиева, С. (2012). *Първа софийска девическа гимназия и приносът ѝ за изграждане духовния облик на столицата след Освобождението. Празнично-юбилейната история*. София: УИ "Св. Климент Охридски", 265-274.]

Yanakieva, S. (2019). *Predi 80 godini (pp. 13-18)*. *Sedmoslov Magazine*, 7. SU "St. Sedmochislenitsi ", Sofia. [Янакиева, С. (2019). *Преди 80 години*, с. 13-18. Списание *Седмослов*, Издание на 7. СУ "Св. Седмочисленици", София.]

Tringova, E. (2019). *The library - the heart of the school*, (pp.6-9). *Sedmoslov Magazine*, 7. SU "St. Sedmochislenitsi ", Sofia. [Трингова, Е. (2019). *Библиотеката-сърцето на училището*, с. 6-9. Списание *Седмослов*, Издание на 7. СУ "Св. Седмочисленици", София.]

Уебстраница

Statistics Republic of Bulgaria. (2019). *Republic of Bulgaria in profile 2019*. Retrieved on 16.04.2022 from <https://7-mo.com/>

Архивни източници

Летописна книга на Първа софийска девическа гимназия 1914-1943 година. Архив на 7. СУ "Св. Седмочисленици".

МАШИННОТО ОБУЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИЕТО НА БЪДЕЩЕТО

Наталия Витанова, проф. дн

Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“

Педагогически факултет

Категра „Музикална естетика, музикално възпитание и изпълнителство“

e-mail: n.vitanova@shu.bg

Резюме: В този доклад е направен опит да се представят възможностите на машинното обучение в образованието на бъдещето. Описани са неговата същност, някои категории за машинно обучение и възможностите за приложението му в сферата на образованието. Визирани са неговите позитиви и ограничения.

Ключови думи: машинно обучение, образование на бъдещето, училище, ученици, учители

MACHINE LEARNING IN THE EDUCATION OF THE FUTURE

Natalia Vitanova, Prof., DSc

Bishop Konstantin Preslavski University of Shumen

Faculty of Pedagogy

Department of Musical Aesthetics, Music Education and Performance

Abstract: In this report an attempt is made to present the possibilities of machine learning in the education of the future. Its essence, some categories for machine learning and the possibilities for its application in the field of education are described. Its positives and limitations are mentioned.

Keywords: machine learning, education of the future, school, students, teachers

Въведение

Компютрите могат да идентифицират модели на поведение, да предвиждат събития или да правят прогнози на основата на анализа на големи масиви от данни (Big data). Машинното обучение като клон на изкуствения интелект (AI) отбелязва бързо развитие през последните няколко години. То е фокусирано върху разработването на компютърни програми и алгоритми, които са способни да се учат и да се адаптират при подаване на нови данни. Алгоритмите за машинно

обучение използват тези данни, за да търсят модели в данните и да променят действията на програмата. Машинното обучение (Machine learning) вече има много приложения – Amazon препоръчва книги, Google информира колко време остава до следващата среща, автономни автомобили се управляват сами. **Pedro Domingos**, автор на алгоритъма „Майсторът“, заявява, че машинното обучение е новото оръжие атакуващо рака, изменението на климата и тероризма. **Това е новата инфраструктура за всичко** (<https://www.gettingsmart.com/>).

Машинното обучение е област от компютърните науки и е част от концепцията за изкуствен интелект. Изучава начините, по които машините могат да поставят задачи, които да се изпълняват от хората. Негов фундамент са различни операции, които се основават на алгоритми, дефиниращи последователности и съставени от информация и инструкции, които да бъдат следвани от компютъра. Тези последователности позволяват на компютъра да взема решение в зависимост от ситуацията и информацията, която е въведена в него. Алгоритъмът пренася информация за това как трябва да се извършват определени процедури и операции или как трябва да се извърши определено действие. Рамката за машинно обучение предполага „улавяне“ и поддържане на богат набор от информация и превръщането ѝ в структурирана база от знания за различни приложения в различни области.



Фиг. 1. Машинно обучение

Терминът „машинно обучение“ е употребен за първи път през 1959 г. от **Arthur Samuel**. Чрез него той описва своята теория, която днес е стандартно определение за способността на компютрите да учат автономно (Samuel, 1959).

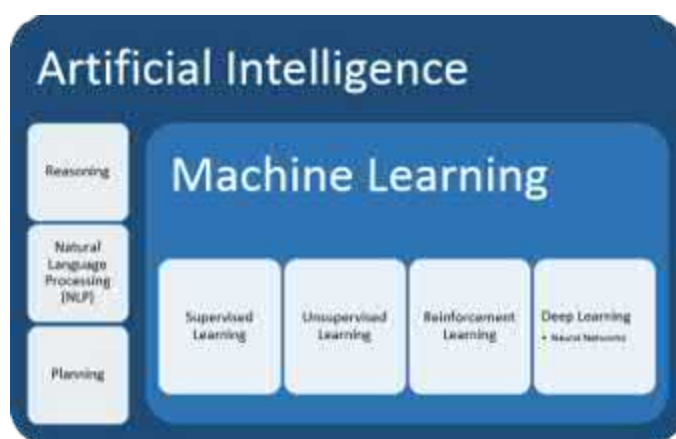
Според **Hewlett Packard** машинното обучение е „процесът, чрез който компютрите развиват разпознаване на образи, или способността им непрекъснато да се учат и да правят прогнози на базата на данни, след това да правят корекции, без да бъдат специално програмирани да го правят”, т.е. това е начин машините да анализират и оперират с големи обеми информация, да продължат да се учат и да се подобряват с течение на времето. Машинното обучение е елемент и движещата сила на изкуствения интелект, където компютърът е програмиран с възможност за самообучение и подобряване на изпълнението на определена задача (<https://blog.a1.bg/2019/05/17/>). Вместо ръчно кодиране на софтуерни процедури с конкретен набор от инструкции за изпълнение на

определена задача, машината се „обучава“, използвайки големи количества данни и алгоритми, които ѝ дават възможност да се научи как да изпълнява задачата.

Областите, в които машинно обучение намира приложение, са:

- разпознаване на изображения;
- обработка на текст;
- анализ на икономическа и финансова информация;
- медицински изследвания;
- изкуствен интелект.

Предимството на машинното обучение е, че е възможно да се използват алгоритми и модели за прогнозиране на резултатите. Важно е да се гарантира, че се използват правилните алгоритми, най-подходящите данни (които са точни) и най-добрите модели.



Фиг. 2. Връзката изкуствен интелект – машинно обучение

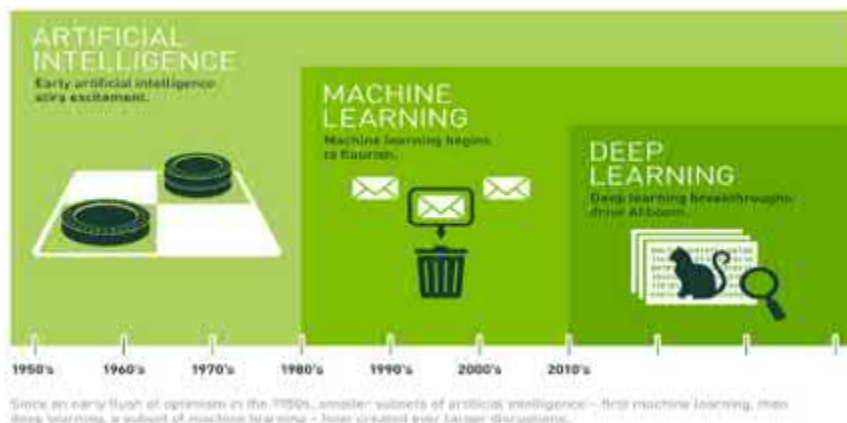
Технологиите за машинно обучение са необходими за подобряване на точността на прогнозните модели. В зависимост от характера на проблема, който се решава, има различни подходи, базирани на вида и обема на данните. Според IBM съществуват няколко категории за машинно обучение:

- **контролирано обучение (Supervised learning)** – обикновено то започва с установен набор от данни и определено разбиране за класифицирането на тези данни; контролираното обучение има за цел да намери модели в данните, които могат да бъдат приложени към процеса на анализи; тези данни имат етикетирани характеристики, които определят значението на данните; например може да се създаде приложение за машинно обучение, което да прави разлика между милиони животни, базирани на образи и писмени описания;
- **неконтролирано обучение (Unsupervised learning)** – използва се, когато проблемът изисква огромно количество необозначени данни; например приложения като Twitter, Instagram и Snapchat имат големи количества необозначени данни; разбирането на значението на тези данни изисква алгоритми, които класифицират данните въз основа на моделите или

клъстерите, които намират; неконтролираното обучение провежда итеративен процес (итерация – от латински *iterare* „повтарям“, е термин обозначаващ повторението на даден процес; итерацията е стъпка в процес, който се прилага най-често за решаване на количествени проблеми и който се повтаря няколко пъти), анализирайки данни без човешка намеса; друг пример е използването на технология за откриване на спам по имейл; има твърде много променливи в законни и спам имейли, за да може анализаторът да маркира нежелани групови имейли; вместо това, за идентифициране на нежелана електронна поща се прилагат класификатори за машинно обучение, базирани на клъстеризиране и асоцииране;

- **подсилване/укрепване на обучението (Reinforcement learning)** – това е модел на поведенческо обучение; алгоритъмът получава обратна връзка от анализа на данните, насочвайки потребителя към най-добрия резултат; укрепването на обучението се различава от другите видове контролирано обучение, тъй като системата не се обучава с набор от примерни данни, по-скоро системата се учи чрез опити и грешки; последователността от успешни решения води до засилване на процеса, защото той най-добре решава съществуващия проблем (<https://www.ibm.com/analytics/machine-learning>).
- **дълбоко обучение (Deep Learning)** – алгоритмичен подход от машинното обучение, свързан с изкуствените невронни мрежи, които са следствие от биологията на човешкия мозък – всички взаимовръзки между невроните. За разлика от биологичния мозък, където всеки неврон може да се свърже с всеки друг неврон в рамките на определено физическо разстояние, изкуствените невронни мрежи имат дискретни слоеве, връзки и посоки на разпространение на данни. Deep Learning дава възможност за практическо приложение на машинното обучение – от автомобили без шофьори, през профилактика на здравето, до препоръки за филми. Терминът машинно обучение се отнася до технология, която позволява на устройството да изпълнява задача без никаква човешка намеса. Машинното обучение е онази област на науката за данни, която се състои от алгоритми, които изпълняват процедурата на обучение без човешка помощ. Докато дълбокото обучение се отнася до процедура, която се използва за прилагане на машинно обучение. Дълбокото обучение е конфигурация на машинно обучение, което е детерминирано от рамката на човешкия мозък и е особено ефективно при откриване на функции. Възлите или невроните са разположени на слоеве: входен слой, изходен слой и един или повече скрити слоеве. Невронната мрежа обикновено има два до три възела, докато в дълбоката учебна мрежа има стотици възли. При дълбокото обучение всеки от възлите се определя с помощта на някои математически функции, които основно се използват за разказване, как възлите действат в присъствието на входен сигнал. Сигналите на входния слой се прилагат от цифровизирано представяне на нещо като

изображение, звук, аудио и т.н. Отговорът на всеки възел се комбинира, което води до изход, като разпознаване на обектите в изображението или думи в звука, които са приложени при изхода. По този начин системата се учи чрез разработване на набор от данни за обучение. Като цяло има набор от входове, чиито желани изходи са известни. Математическите функции на възлите се настройват самостоятелно и по този начин системата става по-фина при работата си (<https://bg.mort-sure.com/blog/what-is-the-difference-between-machine-learning-and-deep-learning-3386a7/>).



Фиг. 3. Връзката изкуствен интелект – машинно обучение – дълбоко обучение

Подобно мнение за видовете машинно обучение споделя и **И. ПенеВ**. Според него машинното обучение може да бъде надзиравано (контролирано) машинно обучение (Supervised machine learning), или обучение с учител, и ненадзиравано (неконтролирано) машинно обучение (Unsupervised machine learning), или обучение без учител. Пример за надзиравано обучение (supervised learning) – родители учат децата как да постъпват в дадени ситуации. Пример за ненадзиравано обучение (unsupervised learning) – децата се учат как да постъпват в дадени ситуации само на основата на свой предишен опит. Като примери за задачи от машинното обучение могат да се посочат: разпознаване на изображения – напр. по снимка на ръкописна цифра (от 0 до 9) да се определи коя е цифрата; компресиране на изображения, откриване на Spam в E-mail и др. (ПенеВ, http://www.tu-varna.bg/tu-varnaknt/images/learning/tutorials/Machine_learning/).

Някои **разлики** между машинното обучение (Machine learning) и дълбокото обучение (Deep Learning):

- дълбокото обучение не е толкова ефективно, когато наличният обем от данни е малък, докато при машинното обучение не е така; причината за това е, че алгоритмите за дълбоко обучение работят по-ефективно, когато количеството данни е голямо;
- алгоритмите за машинно обучение зависят от машините от нисък клас, докато алгоритмите за дълбоко обучение зависят от машините от висок

- клас; причината за такава зависимост е, че алгоритмите за дълбоко обучение включват графичните процесори като неразделна част от тяхната работа;
- алгоритмите за машинно обучение и алгоритмите за дълбоко обучение имат различни подходи при решаването на проблеми; когато се решава проблем чрез алгоритъм за машинно обучение, проблемът се разбива на различни нива, като на всяко ниво той се решава и след това решението на всяко ниво се комбинира, за да образува решението на целия проблем, докато при дълбокото обучение проблемът се решава от началото до края като цяло;
 - Времето за обучение на алгоритмите за дълбоко обучение е повече поради наличието на много параметри, докато машинното обучение отнема по-малко време в процеса на обучение; времето за тестване на машинно обучение е по-голямо от дълбокото обучение;
 - алгоритмите за машинно обучение интерпретират ясни правила, поради това тълкуването на резултати е по-подходящо при машинно обучение (<https://bg.mort-sure.com/blog/what-is-the-difference-between-machine-learning-and-deep-learning-3386a7>).
- Някои възможности за използване на машинното обучение в областта на образованието:

- **прогнозиране ефективността/представянето на учениците** – моделът на машинното обучение може да прогнозира резултатите от обучението, да открие слабостите и да предложи начини за подобряване, като допълнителни лекции или изучаване на допълнителна литература (Anozie, Junker, 2006); чрез него автоматично могат да се събират изпитни оценки, както и да се съхраняват налични данни за резултатите от изпитите, въз основа на тази информация се създава предсказуем модел за прогнозиране на резултатите от обучението на учениците (Asthana, Hazela, 2020:9);
- **тестиране/оценяване на студенти и ученици** – машинното обучение може да съдейства за създаването на компютърни адаптивни оценки (Luckin, Holmes, Griffiths, Forcier, 2016); оценяването въз основа на машинно обучение осигурява постоянна обратна връзка на учителите и учениците за това как ученикът се учи, подкрепата, от която се нуждае, и напредъка, който постига за реализиране на собствените цели на обучение (El-Alfy, Abdel-Aal, 2008); чрез машинното обучение се премахва субективизмът (човешките пристрастия) при оценяване на знанията и уменията на учениците, проверка на задачите на обучаемите, откриване на плагиатство и др.;
- **подобряване на задържането на учениците в училище** – чрез машинното обучение е възможно да се идентифицират рано „заstraшените“ ученици, училищата могат да се свържат с тях и да им помогнат да бъдат по-успешни и да останат в училищната институция (Dambić, Krajcar, Bele, 2016);
- **подкрепа на учителите и институциите** – алгоритмите, базирани на машинно обучение, могат да помогнат при класифицирането на документи, написани на ръка от учениците (Celar, Stojkic, Seremet, Marusic, Zelenika, 2015);

- **избор на образователни курсове** – в Austin Pi University USA (университета Остин Пи, САЩ) е въведена система от препоръки, която помага на студентите да избират образователни курсове и да се запишат в тях. Като входни данни се използват резултатите от обучението на предишни студенти в определен курс, представянето на всеки студент и информация за студенти с подобни профили и интереси. Въз основа на анализа на тази информация системата Big Data, използваща алгоритми за машинно обучение, избира курсовете за обучение, които най-добре отговарят на интересите, способностите и учебния план на отделен обучаем. Точността на препоръките се оценява на 90% (<http://www.edutainme.ru/post/learning-analytics/>).



Фиг. 4. Машинно обучение

- **прогнозиране на правилните отговори на учениците** – алгоритмите за машинно обучение могат да се използват не само за предоставяне на подходящи съвети относно избора на образователни курсове. University of North Carolina (USA) (Университетът в Северна Каролина, САЩ) въвежда многозадачна система в началото на 2020 г., където моделите за машинно обучение прогнозираят вероятността за правилен отговор на ученика въз основа на предишното му поведение в процеса на учене, в условията на игра. Учителите получават известие/съобщение, когато ученикът има нужда от допълнителни инструкции и улесняване на адаптивните функции на обучение в самата игра. Например промяна на сюжетната линия, добавяне на съвети и т.н. (<https://www.sciencedaily.com/releases/2020/02/200205132409.htm>).
- **анализ на обучението** – създаване на модели на знанията на обучаемите, които да се използват за даване на автоматизирана или персонализирана обратна връзка;
- **алгоритми за планиране** – чрез тях се търсят оптимални за обучаемите начини на преподаване и обучение;
- **активно учене** – персонализирано избиране на начин на оценяване и видове обучителни ресурси – според нуждите на конкретния обучаем;
- **откриване интересите на учениците** – в системите за електронно обучение може да се идентифицира на кои глави, страници или изображения обучаемият е прекарал най-много време, т.е. кои части от обучението са му се сторили най-интересни (<http://www.gettingsmart.com/2015/11/8->

[ways-machine-learning-will-improve-education/](http://www.gettingsmart.com/2015/11/8-ways-machine-learning-will-improve-education/));

- приложенията за машинно обучение могат да се използват за **прогнозиране на кариерния път на учениците**, като се проследят техните интереси, склонностите и какво не им харесва; като се анализират поведението и реакциите на учениците, могат да се предвидят области на интереси, в които ученикът може да се отличи (Asthana, Hazela 2020);
- машинно обучение може да се използва **за изграждане на интелигентна учебна среда**, която се отнася до системите, които използват както контролираното, така и неконтролираното обучение; тези системи обикновено се основават на статистическо разпознаване на образи (Amershi, Conati, 2007); моделите се създават чрез събиране на данни, обработка, учене и тестване; това може да стане чрез ръчно етикетироване на данни и след това прилагане на контролирани алгоритми за учене, за идентифициране на поведението; интелигентната учебна среда предоставя инструменти, които подпомагат проучването на учениците по определени учебни предмети, а адаптивните модели могат да дават персонализирани предложения за подобряване на това проучване (Asthana, Hazela, 2020:4-5).

Tom Vander Ark смята, че приложението на Machine learning в образователната сфера ще е свързано с:

- анализ на обучението, с чиято помощ да се създават модели на знанията на обучаемите, които да се използват за осъществяване на автоматизирана или персонализирана обратна връзка;
- анализ на съдържанието, с чиято помощ да се извършва организиране и оптимизиране на различни елементи – оценяване, обучителни видеа и др.;
- алгоритми за планиране, които търсят оптимални за обучаемите начини на преподаване и обучение;
- системи за оценяване, които проверяват задачите на обучаемите, откриват плагиатство и др.;
- в когнитивната психология machine learning може да се използва за валидиране на настоящите теории и развиване на нови идеи;
- активно учене – персонализирано избиране на начин на оценяване и видове обучителни ресурси според потребностите на конкретния обучаем;
- в системите за електронно обучение може да се идентифицира на кои глави, страници или изображения обучаемият прекарва най-много време, т.е. кои части от обучението са му най-интересни (<http://www.gettingsmart.com/2015/11/8-ways-machine-learning-will-improve-education/>).

Някои ограничения на машинното обучение – едни от ограниченията произтичат от погрешни схващания на потребителите, а други са резултат от неразпознаване на проблемни данни. Има някои основни грешки, които са резултат от погрешни представи на практикуващите машинно обучение:

- изискващо съвършенство (Demanding Perfection) – алгоритми, които перфектно моделират данните за обучение, не са много полезни; това се дължи на

преизпълняването – когато един алгоритъм е толкова добър в моделирането на данни за обучение, че не се представя добре в „реалния свят“ (Hawkins, 2004);

- предпочитане на сложността пред простотата – не е задължително по-сложният алгоритъм да превъзхожда по-опростения (Olden et al. 2008, Domingos 2012); един от начините за подобряване на производителността на модела е той да се направи по-сложен, но това често води до негенерализиращ модел; при много случаи, когато има повече данни, е по-добре да се използва по-опростен алгоритъм, отколкото по-сложен (Domingos 2012); итеративният подход често е най-добър, преминавайки от прости към сложни техники и сравнявайки резултатите;
- включване на възможно най-много функции – трудно е да се знае априори кои функции са важни предиктори за даден проблем, особено функции, които не са уместни, те могат да направят така, че моделът да даде лоша прогноза (Keogh, Mueen, 2011); алгоритмите с по-малко функции често правят по-добра прогноза, отколкото алгоритмите, използващи много функции;
- ограничение в резултат от непризнаване на несъвършенствата в наборите от данни (Kotsiantis et al. 2006); проблемните данни са по-скоро норма, отколкото изключение в реалния свят.

В бъдеще (а и днес) учителят ще влиза в много роли – на педагог, анализатор, съветник, ментор, съюзник и много други, за да може да е максимално полезен за учениците. Компютрите могат да бъдат програмирани, така че да определят индивидуални траектории за обучение, специфични за потребностите на всеки ученик. Алгоритмите могат да анализират резултатите от тестовете, като намалят времето, което учителят използва за оценяване знанията и уменията на учениците. Информацията относно това колко е ангажиран ученикът в час и академичната му история може да помогне за определянето на пропуските в знанията. Машинното обучение прави обучението адаптивно и персонализирано. Няма двама ученици, които да са идентични – те имат различни стилове на учене, идват от различни образователни среди, имат различни интелектуални способности и обхват на вниманието. Стремещт е чрез машинното обучение и адаптивно учене да се разреши този проблем. В бъдеще всяко приложение за образование ще бъде адаптивно, като ще има възможност за персонализиране на учебното съдържание за всеки конкретен ученик. Ще има адаптивни тестове, приложения за флеш карти, приложения за учебници, приложения за симулации и др. Машинното обучение има потенциал да предефинира не само начина на обучение, но и да насърчи качеството на обучение.

ЛИТЕРАТУРА

Penev, I. Mashinno obuchenie – vavedenie. http://www.tu-varna.bg/tu-varnaknt/images/learning/tutorials/Machine_learning/lectures/1.introduction.pdf. [ПенеВ, И.

Машинно обучение – Въвежение. Retrieved on 11.05.2020 from http://www.tu-varna.bg/tu-varnaknt/images/learning/tutorials/Machine_learning/lectures/1.introduction.pdf].

Amershi, S. C. Conati. (2007). Unsupervised and Supervised Machine Learning in User Modeling for Intelligent Learning Environments. Proceedings of 12th International Conference on Intelligent User interfaces, Pages 72-8.

Anozie, N., Junker, B. W. (2006). Predicting end-of-year accountability assessment scores from monthly student records in an online tutoring system. Educational Data Mining: Papers from the AAAI Workshop. Menlo Park, CA: AAAI Press.

Asthana, P., B. Hazela (2020). Applications of Machine Learning in Improving Learning Environment. Retrieved on 28.05.2020 from https://www.researchgate.net/publication/334546427_Applications_of_Machine_Learning_in_Improving_Learning_Environment.

Đambić, G., Krajcar, M. & Bele, D. (2016). Machine learning model for early detection of higher education students that need additional attention in introductory programming courses. International Journal of Digital Technology & Economy, 1 (1), 1-11.

Domingos, P. (2012). A few useful things to know about machine learning. Communications of the ACM 55 (10): 78 87. DOI: 10.1145/2347736.2347755.

El-Alfy, E. S. M., & Abdel-Aal, R. E. (2008). Construction and analysis of educational tests using abductive machine learning. Computers & Education, 51(1), 1-16.

Hawkins, D. (2004). The Problem of Overfitting. Journal of Chemical Information and Computer Sciences 44 (1): 1 12. DOI: 10.1021/ci0342472.

Classifier Design. Machine Learning 46: 351 360. DOI: 10.1023/a:1012431217818

Keogh, E., A. Mueen. (2011). Curse of Dimensionality. In: Sammut C, Webb G (Eds) Encyclopedia of Machine Learning. Springer, 257-258 pp. DOI: 10.1007/978-0-387-301-64-8-192.

Kotsiantis, S.B., I. D. Zaharakis, P. E. Pintelas. (2006). Machine learning: a review of classification and combining techniques. Artificial Intelligence Review, 26 (3): 159 190. DOI: 10.1007/s10462-007-9052-3.

Liu, D., C. Lin. (2014). Sherlock: a Semi-Automatic Quiz Generation System using Linked Data, 13th International Semantic Web Conference.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education.

Olden, J., J. Lawler, N. L. Poff. (2008) Machine Learning Methods Without Tears: A Primer for Ecologists. The Quarterly Review of Biology 83 (2): 171 193. DOI: 10.1086/587826.

Samuel, A.L. (1959.) Some Studies in Machine Learning Using the Game of Checkers, IBM Journal of Research and Development, vol. 3, no. 3, pp. 210-229, doi: 10.1147/rd.33.0210.

Vander Ark, T. (2015). 8 Ways Machine Learning Will Improve Education. Retrieved on 28.03.2022 from <https://www.gettingsmart.com/2015/11/8-ways-machine-learning-will-improve-education>.

Retrieved on 05.05.2020 from <http://www.edutainme.ru/post/learning-analytics>.

Retrieved on 05.04.2020 from <https://www.sciencedaily.com/releases/2020/02/200205132409.htm>.

Retrieved on 12.04.2021 from <https://blog.a1.bg/2019/05/17/machine-learning-a-life-changer>

Retrieved on 12.04.2021 from <https://bg.mort-sure.com/blog/what-is-the-difference-between-machine-learning-and-deep-learning-3386a7>.

Retrieved on 28.03.2021 from <https://www.ibm.com/analytics/machine-learning>.

КОНЕКТИВИЗЪМ И ТЕХНОЛОГИЧНО ОБУЧЕНИЕ

Николай Цанев, доц. г-р

Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки на образованието и изкуствата
Категра „Начална училищна педагогика“
e-mail: n.tsanev@fppse.uni-sofia.bg

Резюме: В доклада е разгледана теорията за ученето в новия дигитален и мрежов свят, разработена от Джордж Симънс и Стивън Даунс, наречена конективизъм. Поводът е отзвукът в средите на педагозите, които поставиха много въпроси, свързани с това доколко наистина става дума за нова теория, отговаря ли на нуждите на съвременните обучаеми, приложима ли е в масовото образование и др. В изследването са представени същностните характеристики на конективизма, идеи за използване на специфичните подходи в технологичното обучение, както и някои недостатъци, които имат отношение към приложимостта му в българското образование.

Ключови думи: образование, конективизъм, технологично обучение, теория за обучение

A CONNECTIVISM AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

Nikolay Tsanev, Assoc. Prof., PhD

University of Sofia “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Primary School Pedagogy Department

Abstract: The paper presents the theory of learning in the new digital and networked world, developed by George Siemens and Stephen Downes, called connectivism. The reason is the response among educators, who asked many questions related to the extent to which this is really a new theory, whether it meets the needs of modern students, whether it is applicable in mass education and others. In the study are presented the essential characteristics of connectivism, ideas for the use of specific approaches in technological education, as well as some shortcomings related to its applicability in Bulgarian education.

Keywords: education, connectivism, technological education, theory of learning

Въведение

В днешно време е повече от наложително да се добави ново измерение към ученето и да се подпомогне разбирането за това как учим в мрежова среда – една особено сложна дигитална реалност.

Ученето в съвременния свят е процес, който се случва в среда на разместване на основните елементи, които не са изцяло под контрола на човека. Ученето е фокусирано върху свързването на специализирани информационни пакети и връзките, които ни дават възможност да научим повече. Конективизмът се ръководи от разбирането, че решенията се основават на бързо променящи се условия. Постоянно се придобива нова информация. Способността да се правят разграничения между важна и незначима информация е жизненоважна.

Ценностите на комуникацията, взаимодействието и значението на споделянето са част от учебния процес. Технологиите ускоряват и подобряват начина на учене в мрежите и отделните хора дори ако те не искат да виждат или приемат конективизма като нова теория за ученето. Конективизмът бързо се превръща в един от възможните отговори на кризата, появила се в образованието днес.

Световният опит показва, че стремежът на хората да усъвършенстват образованието на пограстващите не спира. Също така е факт, че няма еднозначно мнение по въпроса и свидетелство за това е наличието на множество теории за това как хората учат (Цанев, 2019).

Целта на този доклад е да разкрие основните характеристики на конективизма като теория, свързана със съвременното развитие на технологичното обучение и мястото му в полето на образованието. Ще се насочи вниманието и към връзките и възможностите на конективизма да се приложи в технологичното обучение така, че да награди процеса на преподаване и учене.

Какво е конективизъм?

Конективизмът освобождава обучаемия от когнитивните практики на придобиване на знания чрез опит, изучаване и получаване на инструкции (Abik et al., 2012). Той позволява на учениците да включат електронни устройства за съхранение на информация извън обекта, като третират ролята на паметта по различен начин от предишните теории на обучение. С конективизма технологията има право да стане част от вътрешния учебен процес на ученика. Докато по-старите теории за учене имат своето място в предаването на основни знания, „образованието трябва да прегърне конективизма, за да се гарантира, че знанието в 21-ви век ще бъдат надлежно предадено“ (нак там).

Симънс (2004) определя следните основни принципи на конективизма:

- Обучението и знанията се основават на разнообразието от мнения и възможности.

- Ученето е процес на свързване на специализирани части от различни информационни източници.
- Ученето може да се осигурява от компютърни системи, а не само от човек.
- Актуализирането на знанията става по-важно от това, което вече сме усвоили в минало време.
- Натрупването и поддържането на връзки е необходимо, за да се улесни непрекъснатото учене.
- Способността да се виждат връзки между отделните области, идеи и концепции става основно умение.
- Вземането на решения е важна част от процеса на обучение. Изборът на това, което трябва да се научи, и значението на входящата информация се виждат през обектива на променящата се реалност.
- Докато днес един отговор е правилен, утре може да е грешен поради промените в информационния климат, които засягат решението (Siemens, 2004).

В конструктивисткия модел „учещите се превръщат в динамични членове в развитието на своето обучение, докато учителят служи като фасилитатор“ (Stavredes, 2011). В света на технологиите Дж. Симънс представи конективизма като „теория на обучение за дигиталната ера“ (Siemens, 2004). При конективизма „знанията се разпределят в мрежи, където връзките и свързаността определят ученето. Силно обвързан с технологиите, конективизмът е „теория за обучение, основана на придобиването на знания, фокусирани върху бъдещето, а не в миналото“ (Siemens, 2012).

Най-характерните основания да се насочи вниманието към конективизма може да се определят така:

- Движението на хората по всяко време и на различни места е нещо обичайно. Тази тенденция понякога остава постоянна.
- Неформалното обучение е важна част от нашия учебен опит. Официалното образование вече не обхваща по-голямата част от нашето обучение. Сега то се осъществява по различни начини – курсове за квалификация, лични инициативи, споделяне на професионален опит.
- Ученето е непрекъснат процес, който трае цял живот. Дейностите, свързани с ученето и работата, вече не са разделени. В много случаи те се провеждат по едно и също време и на едно и също място.
- Технологията променя мисленето ни. Инструментите, които използваме, влияят и оформят нашето съзнание.
- Повишеното внимание към управлението на информацията подчертава необходимостта от теория, която се опитва да обясни връзката между индивидуалното и общностното обучение.
- Много от процесите, които преди са били приоритет на теориите за обучение (особено в областта на когнитивната обработка на информация), вече могат да бъдат осигурени или поддържани от технологията.

- „Какво?“ и „Как?“ като водещи въпроси в традиционния образователен процес вече са заместени от „Къде?“ в смисъла на откриването на информацията.
- Съществен момент е да се разграничат важната и незначителната информация, да се оцени моментът за променяне на вече взети решения на базата на новата информация.

Кой кой е в сферата на конективизма?

Джордж Симънс, роден през 1970 г., е писател, теоретик, лектор и изследовател в областта на ученето, мрежите, технологиите, анализа и визуализацията, и организационната ефективност в цифровата среда. Той е създател на теорията за конективизма и автор на статията „Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age“ и книгата „Knowing Knowledge – an exploration of the impact of the changed context and characteristics of knowledge“. Основател е на изследователската компания „Society for Learning Analytics Research“ (SoLAR). Автор и редактор на eLearnspace website. Симънс е вивен канадски изследовател, създател на масовия отворен онлайн курс (МООС), преподавател в Red River College, Winnipeg, Canada.

При дефиниране на теоретичните основи на електронното обучение основна стъпка е именно конективизмът. Революционното при Симънс е, че предлага теория на ученето, която отговаря на нуждите на XXI в.

Това, към което Джордж Симънс се стреми, е неформалното учене да бъде значителна част от обучението. По този начин формалното образование остава на по-заден план, тъй като вече не отговаря на същността на нашето учене. Идеята е процесът на овладяване на знания да се осъществява все повече по различни и разнообразни пътища, да бъдат използвани социални общности, персонални и социални мрежи и да се изпълняват задачи, свързани с работата (Цанев, 2019).

Според Джордж Симънс (2005) конективизмът е теория, която разкрива спецификата на процеса на обучение в информационния век. Той го определя като многопосочна концепция, в която се съчетават формално и неформално образование в мрежова и технологизирана среда.

Стивън Даунс, роден през 1959 г., е канадски философ и коментатор в областта на онлайн обучението и новите медии. Даунс изследва и насърчава използването на компютърни и онлайн технологии от 1995 г. насам. Той е водещ на Конференцията за онлайн конективизъм през февруари 2007 г. През 2008 г. Даунс и Симънс проектират и осъществяват онлайн курс, който бе обявен за крайъгълен камък в масовото отвореното преподаване, разглеждан като първия конективистки масов отворен онлайн курс (МООС). Даунс живее и работи в Канада, преди да се присъедини към Националния съвет за научни изследвания на Канада като старши изследовател през ноември 2001 г. Понастоящем базиран в Монктън, Ню Брунсуик, Даунс работи в Изследователската група за електронно обучение на Института за информационни технологии на NRC. Даунс е носител на наградата Edublog Awards за най-добър индивидуален блог през 2005 г. за своя блог OLDaily (Stephen Downes – Wikipedia, 2018).

През 2008 г. Джордж Симънс и Стивън Даунс проектират и реализират МООС, което е обявено за повратна точка в отвореното преподаване и оттогава се предлагат различни курсове (MOOCs), които предизвикват голям световен интерес (George Siemens – Wikipedia, 2018).

Други автори в полето на конективизма са: Fiedler, Cross, Sessums, Richardson, Anderson, Hiebert, Verhagen, Kerr, Blackall, Fisher, Wilson.

Конективистки подход в технологичното обучение

Abik, Ajhoun и Ensias (2012) твърдят, че „за да подобрят качеството на учебната практика, преподавателите са използвали различни теории за обучение като когнитивизъм, конструктивизъм и бихейвиоризъм. В същото изследване се изказва предположението, „че теориите за учене преди технологиите вече не са валидни“. Поради прилагането на нови форми на електронно обучение – онлайн и дистанционно обучение, – когато е възможно, трябва да се възприеме конективизмът (Abik et al., 2012).

Като основни предпоставки за създаване на конективизма можем да се приемат следните положения:

- След като съвременните технологии силно повлияха комуникацията, колаборацията и обучението като процес, необходимо е да се промени и теорията.
- Знанието, което може да се категоризира като неизчерпаемо и същевременно се превръща в непонятно – трябва да се избере най-доброто.
- Локализацията на знанията (информацията) не е вече толкова „вътре“ в човека, колкото в човешките и компютърни мрежи.
- Начинът, по който човек трябва да се учи, става чрез създаване и поддържане на връзки със знаещи хора и бази данни.

Всичко това води до промяна и в установените взаимоотношения между ученик и учител. До този момент учителят е експертът, който определя дневния ред, съдържанието и приоритетите. При конективизма той се превръща в експерт-помощник.

Обучението, което се приема като константа, става променлива, защото учителят се стреми да облекчи ученическия труд чрез всички необходими средства.

Ролята на учителя търпи изменения, той се стреми да идентифицира външните цели, да помогне на учениците да персонализират своите и да предложи варианти на обучение, които да бъдат удобни за различните стилове на учене. Така се подпомага процесът и бива оценен по външни критерии, което води до увеличена учебна активност.

Основният подход за операционализиране на конективизма в друг, съвременен модел на обучение е базиран на решаването на проблеми и работата в контекст.

В табл. 1 е направено общо съпоставяне на основните акценти на две от популярните педагогически теории – бихейвиоризъм и конструктивизъм, с конективизма.

Таблица 1. Сравнителен преглед на водещи педагогически теории

Бихевиористки подходи	Конструктивистки подходи	Конективистки подходи
Привличане на вниманието	Използване на въпроси и идеи на учениците за хода на урока	Използване на съвременни информационни технологии и дигитални устройства като постоянна подкрепа в учебната работа
Съобщаване на целите на учебната работа	Използването на алтернативни източници за информация от разнообразни източници	Надграждане на наличните знания с най-актуалните сведения, данни
Заявяване на очакванията	Използване на отворени въпроси и окуражаване на учениците да задават въпроси и самостоятелно да търсят техните отговори	Усъвършенстване и ефективно използване на „търсачки“ в интернет
Определяне на важното	Насърчаване на учениците да тестват своите собствени идеи	Връзки между отделните области, идеи и концепции става основно умение
Свързване със стари знания	Стимулиране на учениците да дискутират взаимно концепции и идеи	Актуализиране на знанията
Представяне на определения	Използване на споделено учене	Разнообразие от мнения и възможност
Даване на примери	Разглеждане на евентуалните отговори на въпроси	Използване на съвременни информационни технологии и дигитални устройства като постоянна подкрепа в учебната работа
Насърчаване на дейността	Задачи за проучване	Усъвършенстване и ефективно използване на „търсачки“ в интернет
Осигуряване на обратна връзка	Разработване на модели	Търсене на информация самостоятелно онлайн
Анализ и оценка	Избор на оценяване	Интегриране на технологии като: уеб браузъри, електронна поща, уикита, онлайн дискуссионни форуми, социални мрежи, YouTube и др.
Стимулиране	Експеримент с материали	Надграждане на наличните знания с най-актуалните сведения, данни
Съобразяване с реакциите на учениците	Участие в дебати	Учене в условията на споделяне на информация с други хора

На тази основа може да се изведат по-важните моменти за прилагане на конективисткия подход при дизайн на урок по технологично обучение:

- На първо място е важно в планирането на хода на урока да се определи ясно, че е избран конективисткият подход. Това е свързано с провеждане и организиране на урочните дейности така, че да се очертае конективисткият характер.
- В уводната част от урока обикновено се дава готова информация и се разглежда и обсъжда заедно с учениците, вместо това конективистката линия на поведение изисква насочване и свързване на темата с използване на съвременни информационни технологии и дигитални устройства за търсене на информация.
- Предоставят се множество интернет източници – уеб сайтове, електронни библиотеки, социални мрежи и др.
- Учениците навлизат в темата, като осъществяват активно взаимодействие и опериране с информации и материали в практически план, имат богата информационна основа.
- В хода на същинската работа по темата учителите стимулират дейности като: проучване, онлайн дискусии, форуми и използване на най-актуални сведения и данни.
- Най-често срещаните ситуации в конективистките уроци са свързани със самостоятелното търсене на информация, използване на съвременни уеб браузери и технологиите, които предлагат за най-ефективно търсене и откриване на информация в интернет.
- Активно се стимулира актуализирането на знанията на основата на връзки между отделните области.
- Обменът на идеи и концепции се развива активно и се залага като основно умение.
- Вниманието се фокусира много активно върху неформалното учене с използване на разнообразни ресурси от световни бази данни и библиотечни хранилища.

Някои разсъждения за конективизма в критичен дух

Представената по-горе информация дава принципна ориентация в главните специфики на конективизма като теория и някои възможности за реализация в прилагането на разнообразни дидактически технологии и подходите за тяхното реализиране в обучението.

Когато се дискутират съвременните технологии и техните възможности да осъществят идеите на една или друга теория обаче, трябва да се има предвид фактът, че те съществуват преди всичко като възможности в една доста консервативна педагогическа реалност. В тази връзка не може да не се споменат и някои трудности в реалното прилагане на конективизма в учебната работа:

- В началното училище, особено в първи и втори клас, има обективна невъзможност да се прилагат конективистки подходи по простата причина, че децата нямат необходимата дигитална компетентност.
- При условията на една свободна и трудна за регулиране информационна среда може да се срещнат и много случаи на спекулативна, заблуждаваща и невярна информация, която да погведе ученика.
- В глобалната информационна мрежа (WWW) промяната, хаосът, динамиката на обновяване на информацията са характерни белези на сложното ѝ самоорганизиране.
- Масовото отворено онлайн обучение (МООС), което е едно от най-големите събития в съвременното демократично образование, не е приложимо при малките ученици.
- Активното използване на дигитални устройства, специализирана мрежова среда за достъп до различни информационни хранилища, дори необходимостта от най-елементарни неща като добър интернет достъп са обстоятелства, с които се затруднява прилагането на конективистки подходи в учебната работа.
- Има известни съмнения, че конективизмът все още не е развит достатъчно като теория за обучението, а само като рамка, среда, в която се осъществява самото учене, защото не дава ясна ориентация за това какви може да са очакваните резултати в учебния процес.

Възможно е конективизмът, както е представен от Симънс, да не изпълнява всички изисквания, които са от съществено значение за една теория на обучението, а по-скоро само да предпоставя идеи и съвременни подходи в учебната практика. Като всяко ново нещо винаги има позитиви и негативи, които могат да бъдат изтъкнати, но значението на конективизма за съвременното образование е безспорно.

ЗаклЮчение

Технологиите коренно променят векигневието, комуникацията и образованието. Дж. Симънс, основоположникът на конективизма, го нарече нова теория за обучение, силно повлияна от технологиите. Конективизмът е теоретична рамка, движена от разбирането, че „начинът, по който хората работят и функционират, се променя, когато се използват нови инструменти“ (Siemens, 2004). В конективистката теория умението да се знае къде и как да се намери ползвателната информация може да бъде толкова ценно, колкото самата информация.

Нашата потребност да знаем от какво имаме нужда утре е по-важна от това, което знаем днес. Истинско предизвикателство за всяка теория на ученето е да бъде актуална и приложима. Тъй като знанието продължава да расте и да се развива, достъпът до това, което е необходимо, е по-важен от това, което понастоящем притежава обучаемият. Конективизмът предлага

модел на обучение, който признава знаковите промени в обществото, където ученето вече не е само вътрешна, индивидуална дейност. Начинът, по който хората работят и функционират, се променя, когато се използват нови инструменти. Образованието е много инертна област и трудно отразява влиянието и важността на новите технологии и промените, които те налагат в учебната работа.

Живеем във времето на технологиите и като педагози е важно да се грижим системата на образованието да бъде съобразена с това, което масово вълнува света. Учениците са новото поколение – бъдещето, и ако не са подготвени за външния свят, след като напуснат училищната стая, то ние не сме изпълнили това, на което сме се посветили.

ЛИТЕРАТУРА

Abik, M., Ajhoun, R., & Ensias, L. (2012). Impact of Technological Advancement on Pedagogy. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13 (1), 224-237. Retrieved on 11.01.2022 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ976961.pdf>

En.wikipedia.org. (2022). George Siemens- Wikipedia. [online] Retrieved on 13.03.2022 from: https://en.wikipedia.org/wiki/George_Siemens

En.wikipedia.org. (2022). Stephen Downes - Wikipedia. [online] Retrieved on 13.03.2022 from: https://en.wikipedia.org/wiki/Stephen_Downes

Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age [html]. Retrieved on 13.03.2022 from http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm

Siemens, G. (2012, June 16). The future of higher education. Retrieved June 16, 2014, Retrieved on 22.04.2022 <http://www.elearnspace.org/blog/2012/06/16/the-future-of-higher-education-and-other-imponderables/>

Stavredes, T. (2011). *Effective online teaching: Foundations and strategies for student success*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Tsanev, N. (2019). *Didaktichni osnovi na tehnologichното obuchenie v nachalното uchilishte*. Sofiya: Veda Slovena-ZhG. [Цанев, Н. (2019). *Дидактични основи на технологичното обучение в началното училище*. София: Вега Словена-ЖГ.]

ПРИНОСИТЕ НА АНГЛИЙСКИЯ ЛЕКАР ДЖОН ЛАНГДЪН ДАУН КЪМ ИЗУЧАВАНЕТО, РЕХАБИЛИТАЦИЯТА, ОБУЧЕНИЕТО И ОБРАЗОВАНИЕТО НА ДЕЦАТА СЪС СИНДРОМ НА ДАУН

Пенка Шапкова, гоц, g-р

Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки на образованието и изкуствата
Категра „Специална педагогика“
e-mail: pshapkova@uni-sofia.bg

Резюме: Статията се фокусира върху личността на Джон Лангдън Даун и неговите приноси към изучаването на различни аспекти на явлението синдром на Даун. Представени са някои моменти и интересни факти от живота и дейността на английския лекар. В контекста на темата са анализирани възгледите на Джон Л. Даун за рехабилитацията, възпитанието, обучението и образованието на децата със синдром на Даун, които звучат актуално в съвременния образователен контекст. Подчертана е ролята му на пряк участник в организирането на условия за обучение, подкрепа и подобряване на качеството на живот на хората със синдрома на Даун във Викторианската епоха – една роля, която го прави ярка и забележителна личност и визионер.

Ключови думи: синдром на Даун, доктор Джон Лангдън Даун, рехабилитационни модели

THE CONTRIBUTIONS OF ENGLISH DOCTOR JOHN LANGDON DOWN TO THE STUDY, REHABILITATION, TRAINING AND EDUCATION OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME

Penka Shapkova, Assoc. Prof., PhD
University of Sofia “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Special Education

Abstract: The article focuses on the personality of John Langdan Down and his contribution to the study various aspects of the Down Syndrome phenomenon. Some moments and interesting facts from the life and work of the English doctor are presented. In the context of the topic, John L. Down's views on the rehabilitation, upbringing, education and upbringing of children with Down syndrome, which sound relevant in the modern educational context, are analyzed. His role as a direct

participant in organizing conditions for training, support and improving the quality of life of people with Down syndrome during the Victorian era was emphasized, a role that makes him a bright and remarkable personality and a visionator.

Keywords: Down syndrome, Dr. John Langdon Down, rehabilitation models

Въведение

*Поставяйки нашия пациент в най-благоприятни условия,
ние пристъпваме към специално обучение,
съответстващо на неговите потребности.
Тази работа предполага огромен ентузиазъм.
Дж. Лангдън Даун (1876)*

Целта на настоящата публикация е да популяризира в българското научно пространство приносите на английския лекар Джон Лангдън Даун (1828) към изучаването, обучението и образованието на децата със сингдром на Даун. Като автор считам, че подобни разработки могат да допринесат за обогатяване на съдържанието на специалната педагогика и специалната психология като сродни научни области.

Кой е доктор Джон Лангдън Даун?

Една забележителна и вдъхновяваща личност (фиг. 1). Името му се свързва с идентифицирането на синдрома на Даун, който днес е една от най-добре изучените хромозомни аномалии при човека.

В научната литература този сингдром се описва като най-честата генетична причина за атипично развитие. Сингдромът на Даун се асоциира с невроразвитийните нарушения като нарушенията на интелектуалното развитие, описани в Международната класификация на болестите (ICD-11), която е в сила от януари 2022 г. и се прилага поетапно в клиничната практика в световен аспект. Термините *разстройство на интелектуалното развитие* и *интелектуално увреждане* (нарушение), които са посочени в DSM-V и МКБ-11, заменят понятието *умствена изостаналост* и се разглеждат като “семантично сходни”, но не са „огледални кодове“ (Sanchez et al., 2010).

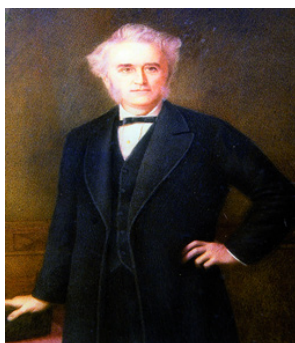
В контекста на ICD-11 интелегентността не се счита за единна характеристика, а за общ термин, който включва когнитивно функциониране, учене, адаптивно поведение и умения. Терминът *разстройство на интелектуалното развитие* се определя като „група състояния на развитие, характеризиращи се със значително увреждане на когнитивните функции, които са свързани с ограничения в обучението, адаптивното поведение и умения“ (Marco et al., 2016).

При децата със сингдром на Даун се идентифицират дефицити в редица

области (двигателна, езикова, когнитивна и социално-емоционално функциониране). Трудностите в ученето са част от индивидуалния невроразвития профил на децата със синдром на Даун, поради което те се определят от специалистите като деца със специални образователни потребности.

Някои автори, като Ward (1999) и Robays (2016), проучващи биографията на Джон Лангдън Даун, съобщават, че когато той е на 18 години, среща случайно едно момиче, което буди у него едновременно съжаление и любопитство със странния си вид и поведение. По-късно съзнателно или несъзнателно Дж. Даун прекарва целия си живот в изследване на този феномен. Въпросът, който го вълнува дълго време, е: От какво заболяване страда това момиче и може ли да се направи нещо, за да му се помогне? Тази среща, която по думите на Robays (2016) е “мистериозно преживяване” и очарова Джон Даун, се оказва преломен момент в живота му, защото той решава да стане лекар против волята на баща си.

Някои автори (Ризина, 2010; Ward, 1999; Robays, 2016) отбелязват, че на 25 г. Дж. Даун е приет в медицинско училище, където се откроява като забележителен студент и в последната година от обучението си получава златен медал за медицина, хирургия и акушерство, както и медал за най-успешен студент на годината. Неговите преподаватели му предвещавали успешна академична кариера, но той избира да работи в Кралския приют «убежище за идиоти» в Ърлсууд (Earlwood), където през 1858 г. е назначен за главен лекар. Именно под ръководството на Дж. Л. Даун този приют става образец сред институциите от подобен тип в страната по това време (Robays, 2016). След дипломирането си младият лекар започва да се изявява като защитник и борец за правата на хората с интелектуална недостатъчност и нуждата им от хуманно отношение и терапия. Освен като защитник на хората с умствена изостаналост г-р Даун се изявява като застъпник на правото на образование на жените във време, в което се твърди, че образованието кара жените да «произвеждат немощно потомство». Важно е да се спомене и силната му вяра в Бог (по данни на <https://webstage.bg/istoriya/4828-istoriyata-na-dzhon-daun-i-sindromat-na-choveshkoto-nevezhestvo.html>).



Фиг. 1. Портрет на Джон Лангдън Даун (1870) от Sydney Hodges¹

¹ Изображението се открива сред интернет ресурси: (<https://alchetron.com/John-Langdon-Down>)

Факти от живота и дейността на Джон Лангдън Даун

Медицинската професия дава възможност на Джон Л. Даун да проучи отблизо особеностите в развитието на децата със синдром на Даун, да бъде първият учен, идентифицирал този синдром и допринесъл за по-пълното му изучаване и разбиране. В работата си той е повлияван от идеите на доктор Джон Конъли, чиито научни интереси били свързани с установяването на връзка между интелекта, емоциите и формата на черепа.

Контент-анализът дава представа за работата на Джон Л. Даун, който в продължение на години наблюдава група хора със специфични особености във външния вид и поведението (*подобни на момичето, което среща по-рано*) в Кралския приют за психично болни хора в Ърлсууд, където работи в периода 1858-1868. Въз основа на измерването на диаметрите на главата и идентифицирането на специфични черти на лицето чрез снимки, които сам прави, Дж. Даун оформя своите научни анализи и заключения и поставя основите на „етническа класификация на идиотите“, в която включва „монголоидния тип“, поради което по-късно е обвинен в расизъм (Ward, 1999; M. Selikowitz, 1997).

Колекцията от черно-бели негативи (около 200 на брой), запазени до днес, е най-големият известен архив на клинична фотография от викторианската епоха (Ward, 1999), фиг. 2.



Фиг. 2. Снимки от колекцията на Дж Даун²

В своя научен труд „Наблюдения по етническата класификация на умствено изостанали хора“ Дж. Даун (1866) описва подробно морфологически характеристики на хората със „синдром на Даун“, като отбелязва, че те често страдат от порок на сърцето (цит по Robays, 2016; Ward, 1999).

² Изображението се открива сред интернет ресурси: (https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/5e/Young_girl_with_Down%27s_syndrome%2C_sitting%2C_wearing_stripped_so_Wellcome_V0030051);(<https://twowaylens.wordpress.com/history>); (<https://www.worthpoint.com/worthopedia/2-cabinet-photos-mongoloid-downs-syndrome-cute-boy>)

В своя научен труд от 1887г. “Психични заболявания у деца и възрастни” Даун прави погребно описание на “монголоидния идиот”, един широко обсъждан термин от научната общност. Това е първото описание на клиничната картина на синдрома на Даун (Down, 1887).

Според М. Selikowitz (1997) водещите симптоми при това хромозомно нарушение – косо разположени очни цепки (формата на очите е от “източен”, азиатски тип), «умствена изостаналост», както и същественото сходство или прилика във външния вид на наблюдаваните пациенти, дават основание на Дж. Л. Даун да предложи наименованието “монголоидизъм” или “монголоидна идиотия,” което за тогавашната епоха представлява един научен термин. R. Newton and Down’ Syndrome Association (2004) съобщават, че през XIX в., когато L. Down е бил все още жив, се е смятало, че зародишът преминава през различни стадии на развитие, в които придобива различни расови характеристики. Тази теория се запазва дълго и дори през 1978 г. е публикувана книгата “Психологията на монголоизма”.

Именно в Ърлсууд Дж. Даун отбелязва приликите в лицевото изражение на много от своите пациенти. Според него, когато наблюдаваните пациенти със синдром на Даун са позиционирани близо един до друг, много трудно би могло да се разбере, че те са деца на различни родители поради сходствата във външния им вид (по данни на Ward,1999; Ризина, 2010).

Наименованието “Даун” е по-скоро епоним. Произхожда от фамилията на английския лекар Джон Лангдън Даун (Down), който описва в детайли различни проявления на този синдром през 1866 г. в своя публикация (Down, 1866). Интересен е фактът, че Даун разграничава състоянието (синдрома) от умствената изостаналост, тъй като според него това е самостоятелно нарушение със своя специфика. Но тъй като фамилията му съвпада с английската дума „down”, означаваща „долу“, възниква общото убеждение или заблуждение през годините, че хората със синдром на Даун са с умствена изостаналост. През 1961г. редакторът на британското списание The Lancet предлага състоянието да бъде преименувано на „синдром на Даун“ на името на откривателя си. Синдромът на Даун се възприема като подходяща алтернатива за монголоидната идиотия, докато хромозомната аномалия в разстройството не бъде напълно изяснена и не бъде измислен нов научен термин (Ward,1999).

Световната здравна организация одобрява епонима през 1965 г. Днес наименованието «Синдром на Даун» е прието като официална дефиниция, одобрено е от СЗО и се използва широко в международен аспект (Шанкова, 2020).

Дж. Даун описва принципите на работата си в Ърлсууд в труда си "Education and Training of the Feeble in Mind", 1882). В продължение на десет години (1858-1868) под негово ръководство приютът се превръща в образцова институция, ползваща се със световна известност. Дж. Даун подобрява условията и грижата за пациентите във всяко едно отношение. Наети са нови служители, а хигиената се превръща в приоритет. Той настоява всички пациенти да се хранят с вилница и нож (Robays, 2016). Забранява физическите наказания.

Децата, които все още подмокрят леглото си, се бужат нощем от персонала, за да ходят до тоалетна. Освен това той организира различни дейности за развличане на пациентите, обръща внимание на говора и речта. Децата с изоставане в развитието се обучават чрез *рехабилитационните модели* на Даун, които широко се прилагат в неговия частен център в Нормансфилд. Именно в Ърлсууд Дж. Даун се разкрива като учен, разработващ класификация на умствената изостаналост и принципите на обучение на деца с разстройство на интелектуалното развитие (по данни на Ригина, 2010; Ward, 1999).

По времето, в което живее Дж. Даун отношението към хората с интелектуална недостатъчност е особено негативно. Той е един от първите лекари, които решават, че е необходимо невежеството да бъде преодолено за доброто на цялото общество.

Със създаването на частен рехабилитационен център в Тедингтън, Англия, наречен „Нормансфийлд“ (на името на човека, който му помага финансово за това начинание), за деца с умствена изостаналост се открива нова страница в биографията на Джон Лангдън Даун. В своето начинание той бил подпомогнат и финансово от свои близки, колеги и познати. Така към необитаема в продължение на две години чисто нова фамилна къща, разположена в центъра на живописен парк, били добавени още две крила, от двете ѝ страни. Построени били различни работилници за творческа дейност, мъжки клуб, пералня, както и зала за отмора и забавление. Задно със съпругата си Мери той поставя високи стандарти, свързани с грижите за хора с „умствена изостаналост“.

Частният център „Нормансфийлд“ придобива голяма популярност. Създаването му е революционно явление по това време, тъй като отношението и условията на „убежищата“, в които са били отделяни хората с интелектуални проблеми, са били, меко казано, чудовищни от съвременна гледна точка (Ригина, 2010; Ward, 1999).

Дж. Даун прилага иновативни подходи за обучение, трудова и арттерапия и е активно подкрепян в своята работа от съпругата си Мери Даун, която се проявява като добър администратор и ярка творческа личност. В основата на рехабилитационната програма на Дж. Даун в «Нормансфийлд» стоят философски принципи, формулирани от него и представени в публикацията «Обучение и образование на умствено изостаналите деца». Крайъгълен камък на неговата теория става идеята за социализацията на човека с нарушен интелект (Ригина, 2010; Ward, 1999). По мнение на Даун най-ефективният резултат дава комбинацията от няколко фактора:

- *медицинската грижа;*
- *обкръжаващата среда;*
- *физическото развитие;*
- *форм Иране на правилно поведение, основаващо се на приетите в обществото етични норми;*
- *занаят;*

Дж. Даун(1866) счита, че е необходимо „пациентът да се спаси от неговата изолираност и самотен живот“, като бъде поставен в среда сред равни, да се намира в „обкръжението на изкуството и природата“, повлияващи положително живота му, разширяващи кръгозора и неговата мисловната дейност (Ригина, 2010; Ward,1999: 64).

Ригина (2010) посочва, че възрастта на пациентите в «Нормансфийлд» варира от една година до дълбока старост. Момчетата са два пъти повече от момчетата, с което се потвърждават и съвременни тенденции за увеличаване честотата на синдрома на Даун повече сред представителите от мъжки пол. Интересен е фактът, че повечето от възпитаниците на «Нормансфийлд» са деца от висшата класа в обществото. От 160 деца 16 били деца на земевладелци, 14 на юристи, 14 – потомствени аристократи, 29 на предприемачи, 5 на лекари, 18 на държавни служители, 18 на свещеници, а при 87 професията на родителите не е определена (Шапкова, 2020).

„Нормансфийлд“ е разделен на четири отдели – едно за малки момичета и девойки, едно за малки момчета и младежи, едно за възрастни жени и едно за възрастни мъже. Всяка от възрастовите групи разполагала със свое отделно кътче в парка и градината. Болничната институция разполагала с детска градина. Първите малки пациенти са били структурирани в малки групи по три-четири деца, които били под опеката на гувернантки и медицински сестри. Групите били обединявани в класове, където децата се обучавали по четене, писане и смятане. Работата на децата била оценявана, а резултатите съобщавани на техните родители (Ригина, 2010).

По-голямата част от лекарите във времето, когато живее и работи доктор Даун, са считали, че психично болните и изоставащите в умственото си развитие хора са неспособни да научат каквото и да било. Даун желаел да докаже обратното. Той забелязва, че неговите „монголци“ са много добри в имитирането на нечие поведение и по този начин могат да се възпитават и учат (Ригина, 2010).

В свободното време децата се занимавали с ръкоделие, танци, свирили на пиано, спорт – колоездене, езда, тенис, крикет, гимнастика, музика и езици. В ателиета пациентите изработвали различни изделия (кукли и др.) като своеобразна арттерапия, която в бъдеще щяла да докаже своята полезност. На територията на „Нормансфийлд“ имало голяма ферма за отглеждане на крави, а също и зеленчукова градина, за които се грижили пациентите (<http://langdondownmuseum.org.uk/dr-john-langdon-down/normansfield-by-stella-brain/>).

Ригина (2010) съобщава, че за децата били приготвяни специални хранителни менюта. Даун считал, че правилно подбраната храна стимулира мисленето, като обогатява мозъка с необходимите микроелементи, и открива, че пазаруването е много полезно в програмите за социално обучение.

Особено внимание Джон Даун отделя на усъвършенстването на комуникативните умения. Според него „речевите дефекти най-добре се

преодоляват посредством точно организирана гимнастика на езика и развитието чрез упражнения на природната склонност за имитация“ (Ward,1999: 68). Той отбелязва още, че “обучението не трябва да има епизодичен и повърхностен характер“ (Ризина, 2010).

Особен е приносът на Джон Даун за създаването уникален театър, който бил архитектурен за времето си шедьовър, където са били организирани куклени спектакли, театрални представления и занимания по музика. Той отбелязва особена склонност на децата със синдром на Даун към актьорското изкуство и музиката.

Дж. Даун създава системи за обучение, базирани на физически упражнения, сензорна стимулация и ролеви игри, социални дейности като пазаруване. Това включва обучение и насърчаване на екип за полагащи грижи, които днес могат да бъдат класифицирани като изрови терапевти, ерготерапевти, логопеди и специални педагози (Ward,1999).

Заклучение

Делото на великия учен и хуманист доктор Джон Лангдън Даун е продължено от неговите синове. Тъй като в историята няма случайности, интересен е фактът, че Джон Даун има внук, който носи неговото име и който той никога не успява да види, тъй като детето се ражда девет години след смъртта му (фиг. 3). Образователният подход на Даун е иновативен и сензационен, единствен по рода си в цяла Англия. Той се състои в повишаването на качеството на живот на обитателите в «Нормансфилд», включващ високи стандарти на медицинско обслужване (грижи), санитарен и хигиенен режим, обучаващи и развиващи програми, творческа рехабилитация и социализация (Шапкова, 2020).



Фиг. 3. Реджиналд Даун (син на Дж. Даун) с децата си: В центъра е неговият син Джон, роден през 1905 г., който е със синдром на Даун³

³ Изображението се открива сред интернет ресурси: (<https://www.theguardian.com/books/gallery/2013/jan/21/family-history-secrets-genealogy-pictures>)

Джон Лангдън Даун като човек с напредничава мислене и либерални възгледи бил убеден, че различните дейности оказват позитивно влияние върху цялостното развитие на личността. Много от неговите идеи за *комплексен подход в процеса на рехабилитация и обучение* на деца със синдром на Даун, както и много от разнообразните му образователни концепции не са загубили своята актуалност, определено надхвърлят времето си и могат да бъдат напълно приложими в съвременния образователен контекст.

ЛИТЕРАТУРА

Daun, J.L. (1866). Nablyudeniya vŭrkhu etnicheskata klasifikatsiya na idiotite. *Lond Hosp Rep.* 1866; 3:259–262. [Down, J.L. (1866). Observations on an ethnic classification of idiots. *Lond Hosp Rep.* 1866; 3:259–262].

Daun, Dzh. Langdŭn (1887). Psikhichni stradaniya na det-stvoto i mladostta. J&A Chŭrchil, London. [Down, J. Langdon (1887). *Mental Afflictions of Childhood and Youth.* J& A Churchill, London].

Sanchez, D., Batet, M., Valls, A., Gibert, K. (2010). Ueb-bazirano semantichno skhodstvo, upravlyavano ot ontologiya. *Journal of Intelligent Information Systems*, 35(3):383–413. [Google Scholar]. [Sanchez D, Batet M, Valls A, Gibert K. (2010) Ontology-driven web-based semantic similarity. *Journal of Intelligent Information Systems.* 35(3):383–413. [Google Scholar]]

Selikowitz, M. (1997). *Sindrom na Daun: Faktite.* Oxford University Press. [Selikovits, M. (1997). *Down syndrome: The facts.* Oxford University Press.]

Shapkova, P. (2020). Podkhodi za lichnostno razvitie, podkrepa i priobshtavane na detsa sŭs sindrom na Daun. Sofia: UI "Sv. Kliment Okhridski". [Шанкова, П. (2020). Погхогу за личностно развитие, подкрепа и приобщаване на деца със синдром на Даун. София: УИ «Св. Климент Охридски».]

Uord, O. Konŭr. (2009). Dr. Dzhon Langdŭn Daun i Normansfiild (2009). Publikovano v pomosht na Langdon Down Center Trust. [Ward, O. Conor. (2009). *Dr. John Langdon Down and Normansfield*. Published in aid of the Langdon Down Centre Trust.]

Uord, O.C. (1999). Dzhon Langdŭn Daun: Chovekŭt i poslaniето. *Izsledvaniya i praktika na sindroma na Daun*, 6(1), 19-24. [Ward, O.C. (1999). *John Langdon Down: The Man and the Message.* *Down Syndrome Research and Practice*, 6(1).19-24.]

Вебстраница

Marco, O. Bertelli, Dr. Kerim Munir, Dr. James Harris, and Dr. Luis Salvador-Carulla (2016). Intellectual developmental disorders": reflections on the international consensus document for redefining "mental retardation-intellectual disability" in ICD-11. *Adv Ment Health Intellect Disabil* [jour], 10(1):36-58. Retrieved on 3.05.2022 from (<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27066217>)

Rigina, N.F. (2010). Kto Vie, doktor Daun? Oчерк za zhivota i deĭnostta Dzhona Lengdona Dauna. V sp. Sindrom Dauna. XXI vek 1(4). Vзето на 3.05. om (<https://psyjournals.ru/sdXXI/2010/n1/43858.shtml>). [Rigina, N. F. (2010. Kmo Вы, гоктор Даун? Oчерк о жизни и деятельности Джона Лэнгдона Дауна. В сп. Сингром Дауна. XXI Век 1(4). Retrieved 3.05. from (<https://psyjournals.ru/sdXXI/2010/n1/43858.shtml>.)]

Robeĭs, V. (2016). Dzh. Dzhon Langdŭn Daun (1828–1896. Fakti Pregled Vis Obs Gyn. 8(2):131–136]. Retrieved on 1.05.2022 from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5130304/>. [J. John Langdon Down (1828–1896), Facts Views Vis Obgyn, 27 yuni; 8(2): 131–136 Gin. 8(2):131–136.]

<http://langdondownmuseum.org.uk/dr-john-langdon-down/normansfield-by-stella-brain>

<https://history.framar.bg/%D0%B4%D0%B6%D0%BE%D0%BD>

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/5e/Young_girl_with_Down%27s_syndrome%2C_sitting%2C_wearing_striped_so_Wellcome_V0030051).

<https://twowaylens.wordpress.com/history>.

<https://www.worthpoint.com/worthopedia/2-cabinet-photos-mongoloid-downs-syndrome-cute-boy>

СОЦИАЛНИ И ОБРАЗОВАТЕЛНИ ДИСКУРСИ
SOCIAL AND EDUCATIONAL DISCOURSES

СЪВРЕМЕННИ ТЕНДЕНЦИИ В ДЕЙНОСТТА НА ИНСТИТУЦИИТЕ ЗА ЗАЩИТА ОТ ДОМАШНОТО НАСИЛИЕ

Георги Милков, г-р

Изпълнителен директор

Център за съзидателно правосъдие, гр. Разград

e-mail: gmilkoff@gmail.com

Резюме: Докладът представя резултати от изследване на прилагането на Закона за защита от домашното насилие (ЗЗДН) от компетентните институции в България. Цел на изследването е да анализира информация и конкретни данни за прилагане на ЗЗДН от отговорните органи за прилагането на закона. Формулирани са критерии за ефективност на институциите по прилагане на ЗЗДН в България. Систематизирана е информация от компетентните органи, като се проследяват и анализират редица индикатори и се предлагат нови измерители на резултатите от прилагането на ЗЗДН. При анализ на информация за домашното насилие от гържавните институции се установяват различия и диспропорция. Констатира се липса на механизъм за събиране на информация за случаи на домашно насилие на национално ниво, което е изведено като сериозен проблем за недостатъчно ефективни резултати и възможности за проследяване на реалното функциониране и ефективността на планираните мерки за защита. Изводите и препоръките са насочени към подобряване на институционалната среда за събиране на достоверна информация за домашно насилие, обосновка на потребностите от създаване на национален механизъм за формулиране на политики и консолидиране на усилията на отговорните органи за осъществяване на защитата от домашно насилие.

Ключови думи: статистика, анализ, домашно насилие, жертви, съдебни дела

CONTEMPORARY TRENDS IN THE ACTIVITIES OF INSTITUTIONS FOR PROTECTION AGAINST DOMESTIC VIOLENCE

Georgi Milkov, PhD

Executive Director

Center for Creative Justice, Razgrad

Abstract: The study presents a study of the application of the Law on Protection from Domestic Violence (LPDV) by the competent institutions in Bulgaria. The report presents the results of a study of specific parameters in connection with the implementation of the Law on Protection from Domestic Violence (LPDV) by the competent institutions in Bulgaria. The purpose of the study is to analyze information and specific data on the implementation of the LPDV by the bodies responsible for the implementation of the law. Criteria for the effectiveness of the institutions for the implementation of the LPDV in Bulgaria have been formulated. Information is systematized by the competent authorities, monitoring and analyzing a number of indicators and proposing new measures of the results of the implementation of the LPDV. Differences and disparities are found in the analysis of information on domestic violence by state institutions. There is a lack of a mechanism for collecting information on cases of domestic violence at the national level, which has been identified as a serious problem for the lack of effective results and opportunities to monitor the actual functioning and effectiveness of the envisaged protection measures. The conclusions and recommendations are aimed at improving the institutional environment for collecting reliable information on domestic violence, justifying the needs for establishing a national policy-making mechanism and consolidating the efforts of the responsible authorities for the implementation of protection against domestic violence.

Keywords: statistics, analysis, domestic violence, victims, lawsuits

УВОД

Поставени са няколко изследователски въпроса: за обхвата на домашното насилие в България; за социалните и педагогическите измерения на социалния феномен; механизми за регистриране на случаите на домашно насилие; за приблизителния брой на пострадалите от насилие в семейството и за извършителите.

Педагогическите измерения на домашното насилие могат да бъдат проектирани чрез изследване дейността на компетентните институции в България, ангажирани при превенция, противодействие и правораздаване. Анализирането на информацията за случаите на домашно насилие в различни органи на изпълнителната и съдебна власт може да бъде ценен принос за изследване на социалните и педагогическите аспекти на социалния феномен и по време на пандемия от COVID-19.

С опит на изследовател, авторът констатира липса на механизъм за събиране на информация за случаи на домашно насилие на национално ниво, което е изведено като сериозен проблем за отсъствие на ефективни резултати и възможности за проследяване на реалното функциониране и ефективността на планираните мерки за защита. Отсъствието на национален орган за превенция

и защита е основна причина за недостатъчната междуинституционална обвързаност и координация.

Необходимост от събиране и обработване на надеждна информация е залегнала в международен договор на Съвета на Европа. „За целите на изпълнението на настоящата Конвенция страните се ангажират: ...б. „а“ да събират редовно неагрегирана релевантна статистическа информация относно случаи на всички форми на насилие, обхванати от настоящата Конвенция (чл. 11, пар.1)“ (Конвенция на Съвета на Европа за превенция и борба с насилието над жени и домашното насилие).

Темата за нарастващото насилие в дома и семейството е особено актуална. Три четвърти от всички случаи на насилие са били извършени в условия на домашно насилие, а за повече от половината от запитаните граждани (56,6%) най-тежката ситуация на насилие, което някога са преживели, също е била в дома им (национално изследване „Насилието в България“, МТСП, 2019 г.). Според публична информация след обявяване на глобалната пандемия от COVID-19 във всички страни (вкл. и в България) през 2020 г. се наблюдава сериозно увеличаване на насилието, и специално ескалация на насилието срещу жени.

Необходимо е да се уточни, че липсва правна регламентация в България за събиране на информация (статистика) за обхвата на домашното насилие. „Липсата на официална статистика възпрепятства създаването на ефективни политики за борба с домашното насилие“ (Kovacheva, 2021), което се откроява като съществен проблем. Констатира се, че различните органи, които са ангажирани с превенцията и борбата с домашното насилие, събират данни по различни критерии в настоящия момент. Предлага се да се събират и анализират официални данни за броя на случаите на домашно насилие, за да могат да се създават ефективни политики за справяне с явлението.

В България липсва официална статистика за обхвата на проблема, но по данни от Министерството на вътрешните работи (МВР) се наблюдава увеличение на броя на сигналите за домашно насилие, регистрирани на Единния европейски номер за спешни повиквания (ЕЕН 112, МВР). Според оповестени данни МВР регистрира повишаване на подадените сигнали за домашно насилие на тел. 112 с повече от една десета (13%), като за периода 01.03.2018–01.03.2019 г. сигналите са 22 983 броя, а за периода 01.03.2019–01.03.2020 г. са 26 567 броя (увеличение с 3584 сигнала) (нак там). Основна причина са наложените ограничения, мерките за социална дистанция и изолацията във връзка с COVID-19, анализират данните МВР.

Ефективното сътрудничество между ангажираните институции е определящо за напредък и успех при защита от домашното насилие. Наблюдения на автора през последните 10 години установяват, че МВР и Министерството на труда и социалната политика при защита от домашно насилие (МТСП) не прилагат Инструкция № Из-2673/10.11.2010 г. за реда за осъществяване на взаимодействието между органите на МВР и МТСП.

МЕТОДИКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Неправителствена организация (Сдружение „Център за съзидателно правосъдие“) с 16-годишен опит в прилагане на Закона за защита от домашно насилие провежда изследване в периода 2019–2020 г. Авторът на статията участва в провеждането на изследването като научен ръководител и изследовател. За целта на изследването са използвани: емпирични методи за проучване и регистрация на резултатите посредством подаване по електронен път на стандартизирани заявления по Закона за достъп до обществена информация (ЗДОИ), адаптирани за спецификата на всяка отделна институция; методи за теоретично проучване: анализ и критична оценка на нормативни документи; преглед и анализ на академична литература и други публикации по темата; анализ на статистически данни, вкл. международни сравнения; сравнителен анализ, вторичен анализ на данни от проучвания. За целите на изследването са подадени заявления по ЗДОИ до шест институции в България.

Изследването не е финансирано и е осъществено със собствени ресурси.

Целта на изследването е да се проучи, анализира и съпостави информация за прилагане на закона за защита от домашно насилие от основните институции, като се анализира тяхната ефективност и се създаде модел на случаи на домашно насилие в България. Задачите са свързани с проучване на видовете информация, които събира и обработва всеки компетентен орган, ангажиран с процеса на превенция, противодействие, правораздаване, справяне, подкрепа и защита; да се проучат и анализират данните за подадени сигнали, жалби, оплаквания, преписки, досъдебни производства, съдебни дела от пострадали от домашно насилие; да се съпоставят основните показатели при обработка на информация за работа по случаи на домашно насилие в компетентните органи; да се изследва степента на ефективност на институциите при прилагане на ЗЗДН, като се създадат критерии за ефективност; да се анализира как се прилагат нормативни и поднормативни документи за взаимодействие и координация при защита от домашно насилие.

ЕСКАЛИРАНЕ НА СЛУЧАИТЕ НА ДОМАШНО НАСИЛИЕ В БЪЛГАРИЯ ПО ВРЕМЕ НА ПАНДЕМИЯТА С COVID-19

На база на увеличение на регистрираните случаи на домашно насилие в релевантни институции може да се направи заключение за общо увеличение на актове на насилие в семейството по време на пандемията от COVID-19. Най-отчетливи за новата тенденция са данните от горещите телефонни линии за помощ. От началото на пандемията COVID-19 сигналите са увеличени с повече от 30%, съобщават организациите, които поддържат „горещи линии“ за пострадали от домашно насилие.

По показател „съдебна защита“ също се наблюдава повишение през 2020 г. Наблюдава се и увеличаване на издадените заповеди за защита по ЗЗДН. Налице

е повишаване на броя на издадените заповеди за защита, като за периода януари–май 2017 г. техният брой е 2440, за същия период през 2018 и 2020 г. съответно е 2981 и 3240. Броя на издадените заповеди не е равен на броя на защитените лица, тъй като в повечето случаи с една заповед за защита се защитава правата на две, три или повече лица (пак там).

Наблюдава се увеличение на броя на пострадали деца през 2020 г. според информацията от Министерството на вътрешните работи. За 2019 г. пострадалите деца от домашно насилие са 658, а за периода от 1 януари 2020 г. до 30 ноември 2020 г. техният брой вече е 823, показва сравнителният анализ.

Софийската районна прокуратура информира за образуване три пъти повече разследвания на случаи на домашно насилие в първите 6 месеца на 2021 г. в сравнение със същия период на предходната година. Обезпокоителни са данните на гържавното обвинение в най-голямата прокуратура в България, съотнесено и към броя население и обслужвана територия.

Реалистичният сценарий за постигане на положителни промени в ситуацията на социална дистанция включва подобряване на работата на ангажираните институции, засилена дейност по информиране и консултиране на нуждаещите се граждани, тясно взаимодействие и координация между специалистите, бързо вземане на решение в най-добрия интерес на пострадалото лице. Фокус на ситуацията е необходимо да бъде засилена информационна кампания сред широки групи от населението и специално сред уязвимите на домашно насилие. Важен сегмент от кампанията са две социални групи: младите хора в ученическа възраст, които са обхванати в образователната система; хората в пенсионна възраст, посещаващи социални услуги и клубове на пенсионера, поради съхранена социална активност и много свободно време.

В ситуация на общо увеличение на актове на насилие в семейството по време на пандемията от COVID-19 може да се адаптират алгоритмите за действие на компетентните институции (МВР, дирекции „Социално подпомагане“, съдебна власт (съд и прокуратура), здравни заведения), като се приемат сигнали и жалби по електронен път. Важно е да се улесняват пострадалите лица и да не се изисква квалифициран електронен подпис (КЕП). Всяка институция да определи обучен служител да приема сигнали от жертви на домашно насилие, който да предлага консултации и съвети в електронна среда, дистанционно при необходимост. Необходимо е гържавническо решение в ситуация на спешност да се разкрийт защитени места (кризисни центрове) за жертви на домашно насилие във всяка една област, равномерно разпределени.

РАБОТА ПО СЛУЧАИ НА ДОМАШНО НАСИЛИЕ В МИНИСТЕРСТВОТО НА ВЪТРЕШНИТЕ РАБОТИ

Наблюдава се тенденция на повишаване на докладваните случаи на домашно насилие. МВР отчита голямо увеличение на постъпилите сигнали за насилие в семейството на ЕЕН 112 през последните две години, като за периода от 01.03.2020

до 13.03.2020 г. общо за България са погадени 819 сигнала, а за периода от 13.03.2020 г. до 13.05.2020 г. общо за страната са погадени 4875 сигнала. МВР констатира увеличение на постъпилите сигнали за домашно насилие само през последните три месеца с 4056 броя (получена информация от МВР по реда на ЗДОИ).



Фиг. 1. Брой изпълнени мерки за защита по ЗЗДН по области по данни на ОД на МВР (2015–2019)

Показателят „Брой изпълнени мерки за защита по ЗЗДН“ има пряка връзка с броя на заповедите по ЗЗДН, постъпили за последващ контрол в дирекциите на МВР в страната (фиг. 1). Най-голям брой мерки са изпълнени в няколко дирекции в Южна България и СДВР (5-а позиция). ОД на МВР–гр. Стара Загора е посочила най-много изпълнени мерки по ЗЗДН (1380 бр.), което е в ярък контраст с нито един регистриран сигнал в същата полицейска дирекция. Може само да се предполага как се изпълняват над 1300 мерки по ЗЗДН, без да има нито един регистриран сигнал за домашно насилие в Града на липите. С повече от четири пъти по-малко изпълнени мерки по ЗЗДН, на 2-ра позиция, е дирекцията в гр. Бургас (312 бр.), следвана от дирекцията в гр. Пазарджик (294 бр.), на 4 позиция е дирекцията в гр. Ямбол (292 бр.) и СДВР–гр. София е на 5 позиция (236 бр.). В средата на резултатите от този показател е дирекцията в Ловеч (120 бр.), следвана на 16-а позиция от ОД на МВР–гр. Разград (107 бр.), на 17-а позиция е Враца (102 бр.), Велико Търново (89 бр.) е на 18 позиция, следвано от Пловдив (89 бр.). В края на списъка са полицейските дирекции в гр. Монтана (16 бр.), на 25-а позиция е гр. Плевен (14 бр.), следван от гр. Благоевград (13 бр.) на 26 позиция. На последните две места с „нула изпълнени мерки за защита по ЗЗДН“ са дирекциите на МВР в два съпоставими областни центъра (Габрово и Силистра), като последна, 28-а позиция заема Габрово и по показател „брой постъпили заповеди по ЗЗДН за последващ контрол“.

Наблюдава се увеличение на броя на пострадалите деца през 2020 г., по данни от МВР. Сравнителният анализ показва, че за 2019 г. пострадалите деца от домашно насилие са 658, а за периода от 1 януари 2020 г. до 30 ноември 2020 г. техният брой вече е 823, като се запазва ръст на случаите на домашно насилие (фиг. 2).



Фиг. 2. Жертви на домашно насилие – деца, по области, по данни на ОД на МВР (2015–2019)

Една пета от всички пострадали деца от домашно насилие са регистрирани в СДВР–гр. София (477 бр.), като същевременно информацията от ОД на МВР–гр. Габрово (0 бр.) не показва нито едно пострадало дете (28 позиция). Повече от една седма от всички деца жертви са потърсили помощ в полицейската дирекция в гр. Бургас (359 бр.), следвана на 3-а позиция от гр. Перник (217 бр.), дирекцията в гр. Варна (212 бр.) е на 4-а позиция, като на следваща, 5-а позиция е гр. Плевен (138 бр.). ОД на МВР–гр. Разград (21 бр.) е на 22-ра позиция. Останалите четири областни дирекции на МВР са регистрирали под 20 пострадали деца, съответно на 23-а позиция е гр. Смолян (16 бр.), следва гр. Ловеч (15 бр.), на 25-а позиция е гр. Добрич (10 бр.), на 26-а позиция е гр. Кърджали (6 бр.), на предпоследна, 27-а позиция е гр. Видин (4 бр.).

Съпоставими по основни показатели са областните центрове в последната третина от областни дирекции на МВР. Близкият брой на регистрирани пострадали деца от насилие в семейството има връзка със социално-икономическото развитие на всеки регион, показва анализа на данните на МВР (получени по реда на ЗДОИ).

РАБОТА ПО СЛУЧАИ НА ДОМАШНО НАСИЛИЕ В ПРОКУРАТУРАТА НА РЕПУБЛИКА БЪЛГАРИЯ

Измерена е „Степен на ефективност в работата на прокуратурата по съдебни дела“, като са съпоставени показател „Брой образувани и разгледани съдебни дела“ и показател „Брой влезли в сила съдебни актове“ (фиг. 3). Ефективността се измерва чрез релация на данните от разгледаните съдебни дела и съответно влезлите в сила съдебни решения.



Фиг. 3. Степен на ефективност в работата на Прокуратурата по съдени дела, в %

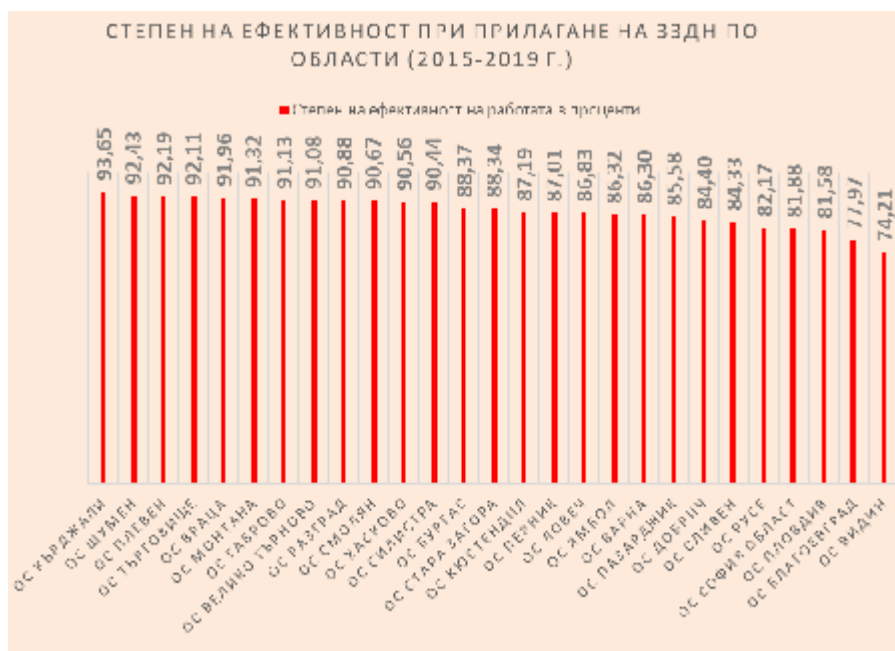
Наблюдението на съдебната практика показва, че влезлите в сила съдебни актове винаги са по-малък брой от разгледаните съдебни дела, независимо от стремежа на Прокуратурата да постига успех по всички обвинителни актове. Отговори по този показател са получени от двете военноокръжни прокуратури (София и Пловдив), с които общият брой е 30. На първите шест позиции са окръжни прокуратури (ОП), поравно разпределени в Северна и Южна България, като всички имат степен на ефективност 100. На първа позиция е ОП Пловдив, следвана от ОП Разград, на трета позиция е ОП Бургас, след нея на четвърта позиция е ОП Габрово, следва ОП Смолян на пета позиция и ОП Шумен е на шеста позиция. В средата са прокуратури с високи резултати (между 91% и 83%). На 15-а позиция е ОП Добрич (91,67%), следвана от Софийска градска прокуратура (90,91%) на 16-а позиция, ОП Хасково (89,23%) е на 17-а позиция, следвана на 18-а

позиция от ОП Враца (83,33%), на 19-а позиция е ОП Кюстендил (83,33%). С нулеви резултати по този показател (в края) са четири прокуратури, от които три са в Северна и една – в Южна България, съответно ОП Сливен, ОП Силистра, ОП Видин, ОП Ловеч. По основни социални, икономически и демографски показатели всичките посочени четири прокуратури са съпоставими (получена информация от органи на Прокуратурата по реда на ЗДОИ).

През анализирания период е налице повишена активност на държавното обвинение към решаване на жалбите за домашно насилие, което може да бъде обяснено с приемане на регламент на институционално ниво (Указание за организация на работата на Прокуратурата на Република България по преписки и гостъдебни производства, образувани по съобщения за домашно насилие, за закана за убийство и за нарушена заповед за домашно насилие). Съществуват и органи на държавното обвинение, които не споделят повишена активност по темата, което остава предизвикателство за тях.

РАБОТА ПО СЛУЧАИ НА ДОМАШНО НАСИЛИЕ В РАЙОННИТЕ СЪДИЛИЩА В БЪЛГАРИЯ

Анализирани са данни за прилагане на ЗЗДН от районните съдилища, които са предоставени от Висшия съдебен съвет на база подадени заявления за гостъп до обществена информация по ЗДОИ.



Фиг. 4. Степен на ефективност на работата на съда при прилагане на ЗЗДН по области (2015–2019)

Всички районни съдилища в България, които разглеждат съдебни дела по ЗЗДН, показват висока степен на ефективност (фиг. 4). Четири пети (75%) е висок показател за ефективност при разглеждане на съдебни дела за домашно насилие на първа инстанция. Наблюдава се закономерност – сравнително ниският брой на постъпилите дела по ЗЗДН в по-малки съдебни райони обуславя и висок процент на ефективност. Може да се даде за пример район Кърджали, където съдиите имат най-висока ефективност (93,65%) при приключили 280 дела срещу постъпили 299. Резултатите при разглеждане на съдебните дела по ЗЗДН в Разградски съдебен район показват много висока ефективност (90%). Интересен прочит може да се направи на резултатите в Русенски съдебен район. Русе е един от 10-те най-големи града в България, граничещ с река Дунав, същевременно е в третата десетка на условната класация по този показател. Съществуват и изключения от правилото, като в район Видин (27 позиция) измерената ефективност е три четвърти (74,21%), при свършени 118 дела срещу 159 постъпили за разглеждане по ЗЗДН. На последните четири позиции са съответно съдебните райони на Окръжен съд – София, Пловдив, Благоевград и Видин. Наблюдава се висок дял на неприключени съдебни дела за домашно насилие на първа инстанция, което е предизвикателство за бързината на съдебното производство.

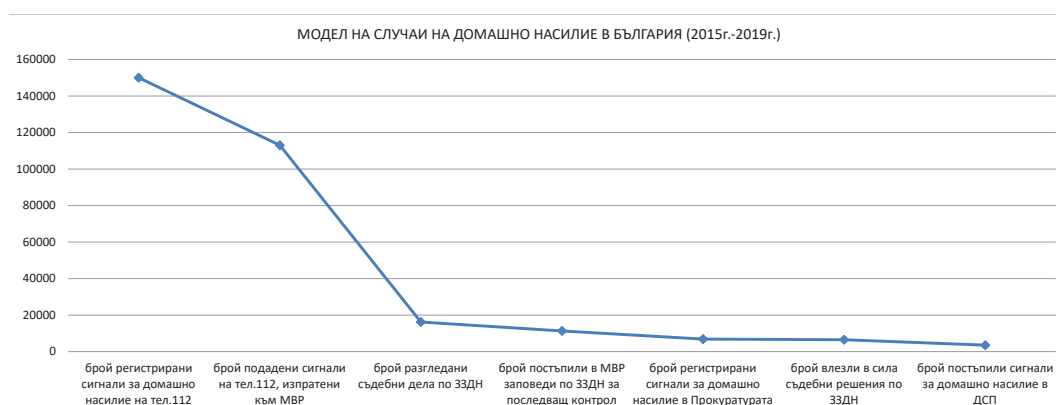
По-големият брой на съдебните дела за разглеждане контрастира с по-умерен дял на приключените производства със съдебен акт. Ограниченият брой дела за разглеждане и високият процент свършени дела в един неголям съдебен район не са съпоставими с първите пет области, където се концентрират най-много постъпили за разглеждане съдебни дела.

СЪЗДАВАНЕ НА МОДЕЛ НА СЛУЧАИ НА ДОМАШНО НАСИЛИЕ

За отправна точка на анализ на дейността на компетентните органи по прилагане на мерките по ЗЗДН и работа по случаи може да се вземат наличните данни за регистрираните сигнали, заведени преписки, свършени съдебни дела и издадени заповеди за съдебна защита по ЗЗДН. Използвани са основно два метода: сравнителен анализ и вторичен анализ на данни от МВР, Агенцията за социално подпомагане (АСП), органите на Прокуратурата и районните съдилища при работа по случаи на домашно насилие в резултат на подадени заявления по ЗДОИ.

Най-много, като абсолютен брой, са регистрирани 123 929 сигнала на ЕЕН 112 за 4-годишния период 2016–2019 г. Приетите повиквания за домашно насилие на тел. 112 са за всички 28 области на Република България. Повече от три четвърти от всички повиквания (93171 бр.) са насочени към МВР по компетентност за реагиране. Значително по-малка част от сигналите са препратени към центрове за спешна медицинска помощ (8431 бр.), следват 5 единични сигнала, които са изпратени към служба „Пожарна безопасност и защита на населението“ в МВР.

Необходимо е да има съпоставими данни за еднакви периоди от време, за да може да се изчисли с приблизителна точност колко от подадените жалби за насилие в семейството стигат до съдебните зали. За районните съдилища съществува информация за разгледани и приключени съдебни дела за 5-годишния период 2015–2019 г. За да се предположи приблизителният брой на подадените оплаквания на ЕЕН 112 за 5-годишен период, се добавят условно 27 000 сигнала за 2015 г., като се отчита каква е тенденцията на плавно нарастване на годишна база. Общо сигналите стават 150 929 бр. (2015–2019). Информацията е необходима, за да се създаде реалистичен модел на случаите на домашно насилие за изследвания период (2015–2019), като данните могат да се сравняват и анализират.



Фиг. 5. Модел на случаите на домашно насилие в България (2015–2019)

Моделът на случаите на домашно насилие в България (фиг. 5) е създаден на базата на информация за 7 различни показатели от дейността на компетентните институции. Моделът на случаите на домашно насилие проследява показатели, брой, закономерности, връзки, въздействие на различни характеристики, свързани с домашното насилие. Отправна точка са получените сигнали на ЕЕН 112, които са най-голям брой (150 000 бр.). Закономерно следват препратените оплаквания към МВР, които са 75% от всички получени (113 000 бр.). Жалбите на пострадалите са в пряка връзка с разгледаните съдебни дела по ЗЗДН, които са 16 189 бр. Постъпилите в МВР за последващ контрол заповеди за защита от домашно насилие (11 294 бр.), постановени от районните съдилища, са с 5000 по-малко. Регистрираните сигнали за домашно насилие в Прокуратурата са приблизително равен брой (6 858 бр.) с влезлите в сила съдебни решения (6 532 бр.) по ЗЗДН (след обжалване на част от тях). Най-малко сигнали са отразени в регистрите на дирекциите „Социално подпомагане“ (3 531 бр.), чийто брой е близо два пъти по-малък от жалбите в Прокуратурата. Едва 2% от пострадалите от домашно насилие са потърсили подкрепа в системата за социална закрила (АСП), се установява при съпоставени най-висока и най-ниска стойност.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Съвременните тенденции при защита от домашното насилие в България показват отсъствие на официална статистика за проблема, което е ключов фактор при формиране на политики за превенция и защита от насилие в семейството. Наблюдава се обезпокоителна тенденция един на всеки 23 пострадали от семеен тормоз да подава жалба в съда и съответно да получава съдебна защита по ЗЗДН. Сериозна диспропорция се установява при анализ на данни за домашното насилие от МВР, МТСП и Прокуратурата. Едва 2% от пострадалите от домашно насилие са потърсили подкрепа в системата за социална закрила (АСП). Най-голяма група пострадали от домашно насилие са жените, следвани от децата и мъжете. Налице е пряка връзка между броя на съдебните дела за домашно насилие и регистрираните сигнали на ЕЕН 112 (МВР), се установява при анализ на резултатите от проведено за първи път изследване на практиката на съдилищата при разглеждане на съдебни дела по ЗЗДН. По-малко от половината подадени съдебни жалби за домашно насилие са завършили с влязъл в сила съдебен акт, като е много висок дялът на прекратените съдебни производства. Създаден е Модел на случаите на домашно насилие в България на базата на информация за 7 различни показатели от дейността на компетентните институции, който може да бъде използван при формиране на политики за противодействие и защита от домашно насилие на национално ниво. Необходимо е да се анализира високият дял на прекратени съдебни дела за домашно насилие. Разработването на национален модел за събиране, обработване и анализ на информация за случаите на домашно насилие е следваща важна стъпка. Създаването на национален орган за превенция и защита от домашно насилие би подобрило значително осъществяването на политиките и междуинституционалната координация. Необходимо е компетентните институции да адаптират процедурите си за действие при подкрепа на пострадали от домашно насилие съобразно ситуацията на пандемия COVID-19.

ЛИТЕРАТУРА

Instrukciya za reda za osushestvuyavane na vzaimodejstviето между органите на Ministrstvoto na vytreshnite raboti I на Ministerstvoto na truda I socialnata politika pri zashtita ot domashno nasilie, izdadena ot ministryra na vytreshnite raboti I ministryra na socialnata politika, обн. ДВ, бр. 94 от 30.11.2010 г. [Инструкция № Із-2673/10.11.2010 г. за реда за осъществяване на взаимодействие между органите на Министерството на вътрешните работи и на Министерството на труда и социалната политика при защита от домашно насилие, издадена от министъра на вътрешните работи и министъра на социалната политика, обн. ДВ, бр. 94 от 30.11.2010 г.]

Kovacheva, D. (2021). Stanovishte относно законoproekt за izmenenie I dopylnenie na Zakona за zashtita ot domashno nasilie. [Ковачева, Д. (2021). Становище относно законoproekt за izmenenie i dopylnenie na Zakona за zashtita ot domashno nasilie.

[https://www.ombudsman.bg/pictures/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%89%D0%B5\(1\).pdf](https://www.ombudsman.bg/pictures/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%89%D0%B5(1).pdf)]

Konvencia na Syveta na Evropa за prevencia I borba s nasiliето nad jeni I domashното nasilie (Istanbulska konvencia) [Конвенция на Съвета на Европа за превенцията и борба с насилието над жени и домашното насилие (Истанбулска конвенция)

<https://rm.coe.int/168046246f.>]

Mahase, E. (2020). Covid-19: EU states report 60% rise in emergency calls about domestic violence. *BMJ: British Medical Journal* (online), 369.

Milkov, G. (2021). Prilaganeto na merkite po zakona за zakrila ot domashno nasilie pri rabota po sluchai v Bulgaria (2015–2019). *Pedagogicheski izsledvania*, 2, 14–44 [Милков, Г. (2021). Прилагането на мерките по закона за защита от домашно насилие при работа по случаи в България (2015–2019). *Педагогически изследвания*, 2, 14–44.]

Milkov, G. (2019). Doktorska disertacia “Partnourstvoto mejdu instituciите pri socialna zashtita ot domashното nasilie”, nauchen rykovoditel prof. d-r Nely Boyadjieva, SU “Sv. Kliment Ohridski”. Sofia. [Милков, Г. (2019). Докторска дисертация „Партньорството между институциите при социална защита от домашното насилие“, научен ръководител: проф. д-р Нели Бояджиева, СУ „Св. Климент Охридски“. София.]

Ministerstvo na truda I socialnata politika, Nacionalno predstavitelno izsledvane “Nasiliето v Bulgaria” (2019). [Министерството на труда и социалната политика, Национално представително изследване „Насилието в България“ (2019).]

Ministerstvo na pravosydiето, Formulyar за chastichan predvaritelna ocenka na vyzdeystviето, Proekt за Zakon за izmenenie I dopylnenie na Zakona за zashtita ot domashното nasilie, 09.12.2020. [Министерство на правосъдието, Формуляр за частична предварителна оценка на въздействието, Проект на Закон за изменение и допълнение на Закона за защита от домашното насилие, 09.12.2020.]

Ukazanie за organizaciya на работата на Prokuraturata на Republika Bulgariya по prepiski I dosyebni proizvodstva, obrazuvani по syobshteniya за domashno nasilie, за zakana за ubiystvo I за narushena zapoved за domashno nasilie, odobreno sys zapoved RD № 02-09/30. [Указание за организация на работата на Прокуратурата на Република България по преписки и досъдебни производства, образувани по съобщения за домашно насилие, за закана за убийство и за нарушена заповед за домашно насилие, одобрено със Заповед РД № 02-09/30.04.2018г. на главния прокурор на Република България.]

Интернет източници

Domestic Violence During the COVID-19 Pandemic, Evidence from a Systematic Review and Meta-Analysis. 21.02.2021. Retrieved on 22.05.2022 from <https://counciloncj.org/impact-report-covid-19-and-domestic-violence-trends/>

Evropejski parlament, COVID-19: Tryabva da sprem narastvaneto na domashното nasilie po vreme na izvynredното polojenie, Syobshtenie za presata, 08.04.2020, Retrieved on 22.05.2022 from <https://www.europarl.europa.eu/news/bg/press-room/20200406IPR76610/covid-19-triabva-da-sprem-narastvaneto-na-domashното-nasilie-po-vreme> [Европейски парламент, COVID-19: Трябва да спрем нарастването на домашното насилие по време на извънредното положение, съобщение за пресата, 08.04.2020. Достъпно на 22.05.2020 г.: <https://www.europarl.europa.eu/news/bg/press-room/20200406IPR76610/covid-19-triabva-da-sprem-narastvaneto-na-domashното-nasilie-po-vreme>]

Todorov, Svetoslav. Bulgaria Charity Warns Domestic Violence Worsening in Pandemic. 28.05.2020. Retrieved on 22.05.2022 from <https://balkaninsight.com/2020/05/28/bulgaria-charity-warns-domestic-violence-worsening-in-pandemic/>

UN News. 2020. UN backs global action to end violence against women and girls amid COVID-19 crisis. Retrieved on 22.05.2022 from <https://news.un.org/en/story/2020/04/1061132>

Zsuzua, Blasko, Eleni Papadimitriou, Anna Rita Manca. How will the COVID-19 crisis affect existing gender divides in Europe. *JRC Science for Policy Report*. Retrieved on 22.05.2022 from https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC120525/covid_gender_effects_f.pdf

СРАВНИТЕЛЕН ПРЕГЛЕД НА ДОМАШНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В СЕДЕМ СТРАНИ

Гергана Сакарски, докторант

Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Категра по социална педагогика и социално дело
e-mail: gsakarski@uni-sofia.bg

Резюме: Домашното образование е тема, към която се наблюдава нарастващ обществен и научен интерес както от привържениците, така и от опонентите на тази алтернативна образователна практика. Данни от редица научни изследвания, проведени в различни страни, показват, че все повече семейства осъзнато правят избора да образоват децата си у дома не само в страните, които имат изградени традиции в домашното образование и го позволяват, а и в страните, чието законодателство ограничава или забранява тази образователна практика. Настоящият доклад има за цел да очертае концептуалната рамка на домашното образование в Англия, Белгия, България, Канада, САЩ, Франция и Швейцария, като се позовава на проучване на съществуващите понятия и официални документи. Методите, използвани в изследването, са библиографски анализ, изучаване на актуалните нормативни уредби и сравнение. В резултат на проведеното концептуално проучване може да се твърди, че съществува богато многообразие от определения и нагласи към образованието в домашна среда. Налице са и нееднакви режими и нива за неговото регламентиране. Резултатите от изследването предлагат база за по-нататъшна научна дискусия и сравнителни изследвания, чиято актуалност нараства с развитието на популярността на домашното образование.

Ключови думи: домашно образование, алтернативно образование, неформално образование, информално образование, хоумскулинг, Англия, Белгия, България, Канада, САЩ, Франция, Швейцария

COMPARATIVE OVERVIEW OF HOMESCHOOLING IN SEVEN COUNTRIES

Gergana Sakarski, PhD Student

Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Social Education and Social Work

Abstract: Homeschooling is a topic, which attracts a growing social and research interest both from the adherents and the opponents of this alternative educational practice. Research data from studies conducted in different countries around the world shows an increase in the number of families, making the conscious choice to homeschool their children, not only in countries with established traditions in the homeschooling, but also in countries where this practice is forbidden by law. The current paper provides an overview of the homeschooling phenomenon in Belgium, Bulgaria, Canada, England, France, Switzerland, and the USA, based on a study of the existing concepts and official documents. The methods used in this research are literature analysis, study of legislation texts and comparison. The results of the study show that there is a broad range of concepts and definitions of the homeschooling phenomenon. There are also significant differences in the legal frameworks and levels of regulation in each one of the explored countries. The findings can lay the groundwork for further scientific discussion and comparative research on this topic, the relevance of which increases with the development of the homeschooling practice.

Keywords: homeschooling, home-schooling, elective home education, alternative education, informal education, Belgium, Bulgaria, Canada, England, France, Switzerland, the USA

Въведение

На много места по света домашното образование, наричано още хоумскулинг (от английски homeschooling), е считано за модерно и иновативно явление в образованието, но в исторически план домашното образование е най-старата образователна практика с много по-дългогодишни традиции от формалното училищно образование, което познаваме днес. В миналото обучението на децата от други членове на семейството е било най-често срещаното образование. Образованието от учители е било привилегия на аристокрацията и богатото съсловие и се е извършвало в домовете на учениците от знатни и заможни семейства. Може да се каже, че домашното образование е било единственото образование, което е било осигурявано на децата в продължение на векове. По този начин са били образовани не само членове на монархически и аристократични фамилии, а и много от президентите на САЩ. Сред възпитаниците на „училището вкъщи“ могат да бъдат цитирани известни лица като Томас Едисон, Александър Бел, Леонардо да Винчи, Агата Кристи, Клог Моне, Жана д'Арк, Пиер Кюри, както и много други бележити личности, живели в различни епохи и култури.

Домашното образование в съвременната му форма се заражда в Съединените американски щати през 70-те години на XX в. Познато още като образование у дома, домашно училище, хоумскулинг, училище вкъщи, семейно образование, това явление

придобива все по-голяма популярност в много страни и предизвиква все по-силен обществен, политически и научен интерес. Изборът на тази образователна практика е продиктуван от различни комплексни фактори, сред които най-често могат да бъдат споменати семейните ценности, неудовлетвореността на родителите от училището и желанието или нуждата от индивидуален подход в образователния процес (Boulter, 2017). Както при всяка алтернативна практика, така и при домашното образование се наблюдават противоречиви позиции в научните трудове, както и различно ниво на регламентиране в нормативните текстове в отделните страни и техните териториални и административни единици. Въпреки съществуващите спорове през последните години както в много страни, така и у нас се наблюдава нарастване на броя на семействата, които избират да образоват децата си у дома.

Домашното образование е факт, а научните трудове, които го изследват в България, са малко на брой. Настоящото проучване е мотивирано от оскъдността на задълбочени сравнителни изследвания на тази алтернативна образователна практика, която губи все по-голяма популярност.

Докладът е концептуален и се базира на теоретично изследване, което цели да обогати теорията на съществуващите алтернативни подходи в педагогическите изследвания и да постави основи за по-нататъшни проучвания и сравнения на явлението домашно образование, което вълнува все повече обществото в различни краища на света. Обект на настоящото проучване е домашното образование в Англия, Белгия, България, Канада, САЩ, Франция и Швейцария. Предмет на изследването са концептуалните особености на домашното образование и нормативният контекст, в който то съществува и се развива. Методите, използвани в това изследване, са теоретичен анализ, анализ на нормативни уредби и официални доклади и сравнение на спецификите в изследваните страни

Концепции за домашно образование

В научната литература и в много официални и неофициални електронни източници се срещат различни дефиниции на домашното образование. Съществува и богато многообразие в схващанията за неговите рамки и широк спектър от концепции, което обосновава необходимостта от терминологично уточнение, което да очертае рамката на проучвания феномен.

За назоваването на изследваното явление в Северна Америка се използва и терминът „домашно обучение“, докато в повечето европейски страни се среща терминът „домашно образование“. Домашното образование може да се определи като обучението на деца в училищна възраст у дома или на други места, различни от училище. Според наръчника „Elective home education: Departmental guidance for parents“, изготвен от английския Отдел за образование, домашното образование е упоменато като „домашно образование по избор“ (от англ. elective home education) и назовава „...избора на родителите да

предоставят образование на децата си у дома или по някакъв друг начин, който те желаят, вместо да ги изпращат на целодневно училище“ (Department for Education, 2019: 5).

В някои страни се срещат и термините „семеино образование“ и „образование в семейството“, които акцентират върху отговорността на семейната единица в образователната практика.

Видовете домашно образование, парадигмите и подходите към него варират значително в зависимост не само от страните, а и от семействата, които го практикуват. В интервю, проведено през декември 2021 г. с Теодора Петкова, завършила домашна ученичка, активен член на Асоциация за домашно образование в България и понастоящем студент в международния университет „Duke Kunshan“, тя споделя: „Има толкова видове домашно образование, колкото са и домашните ученици.“

Подходите към домашното образование са съсредоточени в различни нива от спектъра на формализация. При формалния подход домашното образование има ясно определена рамка за неговата практика, дефинираща определен учебен план и графици, както и система за заверяване на знанията, които обаче се осъществяват извън учебните заведения. При неформалния подход се наблюдава образователен процес, който се изпълнява извън училище, но отговаря на структуриран, организиран и систематизиран процес на натрупване на знания (Zhelyazkova, 2022: 42). При информалния подход се акцентира върху процесите на самообучение и натрупване на знания, развитие на меки умения и компетенции от житейските ситуации и общуването със заобикалящия свят. Както при много образователни практики, така и при домашното образование трите измерения на образованието – формално, неформално и информално, могат да бъдат взаимодопълващи и да допринесат за повишаване на качеството на педагогическата практика (Николаева, 2021).

Наблюдават се многообразни форми на домашното образование: самостоятелна форма, позволена чрез записване в тази образователна форма в училище; хоумскулинг – чрез записване в чартърни училища (от англ. charter schools) или училища-чадъри (от англ. umbrella schools), специализирани в домашното образование; родителски кооперативи; неучилище (от англ. unschooling), съответстващо на модел, който предполага отсъствието на определена образователна програма, структура, институция или организация; хибридно домашно образование, което включва смесица от практики и модели. Към хибридното домашно образование спадат различни конфигурации, предполагащи разпределяне на образователната дейност между формално образование, предоставено от признати образователни институции; неформална образователна практика, предоставяна най-често от родителите или родителски кооперативи и частни школи; и информално образование.

Ако домашното образование под формата на „неучилище“ бъде разглеждано като саморегулиран, неинституционализиран, непланиран, общодостъпен и

постоянен процес (Zhelyazkova, 2022: 42), то тогава може да се твърди, че този формат е част от информалното образование. Но ако се счита, че феноменът „неучилище“ е екстремна частен случай на домашното образование, който се практикува в комбинация с други образователни подходи, то той не би следвало да бъде определен като информално образование, тъй като на практика то се осъществява отчасти по организиран и често планиран от родителите или дистанционните училища и школи начин.

От проучването на научната литература по темата става ясно, че семействата, които прибягват до домашно образование, имат разнообразни основания за този свой избор. В някои ситуации училището у дома се явява като единствената възможна алтернатива при деца със специални образователни потребности или изяви дарби, които изискват индивидуален подход. В други случаи родителите избират да поемат отговорността за образованието на своите деца поради различни причини, чийто характер може да бъде класифициран като педагогически, идеологически или социално-психологически (Гъркова, 2015).

В статията си „HOMESCHOOLING в действие“ Живка Порумбачанова, майка на четири деца, образовани в „домашно училище“, и активен член на Асоциацията за домашно образование в България, споменава: „Домашното училище цели да развие индивидуалните качества и таланти на децата, което е възможно само когато се прилагат индивидуални подходи“ (Живка Порумбачанова, 2007, онлайн).

Нормативен контекст на домашното образование в изследваните страни

Много семейства определят, че правото да образоват децата си у дома е основно човешко право (Rothermel, 2015). Домашното образование е законна образователна практика в много страни като Англия, Белгия, България, Канада, САЩ, Франция и Швейцария, но регламентирането му и формите, под които този тип образование може да бъде практикувано легално, се различават силно. В някои от разглежданите страни има трайно установени традиции в домашното образование и това е упоменато в нормативните актове, а в други – липсва изрично упоменаване на домашното образование в официалните държавни документи. Дефинирането на понятието също се оказва сериозно предизвикателство, тъй като в отделните страни съществуват множество различни, но сходни термини, назоваващи някоя от съществуващите многообразни форми на домашно образование.

В Англия основното образование става задължително с въвеждането на Закона за основното образование през 1876 г. (Elementary Education Act, 1876), а през 1996 г. домашното образование придобива правото да бъде разглеждано като избираема опция за семействата, въпреки че в нормативните актове домашното образование не се разглежда като специфичен модел. В раздел 7 от Закона за образованието от 1996 г. се предвижда, че родителят на дете в

задължителна училищна възраст е отговорен за осигуряването на „ефективно целодневно образование... чрез редовно посещаване на училище или по друг начин“ (Education Act, 1996). Избираемото домашно образование спада към формата на образование „по друг начин“ и изисква уведомяване на местните образователни власти за желанието на семейството да обучава детето извън училище. При получаване на одобрение от родителите се изисква да поемат пълна отговорност за образованието на детето, включително и да покриват всички разходи, свързани с образователния процес. Законодателството предвижда финансово подпомагане от местните власти само в някои случаи, които се отнасят за деца със специални образователни потребности. Английската образователна система позволява на домашните ученици, които не са регистрирани в училище, да получат част от общото си образование в училище или в колеж за допълнително образование. В този случай се говори за „гъвкаво училище“ (от англ. flexi-schooling).

В Белгия образованието е задължително за всички лица в задължителна училищна възраст от 6 до 17 години, но посещението на училище не е задължително. Домашното образование се счита за „свободен избор“, който белгийската конституция предвижда за родителите по отношение на образованието на техните деца. Разпоредбите относно домашното образование са регламентирани на регионално ниво във всяка една от трите общности – фламандска, френска и немскоезична. Във фламандската общност федералният Закон за задължителното образование от 29 юни 1983 г. (Loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire, 1983) ясно посочва, че задължителното обучение може да бъде получено от децата чрез домашно обучение, при условие че образованието, което родителите или попечителите осигуряват на домашните ученици, отговаря на минималните изисквания, предвидени в закона. Фламандският компетент контролен орган има грижата да провери спазването на изискванията. Родителите носят отговорност за финансовото обезпечаване на образователния процес на децата, които се обучават у дома (HSLDA, 2022). Във френската общност домашното образование е разрешено, при условие че отговаря на изискванията за задължително образование и се извършва съобразно декрета от 25 април 2008 г., който допълнително регулира домашното образование и пояснява начините на оценяване. От семействата, които желаят да обучават децата си извън училище, се изисква предварително известие за намерението им в съгласие с чл. 8, Закон № 09676 от 20.08.1957 г. Домашното образование е законно и в немскоговорящата общност, като се имат предвид федералният Закон за задължителното образование от 29 юни 1983 г. и Законът за училищния пакт от 29 май 1959 г. Децата, обучавани в домашно училище, могат да получат свидетелство за завършено образование само след полагане на изпити пред съответните училищни комисии и образователни органи.

В България училищното образование е задължително на възраст от 7 до 16 години съгласно Закона за прегучилищното и училищното образование от

2015 г. (ЗПУО, 2015), но домашното образование се осъществява под различни форми, една от които е разрешена и упомената в този закон – самостоятелна форма. Преди влизането в сила на Закона за предучилищното и училищното образование през 2016 г. домашното образование бе позволено само за ученици със здравословни проблеми, с изявени дарби или такива над 16-годишна възраст, записани в свободна форма. Според чл. 112 от настоящия Закон за предучилищното и училищното образование самостоятелната форма е възможен избор за всички ученици в задължителна училищна възраст и техните родители, която изисква спазване на училищния учебен план, заверка на знанията, придобити от учениците чрез полагане на изпити по съответните учебни предмети, и подлежи на надзор от експертна комисия, включваща представител на Агенцията за социално подпомагане (ЗПУО, 2015). Правителството не предоставя финансова или друга подкрепа за тези семейства. Въпреки че държавните органи разрешават самостоятелното обучение, има семейства, които намират идеологически или религиозни пропуски в този формат и предпочитат да запишат децата си в международни програми за домашно образование, в повечето случаи предоставяни от училища, базирани в страни с дългогодишни традиции в домашното образование. Привържениците на тази алтернативна практиката, които не избират самостоятелната форма на обучение, се аргументират, че съгласно Европейската конвенция за правата на човека и други супранационални текстове родителите имат правото на избор на образованието, което смятат за най-добро за техните деца.

В Канада домашното образование е легална образователна практика във всички провинции и територии и отговаря на законовите изисквания за задължително образование във всяка от тях. Правните разпоредби в отделните административни юрисдикции еволюират в последните четирийсет години от ранното развитие на съвременното домашно образование до наши дни в посока на нормализация на тази образователна практика. От средата на 90-те години на XX в. канадските органи на управление въвеждат стандартизирано регулиране на домашното образование, което не само свидетелства за приемането му като легална практика, а и поставя основи за ресурсно подпомагане на семействата, които образоват децата си у дома в някои от провинциите и териториите. Дванадесет провинции и територии в Канада упоменават домашното образование в нормативните си документи, като използват няколко различни, но сходни наименования за назоваване на този феномен – „домашно образование“, „програма за домашно обучение“, „домашно обучение“ и други сходни по смисъл наименования (HSLDA, 2022). Само две от канадските юрисдикции не назовават конкретно домашното образование в законовите разпоредби, но разрешават „задоволително“ или „ефективно“ обучение „на друго място“, към което се смята, че спада домашното образование.

В САЩ домашното образование е легално и в петдесетте щата и окръг Колумбия, но се наблюдават много различия в неговото регламентиране.

Според данни, представени от Coalition for Responsible Home Education (CRHE, 2017, онлайн), нивото на регулация на домашното образование в САЩ варира в отделните щати от нерегулирано, без изисквания до силно регулирано, с изисквания за пълно оценяване. В десет от щатите няма определени изисквания за предварително известие или контакт с местните власти. В петнайсет от щатите има изисквания за предварително известие за практикуването на домашно образование от семейството. В дванайсет от щатите се предвижда оценяване на практиката, но според щата и допълнителните постановления, то е предмет на много изключения. В седем от щатите се наблюдава умерено ниво на оценяване с фиксирани ниски прагове на интервенция от компетентните контролни органи. В шест от щатите има разпоредби, които налагат ясни изисквания за пълно оценяване и супервизия на практиката на семействата, които образват децата си извън училище. В някои от щатите домашното образование е упоменато в законовите постановления като домашно училище или алтернативно обучение. В други щати то е регламентирано в закона за частните училища, тъй като се счита за индивидуален случай на частното училище. В останалите щати съществуват множество различни правни възможности за неговата практика. Обучението чрез регистриране в училища-чагъри, асоциации, дистанционно образование и освобождаване по религиозни причини са едни от най-често срещаните варианти за легалната практика на домашно образование от семействата в САЩ. В седем от щатите има изискване за провеждането на домашното обучение от сертифициран преподавател, който може да бъде един от родителите на детето или частен учител (CRHE, 2017). Наблюдава се и увеличаване на броя на щатите, в които се предлагат признати образователни програми онлайн. Те имат няколко предимства, включващи достъп до квалифициран преподавател и отпускане на средства за образователни материали. Въпреки че лицата, записани в тези програми, не се считат за домашни ученици, все по-голям брой деца се обучават у дома чрез тези програми.

Във Франция образованието е задължително за всички деца на възраст от 3 до 16 години. Според настоящата версия на чл. L131-2 от Кодекса за образованието (Code de l'éducation, 2013) задължителното образование може да бъде получено в държавни или частни учебни заведения или в семействата от родителите на детето, или от друго лице по избор на родителите. Законът важи за всички пребиваващи във Франция лица, независимо от тяхната националност, но домашното образование може да бъде практикувано извън посочения от семейството адрес на пребиваване. Въпреки съществуващите традиции в този тип образование президентът Еманюел Макрон поставя акцент върху изискването за годишно разрешение за практиката на домашното образование с цел контрол на риска от радикализация на определени групи от населението. С постановление от 15 февруари 2022 г. се уточняват нови разпоредби относно домашното образование, които влизат в сила от началото на учебната 2022/2023 г., регламентираны с изменения в чл. L131-2 от Кодекса за образованието. Текстът

е приет от Народното събрание на окончателно четене на 23 юли 2021 г. и от септември 2022 г. родителите, които желаят да обучават децата си у дома, се задължават да поискат дерогация и да обосноват искането си. Тя може да бъде предоставена само по ясно определени и ограничени от закона причини, произтичащи от положението на детето, упоменати в чл. L. 131-5 от същия кодекс. Властите имат задължението да извършват административен и педагогически контрол, който се осигурява от кметството на съответното населено място от първата година и на всеки две години и от академичните директори на Националните образователни служби (DASEN). Целта е напредъкът на детето да бъде отчетен поне веднъж годишно след третия месец от получаването на разрешение за домашно образование. Ако по време на контролната процедура, извършена от компетентния орган, бъде установено, че педагогическите изисквания не са покрити, родителите се задължават да запишат детето си в учебно заведение. Във Франция съществува гържавно утвърдена формална учебна платформа, наречена Национален център за дистанционно учене (Centre national d'enseignement à distance – CNED), чиято роля е да гарантира обществената услуга на дистанционно образование и обучението на всички желаещи, независимо от тяхната възраст и положение. Семействата, които избират и получават разрешение да образоват децата си в семейна среда, като записват децата си в CNED, имат възможността да се възползват от финансови помощи при същите условия, които се прилагат при редовно училищно образование на детето (Service Public France, 2022). На базата на прочитаните нормативните текстове в сила може да се каже, че домашното образование е позволено във Франция, но се поставят строго определени условия за неговата практика.

В Швейцария посещаването на гържавно училище не е задължително. Образованието може да бъде получено с уроци от родителите или частни учители извън гържавните заведения, при условие че са изпълнени законовите изисквания, които се различават в отделните кантони. Поради федералната структура на Швейцария кантоните имат различия в образователното регламентиране, които се отразяват и върху законодателството за домашно образование. Някои кантони не поставят законова рамка, други кантони имат високи изисквания, включващи специално разрешение и регулярен надзор от контролните образователни органи, а трети – имат минимални изисквания. С нарастването на броя на домашно образованите ученици е внесено предложение за хармонизиране на правилата, засягащи домашното образование в Швейцария, но предложението за регулиране на федерално ниво е отхвърлено със становище на Федералния съвет от 22.05.2019 г., което потвърждава, че „Законодателството за домашно образование е отговорност на кантоните“ (L'Assemblée fédérale – Le Parlement suisse, 2019, онлайн). Понастоящем на федерално ниво е определено единствено задължението на образователните инспектори да осигурят необходимия и очертан от нормативните рамки в кантона контрол, който най-често се осъществява чрез годишна проверка.

Сравнение на резултатите в изследваните страни

При сравнението на резултатите от проведеното проучване се констатира, че в повечето от изследваните страни домашното образование е съществуваща и в определен смисъл регламентирана образователна практика, чието ниво на регулация варира значително. Общото при домашното образование в седемте изследвани страни е, че то се практикува и се основава на общоприети човешки права като правото на образование и избор на най-подходящото такова съгласно текстове от конституциите на съответните държави, както и на някои ратифицирани международни договори и конвенции. В табл. 1 е представена съпоставката в обобщен вид на основните прилики и разлики в практиката на домашното образование, разкрити при проведеното концептуално проучване.

Таблица 1. Сравнение на регламентирането на домашното образование в изследваните страни

Страна	Регламентиране на домашното образование в нормативните актове	Регулиране на домашното образование от контролни органи	Възможности за финансово или ресурсно подпомагане на семействата
Англия	Регламентирано, упоменато като избиращо домашно образование (EHE - Elective home education или Home schooling)	Умерено регулирано	Не
Белгия	Регламентирано, упоменато като образование у дома (Enseignement à domicile или Ecole à la maison)	Умерено регулирано	Не
България	Регламентирано като самостоятелна форма в ЗПУО, 2015 Незабранена практика под формата на дистанционна програма за домашно образование	Силно регулирано	Не
Канада	Регламентирано, като нивото на регламентиране варира във всяка провинция и територия, упоменато като домашно образование (Homeschooling)	Варира от силно регулирано до нерегулирано с тенденции за нормализация на практиката	Да, в някои провинции и територии
САЩ	Регламентирано, като нивото на регламентиране варира във всеки щат, упоменато като домашно образование (Homeschooling)	Варира от силно регулирано до нерегулирано	Да, в някои от щатите
Франция	Регламентирано, упоменато като обучение в семейството (IEF – Instruction dans la famille)	Силно регулирано	Да, при строго определени условия и регистрация в CNED
Швейцария	Регламентирано, като нивото на регламентиране варира във всеки кантон, упоменато като домашно образование (Enseignement à domicile или homeschooling)	Варира от силно регулирано до слабо регулирано	Да, в някои кантони

Не се наблюдават прилики в изискванията към родителите, които обучават децата си извън училище, свързани с педагогическата им квалификация. В една от проучените страни – Франция – има наличие на гържавна централизирана образователна платформа (CNED), достъпна за домашните ученици. В други страни – Англия, Канада, САЩ – съществуват утвърдени платформи за дистанционно обучение, но те нямат гържавен статут. Отразени са и съществени разлики в оценяването на резултатите от домашното образование във всяка една от страните, както и в териториалните и административни погразделения на по-големите от тях. В някои случаи са предвидени прагове на интервенция от съответните компетентни органи след извършен контрол, а в други случаи – преминаване към обучение в конвенционално училище при констатиране на определени проблеми в постигнатото ниво на образование на детето.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В резултат на проведеното теоретично концептуално проучване се установи, че съществува широк спектър от понятия и схващания за домашното образование, които варират и еволюират в динамичен национален и международен контекст. Нормативните рамки на домашното образование също търпят много изменения, които се дължат на желанието на нарастващ брой семейства да образоват децата си извън конвенционалните учебни заведения, както и на специфични за отделните страни промени в нагласите на обществото към неформалното и информалното образование, за чийто израз и частен случай може да се счита домашното образование.

Извършеният преглед на нормативни документи и административни постановления, отнасящи се до домашното образование, разширява концептуалните основи на домашното образование, спомага за обогатяването на теорията за домашното образование като алтернативна образователна практика и предлага поле за допълнителни сравнителни изследвания на темата.

ЛИТЕРАТУРА

Boulter, L. (2017). A Comparison of the Academic Achievement of Home School and Public School Students. *International Journal of Business and Social Research*, 2017 07 (03), 01-09.

Coalition for Responsible Home Education - CRHE. (2017). Current homeschool law. Retrieved on 18.04.2022 from <https://www.responsiblehomeschooling.org/policy-issues/current-policy>.

Code de l'éducation – version en vigueur au 20 avril 2022. Retrieved on 20.04.2022 from <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGISCTA000006166564/>

Department for Education, UK Government. (2019). Educating your child at home. Retrieved on 18.04.2022 from <https://www.gov.uk/home-education>

Department for Education, UK Government. (2019). Elective home education: guidance for parents. Retrieved on 18.04.2022 from <https://www.gov.uk/government/publications/elective-home-education#full-publication-update-history>

Education Act. (1996). UK Government. Retrieved on 01.04.2022 from <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/contents>

Elementary Education Act. (1876). UK Government. Retrieved on 01.04.2022 from <http://www.educationengland.org.uk/documents/acts/1876-elem-educ-act.html>

Garkova, B. (2015). The Choice of Home-schooling – from the reasons to the needs. *Collection Contemporary Challenges for Pedagogical Science*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski", 799-807. [Гъркова, Б. (2015). Изборът на домашно образование – от причините до необходимостта. В: сборник *Съвременни предизвикателства пред педагогическата наука* (с. 799-807). София: Университетско издателство "Св. Климент Охридски".]

HSLDA - Home School Legal Defense Association. (2022). Retrieved on 01.04.2022 from <https://hslda.org/legal/international>

L'Assemblée fédérale – Le Parlement suisse (2019). Harmoniser l'enseignement à domicile (homeschooling). Motion 19.3189. Retrieved on 10.03.2022 from: <https://www.parlament.ch/fr/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaefft?AffairId=20193189>

Loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire (dans sa teneur modifiée au 13 juillet 2018), [online]. Retrieved on 10.04.2022 from: <http://www.ejustice.just.fgov.be/eli/loi/1983/06/29/1983010447/justel>

Nikolaeva, S. (2021). Conceptual and Applied Diversity of Para-formal Education in Bulgaria. In *Proceedings of the Second Scientific-Practical Conference Education and Arts: Traditions and Perspectives, 2021* (pp. 161-171). Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski". [Николаева, С. (2021). Концептуално и приложно многообразие на пара-формалното образование в България. В: сборник *Образование и изкуства: традиции и перспективи – Втора научно-практическа конференция, 2021* (с. 161-171). София: Университетско издателство "Св. Климент Охридски".]

Porumbachanova, Z. (2007). Asociația za domashno obrazovanie ADO. HOMESCHOOLING v deistvie. [Порумбачанова, Ж. (2007). Асоциация за домашно образование – АДО. HOMESCHOOLING в действие.] Retrieved on 11.03.2022 from <http://www.homeschoolingbg.com/index.php?id=51#.YkyhGzVnw2w>

Rothermel, P. (2015). *International perspectives on home education: do we still need schools?*. London: Palgrave Macmillan. ISBN 978-1137446848

Service Public France. (2022). Instruction dans la famille. Retrieved on 11.04.2022 from <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F23429>

Zakon za preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie. (2015). Obn. DV, br. 79 ot 13.10.2015. [Закон за предучилищното и училищното образование. (2015). Обн. ДВ, бр. 79 am 13.10.2015.] Retrieved on 10.03.2022 from: <https://mon.bg/bg/57>

Zhelyazkova, T. (2022). Prolegomena in Pedagogy of Informal Education. *Педагогика*, 94(1), 41-51. Retrieved on 18.04.2022 from <https://azbuki.bg/uncategorized/prolegomena-in-pedagogy-of-informal-education/>

ОСОБЕНОСТИ И ПРИЛОЖЕНИЕ НА УЧИЛИЩНО БАЗИРАНАТА СОЦИАЛНА РАБОТА В БЪЛГАРИЯ

Калоян Дамянов, г-р

Директор на Регионален център за подкрепа на процеса на
приобщаващото образование – София-град
e-mail: kdamyanov@rcsf.bg

Резюме: Докладът представя актуален проблем, свързан с имплементирането на социалната работа като училищно базиран и нормативно обоснован подход за подкрепа за личностното развитие на деца и ученици. Представени са два от най-използваните методи на социална работа, а именно: работа по случай и консултиране в контекста на училищното образование. Проведено е проучване в педагогическата практика чрез структурирано интервю и са представени данни и обосновани изводи за необходимостта от назначаване на социални работници в училищната среда.

Ключови думи: социална работа в училище, работа по случай, консултиране

PECULIARITIES AND APPLICATION OF SCHOOL-BASED SOCIAL WORK IN BULGARIA

Kaloyan Damyanov, PhD

Regional Center for Inclusive Education - Sofia-city

Abstract: The report presents a current issue related to the implementation of social work as a school-based and normatively based approach to support the personal development of children and students. Two of the most used methods of social work are presented, namely: case work and counseling in the context of school education. A study in pedagogical practice was conducted through a structured interview and presented data and substantiated conclusions about the need of hiring social workers in the school environment.

Keywords: school social work, social case work, counseling

Въведение

В България все още социалната работа се разглежда като професионална дейност, свързана основно с различните доставчици на социални услуги, със системата на социалното подпомагане и заетостта. Приложението на социалната работа в училищна среда отдавна е наложен модел за социалнопедагогическо подпомагане в редица образователни системи по света.

Настоящото изложение си поставя за цел да очертае полето на реализиране на социалната работа в училищното образование, като потърси конструктивните елементи за реализиране на механизъм в рамките на подкрепата за личностно развитие, залегнала в националната нормативната уредба. Докладът се основава на проведено собствено проучване в педагогическата практика в периода 2020–2021 г. в гр.София.

Основната цел на изследването е да се очертаят достатъчно нормативни и теоретични основания за назначаване на професионалисти в сферата на социалната работа в институциите в системата на предучилищното и училищното образование.

Задачите пред изследването корелират с:

- анализиране на съществуващите модели за социалнопедагогическа подкрепа и критична рефлексия в училищните екипи за подкрепа на личностното развитие;
- доколко се използват социалнопедагогическо консултиране и работа по случай от педагогическите съветници и училищните психолози в подкрепата за личностното развитие;
- очертаване на необходимостта от професионален профил на училищно базиран социален работник със социалнопедагогически компетентности по отношение на съпътстващи бариери, свързани с отпадането от училищно образование и подкрепа на децата в риск.

В теоретичен и приложен план е известно, че на много места по света социалните работници работят в училищата в различни качества, предоставяйки социалнопедагогическа подкрепа и обучение за социални умения; индивидуално, групово и семейно консултиране; кризисна интервенция; домашни посещения; подкрепа и образование на родителите; застъпничество за ученици в риск, семейства и училищни системи (Allen-Meares, Montgomery, Kim, 2013).

В България с въвеждането на Закона за предучилищното и училищното образование се поставиха основите на една нова образователна концепция, която не се основава само на ученето и гудактичната перспектива, но и на *„ориентираност към интереса и към мотивацията на детето и на ученика, към възрастовите и социалните промени в живота му, както и към способността му да прилага усвоените компетентности на практика; равен достъп до качествено образование и приобщаване на всяко дете и на всеки ученик; равнопоставеност и недопускане на дискриминация при провеждане на предучилищното и училищното образование“* (ЗПУО).

На политическо и правно равнище е регулирано, че училището е институция в системата на предучилищното и училищното образование, в която се обучават, възпитават и социализират ученици.

За първи път в български образователен нормативен акт се регламентира и възможността за назначаване на социални работници в училище.

„За реализиране на общата и допълнителната подкрепа в детските градини и училищата работят психолог или педагогически съветник, логопед, социален работник и ресурсни учители“ (ЗПУО).

Беше постулирано и още едно много важно нещо, а именно – въвеждането на **„работа с дете и ученик по конкретен случай“** като елемент на допълнителната подкрепа за личностно развитие. Работата по конкретен случай се основава на оценката на индивидуалните потребности и е насочена към децата и учениците в риск, а също и към децата и учениците със специални образователни потребности в някои случаи, например, когато те се обучават в групи изнесени в социални услуги в общността.

Посочените конструктори на социална работа в училищното законодателство се развиват и в подзаконен нормативен акт като държавния образователен стандарт за приобщаващото образование, който е изведен в отделна наредба.

Според образователната нормативна рамка работата по конкретен случай се основава на оценката на индивидуалните потребности и е насочена към децата и учениците в риск, а в някои случаи и към децата и учениците със специални образователни потребности, а също така и децата и учениците с изявени дарби. Работата по конкретен случай се осъществява от Екипа за подкрепа за личностно развитие при съгласуване и координиране на действията му с водещия на случая в Отдела за закрила на детето.

Членовете на екипа за подкрепа на личностното развитие може да участват в интердисциплинарна екипна работа със специалисти от социални услуги в случаите, когато детето или ученикът ползва такива, или с други специалисти, включително медицински такива, които осигуряват здравна грижа за детето или ученика.

Работата по конкретен случай според Наредбата за приобщаващото образование включва:

1. формулиране на случая;
2. оценка на индивидуалните потребности на детето или ученика;
3. определяне на цели и действия, насочени към детето или ученика;
4. изготвяне на план за подкрепа;
5. взаимодействие и работа с подкрепящата среда;
6. оценка на резултатите.

Според Н. Петрова-Димитрова (2013) работата по случай може да се диференцира на четири фази:

- Първа фаза: Ориентация в проблема и предварително договаряне;
- Втора фаза: Оценка на случая;

Трета фаза: План за действие и неговата реализация;

Четвърта фаза: Оценка на резултатите и приключване.

Всичко посочено по-горе очертава изисикването в нормативен и теоретичен план за мащабна дейност от страна на професионалисти в училищата. Към настоящия момент обаче все още, въпреки нормативната регламентация, липсват назначени училищни социални работници. Наличието на няколко такива се основава на проектна дейност или друг педагогически специалист в лицето на педагогическия съветник най-често извършва и училищната социална работа.

В тази посока трябва да посочим и реализирането на бъдеща национална програма от Министерство на образованието и науката: „Подкрепа на образователните медиатори и социалните работници“. От тази бъдеща национална програма се предпоставя и очакванията не просто за назначаване на социални работници в училищата, но и възлагането им на сериозни отговорности по отношение на един от най-сериозните проблеми, а именно превенция и намаляване на отпадането от училищно образование. При анализиране на предлаганата националната програма можем да очертаем и влиянието на пандемията, свързана с COVID-19 и съпътстващото електронно обучение, като допълнителен стимул на държавата да пристъпи към такава инициатива.

В условията на обучение от разстояние в електронна среда образователните медиатори и социалните работници на много места в страната са оказали съдействие на педагогическите специалисти за обмен на информация между учители и родители, подпомагане на родителите и учениците при самоподготовката и упражненията и в сътрудничество със семейната общност, което е довело до мотивиране на много ученици да продължат обучението си.

Учениците, които за застрашени от отпадане от училищно образование представляват една от най-големите групи деца в риск в училище. Данните от Министерство на образованието и науката в тази посока са категорични: 62 032 са отпадналите деца и ученици в задължителна училищна възраст, включително 2313 новоотпаднали, които през първия срок на учебната 2020/2021 са били в системата на предучилищното и училищното образование и са отпаднали през втория учебен срок. За 47 855 от отпадналите ученици екипите за обхват са получили сведения, че семействата им са заминали в чужбина. По последни данни броят на новоотпадналите ученици е намалял на 2313 в сравнение с началото на втория учебен срок на 2019/2020 уч.г., когато броят им е бил 2950. Това е в резултат на работата на екипите за обхват, които традиционно фокусират усилията с върху 5-, 6-, 7-годишните, за които има най-голям шанс да бъдат задържани в образователната система. Тези дейности обаче не са напълно достатъчни и причините според нас се дължат и на това, че те използват основно административни и санкциониращи механизми върху семействата на тези деца, а далеч по-слабо за застъпени социалнопедагогически интервенции.

Децата и учениците в риск представляват едно от най-големите предизвикателства през българската образователна система. Те са маркирани като потенциален обект на допълнителна подкрепа за личностно развитие и в частност работа по конкретен случай.

Взаимодействието със семейството е едно от големите предизвикателства при социалнопедагогическата подкрепа при децата и учениците в риск (Дамянов, 2022).

Същността на социалнопедагогическата подкрепа на семействата е насочена към разрешаване на проблеми във вътрешносемейните отношения, от една страна, и към оптимизиране на ресурсите в близката социална среда за подкрепа, помощ и социално съпровождане на семейството, от друга (Кузманова-Карталова, 2019).

Разбирането за положението на уязвимото дете в контекста на неговата семейна среда не може да се постигне като еднократен акт. То би трябвало да бъде по-скоро процес на събиране на информация от различни източници и интерпретирането ѝ с участието на семейството и други специалисти.

Работата със семейството за оказване на социалнопедагогическа подкрепа е социална дейност, насочена както към семействата в риск, така и към решаване на конкретни проблеми и конфликти (Сапунджиева, 2010).

Семейството е специална социална група, в която членовете са обвързани един с друг чрез кръв или брак. Основната функция на семейството все още се възприема в отглеждането и растежа на децата и развитие на всеки член. Семействата изпълняват своите социални отговорности чрез социализиране на децата в културата на обществото. При нарушение на изпълнението на функциите си семействата изпадат в кризисни ситуации, които оказват влияние на всички членове и взаимодействиеващите системи: родствена мрежа, религиозни и икономически институции, училища, работното място, местни власти и др.

Семейството е система, в която опитът на всеки един член засяга останалите членове. Зависим от наркотици син, дете с физически или интелектуални затруднения, безработица на родителите и т.н – всичко това влияе на социалното функциониране на семейството като цяло.

От тази позиция училищният социален работник може да служи като връзка между училището и семейството. Функционалността на този специалист се локализира в няколко посоки:

- Консултиране и подкрепа на семейството да разбере индивидуалните образователни потребности на своето дете.
- Социалнопедагогическа подкрепа към педагогическите специалисти в училище да разширят разбирането си относно начините, по които домашните ситуации влияят на приспособяването на ученика в образователната среда.
- Улеснява семейната и училищната комуникация, която включва участие на родителите в училищния живот на детето.

- Подкрепа на родителите да разберат много аспекти на училищната среда, както и различните програми и процедури.
- Организиране на родителски групи за обсъждане на теми, свързани с детското развитие и обучение на учениците.

Работата по случай може да се приложи в различен контекст и полета на работа при децата и учениците в риск, децата с изяви гарби и тези със специални образователни потребности като групи, изрично посочени в нормативната уредба.

Това може да се дефинира от следните компоненти:

а) Личностен контекст – тук той включва обща социална среда на ученика – например ученик във втори клас със зрителни увреждания, ученик от семейство с ниски доходи без добри условия за живот, ученик обект на домашно насилие.

б) Проблемът, затруднението, изискващо помощ – например: бедност, хронично заболяване, изискващо големи промени в начина на живот, наркозависимост, рехабилитация, травма, причинена от бунтове или сериозен инцидент, загуба, ролеви конфликти и др.

в) Организацията на социалните и образователните услуги и дейности, които осигуряват място за предоставяне на помощ, като училища, болници, детски заведения, домове за временно настаняване, отдели за закрила на детето, местни комисии и др.

След като целите и задачите са определени, се избират интервенции, които да помогнат на ученика да постигне своите индивидуално определени цели. Такава една основна интервенция е консултирането. Когато се установи, че ученикът може да се възползва от индивидуално консултиране, училищният социален работник ще се срещне индивидуално с ученика по график, определен за постигане на целите. Интервенциите трябва да отразяват практиките, подпомагащи справяне с проблемите на ученика и неговата среда. С други думи, училищните социални работници трябва да използват основани на доказателства практики, онези интервенции, които са били внимателно проучени и установени, че са ефективни, за да успеят да помогнат за разрешаването на проблемите на учениците.

Текущото наблюдение на напредъка към целите включва проследяване на маркери за успех. Тези маркери може да включват идентифициране на неподходящо поведение, което трябва да се промени (като избухвания в класната стая или училище, които да бъдат загържани), редуциране на симптомите на психично заболяване (като симптоми на обесивно-компулсивно разстройство или биполарно състояние), диагностични оценки, посещение в класната стая или различни инструменти, които могат да идентифицират трудностите в живота на ученика. (Дамянов, 2022).

Един от най-застъпените методи на социална работа, използван и в училищна среда, е консултирането, но към настоящия момент той се използва

преди всички от педагогическите съветници и училищните психолози, което предпостави необходимостта да направим собствено проучване за контекстуалната чувствителност на самия процес в образователните институции.

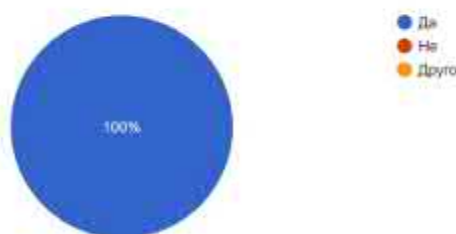
Консултирането в социалнопедагогическата подкрепа с учениците се основава на екологичния модел, в който учениците се разглеждат в рамките на контекста на класната стая, училището, семейството и връстниците. Следователно интервенцията на социалното консултиране госта рядко се насочва единствено към ученика (Constable & Walberg, 2006).

Принципът на контекстуалната чувствителност се базира на закономерността, че значението на социалните институции, в случая на училището, се променя в различните контексти (Стойанов, 2020), и това ни дава основание да потърсим определени професионални детерминати в практиката на социалната работа като работата по случай и консултирането. Дали могат не просто да се базират в българските училища, а дали е осъзната потребността от въвеждането на професионалист в тази сфера като училищния социален работник?

В тази връзка беше проведено фиксирано интервю с 12 директори и заместник-директори като основна група, свързана с управлението на училището, и 14 педагогически съветници и училищни психолози като професионалистите, които към настоящия момент са в най-близка степен до професионалния профил на социалните работници в гр.София.

Както се демонстрира още от първия въпрос, който е свързан с използването на консултирането като метод за социалнопедагогическа подкрепа, се наблюдава пълно припознаване (100%) на всички респонденти – „педагогически съветници“ и „училищни психолози“, че консултирането е част от техния инструментариум.

1. Използвате ли консултирането като метод във вашата професионална дейност?
60 responses

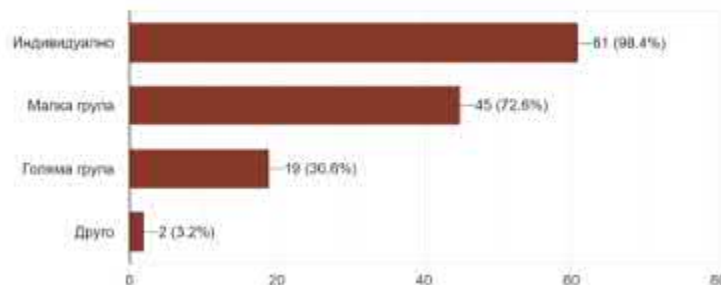


При втория въпрос, свързан с вида на консултиране, се визуализира, че индивидуалното консултиране се използва най-често (62%). Това лесно се операционализира, защото за разлика от социалните работници и педагогическите съветници, които могат да работят групово, то училищните психолози наблягат на индивидуалната работа с учениците.

Има известна релация между работата с малка и голяма група. Докато училищните психолози предпочитат основно малка група, то педагогическите съветници избират голямата група като възможност за интервенция.

2. Какъв вид консултиране практикувате?

62 интервю



Съвсем очаквано родителите са група, към която се насочва социалнопедагогическото консултиране и това е разпознато от почти 92% от участниците в интервюто. Семейното консултиране често надхвърля като обхват въпросите, свързани с училищното образование, и поради това се оформя необходимост от включване не само на социален работник, а понякога и на образователен медиатор при установяването на комуникация.

Бяха зададени и два въпроса, свързани с работата по случай, а също и конкретен въпрос, свързан с необходимостта от назначаване на социален работник в училищните екипи. За разлика от консултирането при тези въпроси се наблюдава недостатъчна запознатост на групите респонденти. Затова и тези въпроси бяха отправени в по-отворена форма и техните отговори не могат да се изобразят графично, защото съдържат някои индивидуални нюанси. Това, което можем обаче да представим като анализ, е в следните посоки:

- Оказва се, че работата по случай, въпреки своя регламент в училищното законодателство, не се разпознава като отделен метод за подкрепа, а по-скоро се маркира единствено като: работа с документи за ученика, комуникация със социалната служба и в случаите на ученици със специални образователни потребности – ползване на социални услуги в общността.
- По отношение на назначаване на социални работници в училищните екипи, по-голямата част от директорите и заместник-директорите на училищата разпознават такава необходимост, но само ако бъде осигурено допълнително финансиране за това от МОН по проект или програма. Това може да доведе до извода, че всъщност не се разпознава самата социална работа като типична дейност на училището и затова се очаква допълнително финансиране за нея. Друг въпрос, свързан с образованието на социалните работници в училище, показва опасението на училищните директори, че такива специалисти следва да имат

педагогическо образование и най-вече такова, свързано със социална педагогика, а всъщност университетското образование в България подготвя такива специалисти и с друга насоченост освен педагогическа, а именно - медицинска и икономическа.

Училищните психолози и педагогически съветници в по-голяма степен разпознават необходимостта от назначаване на социални работници в училищата, но при тях се наблюдава обосноваване на такава необходимост от това някой да посещава домовете на семействата на учениците в риск, а също така и да изпълнява определени функции на социален асистент и помощник на учителя. Те разпознават също и социалния работник като непосредствена връзка с органите по закрила на детето.

На базата на получените данни могат да се направят и **следните изводи**, които са в корелация с поставената цел и задачи пред настоящето изследване, а именно:

- Темпорално – на този етап все още е необходима мащабна информационна кампания, както и реализация на национална програма от страна на Министерството на образованието и науката или Министерството на труда и социалната политика за популяризиране на социалната работа в училищна среда.
- Глобалните промени, които постоянно настъпват и са част от училищното образование, са свързани с ранното отпадане от училище, обучението на децата от мигрантските вълни, домашното насилие, бедността, ранните бракове и др. Те предпоставят наличието на професионален цялостен подход за училищно базирана социална работа, която трябва да се основава не само на механичен обхват, а на холистично изграден модел на социална работа, свързан със спецификата на образователните институции.
- Очевидно е, че наличието на нормативни основания и достатъчно проблемни области в училищното образование все още не е достатъчна причина за назначаването на социални работници в училище, което със сигурност ще създаде основа за нови професионални и научни дискусии, но и не само – ще предпостави един друг сериозен въпрос, свързан с автономията на училищното ръководство.

ЛИТЕРАТУРА

Constable, R. & Walberg, H. (2006) *Social work practice with families*. In: R. Constable, C.R. Massat, S. McDonald, & J. P. Flynn (Eds.), *School social work: Practice, policy, and research* pp.454–479. Lyceum Books.

Meares, A.P, Motgomery, L., Kim, J.S. (2013). *School-based Social Work Interventions: A Cross-National Systematic Review*. *Social Work*, Vol. 58, No. 3, pp. 253-262. Published By: Oxford University Press.

Damyanov, K. (2022). Socialno-pedagogicheska podkrepa i prevencija na otpadaneto ot uchilishtno obrazovanie. Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski". [Дамьянов, К. (2022). Социалнопедагогическа подкрепа и превенция на отпадането от училищно образование. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.]

Damyanov, K. (2022). Socialnopedagogicheska rolia na obshtoobrazovatelните uchiteli v podkrepa na lichnostnoto razvitiе. *Pedagogicheski almanah*, br.1, pp. 87-92. DOI: 10.54664/TRX15173 [Дамьянов, К. (2022). Социалнопедагогическа роля на общообразователните учители в подкрепа на личностното развитие. *Педагогически алманах*, бр.1, с. 87-92. DOI: 10.54664/TRX15173]

Kuzmanova-Kartalova, R. (2019). Socialnopedagogicheska работа pri семејstva i deca v risk. Sofia: E Print. [Кузманова-Карталова, Р. (2019). Социалнопедагогическа работа при семейства и деца в риск. София: Е Принт.]

Petrova-Dimitrova, N. (2013). Osnovi i metodi na socialnata работа. Sofia: Veda-Slovena. [Петрова-Димитрова, Н. (2022). Основи и методи на социалната работа. София: Вега-Словена.]

Sapundjjeva, K. (2010). Semeјstvoto i semeјnito vazpitanie v interkulturna sreda (etnokulturni i socialno-pedagogicheski aspekti). Uchebno pomagalo. Pedagogicheska dejnost v multikulturna sreda. Veliko Tarnovo, s. 288-294. [Сапунджијева, К. (2010). Семејството и семејното възпитание в интеркултурна среда (етнокултурни и социалнопедагогически аспекти). Учебно помагало. Педагогическа дейност в мултикултурна среда. Велико Търново, с. 288-294.]

Stoyanov, V. (2020). Empirichnoto psihologichno izsledvane: Kolichestven sreshtu kachestven podhod. Varna: STENO. [Стоянов, В. (2020). Емпиричното психологично изследване: Количествен срещу качествен подход. Варна: СТЕНО.]

Нормативни документи

Zakon za preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie. Obn. DV, br. 79. (2015). [Закон за предучилищното и училищното образование. Обн. ДВ, бр.79 от 2015 г.]

Naredba za priobshtavashtoto obrazovanie. PMSN№232 ot 20.10.2017. (2017). [Наредба за приобщаващото образование. Приета с ПМСН№232 от 20.10.2017.]

Strategia za namaliavane dela na preјdevremenno napusnalite obrazovatelната sistema (2013-2020). <http://www.naccedi.government.bg>. [Стратегија за намалјаване дела на прејдевремени напусналите образователната система (2013-2020).]

УНИВЕРСАЛНОТО МЯСТО НА КОГНИТИВНИТЕ ИЗКРИВЯВАНИЯ ПРИ ФОРМИРАНЕ И ИЗРАЗЯВАНЕ НА МНЕНИЕ

Маргарита Бакрачева¹, проф. г-р

Милен Замфиров², проф. гнн

Факултет по науки за образованието и изкуствата

Катедра „Социална педагогика и социално дело“¹

Катедра „Специална педагогика“²

e-mail¹: mbakrachev@uni-sofia.bg

e-mail²: m.zamfirov@fppse.uni-sofia.bg

Резюме: В доклада са представени резултатите от качествено проучване за когнитивните изкривявания в зависимост от начина на възприемане на информацията и формирането на реакции в зависимост от контекста и начина на поднасяне на съдържанието. Теоретичната рамка почива на познатите когнитивни изкривявания и в частност на прайминг ефекта, рамкирането, ефекта на познатото, загаденото статукво и закомвянето. Проучването е проведено със 134 студенти в магистърска степен на възраст 25–50 години. Използван е дизайн с формулиране на отворени въпроси относно несъществуващото понятие „виртуален архетип“ по три различни начина – без предпоставен отговор, по начин, който предпоставя наличието на съществуващ концепт, но без определена насоченост, и предпоставено съществуването на такъв феномен, който носи опасности. Резултатите потвърждават очаквания ефект на комуникирането на информацията и дават възможност за очертаване на насоки в подкрепа на необходимостта от изграждане и стимулиране на активна нагласа за рефлексия, себerefлексия и критично мислене, което е особено важно в подготовката на педагогически специалисти.

Ключови думи: критично мислене, когнитивни изкривявания, учене чрез опит

THE UNIVERSAL ROLE OF COGNITIVE BIASES IN JUDGMENTS AND EXPRESSIONS

Margarita Bakracheva¹, Prof., PhD

Milen Zamfirov², Prof., DSc

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Faculty of Educational Studies and the Arts

Department of Social Pedagogy and Social Work¹

Department of Special Education²

Abstract: This paper outlines the results of a qualitative study of cognitive biases in the way information is processed and the related reactions depending on the context and the way content is presented. The theoretical framework is based on the traditional cognitive biases and in particular the priming effect, framing, the anchoring bias, and the status quo bias. The convenient sample comprises 134 volunteers - students aged 25-50, enrolled in master programmes. The design of the study includes three variants of formulated questions about the non-existing construct "virtual archetype": without a suggested answer, in a way that assumes the existence of a real concept but without a specific notion, and assuming the existence of such a phenomenon that poses dangers. The results replicate the expected effect of communication and outline guidelines to support the development and promotion of an active attitude of reflection and self-reflection and critical thinking, which is particularly important in the training of educational professionals.

Keywords: critical thinking, cognitive biases, experiential learning

Въведение

Ефектът на реда и рамката, в която хората изграждат мнение, вземат решения и насочват впечатленията си, е традиционен фокус в психологическите изследвания (Канеман, 2012; Карастоянов, 2012, 2018; Kahneman, 2000, 2011). В зависимост от контекста на разпознаване на ситуацията се вземат решения и се формира мнение. Това има отношение към готовността за критично мислене, оценка на ситуацията, разпознаването и филтрирането ѝ, особено в периоди на преминаване през кризисни ситуации, каквото е положението през изминалите две години и половина. Неопределеността, от една страна, липсата на възприеман личен контрол, от друга, и самият характер на ситуацията, от трета, не оставя възможност за поддържане на междинна позиция, а по-скоро оказва натиск към заемане на по-крайно отношение и поляризиране на мненията. Повишаването на процента индивиди, които споделят конспиративни теории, и факторите, които водят до оформяне на конспиративно мислене, са особено актуална тема през периода на живот в криза, в който медийната комуникация има особено силно място (Teach, 2022). Това поставя още по-силно фокуса върху компетентността за разпознаване и филтриране на информацията и значението на комуникационните канали и контекст, които в динамиката на преживяванията и хода на събитията увеличават склонността на хората да търсят начин за съкращаване на пътя до избора на позиция и повишават субективната убеденост, че информацията с вярно /невярно съдържание се разпознава веднага, както и водят до поддържане на доверието в конкретни избрани комуникационни канали.

Това провокира интереса ни да проследим в каква степен студенти от магистърски програми въпреки преднамерено загадения дизайн на изследването

биха били склонни да проявят критично мислене. Целевата група е определена поради по-високата степен на себеопределеност, която очакваме да имат студентите, от една страна, а от друга, поради очакваното по-силно субективно възприемане, че разпознават и знаят как да филтрират и отсяват съдържанията и информационните канали.

Основните посоки на когнитивно изкривяване, описани от Канеман и Тверски (1972), използвани в проучването, са по отношение на прайминг ефекта, рамкирането на познатото, зададеното статуквото и закомвянето. Това ще допринесе за по-доброто разбиране на тенденциите и възможностите за комуникация в общата перспектива на стимулиране на критичното мислене и поддържането му в по-широкия спектър – не само в предаването на учебна информация, а и в комуникацията, която оформя общите представи и средата, в която студентите правят своите избори и се самоопределят.

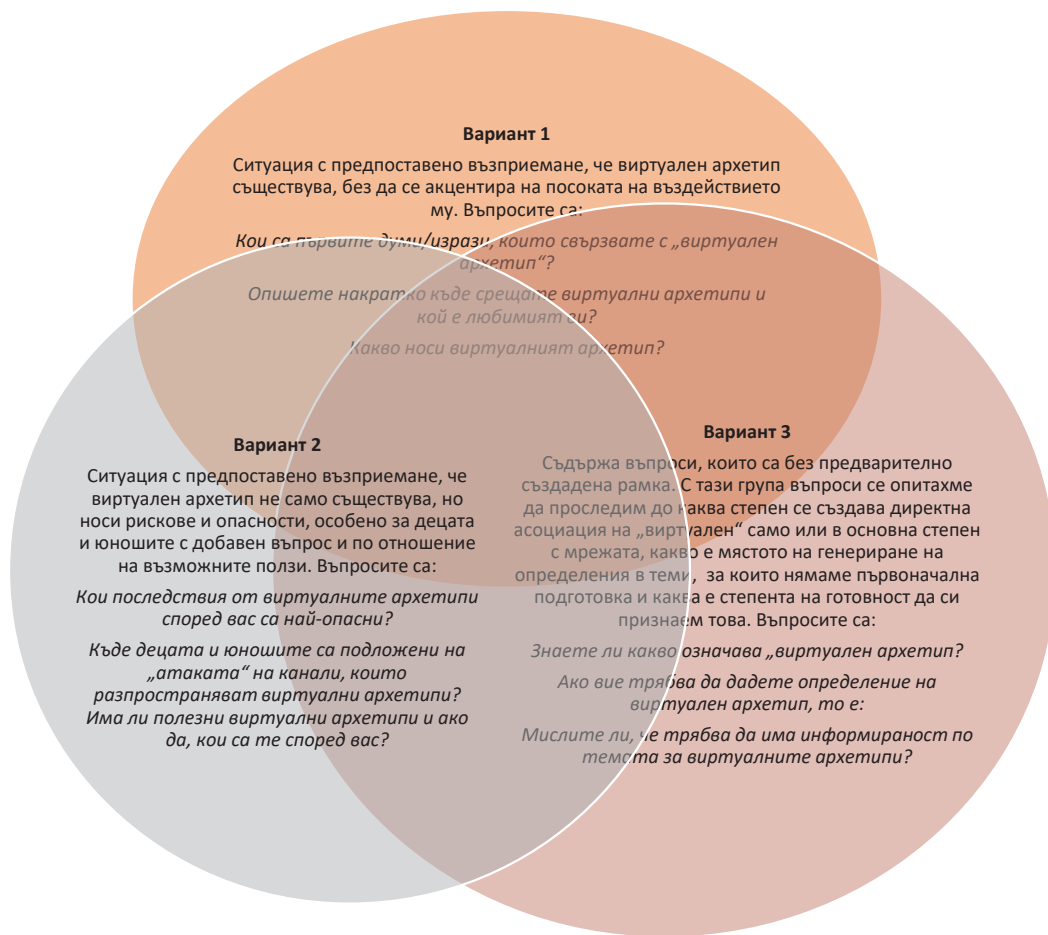
Постановка на изследването

Дизайнът на изследването е качествено – използвани са три варианта на задавани отворени въпроси с възможност за свободен отговор. Трите варианта илюстрират три комуникационни контекста. Вариант 1 е отворена ситуация, а вариант 2 и вариант 3 са с определена контекстуална и съдържателна насоченост – с предпоставена линия за отговор и с предпоставена линия и посока на отговора.

Фокус на въпросите е несъществуващият термин „виртуален архетип“. Изборът е провокиран с цел да се провери дали ще бъдат получени отговори, че такова понятие не съществува, или че е необосновано, поради което самото проучване е проведено онлайн. Така при желание за проверка всеки респондент има възможност да направи проверка в Мрежата. Второто основание в избора е самата дума „виртуален“, като по този начин целта е да се провери дали отговорите ще бъдат отнесени директно до стеснената представа за виртуален до Мрежата или ще се обхване съдържателно „виртуален“ в цялата значимост на думата.

По този начин могат да бъдат очертани част от изкривяванията, посочени по-горе, фокус на изследването – склонността и тенденцията, когато се изгражда представа хората да се влияят от своята предварителна представа или начина на поднасяне на информацията и след това да филтрират и стеснят в тази посока линията на аргументирането си. Този въпрос е особено значим поради универсалния характер на реакциите и ежедневното попадане в различни контексти и рамки в реална и виртуална среда, които могат да доведат и водят до проява на склонност за скъсяване на пътя до вземане на решение, правене на избор или поддържането им или до конкретно мнение.

Трите варианта и съдържащите се в тях въпроси са описани във фиг. 1.



Фиг. 1. Дизайн на изследването

С избора на несъществуващото понятие „виртуален архетип“ и ефекта на реда и контекста на задаване на въпроса се опитахме да получим първа стъпка с използването на тази комбинация, която да покаже каква е реакцията в непреднамерена среда и ситуации, които осигуряват повече възможност за критично мислене и реакциите (отговорите) в предварително загадени посоки. Вариант 1 и особено вариант 2 са с предпоставен отговор, че такова явление съществува и нещо повече, че то има опасни последици. Допълнителен ефект е свързан с търсенето на разпознаване на псевдонаучност и ефекта на термините и основно на гумата „виртуален“, която през последните десетилетия автоматично провокира асоциация единствено с мрежата.

Основен интерес представляваше въпросът дали ще има лица, които определят термина като безсмислен. Изхождахме от позицията, че ако не съществува предварителна рамка, възрастта и знанията на участниците в изследването ще ги доведат до разпознаване на тавтологията и че архетипът винаги е виртуален. Очакването ни за получените отговори беше тази посока

да не бъде разпозната и заради рамката на контекста, която предпоставя бариера пред осмислянето на този факт. Когнитивните изкривявания, конспиративното мислене, заемането на конкретна позиция доказано се влияят в най-висока степен от ситуациите и имат универсална изразеност, а не се свързани толкова с индивидуални особености или образование.

Изследването е проведено онлайн с платформата <https://survs.com/> в периода 7 януари – 8 април с общо 134 души на възраст 25–50 години, от хуманитарни специалности. Те са разделени на три групи (по 43, 62 и 29 респонденти в група), които попълват трите варианта на зададени по различен начин въпроси за „виртуален архетип“.

Резултати

Генерираните свободни отговори са групирани съдържателно. Отнасянето е с използване на индивидуални категории за всяка дума, като целта е да бъде обхванато разнообразието във връзка с възприятията на изследваните лица. Извеждането на общи категории е на принципа на наблюдавана сходна категория асоциации, което е индикативно за съдържателното влияние на съответния стимул върху лицата. В следващите параграфи са представени отговорите на трите варианта, използвани в проучването, със съответните изводи за всяка една от рамките, които те създават.

Вариант 1 предпоставя съществуването на виртуален архетип, без да дава нюанс дали той е позитивен или негативен. На въпроса **Кои са първите думи/изрази, които свързвате с „виртуален архетип“?** генерираните отговори са отнесени към 4 категории – определение, което се отнася до търсена връзка със значението на думата „архетип“, специфично обвързване със значението на думата архетип в психологията, неточни определения и обвързване директно с Мрежата. От изследваните 43 респонденти отговори на този въпрос са дали 41.

С Мрежата са свързани най-голям брой от отговорите – 20, част от които са: „онлайн личност“, „Смятам, че виртуален архетип са копията, които са направени от даден оригинал (информация) в интернет пространството“, „виртуален модел на обучение“, „виртуален стереотип“, „инфлуенсър“, „интернет, устройство, профил, дигитализация“, „Facebook, Instagram, Viber“, „интернет, виртуална реалност“, „виртуално пространство, дистанционно обучение, комуникация с хора, намиращи се на далечно разстояние, пазаруване онлайн“, „виртуална личност“. Има и 8 определения, които са отнесени към категорията неточни: „архетип е гръцка дума за вид обучение“, „психологичен проблем при дадено дете“, „ключово, важно и основно, но неприложимо в днешната действителност“.

15 отговора обвързват виртуалния архетип с модел на обект, личност или начин на поведение/аналогична гледна точка: „праобраз, митичен разказ, моя вътрешен герой“, „модел и начин на поведение“, „модел, образ, първоизточник, но виртуален, каквото и да значи“.

4 респонденти използват връзка с психологията: „наследство на човека, колективен образ, модел“, „модел на поведение и израз на характерните особености на човек, проявени във виртуалната среда“.

В категорията „Не знам“ има само 2 отговора: „Не знам“ и „Това за мен е непознат израз и не го свързвам с интернет“.

На въпроса **Опишете накратко къде срещате виртуални архетипи и кой е любимият ви?** 43-ата респонденти са генерирани 45 отговора, като „Не знам“ е гаден отговор само от един от участниците. Отговорите са отнесени към две основни категории като обща съдържателна насоченост – обвързване само с интернет пространството (17) и отнесени към виртуалното съдържание като цяло (27).

Към категорията „Отнасяне към Мрежата“ някои от отговори са: „Срещаме ги в социалните мрежи. Следвам различни личности, които са ме грабнали с начина си на поведение и дейностите, които извършват“, „Щом е виртуален, значи в интернет“, „Виртуални архетипи се срещат в интернет пространството, напр. представянето на гадена новинарска информация и нейното възприемане“, „В интернет пространството, любимият ми е Viber“, „Навсякъде във виртуалното пространство. Електронна поща, Мугъл, Зум, онлайн прогажби“, „В синхронно обучение“, „Според мен виртуални архетипи се срещат във виртуалните игри, но аз не играя игри, затова нямам любим виртуални архетип“.

В категорията „Свързване със съзнанието и виртуалното съдържание“ някои от отговорите са: „Според мен те са почти навсякъде във виртуалната среда. Не смятам, че би било подходящо въобще да се говори за "любим" архетип, тъй като на практика той е основен“, „Архетипът съдържа митологични мотиви на К. Юнг“, „Срещат се във виртуалната реалност, това е виртуален образ на човек в измислената реалност. Не знаеш кой стои зад този архетип. Нямам любим“, „Литература, музика, изкуство“, „Във фолклора, литературата и изкуството“.

На въпроса **„Какво носи виртуалният архетип?“** 43-ата участници са дали 45 отговора, 3 от които са „Не мога да отговоря“, „Не знам“ и „Нямам представа“.

Най-голям брой (22) са негативните конотации и неточни определения: „Дава възможност за фалшив образ“, „Реклами със скрити провокации“, „Прикриване на самоличността“, „Обогатяване на познанията в определени области, обмяна на опит и идеи“, „Възможно е да носи корисни цели със себе си“, „Виртуалният архетип носи развлечение“, „Удоволствие, наслада от това, което човек си представя“, „Пестене на време, разнообразие на идеи за пазаруване, връзка с близки хора в други градове и държави“, „Свобода“, „Неприемливо поведение“.

11 отговора имат точна насоченост: „Зависи от архетипа, може да носи положителни или негативни емоции“, „Чрез него се изграждат образи във филми, персонажи“, „Зависи от самия човек. Всеки може да създаде виртуален архетип и да показва различни неща, съответно и да носи различно послание“, „Интуитивно получаване на информация“.

5 отговора са отнесени до това, че виртуалният архетип носи информация: някаква информация: „информация за определен тип поведения, дейности“, „Виртуалният архетип носи определени предварителни очаквания, които се асоциират с оригинала или правилността притежавана от модела“, „информация“, и 4 отговора правят отново връзка с Мрежата: „интернет пространството“, „Може би налага нов стил на общуване във виртуален свят“.

При така зададената формулировка на вариант 1 – предпоставеност, че някакъв факт/явление съществува, без положителна или негативна конотация, може да се направят следните **изводи**:

- Респондентите не са ползвали средствата за проверка на търсения отговор, въпреки че попълването е онлайн – склонността е да се даде отговор независимо дали и с каква информация разполагат респондентите.
- Ефектът на рамката е валиден; няма склонност за деклариране на това, че не се знае отговорът или че такъв няма; няма интенция за подлагане на съмнение на несъществуващия термин.
- Понятието „виртуален“ се свързва основно с Мрежата, а Мрежата се свързва с опасности.

Вариант 2 проследява не само предпоставената рамка, че виртуален архетип съществува, но и директната опасност, която носи в себе си. На въпроса **„Кои последици от виртуалните архетипи според вас са най-опасни?“** 62-ата респонденти, попълнили Вариант 2, са дали 60 отговора на този въпрос. Тук в категорията „Не знам“ има директни 5 отговора, „Не знам“, „Не знам какво означава понятието „виртуален архетип“ и закачливото „Малко съм индианец откъм виртуални архетипи“. 27 отговора се отнасят до опасностите в Мрежата, а 28 са генерализирани възприети и разпознати опасности, което показва относително равномерно разпределяне.

Общите рискове респондентите описват в отговори като: „Подражаването“, „Допаминовата зависимост“, „Лишените от общочовешки ценности“, „Когато правим нещо опасно само за да станем забележими“, „Агресивните и с дефицити на общочовешки ценности“, „Отдалечаване от реалността“, „Тези, които крият риск за живота – опасно поведение, стремеж към прекомерно отслабване и мн. др.“, „Най-опасно е налагането на стереотипи, които младите хора сякаш следват с риск за здравето и живота си“, „Отъждествяването с какъвто и да е архетип би могло да бъде опасно! Загубването на собствената си идентичност е една такава опасност“, „За мен най-опасно последствие са нереалните представи, които децата придобиват за себе си, за живота, за това кое е модерно, как да се държат с връстници и възрастни, да преследват високи стандарти на всяка цена и др.“.

Към опасностите, отнасяни до Интернет, са отговори като: „Разпространяващи порнографско съдържание, различни предизвикателства и др.“, „Анонимни личности“, „Едни от опасностите е даването на лични данни, след които може да има големи последици. Изнудване за финанси или лични потребности, както и довеждане до психологическо разстройство“, „Хората стават антисоциални и започват да живеят в една нереална среда“, „Опасни модели за мен са ютубърите и тиктокърите, които демонстрират различни дейности и неща, а децата ги приемат буквално и ги изпълняват“, „Склоняване към проституция, подтикване към различни престъпления“, „Приемането на виртуалния архетип като реален, като твоят собствен образ и начин на поведение“.

На въпроса **„Къде децата и юношите са подложени на „атаката“ на канали, които разпространяват виртуални архетипи?“** 62-ата респонденти са дали 60 отговора, 3 от които са „Не знам“, което показва, че затвърждаването на посоката е накарало човек, отговорил с „Не знам“ на първия въпрос, вече да насочи избора си в друга посока или да не отговори. Независимо коя от двете е причината, тя също е част от общите насоки при планиране на комуникационните послания и структуриране на информацията.

Най-голямо натрупване на отговори има само до рисковете в Мрежата – 46 отговора. Те са максимално кратки, конкретни и еднотипни: „Навсякъде в мрежата“, „В онлайн игрите, в социалните мрежи“, „В интернет“, „Много е разпространено в youtube, тикток и др.“, „В различните социални мрежи – YouTube, Facebook, TikTok и др.“, „Социалните мрежи (Фейсбук, Инстаграм и др.“).

8 отговора включват освен интернет и традиционните комуникационни канали („В свободното си време и без надзор“, „У дома – при липса на родителски контрол“, „Телевизия и Интернет“, а 3 са общи: „Навсякъде“, „Според мен във всички канали има провокация, но децата трябва да имат наблюдение върху повече аспекти, за да започнат да мислят критично“.

На въпроса **„Има ли полезни виртуални архетипи и ако да, кои са те според вас?“** са дадени 55 отговора, от които 4 са „Не знам“/„Не знам какво е виртуален архетип“.

Четири пъти повече (44) са отговорите, които намират полезни архетипи във връзка с образованието и развитието спрямо респондентите (11 отговора), според които няма полезни виртуални архетипи.

Ползите са представени в отговори като: „Да, виртуално библиотеки, научни сайтове“, „Има и те са свързани с ценностите на обществото“, „Полезно е това, че един млад човек в училищна възраст може по всяко време да потърси и намери във виртуална среда много информация, да общува и да споделя с връстници, да изразява емоции. Това не беше възможно преди 10-20 години“, „Различни ментори и блогъри, които са близки до децата и им помагат“, „Според мен има и полезни архетипи, даващи ни интересна и полезна информация, чрез която можем да се обогатим и да научим“, „Да, тези с учебна цел. За саморазвитие и стимулиране на ума“, „Академико и Уча се, които са с учебна цел“.

Отричането на полезните виртуални архетипи като цяло е изразено в отговорите „Не, не мисля, предпочитам живи, реални архетипи“, „Полезни не, не мисля, че има, Всички са с цел реклама или насаждане на стереотипни модели на погрязване, но не смятам, че това е голям проблем“, „Не вярвам, че на този етап съм се сблъсквал с полезен виртуален архетип“.

Изводи

При предварително зададеното наличие на виртуален архетип, който крие опасности, има известен процент респонденти, които са склонни да декларират излизане от предпоставената рамка.

Опасностите се отнасят до възприеманите страхове. Те са свързани в еднаква степен до общите негативи, възприемани в заобикалящия ни свят и конкретно свързани с Мрежата. И в двете категории общият знак са възприеманите негативи, свързани с опасното и рисково поведение, неразпознаването на риска и опасностите, липсата на умения или желание за отсяване на информацията, постъпваща от външната среда с акцент всички възрастови групи, но основно децата и юношите.

Основните рискове са свързани с пристрастяване и промяна на мнението при възрастни, но основно при деца и юноши, към Мрежата. Конкретизирани са социалните мрежи, свързани с най-голям интерес и ползване.

Това, което следва да се отбележи, е едновременното оценяване и разграничаване на негативите и позитивите, което е очертано в представите на респондентите относно ползите от виртуалните архетипи. Те се отнасят директно до учене, развитие и предимствата, осигурявани от бързата комуникация и информацията, налична в Мрежата.

Вариант 3 – ситуацията на отсъствие на предварително зададена рамка – съдържа отговорите на 29 респонденти. На въпроса „**Знаете ли какво означава „виртуален архетип“?**“ 29-те респонденти са дали 30 отговора. Основната част от тях (24) са „Не знам“, „Не съм сигурна точно какво означава“. 2 отговора изразяват известно колебание – „Мисля, че да; Чувала съм го, но не знам дали мога да кажа, че със сигурност знам какво е значението“ и 4 дават конкретен отговор: „Модел на обект, личност или начин на поведение“, „Архетип означава още стереотип – може да бъде обяснен като начин на поведение“, „Виртуална личност, която се стреми да излезе от реалността“.

На въпроса „**Ако вие трябва да дадете определение на виртуален архетип, то е:**“ също са дадени 30 отговора. 6 от тях са „Не мога да дам определение“. 15 търсят съдържателна връзка в дефиницията спрямо представата за архетип, а 9 правят директна релация към Мрежата.

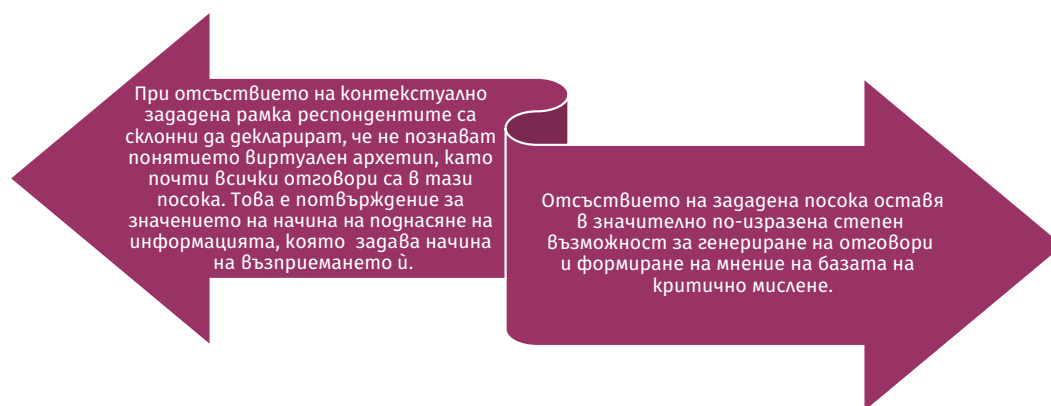
Примери за отговорите, които правят опит за дефиниране чрез Интернет, са: „Това е приет начин на поведение, към който хората да се придържат във виртуалната среда“, „Начин на поведение във виртуалната среда“, „Модел, начин на поведение във виртуалното пространство“, „Архетип е модел на

обект, личност или дори поведение. Среца се и със значение на стереотип. Като добавим думата виртуален, мисля, че става дума за стереотипите онлайн или нещо от този вид“.

Някои от определянията за виртуален архетип на базата на общото понятие са: „Това са образи и фигури, които навлизат неконтролируемо в съзнанието под формата на сънища, фантазии, халюцинации или биват проектирани върху външни обекти“, „Виртуален модел“, Измислен или въображаем начин на поведение“, „Това е така наречената виртуална представа, виртуален модел. Според мен то представлява изграден в човешкото съзнание модел, чрез който се назовават различни компоненти, свързани с виртуалната среда“, „Архетип звучи много като стереотип, като тип човек или личност“.

На въпроса **„Мислите ли, че трябва да има информираност по темата за виртуалните архетипи?“** от 29-те участници в този вариант има само 2 отрицателни отговора – „Не“ и „Не знам“. Всички останали утвърдително отговарят, включително с допълнения „Според мен трябва да има, тъй като този термин не е достатъчно популярен и трудно се асоциира с нещо като нямах по-добра представа за какво става на въпрос“, „Ами да, дори ми стана интересно, сега е ми е малко гадно, че не знам“, „Да, мисля, че трябва да сме информирани, тъй като тази информация ще е интересна и полезна за нас“, „Да, много често във виртуалната среда общуваме с хора, а в действителност не знаем кои са“, „Предполагам, че би било полезно. Аз за първи път чувам за виртуален архетип и определено събуди интерес в мен“.

За случая с липса на предварително зададена посока за очакваните отговори могат да се очертаят следните **изводи**:



Дискусия

Без никакви претенции за изчерпателност и новост представените резултати потвърждават значението на рамката и контекста, в които се разполага информацията като предиктор на начина на интерпретирането ѝ. Потвърдено е силното влияние на когнитивните изкривявания от прайминг ефекта, рамкирането, познатото и закотвянето. Предвид факторите на

средата, които в продължителен период на живот в условия на криза водят до силно поляризиране на мненията, и огромното влияние на социалните мрежи, което води до ескалация на полярното мислене и свързаната с това опасност от екстремни реакции и поведение, смятаме, че образователният контекст има значителна сила и място да противодейства и балансира посредством стимулиране на рефлексията и себерефлексията.

Описаните изводи показват, че поднасянето на ясна, неконотирана информация в най-висока степен дава свобода за критично мислене, търсене на информация и извеждане на балансирани заключения. Очертано е потвърждение, че предпоставеността при поднасяне на информацията гори при наличие на достъпни ресурси на „един клик“ разстояние прави респондентите инертни и по-скоро ги оставя на автоматичната нагласа във възприемането и потвърждаването на предпоставения отговор вместо търсенето на информация. Особено силно е влиянието, когато предпоставената ситуация е с негативен знак.

Следва да се отбележи и важният момент на едновременно открояване на негативите и позитивите, което показва аналогично на възможността за едновременно преживяване на негативни и позитивни емоции, един от начините и възможностите за стимулиране на по-активното отношение към възприемането и обработването на информацията.

Въпреки ограниченията на изследването, които са свързани не само с броя респонденти, но и с общовалидността на заключенията от качествени проучвания, смятаме резултатите за стъпка в тази посока. Все по-високият фокус на компетентностния подход, проектно базираното учене и други използвани форми на интерактивно взаимодействие в системата на висше образование са отговор на изгражданата пасивност при класическата форма на фронталното обучение. Именно в тази връзка препратката е към по-често използване на преживелищната форма на учене чрез опит и планирането и организирането на комуникацията така, че да стимулира и поддържа критичното мислене, а не обратното, да затвърждава приемането на стереотипи и готови модели, което стимулира изграждането и поддържането на нагласа за активна рефлексия и себерефлексия, което е особено важно в подготовката на педагогически специалисти. В тази връзка част от тяхната подготовка може да включва и техники и насоки за изграждането на такава нагласа на критично мислене при работата с деца и ученици с прилагане на индивидуални и групови проекти, ролеви игри, дискусии.

Благодарим на отзовалите се студенти за съдействието им.

ЛИТЕРАТУРА

Kahneman, D., Tversky, A. (1972). "Subjective probability: A judgment of representativeness" (PDF). *Cognitive Psychology*, 3 (3): 430–454. doi:10.1016/0010-0285(72)90016-3. Archived from the original (PDF) on 2019-12-14. Retrieved 2017-04-01

Kahneman, D., & Tversky, A. (Eds.). (2000). *Choices, values and frames*. New York: Cambridge University Press and the Russell Sage Foundation.

Kahneman, D. (2011). *Thinking Fast and Slow*. Farrar, Straus and Giroux.

Kahneman, D. (2012). *Misleneto*. Sofia: Helikon. [Канеман, Д. (2012). *Мисленето*. София: Хеликон.]

Karastojanov, G. (2012). *Psihologia na prednamerenoto vlijanie*. Sofia: Iztok-Zapad. [Карастоянов, Г. (2012). *Психология на преднамереното влияние*. София: Изток-Запад.]

Karastojanov, G. (2019). *Individualni razlichia pri vzemane na reshenia*. Sofia: Iztok-Zapad. [Карастоянов, Г. (2018). *Индивидуални различия при вземане на решения*. София: Изток-Запад.]

TEACH – Targeting Extremism and Conspiracy Theories. (2022). Retrieved on 27.04.2022 from <https://www.idd.uni-hannover.de/en/research/projekte/teach/#c89158>

ПОМАГАЩОТО ПОВЕДЕНИЕ И СОЦИАЛНАТА ПОДКРЕПА В ЧОВЕШКИТЕ ВЗАИМОТНОШЕНИЯ

Мария Дишкова, доц. г-р

Университет „Проф. д-р Асен Златаров“ – гр. Бургас

Факултет по обществени науки

Категра „Педагогика и методика на обучението“

e-mail: dishkova.maria@gmail.com

Резюме: Помагащото поведение е феномен, който разкрива различни аспекти на човешката природа и е обект на изследване от много автори. В настоящата разработка се прави кратък теоретичен анализ, за да се дефинират основните понятия. Проведено е анкетно проучване сред 271 педагогически специалисти и студенти от педагогически специалности, включително и специалност „Социална педагогика“. Целта на изследването е да се проследи и анализира тяхното мнение за помагащото поведение в живота на хората: защо помагаме, кога помагаме, възпитани ли сме да помагаме, възможно ли е взаимната подкрепа и хуманните отношения да са отговорът на проблема с агресивното общуване между погроставащите. Коментират се част от получените резултати, които са онагледени подходящо. Направени са и съответните изводи, релевантни на проучването. Оказва се, че помагащото поведение има трайно присъствие в нашето ежедневие от най-ранна възраст, но побудите невинаги са съвсем безкористни. В помагащото поведение не липсва егоизъм. Съвсем бегло се засяга и темата за алтруизма по посока жертвоготовността на индивида и предлагането на помощ и подкрепа дори когато съществува риск за помагачия.

Ключови думи: помагащо поведение, алтруизъм, социална работа, поведенческа промяна, детерминанти

HELPING BEHAVIOR AND SOCIAL SUPPORT IN HUMAN RELATIONSHIPS

Maria Dishkova, Assoc. Prof., PhD

University “Prof. d-r Asen Zlatarov” - Burgas

Faculty of Social Sciences

Department “Pedagogy and methodology of teaching”

Abstract: Helping behavior is a phenomenon that reveals various aspects of human nature and has been the subject of research by many authors. In the present study, a brief theoretical analysis is made to define the basic concepts. A survey was conducted among 271 pedagogical specialists and students from pedagogical specialties, including the specialty "Social pedagogy". The aim of the study is to track and analyze their views on helping behavior in people's lives: why we help, when we help, are we educated to help, is it possible that mutual support and welfare are the answer to the problem of aggressive communication between adolescents. Some of the obtained results are commented, which are illustrated appropriately with diagrams and figures. Relevant conclusions responding to the study were also made. It turns out that helping behavior has a lasting presence in our daily lives from an early age, but the motives are not always completely selfless. There is no lack of selfishness in helping behavior. The topic of altruism is very briefly touched upon in the direction of the sacrifice of the individual and the offer of help and support, even when there is a risk for the helper.

Keywords: helping behavior, altruism, social work, behavioral change, determinants

Въведение

Когато се засяга темата за помагащото поведение, трябва да се подчертае, че то е част от просоциалното поведение на индивида и обикновено е насочено към повишаване качеството на живот на другия. Помага се в различни ситуации, като подкрепата може да бъде формална и неформална, спешна и отложена, под формата на съвет или включваща различни дейности. Често се засяга и темата за помагащото поведение в помагащите професии, които имат по-различни изисквания към своите представители (лекари, социални работници, социални педагози, психолози). В социалната работа взаимодействието между специалист и клиент има своята уникална специфика, а помощта цели не само подобряване състоянието на нуждаещия се, но и повишаване на неговата мотивация за постигане на поведенческа промяна.

Във всички случаи помагащото поведение се свързва с проява на емпатия, търпение, съчувствие. Г. Механджийска подчертава, че социалната подкрепа означава внимание, разбиране, интерес към индивидуалността на личността, към неговите преживявания и потребности. Социалната подкрепа идва както от страна на близките, така и от страна на професионалисти (Mehandzhiiska, 2018: 74), но не е изключено да се включат странични хора. Помагащите отношения не само подкрепят клиента, но и му вдъхват увереност, че може да се справи сам със затрудненията си (там: 68). Някои резултати, получени от авторското изследване, които няма да бъдат коментирани в тази статия, показват ясно и недвусмислено как липсата на помощ води респондентите до по-силна мотивация да се справят сами с проблемите си. Те признават, че

отказаната подкрепа ги прави по-силни, по-концентрирани, по-готови за промяна. Предполага се, че социалната подкрепа подобрява качеството на живот. Това е така, защото получаването на емоционална и социална подкрепа мотивира клиентите за преодоляване на затрудненията, стимулира тяхното здравно поведение, повишава степенята на обществена обвързаност (Stoykova, 2019: 35), стимулира участието и включването в социални дейности. Н. Бояджиева уточнява, че специалистите в професии от типа „човек – човек“ и най-вече тези, които са насочени към оказване на помощ и подкрепа на хора в нужда, включително социални педагози, социални работници, психолози, клинични социални работници, са особено емпатийни и разбиращи. Тяхното поведение се откроява с просоциалната си насоченост и алтруистични нагласи. Желанието за оказване на помощ не отговаря на ниски нива на емпатия – двете понятия не са съвместими. Специалисти, които не се отличават с умения за съпреживяване, обикновено се насочват към административнообслужващи дейности в социалната сфера (Boyardzieva, 2012: 28-29). И. Дерижан посочва няколко основни принципи на социалната работа, която дефинира като предполагаща просоциално и алтруистично поведение както от страна на помагачия, така и от страна на получаващия помощ (Derizhan, 2010: 62-63) – става ясно, че позицията на разглежданите автори включва активното участие на клиента в помагачия процес и изисквания към него за адекватно поведение:

- съблюдаване на възрастовите и индивидуални специфики на получаващия помощ;
- оптимизиране на физическото, психическото и социалното развитие на всеки, който получава помощ и подкрепа;
- съблюдаване на личните интереси на получаващия помощ;
- непрекъснатост на подпомагачия процес;
- конфиденциалност;
- партньорство между институциите;
- изпреварващи действия (Derizhan, 2010: 66-67).

Социалната работа преминава през различни етапи, но във всеки един от тях е нужна искрената подкрепа на специалистите, за да придобие клиентът тази увереност, която ще му бъде необходима за решаване на проблемите, за хуманизиране на общуването с другите, за справяне със следващи ситуации на трудност (Rangelova, Mehandzhiiska, 2009). Според някои автори помагачите дейности могат да бъдат подредени в три основни измерения:

- планирана, формална, официална помощ или спонтанна, неформална, неофициална помощ;
- спешна помощ или помощ, която търпи отлагане;
- директна или индиректна помощ – чрез гаранение например (Aydinli, Bender, Chasiotis, 2013, 4-5).

Благотворителността и доброволчеството често се асоциират с помагачното поведение, включително и в социалната работа. Предполага се,

че повечето хора действат според личния си интерес – имат очаквания за възвръщаемост, търсят печалба, някаква полза или възнаграждение. Толкова много и силно вярваме в техните користни мотиви, че това се превръща в наше лично убеждение, което несъмнено повлиява поведението ни и социалните ни взаимодействия. Ако един човек действа очевидно безкористно, веднага започваме да търсим скрити източници на лична изгода, за които предпологаваме, че задължително трябва да са налични (Batson, Darley, Coke 1978, 112). Диагностика на релацията алтруизъм – егоизъм у личността се разглежда в предходна публикация на автора (Dishkova, 2020).

Човешкото поведение, включително и помагащото, се определя от различни фактори, които могат да се групират по следния начин:

- вътрешноличностни фактори;
- междуличностно взаимодействие както във формални, така и в неформални групи;
- институционални фактори;
- фактори, произтичащи от общността;
- гържавна социална политика (Duminiца, 2020).

Факторите, определящи човешкото поведение, се делят на няколко групи, които включват вродените и придобитите способности на индивида:

- генетична предразположеност (физическа и психическа наследственост, характер, темперамент);
- придобити умения (естествената среда, влияние на семейството, приятелски групи, училище, религия, медии, институции) (Ristea, 2013: 800-804).

Оказва се, че поведенчески фактори като отношение, нагласи, мотивация, възприемчивост, памет и образование, наред с физическото и психическото развитие на хората, могат да респондират на потенциално отговорно, нерисково, безопасно поведение (Stranks, 2007: 3).

Много автори проучват ситуационното поведение на личността. Човешкото съзнание не е ограничено до крайност във времето или пространството, затова се изследват не само непосредствените, но и някои общи ситуации, с които се сблъсква индивидът. Затова те се разделят на няколко основни групи:

- несоциална ситуация (обща възможност на физическата среда, ресурси, потенциал и въздействие на околната среда над личността в момента);
- социална ситуация в конкретна област (брой на участниците, поведенчески характеристики, културна обусловеност; конкретни физиологични състояния, психологически нагласи);
- личностно значима ситуация (персоналност на участника, неговото физиологично и психическо състояние в момента) (Gastil, 1961: 1288).

Практиката показва също, че ситуативното поведение, включително и помагащото, може да бъде много по-инстинктивно, непланирано, необмислено, особено ако конкретният момент го изисква.

Помагащото поведение в социалната работа е насочено към постигане на поведенческа промяна (Dishkova, 2021). Според редица автори поведенческата промяна преминава през шест основни етапа: предварителен етап, съзерцание, подготовка, действие, поддръжка, финален етап. През първия етап (предварителен) клиентът все още не възнамерява да се променя или да премине към някакво конкретно действие. През фазата на съзерцанието клиентът има намерение да се промени в обозримо бъдеще, но все още не е готов да предприеме реални действия. Фактори, които могат да забавят преминаването към следващата фаза, са съмненията относно ефективността на евентуални действия, съмнителни ползи и неоправдани разходи. Въпреки това „мечтата“ за промяна е налице. През третата фаза – фазата на подготовката, клиентът преминава към изготвяне на план за действие, който се реализира на следващия етап – действие. Петият етап се свързва с усилията на клиента да запази постигнатата промяна. Трябва да се подчертае, че нивата на увереност в собствената ефективност са много по-високи, отколкото в първите фази, особено преди да се предприемат действия за първи път. Финалният етап предполага устойчивост на просоциалната поведенческа активност на индивида (Jena, Vehera, 2017: 563-564). А. Бандура подчертава, че отчасти хората регулират поведението си чрез очакванията си за конкретен резултат. Действия, за които има вероятност да доведат до положителни резултати, обикновено се адаптират и използват. Обратно, тези, които не водят до благоприятни за личността резултати, обикновено се отхвърлят с времето (Bandura, 1999: 35-36).

Краткият литературен обзор помогна да се дефинират някои основни понятия, както и да се прецизира употребата им в темата. Помагащото поведение в социалната работа изисква не само умения за емпатия от страна на специалистите, но и способност да се вдъхне увереност на клиента, да се използват методи на социалната работа, които го мотивират за постигане на промяна, за повишаване качеството на живот, за задържане на промяната, независимо от неудобството, което може да създаде за индивида.

Помагащото поведение се предопределя от разнообразни фактори (възраст и пол на помагачия, образование, култура, социален статус, религия, характеристика на конкретната ситуация, наличие на свидетели, споделена отговорност, поведение на групата, мнение на участниците в ситуацията) (Dishkova, 2016). Един от най-коментираните фактори е точно моментното настроение на помагачия – може ли от това да зависи съдбата на бедстващ?!

В анкетното проучване взеха участие 271 педагогически специалисти и студенти от педагогически специалности, включително и специалност „Социална педагогика“. Главна цел на изследването е да се проучи тяхното мнение за помагащото поведение в съвременния живот на хората:

- фактори на помагащото поведение – моментно настроение и пол на помагачия;
- значение на семейната среда за възпитание в помагащо поведение;

- алтруисти или егоисти са децата и възрастните;
- помагащото поведение срещу агресивните прояви;
- причини за помагащото поведение;
- емоции в помагащото поведение.

Проучването се реализира изцяло в онлайн среда с помощта на приложението Microsoft Forms в продължение на две години, като респондентите имаха достъп до анкетата чрез изпратен им линк.



Фиг. 1. Отношение на респондентите към твърдението, че моментното настроение повлиява желанието ни да окажем помощ

64,21% от респондентите (174 души) смятат, че моментното настроение не е определящо за отношението ни към другите, особено ако се нуждаят от помощ (фиг. 1). 42,07% (114 души) не са съгласни, че настроението на човека трябва да се свързва с неговото помагащо поведение и не може да бъде фактор изобщо. 38,01% (103 души) допълват, че винаги се намират в готовност да помагат на другите. 10,33% (28 души) имат желание, когато се чувстват добре, да накарат и другите да се чувстват така. Сред анкетираните лица обаче има и такива, които смятат, че настроението може да повлияе желанието ни да окажем помощ. 9,23% (25 души) определено са съгласни с това твърдение. 22,14% (60 души) признават, че има дни, в които са по-търпеливи с другите хора, но има и обратни моменти. 6,64% (18 души) допълват, че понякога не им се слушат проблемите на други хора, а двама респонденти (0,74%) подчертават, че когато не се чувстват добре, не им се гледат весели физиономии, затова не смятат, че е нужно да помагат на хората да си оправят настроението или да позитивират емоциите си. Анкетираните лица дават и други мнения, изброени както следва:

- на животните винаги трябва да се помага;
- всичко зависи от човека – от помагачия и от нуждаещия се от помощ;

- добротата се носи в сърцето и е постоянна, затова не може да зависи от ситуации и настроения;
- настроението не може да бъде оправдание;
- преди всичко трябва да сме хора и да бъдем толерантни;
- намирам щастие в това да помагам на другите;
- винаги помагам с каквото мога;
- след направено добро настроението може само да се подобри.

Според редица изследвания в областта на социалната психология съществуват няколко основни фактора, които са особено благоприятни за алтруистичните прояви, за доброволчеството, за жертвоготовността:

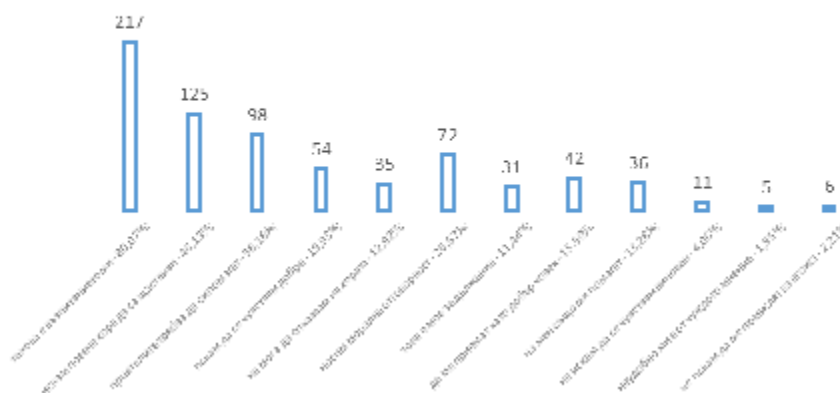
- индивидът има пример за подражание – вижда, че някой друг помага, и копира това поведение;
- индивидът разполага с достатъчно свободно време;
- индивидът е в настроение да окаже помощ;
- религията на индивида предполага помагащо поведение;
- индивидът забелязва инцидент, интерпретира го като нещастен (спешен) случай, поема отговорност и извършва помагащи действия (Neshev).

Анкетираните педагогически специалисти и студенти от педагогически специалности помагат по различни причини, някои от които са (фиг. 2):

- такава е моето възпитание – 80,07% (217 души);
- имам желание всички да са щастливи – 46,13% (125 души);
- затова са приятелите – 36,16% (98 души);
- искам да се почувствам по-добре – 19,93% (54 души);
- не мога да отказвам на хората – 12,92% (35 души);
- мисля, че всички имаме морална отговорност към другите хора – 26,57% (72 души);
- смятам, че това е мое задължение – 11,44% (31 души);
- искам всички да ме приемат като добър човек – 15,50% (42 души);
- на мен често ми помагат – 13,28% (36 души);
- не искам да нося вина за нечия чужда беда – 4,06% (11 души);
- изпитвам неудобство от мнението на другите – 1,85% (5 души);
- притеснявам се, че ще ме помислят за егоист – 2,21% (6 души).

Така изброените причини дават възможност да се обмисли колко разнообразни могат да бъдат мотивите за оказване на помощ и подкрепа у хората, някои от които са свързани с чувството на отговорност, но не се изключва стремежът за получаване на положителни емоции за себе си. Трудно е да се определи кога хората помагат повече: когато мислят за себе си или когато действително са загрижени за другите. Мнението на околните също е от голямо значение за респондентите и коректив за тяхната поведенческа активност.

Причини за помагащото поведение на хората



Фиг. 2. Причини, които респондентите посочват, за помагащото поведение

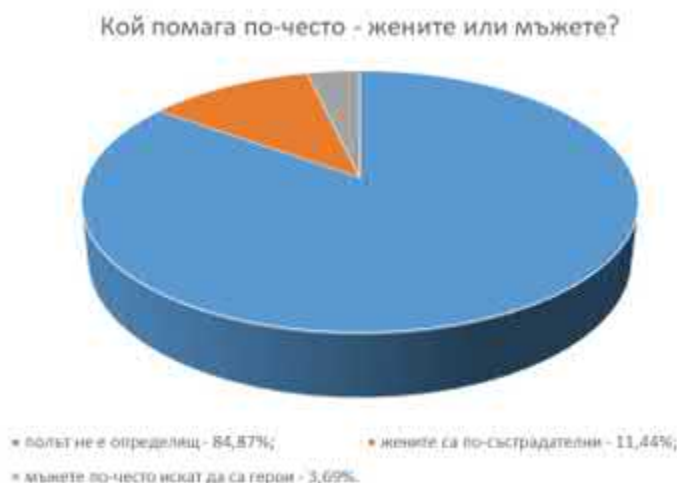
Като допълнение към предложените в анкетата опции изследваните лица посочват и други причини за желанието си да оказват помощ на хора, намиращи се в нужда:

- мисля, че винаги трябва да се помага на бездомни животни, защото това издава природата на хората;
- помагам на хората, защото искам;
- помагам на хората, защото съм добър човек;
- така е редно;
- доброто носи добро;
- трябва да си помагаме, защото сме хора;
- човешкото общество е жив организъм – ако не си помагаме взаимно, няма да се развиваме и дейността ни няма да спори;
- не може да се помогне само на този, който не търси помощ;
- помагам само когато знам как да помогна, за да не наврежда;
- понякога една добра дума е достатъчна;
- помагам, защото съчувствам на хората;
- търся щастие в очите на хората;
- това е християнско поведение;
- помагам, защото в днешно време това е рядкост.

230 от респондентите (84,87%) са на мнение, че полът не е определящ за помагащото поведение на хората (фиг. 3). Една част от останалите – 11,44% (31 души) – смятат, че жените са по-състрадателни, затова помагат по-често от мъжете, а друга част – 3,69% (10 души) – подчертават, че мъжете са по-склонни да се проявяват като герои и спасители.

Във връзка със споделяната отговорност респондентите са разделени на две почти равни групи. Те помагат, когато (фиг. 4):

- молбата е отправена индивидуално към тях, защото носят отговорност пред нуждаещия се – 145 души (53,50%), което означава, че няма кой друг да окаже подкрепа;
- молбата е отправена към много хора, а Вие сте един от тях, въпреки че отговорността е споделена – 126 души (46,50%), което е показател, че индивидът не възприема членовете на групата като задължително емпатийни.



Фиг. 3. Мнението на респондентите за пола като фактор, определящ помагачното поведение



Фиг. 4. Респондентите помагат независимо дали са сами или част от групата на наблюдателите

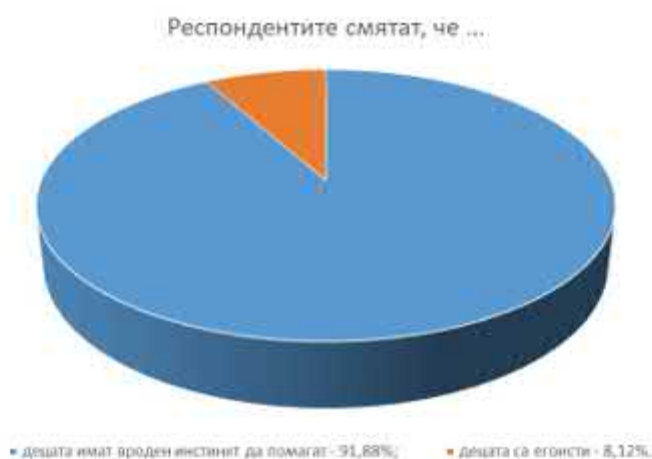
По-голямата част от анкетираните лица са на мнение (фиг. 5), че помагащото поведение се възпитава от ранна детска възраст – 162 души (59,78%), и семейното възпитание е в основата на нашите реакции – 85 души (31,36%). Има респонденти, които смятат, че поведението на индивида зависи от неговия характер – 16 души (5,90%), или от конкретната ситуация – 2 души (0,74%). Останалите допълват, че:

- мнението на приятелите е най-важно – 2 души (0,74%);
- трябва да се изисква в училище – 4 души (1,48%).



Фиг. 5. Мнение на респондентите за произхода на помагащото поведение на индивида

249 респонденти (91,88%) изразяват мнението си, че децата в предучилищна и начална училищна възраст имат инстинкт да помагат, който трябва да се развива в устойчива поведенческа характеристика (фиг. 6). Останалите 22-ма (8,12%) подчертават, че малките деца са егоисти.



Фиг. 6. Мнение на изследваните лица за помагащото поведение при децата

204 респонденти (75,28%) твърдят, че родителите им са изисквали от тях помагащо поведение (фиг. 7) и са ги научили да бъдат добри хора, в допълнение към което са били и добър личен пример – 122 души (45,02%). Това е още едно доказателство, че семейната среда е много важна за формиране на просоциални нагласи у личността. Петима от анкетираните лица (1,85%) са категорични, че родителите не обръщат внимание на това. Останалите допълват, че:

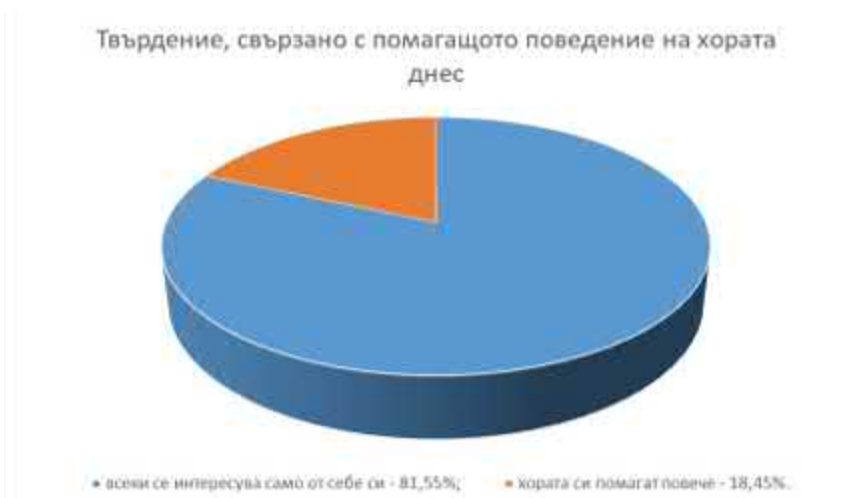
- отношението към околните е въпрос на личен избор – 25 души (9,23%);
- Всеки с времето се научава да цени хората около себе си – 67 души (24,72%);
- човек се ражда добър или лош – 4 души (1,48%);
- моите учители ми даваха личен пример – 78 души (28,78%);
- моите учители го изискваха от мен – 61 души (22,51%).



Фиг. 7. Мнение на респондентите относно научаването на помагащото поведение

Интересни са резултатите (фиг. 8), получени от следващите два въпроса в анкетата. 221 респонденти (81,55%) са на мнение, че в наши дни всеки се концентрира върху личните си дела и не се интересува от другите – по този начин дава пример и на погроставащите. Едва 50 анкетирани лица (18,45%) вярват (фиг. 9), че днес хората си помагат повече и така малките деца възприемат помагащото поведение като правилно. 250 изследвани лица (92,25%) смятат, че със сигурност помагащото поведение на учениците може да се използва за превенция на агресивното поведение в училище, а 21 души (7,75%) посочват, че това няма да помогне. Интересно е да се проследи тази тенденция в мнението на хората. Нашето съвремие изисква все повече взаимопомощ и подкрепа, особено в условията на пандемия. Оказва се обаче, според мнението на респондентите, че колкото по-сложна е житейската ситуация, толкова по-малко си помагат хората. Нещо повече, те дават личен пример на погроставащите и ги възпитават в егоизъм повече, отколкото в алтруизъм. По отношение на помагащото поведение като

метод за превенция и редуциране на агресивните прояви в училище не всички респонденти са съгласни с това твърдение. Анкетирани са лица са действащи педагози и студенти от педагогически специалности, някои от които не вярват, че училищната среда може да се оптимизира, а отношенията между учениците да се хуманизират. Важно е да се помни, че педагогическият ентусиазъм трябва да е нестихващ, непрекъснат и да търси не само успешни традиционни, но и иновативни методи за справяне с конфликтните ситуации в класната стая.



Фиг. 8. Мнение на респондентите относно помагащото поведение на хората в наши дни



Фиг. 9. Мнение на респондентите по въпроса за помагащото поведение на учениците и агресията между тях

На базата на направения кратък литературен обзор и резултатите, получени от проведеното изследване, могат да се направят няколко основни изводи:

- По-голямата част от респондентите отричат моментното настроение като определящ фактор за помагащото поведение, но някои от анкетираните лица признават, че има дни, в които не се чувстват така благоразположени към другите хора, както обикновено, и не биха искали да решават проблемите им.
- Респондентите посочват различни причини за помагащо поведение, но прави впечатление, че не малка част от тях имат егоистичен мотив – искам да се чувствам добре, искам да ме приемат като добър човек, не искам да се изпитвам вина. Сред другите причини могат да се срещнат вяра в доброто, по-хуманни отношения между хората; неудобство от чуждото мнение; въпрос на възпитание; силни приятелски чувства.
- Най-много от анкетираните лица са на мнение, че полът не е фактор, определящ помагащото поведение.
- Мнението на респондентите е разделено почти поравно относно споделената отговорност. Половината от тях отговарят само на молба, отправена лично към тях, а останалите помагат дори когато се намират в групата на страничните наблюдатели.
- Повече от половината респонденти подчертават, че помагащото поведение се възпитава от най-ранна детска възраст.
- Почти всички респонденти изразяват мнението си, че децата в прегучилищна и начална училищна възраст имат инстинкт да помагат, който трябва да се развива в устойчива поведенческа характеристика. Останалите подчертават, че малките деца са егоисти.
- Повече от половината анкетираните педагогически специалисти и студенти от педагогически специалности оценяват позитивното влияние на своите родители, които са ги направили добри хора и са били пример за тях. Разбира се, признава се също и положителното въздействие на учителите. Много нисък процент от респондентите споделят мнение, че в семейството не се обръща внимание на това. Въпреки това резултатите дават основание да се направи заключение, че помагащото поведение се възпитава у децата и примерът на родителите е изключително важен в това отношение.
- Повечето респонденти са на мнение, че в наши дни всеки се концентрира върху личните си дела и не се интересува от другите – по този начин дава пример и на погроставащите. Сравнително малка част от анкетираните лица вярват, че днес хората си помагат повече и така малките деца възприемат помагащото поведение като правилно.
- Почти всички изследвани лица смятат, че със сигурност помагащото поведение на учениците може да се използва за превенция на агресивното поведение в училище, но има и респонденти, които не вярват в това твърдение.

Вместо заключение може да се допълни само, че помагащото поведение и социалната подкрепа означават топлина в човешките отношения. От тази изходна позиция промяната в поведението на хората ще бъде не само необходима, а и желана, а това несъмнено повишава мотивацията и активността на индивида.

ЛИТЕРАТУРА

Aydinli, A., Bender, M., & Chasiotis, A. (2013). Helping and volunteering across cultures: Determinants of prosocial behavior. *Online Readings in Psychology and Culture*, 5 (3), 1-27. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1118>.

Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality (2nd ed., pp. 154-196)*. New York: Guilford Publications. (Reprinted in D. Cervone & Y. Shoda [Eds.], *The coherence of personality*. New York: Guilford Press.)

Batson, C.D., Darley J.M., Coke, J.S. (1978). Altruism and Human Kindness: Internal and External Determinants of Helping Behavior. In: Pervin L.A., Lewis M. (eds) *Perspectives in Interactional Psychology*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-3997-7_6.

Boyadzieva, N. (2012). Ravnise na empatijni naglasi i tendencii v profila na pomagasite specialisti za socialno-pedagogiceska rabota. *Klinicna i konsultativna psihologia*, 3, 27-32.

Derizhan, I. (2010). Metodologichni osnovania za sashtnostta i spetsifikata na sotsialnata rabota. V: *sbornik „Savremenna humanitaristika“*, br. 1, Burgaski svoboden universitet, s. 61-67.

Dishkova, M. (2020). Diagnostika na relatsiyata altruizam-egoizam u lichnostta. *Sbornik s dokladi „Harmonia v razlichiyata“*. Nauchna konferentsia, Sofia, Akademichno izdatelstvo „Za bukvite – pismenehy“, Universitet po bibliotekoznanie i informatsionni tehnologii, ISSN 2367-7899, s. 163-170.

Dishkova, M. (2016). Helping behavior in social-pedagogical work („Помогащото поведение в социално-педагогическата работа“). *Помогащото поведение: Ценности, смисли, модели*. Серия „Актуальные проблемы практической психологии: кризис, развитие, поддержка“. Вып. 1, Калуга, pp. 126-139. ISBN 978-5-905697-80-7.

Dishkova, M. (2021). Povedencheskata promyana kato tsel na sotsialnata rabota. V: *Nastavnichestvoto: klasichnost i modernost*. Universitetsko izdatelstvo VTU „Sv. sv. Kiril i Metodiy“. ISBN: 978-619-208-246-8, s. 118-125.

Duminica, D. (2020). *Factors that influence the change of human behavior in student's online activity*. Conference Paper, June 2020, DOI: 10.1109/ECAI50035.2020.922321. ISBN 978-1-7281-6843-2/20.

Gastil, R. D. (1961). The Determinants of Human Behavior. *American Anthropologist*, New Series, 63 (6), 1281-1291.

Jena, L. K., Behera, B. (2017). Environmental crisis and human wellbeing: A review. *International Journal of Development and Sustainability*, ISSN: 2186-8662 – www.isdsnet.com/ijds, 6 (8), 561-574. ISDS Article ID: IJDS15031702.

Mehandzhiyska, G. (2018). *Sotsialnata podkrepa v lichnostno-tsentriranata sotsialna rabota*. Available at: (28/8/21) https://www.academia.edu/36861312/_2018.

Neshev, P. *Altruizam pomogashto povedenie i sotsializatsia*. Available at: https://ejournal.vfu.bg/en/pdfs/Petar_Neshev-Altruizam_pomogashto_povedenie_i_socializaciya.pdf (30/08/21).

Rangelova, Em., G. Mehandzhiyska. (2009). *Metodi na sotsialnata rabota*. Gabrovo: Eks-Pres. [Рангелова, Ем., Г. Механджийска. (2009). *Методи на социалната работа*. Габрово: Екс-Прес.]

Ristea, I. (2013). Reflections on Mechanisms Influencing Human Behavior. *Lumen International Conference Logos Universality Mentality Education Novelty (LUMEN 2013)*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 92, 799 – 805.

Stranks, J. (2007). *Human Factors and Behavioural Safety*. Published by Elsevier Ltd. ISBN-13: 978-0-7506-8155-1, 1-483.

Stoykova, M. (2019). Vliyanie na sotsialnata podkrepa varhu kachestvoto na zhivot na vazrastnite hora s uvrezhdania. V: *sbornik: „Aktualni problemi na sotsialnata rabota“*. Blagoevgrad, ISBN 978-954-00-0211-8 (pdf), 31-41. [Стойкова, М. (2019). Влияние на социалната подкрепа върху качеството на живот на възрастните хора с увреждания. В: Сборник „Актуални проблеми на социалната работа“. Благоевград.]

ПРОФЕСИОНАЛНИТЕ РОЛИ НА УЧИТЕЛЯ ПО ИЗКУСТВА

Надежда Калоянова, доц. д-р

Университет „Проф. д-р Асен Златаров“ – гр. Бургас

Факултет по обществени науки

Катедра „Педагогика и методика на обучението“

e-mail: ccrc@abv.bg

Резюме: Целта на изследването е да се установят статусно-ролевите модели на учителите по изкуства. Основната изследователска теза е, че в съвременната образователна ситуация учителят изпълнява множество роли, които надхвърлят традиционния статус „учител“. В аспекта на ролевата теория се приема, че учителят изгражда и заема различни статуси в професията. Допуска се, че е възможно формирането на структурен модел за изследване на учителя като професионален субект. Моделът се основава на връзката между статус, роля, функция и компетентност в учителската професия. Статус и роли са динамично и ситуационно детерминирани конструкти с вариативна структура – определен статус в конкретни условия се „минимизира“ до роля, а определени роли в конкретни условия се „максимизират“ до статус. Всяка професионална роля притежава функционална структура, която се определя от набора компетентности, които учителят „отключва“ при нейното изпълнение. В проучването участват 69 български учители по музика, изобразително изкуство и литература. Методологията на изследване включва структуриран въпросник, организиран в 3 части. Първата част съдържа 9 въпроса за установяване на отношението на учителите към съвременния професионален статус и роли. Втората част се състои от 9 въпроса за установяване на нагласите на учителите относно ключови професионални компетентности. Третата част включва географски въпроси. Резултатите от изследването информират за динамиката на статусно-ролевите модели на учителите по изкуства и тяхната зависимост от конкретната образователна ситуация.

Ключови думи: професионална роля, статусно-ролеви модели, учители по изкуства

THE PROFESSIONAL ROLES OF THE ART TEACHER

Nadezhda Kaloyanova, Assoc. Prof., PhD

University "Prof. d-r Asen Zlatarov" - Burgas

Faculty of Social Sciences

Department "Pedagogy and methodology of teaching"

Abstract: The aim of this study is to establish the status-role models of art teachers. The main research thesis is that in the current educational situation the teacher plays many roles that go beyond the traditional status of "teacher". In the aspect of role theory, it is assumed that the teacher builds and occupies different statuses in the profession. It is allowed that it is possible a structural model for the study of the teacher as a professional subject to be formed. The model is based on the relationship between status, role, function and competence in the teaching profession. Status and roles are dynamically and situationally determined constructs with a variable structure - a certain status in specific conditions is "minimized" to a role, and certain roles in specific conditions are "maximized" to a status. Each professional role has a functional structure, which is determined by the set of competencies that the teacher "unlocks" in its implementation. The study involved 69 Bulgarian teachers of music, fine arts and literature. The research methodology includes a structured questionnaire organized in 3 parts. The first part contains 9 questions for establishing the attitude of teachers to the current professional status and roles. The second part consists of 9 questions for establishing teachers' attitudes towards key professional competencies. The third part includes demographic questions. The results of the research inform about the dynamics of the status-role models of art teachers and their dependence on the specific educational situation.

Keywords: teachers' professional roles, status-role model, art teacher

Въведение

Предложеното изследване се базира на ролевата теория за професионалната дейност на учителя (Grasha, 1996, 2002; Harden & Crosby, 2000; Brown & Douglas, 2007 и др.). В този контекст изследването използва четири ключови понятия: статус, роля, функция и компетентност.

Статусът според Р. Линтън е „свкупността от атрибутите, свързани с дадена позиция на една култура, както и поведението на околните към конкретния индивид“. Статусът включва „правата и задълженията, функциите и отношенията“, които се приписват на дадено място в дадена система

от социални връзки. Така „учител“ всъщност е „професионално-длъжностен статус“, който представлява „базисен статус на личността, фиксиращ нейното социално, икономическо и производствено-техническо положение“ (по Джонев, 1996).

Ролята от социалнопсихологическа гледна точка е „динамичният аспект на статуса“, тя е „нормативно предписана, стандартизирана форма на поведение, реализирано от индивида в резултат на заемането от него на определена позиция“ (Р. Линтън, цит. по: Джонев, 1996). Професионалната роля е вид социална роля. Тя включва комплекс от функции, които човек извършва, за да влезе в определена трудова позиция. От това следват изисквания за конкретни норми, предполага се специфично поведение.

Професионалната функция е „комплекс и поредица от разнообразни практически и теоретически действия със свои характеристики“ (Жекова, 1992), които изисква работната позиция.

Професионалната компетентност е „доказана способност за използване на професионални знания, професионални умения и личностни качества, необходими за упражняване на професия, в съответствие с Националната квалификационна рамка“ (<https://mon.bg> › upload › zkn_POO_160321).

Теоретичната концепция на изследването се основава на връзката между статус, роля, функция и компетентност в учителската професия. Статус и роля са ценности, с които индивидът се отъждествява. Ролята е нормативно обезпечена, а ролевата норма има предписващ аспект. Изпълнявайки определена роля, учителят попада в дадена ролева реалност заедно с други индивиди (колеги, деца/ученици, родители, социални работници, психолози и др.п.), изпълняващи свързани с ролята роли. В тази ролева реалност учителят е въввлечен нормативно и функционално. Във взаимоедействието с други субекти учителят изгражда мрежа от статуси и неговото поведение се моделира и трансформира. Според тази интерпретация ролята е присъща на статуса – тя е негов „аспект“. Всяка роля притежава определена функционална структура, чрез която се реализира като поведенчески конструкт.

За отношението „статус-роли-функции“ са характерни две свойства:

- В един и същи момент учителят приема няколко статуса, адекватни на ситуацията, но не би могъл да изпълнява ролите, свързани с тях, едновременно, ето защо – при необходимост останалите статуси се минимизират до роли;
- Статус и роля са ценности за учителя, докато функцията придобива ценностен характер само ако е адекватно включена в професионална роля.

Двете свойства се разкриват чрез интериоризацията, разбирана като процес на припознаване от учителя на статуси и произтичащи от тях роли. Интериоризацията в най-голяма степен има отношение към професионалната компетентност на учителя, тъй като се отнася до степенята на „знаене“ на ролята, до специфичната квалификация, която води до изпълването ѝ със значими

функции, т.е. до ролевата готовност. Случаите на нарушаване на процеса на интериоризация водят до ролеви конфликти. Препоставка за възникване на ролеви конфликти е ролевата дистанция – отчуждаване на учителя от роля, нежелание да я изпълнява поради неразбирането или неприемането ѝ.

В съвременната образователна ситуация учителят изпълнява множество роли, далеч надхвърлящи стереотипа на статуса „учител“. Ето защо в аспекта на ролевата теория може да се приеме, че учителят изгражда и заема различни статуси в професията. Ролите, които учителят приема във връзка с един или друг статус, действат в система и формират „пространство на статуса“. Статус и роли са динамично и ситуационно детерминирани конструкти с вариативна структура – определен статус в конкретни условия се „минимизира“ до роля, а определени роли в конкретни условия се „максимизират“ до статус.

Един от белезите на педагогическото майсторство на съвременния учител е именно умението да варира в различни статусно-ролеви модели, като придава плътна и адекватна функционална структура на статусно-ролевия модел в съответствие с текущата образователна ситуация. Последното е възможно, ако учителят притежава нужните професионални компетентности, тъй като функционалната структура на ролята се определя именно от набора компетентности, който учителят „отключва“ при нейното изпълнение. Ако съществува дефицит в компетентностите, функционалната структура на ролята става нестабилна, респ. ролята не се интериоризира добре, учителят изпада в ролеви конфликт, статусът му в дадена ситуация не успява да се утвърди. На този процес значително повлияват и нагласите на учителя, който – отхвърляйки значимостта на определени роли, всъщност оказва съпротива при овладяването на нови компетентности, респ. изявява статусно-ролеви модел, който е неадекватен. Вследствие на нестабилния ролеви репертоар учителят не успява да утвърди определени, значими за него статуси в обществото – например тези на авторитет и възпитател. Освен това трудно успява да се наложи с актуалните статуси, които обществото изисква от него – например тези на фасилитатор и медиатор.

Известни са различни класификации на професионалните роли на учителя. Някои автори ги свеждат до определен брой основни – 6, 10, 12, и „разпределят“ дейността на учителя в техните граници (Harden & Crosby, 2000; Harrison & Killion, 2007). R. M. Harden and J. R. Crosby например формулират 6 обобщени роли, но разделят всяка роля на две формиращи я – едната, изискваща познания в съответната област, а другата – педагогически познания. Така според авторите на този модел на учителя са присъщи общо 12 роли (Harden & Crosby, 2000).

Въз основа на проучвания на различни аспекти на проявлението на професионалните роли на учителя, за целите на изследването се използва класификация, в която участват 38 професионални роли, разделени в три групи:

- Традиционни – с фокус върху преподаването, което ги прави недостатъчно ефективни в съвременните образователни условия: обучаващ, образец

(пример за подражание), планиращ, експерт, оценяващ, източник на информация, наставник, изпълнител, наблюдател;

- Преходни – валидни са за традиционното образование, но с адекватна функционална структура са приложими и в новите условия: авторитет, мотиватор, творец, ръководител, организатор, възпитател, инициатор, съветник, консултант, координатор, слушател, съмишленик, супервайзър, разпределител;
- Актуални – често нетрадиционни, чиито функции са свързани със съвременните изисквания на образователната среда, включително в онлайн формат – иноватор, лидер, ментор, приятел, медиатор, селектор на информация, сътрудник, модератор, предприемач, фасилитатор, настойник, опонент, конкурент, мрежов администратор, аниматор.

Въз основа на описаната концепция в рамките на 10-годишен период са провеждани множество изследвания, които позволяват да се изведат актуалните статусно-ролеви модели на българските учители (вж. Калоянова, 2010-2011; Иванова, 2010-2011; Калоянова и Иванова, 2010; Kaloyanova, 2010-2011, 2021-2022; Kaloyanova & Dimitrova, 2021).

Методика на изследването

Целта на изследването е да се изведат по емпиричен път актуалните статусно-ролеви модели на учители по изкуства в българската образователна система. В изследването участват 69 учители, които преподават учебни предмети от областта на изкуствата – музика, изобразително изкуство и литература.

Методиката на изследването включва структуриран въпросник, разработен в 3 части съобразно три изследователски критерия.

Първият критерий – „Нагласи към професионалните роли“, съдържа 9 въпроса за установяване на нагласите на учителите по изкуства към съвременните им статус и роли, както следва:

- 1 въпрос, който представлява оригинална скала за ранжиране на 38 професионални роли на учителя според степенята на значимост, която респондентът придава на съответната роля;
- 6 въпроса с избираем отговор за определяне на 5-те приоритетни за учителя роли според следните показатели: значими, подготвени за изпълнението им, нетипични, трудни за изпълнение, неподготвени за изпълнението им, нужда от квалификация за изпълнението им;
- 2 въпроса със свободен отговор за установяване на нагласите на учителите към функционалната структура на най-приеманите и най-отхвърляните от тях роли.

Вторият критерий – „Нагласи към ключови професионални компетентности“, включва 9 въпроса за установяване на нагласите на учителите към ключови професионални компетентности, както следва:

- 1 въпрос, който представлява оригинална скала за ранжиране на 12 професионални компетентности според степента на важност, която респондентът им придава (описани в Наредба 15/2019 г. на МОН – вж. <https://mon.bg> › upload › nrdb15-2019_statut_uchit...);
- 8 въпроса със свободен отговор за установяване на връзката на професионалните компетентности с професионалните качества, роли и фактори на образователната среда.

Третият критерий включва демографските характеристики на изследваните учители: пол, възраст, образователна степен, педагогически стаж и местоположение на образователната институция.

Резултатите са анализирани с количествен и качествен контент-анализ и анализ на тегловните фактори.

Резултати от изследването

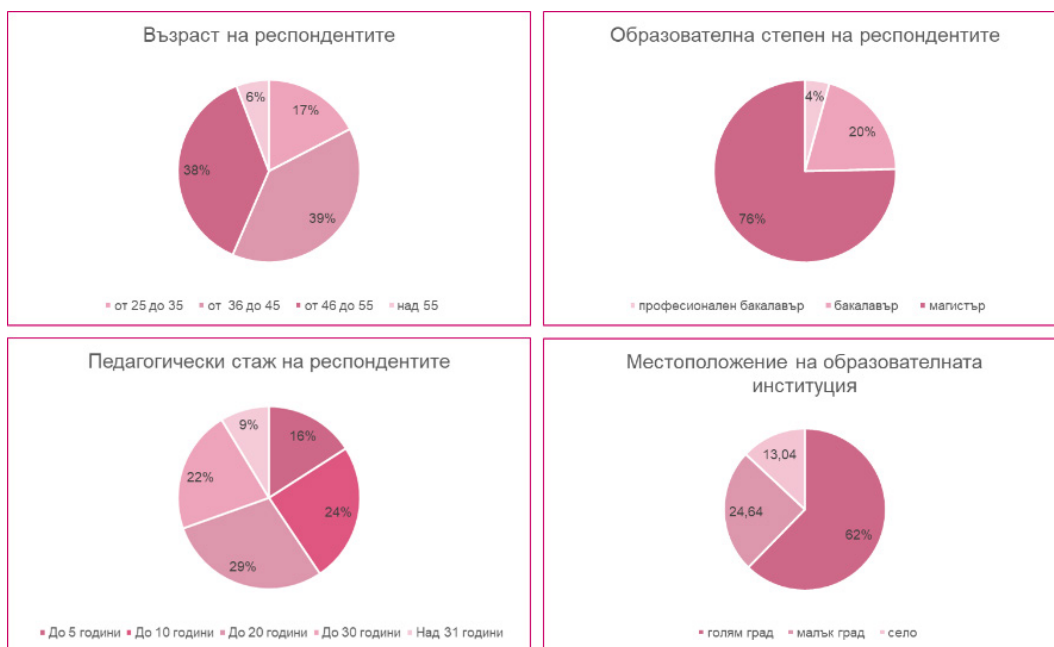
В изследването участват 69 учители, от които 53 жени и 16 мъже. На фиг. 1 е показано разпределението на респондентите спрямо предметите, по които преподават (фиг. 1).



Фиг. 1. Разпределение на респондентите според преподаваните предмети

Изследваната група е балансирано представена спрямо учебните предмети, по които преподават респондентите – дяловете на учителите по изобразително изкуство, музика и литература са почти равностойни (фиг. 1). Следва да се отбележи, че в изследваната група има учители, които преподават в профилирани паралелки – такива са 6 учители по музика, 5 учители по изобразително изкуство и 3 учители по литература, или общо 20% от изследваните учители.

На фиг. 2 е показано разпределението на респондентите по възраст, образователна степен, педагогически стаж и местоположение на образователната институция.



Фиг. 2. Разпределение на респондентите според демографските фактори

От представените данни може да се обобщи, че основната част от респондентите са на средна и малко над средната възраст, като те са равномерно разпределени в две възрастови групи – от 36 до 45 г. и от 46 до 55 г. Най-малък е дялът на младите учители – 6% (фиг. 2).

Изследваните учители са с висока степен на квалификация, професионалните бакалаври са едва 4%. Повече от половината учители работят в училища в големи градове. Относно педагогическия стаж може да се потвърди, че и по този показател изследваната група е разнообразно представена, като най-малко са учителите със стаж над 31 години (фиг. 2).

Според спецификата на демографския профил на българските учители може да се приеме, че изследваната извадка има нужната представителност (<https://nsi.bg/bg/content/3463>).

На табл. 1 е представен ранговият коефициент на всяка професионална роля според подреждането им от респондентите. Петте роли с най-голяма тежест са мотиватор, авторитет, творец, обучаващ и иноватор (табл. 1).

Същите роли, в леко изменена конфигурация, са определени от респондентите като най-значими за учителя по изкуства (табл. 2). Мотиватор е посочена сред най-значимите роли от над 50% от анкетираните, а близо половината анкетирани посочват като такава и ролята творец. Тези две роли изглеждат най-типични за учителите по изкуства – те са сред петте роли, за чието изпълнение изследваните учители се чувстват подготвени. Но докато за изпълнение на ролята творец едва около 10% от изследваните се нуждаят от квалификация, то за ролята мотиватор от квалификация имат нужда малко над 20% от изследваните (табл. 2).

Иноватор също изпъква като госта значима роля за учителите по изкуства. Тя е сред петте приоритетни за тях роли (табл. 1). В допълнение това е четвъртата по важност роля – посочена от почти 45% от респондентите, както и ролята, за чието изпълнение имат нужда от квалификация най-много от изследваните учители – почти 48% (табл. 2).

Ролята обучаващ изглежда като най-комфортната роля, тъй като най-висок процент от изследваните се чувстват подготвени за нейното изпълнение – около 55%, единици я определят като трудна, нетипична или такава, за чието изпълнение се нуждаят от квалификация (табл. 2). Тази роля е сред петте най-важни роли според двата инструмента за емпирично определяне на нагласите на изследваните (табл. 1 и 2).

Таблица 1. Рангов коефициент на професионалните роли на учителите по изкуства

№	РОЛИ	R
1.	мотиватор	1,00
2.	авторитет	0,82
3.	творец	0,72
4.	обучаващ	0,62
5.	иноватор	0,61
6.	образец	0,42
7.	приятел	0,42
8.	ръководител	0,41
9.	възпитател	0,41
10.	инициатор	0,39
11.	съветник	0,38
12.	организатор	0,38
13.	експерт	0,37
14.	контролиращ	0,37
15.	ментор	0,37
16.	източник на информация	0,37
17.	медиатор	0,36
18.	координатор	0,35
19.	наставник	0,35
20.	координатор	0,35
21.	консултант	0,35
22.	сътрудник	0,33
23.	разпределител	0,32
24.	съмишленник	0,31
25.	изпълнител	0,30
26.	селектор на информация	0,29
27.	опонент	0,29
28.	конкурент	0,29
29.	фасилитатор	0,27
30.	модератор	0,25
31.	оценяващ	0,25
32.	аниматор	0,25
33.	мрежов администратор	0,23
34.	слушател	0,23
35.	предприемач	0,22
36.	лидер	0,21
37.	наблюдател	0,20
38.	настойник	0,20

Съгласно изследователската теза може да се приеме, че емпирично изведененият статус на учителите по изкуства е мотиватор. Той се реализира с ролите авторитет, творец, обучаващ и иноватор.

Таблица 2. Разпределение на професионалните роли според показателите

РОЛИ	значими		нетипични		трудни		подготвени		неподготвени		нужда от квалификация	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Авторитет	32	46,38	6	8,70	6	8,70	12	17,39	10	14,49	5	7,25
Ръководител	16	23,19	4	5,80	10	14,49	17	24,64	9	13,04	10	14,49
Иноватор	31	44,93	2	2,90	9	13,04	13	18,84	13	18,84	33	47,83
Консултант	2	2,90	6	8,70	8	11,59	15	21,74	3	4,35	1	1,45
Инициатор	9	13,04	3	4,35	3	4,35	15	21,74	9	13,04	3	4,35
Експерт	9	13,04	7	10,14	7	10,14	15	21,74	17	24,64	22	31,88
Изпълнител	3	4,35	10	14,49	12	17,39	25	36,23	2	2,90	1	1,45
Координатор	6	8,70	4	5,80	9	13,04	6	8,70	7	10,14	11	15,94
Разпределител	6	8,70	23	33,33	14	20,29	3	4,35	8	11,59	2	2,90
Медиатор	9	13,04	3	4,35	12	17,39	6	8,70	20	28,99	23	33,33
Конкурент	3	4,35	22	31,88	11	15,94	2	2,90	12	17,39	2	2,90
Слушател	0	0,00	0	0,00	6	8,70	18	26,09	4	5,80	1	1,45
Предприемач	0	0,00	0	0,00	18	26,09	1	1,45	25	36,23	19	27,54
Наблюдател	1	1,45	21	30,43	2	2,90	8	11,59	7	10,14	1	1,45
Лидер	0	0,00	0	0,00	7	10,14	6	8,70	13	18,84	19	27,54
Мотиватор	40	57,97	0	0,00	9	13,04	20	28,99	6	8,70	14	20,29
Контролиращ	7	10,14	11	15,94	16	23,19	12	17,39	8	11,59	1	1,45
Обучаващ	25	36,23	2	2,90	4	5,80	38	55,07	1	1,45	5	7,25
Оценяващ	0	0,00	7	10,14	15	21,74	14	20,29	4	5,80	8	11,59
Организатор	8	11,59	1	1,45	7	10,14	14	20,29	4	5,80	6	8,70
Планиращ	6	8,70	3	4,35	8	11,59	16	23,19	2	2,90	7	10,14
Творец	34	49,28	0	0,00	3	4,35	17	24,64	6	8,70	7	10,14
Ментор	9	13,04	3	4,35	6	8,70	5	7,25	9	13,04	7	10,14
Съветник	9	13,04	0	0,00	3	4,35	14	20,29	1	1,45	4	5,80
Образец (пример за подражание)	18	26,09	6	8,70	1	1,45	6	8,70	1	1,45	1	1,45
Източник на информация	8	11,59	9	13,04	1	1,45	15	21,74	2	2,90	2	2,90
Селектор на информация	4	5,80	6	8,70	8	11,59	9	13,04	5	7,25	7	10,14
Съмишленник	6	8,70	9	13,04	5	7,25	5	7,25	4	5,80	5	7,25
Опонент	3	4,35	25	36,23	12	17,39	0	0,00	16	23,19	5	7,25
Фасилитатор	3	4,35	1	1,45	5	7,25	2	2,90	8	11,59	15	21,74
Възпитател	15	21,74	6	8,70	13	18,84	16	23,19	5	7,25	1	1,45
Модератор	1	1,45	3	4,35	5	7,25	0	0,00	14	20,29	13	18,84
Наставник	8	11,59	8	11,59	8	11,59	3	4,35	6	8,70	4	5,80
Сътрудник	4	5,80	4	5,80	2	2,90	6	8,70	1	1,45	6	8,70
Приятел	19	27,54	4	5,80	5	7,25	15	21,74	1	1,45	0	0,00
Мрежов администратор	4	5,80	31	44,93	37	53,62	0	0,00	28	40,58	21	30,43
Настойник	3	4,35	16	23,19	13	18,84	2	2,90	11	15,94	4	5,80
Аниматор	4	5,80	29	42,03	20	28,99	0	0,00	20	28,99	7	10,14

На табл. 3 са представени функциите, с които изследваните учители свързват важните за тях роли. Данните са изведени чрез количествен и качествен контент-анализ и обобщават над 50% от изказаните мнения (табл. 3).

От данните се вижда, че 96% от респондентите определят „мотивиране на учениците“ като функция на важните за тях роли. Това утвърждава статуса на мотиватор на учителя по изкуства. Този статус и ролите, характерни за него, учителите изпълват със следните функции (табл. 3):

- Мотиватор – мотивиране на учениците, създаване на приятелски и отношения на доверие с тях;
- Авторитет – внушаване на авторитет, пример за пограждане на учениците, професионализъм и отговорност в работата, редуциране на агресия и дисциплинарни прояви;
- Творец – творчество в работата;
- Обучаващ – обучаване и възпитаване на учениците, планиране и организиране на образователния процес;
- Иноватор – прилагане на нови подходи и методи в обучението, непрекъснато саморазвитие и самоусъвършенстване в професията.

Таблица 3. Функции, характеризиращи най-важните професионалните роли на учителите

№	ФУНКЦИИ	%
1.	Мотивиране на учениците	96
2.	Внушаване на авторитет	89
3.	Прилагане на нови подходи и методи в обучението	86
4.	Творчество в работата	83
5.	Обучаване и възпитаване на учениците	75
6.	Планиране и организиране на образователния процес	72
7.	Пример за пограждане на учениците	68
8.	Професионализъм и отговорност в работата	65
9.	Редуциране на агресия и дисциплинарни прояви	54
10.	Създаване на приятелски и доверителни отношения с учениците	52
11.	Непрекъснато саморазвитие и самоусъвършенстване в професията	52

Цялостният поглед върху нагласите на учителите по изкуства към различни аспекти на професионалните роли дава основание да се твърди, че те посочват доста категорично ролите, които са важни за тях, но по останалите показатели нагласите им не са достатъчно консолидирани.

Като нетипични се отличават ролите мрежов администратор и аниматор. Подчертано трудна роля, за чието изпълнение се чувстват неподготвени, е тази на мрежов администратор – посочена от 53,62%. Другите 4 водещи „трудни“ роли се посочват от почти 35% от изследваните, а резултатът се разсейва между останалите роли. Подобна е тенденцията по показателя „нужда от квалификация“, където се откроява предимно една роля, която е сред предпочитаните – иноватор (табл. 1 и 2).

Буди интерес емпиричният статус на ролите експерт, медиатор, изпълнител, оценяващ и слушател.

Експерт и медиатор са роли, които не са нито категорично приети, нито отхвърлени от респондентите, но са сред петте роли, за изпълнението на които изследваните учители се чувстват неподготвени и имат нужда от квалификация (табл. 1 и 2).

Ролите изпълнител, оценяващ и слушател не са сред важните за учителите по изкуства. Слушател и оценяващ дори са сред последните по важност, изпълнител се приема от между 15 и 17% от изследваните като трудна и нетипична роля, а оценяващ е сред петте най-трудни роли. Но ролите изпълнител и слушател са сред петте водещи роли, за чието изпълнение респондентите се чувстват подготвени, докато оценяващ е посочена като такава от малко над 20% от изследваните, но само около 12% изискват квалификация за нейното изпълнение (табл. 1 и 2).

Забелязва се също, че посочените роли присъстват в ролевия репертоар на учителя чрез функциите, които учителите по изкуства описват (табл. 3):

- професионализъм и отговорност в работата, непрекъснато саморазвитие и самоусъвършенстване в професията – характерни предимно за ролята експерт;
- създаване на приятелски и доверителни отношения с учениците, редуциране на агресия и дисциплинарни прояви – присъщи на ролите медиатор и слушател;
- планиране и организиране на образователния процес – функция на ролята изпълнител;
- обучение и възпитаване на учениците – част от ролята оценяващ.

Според посочените от тях водещи функции учителите изпълняват и ролята образец – чрез функцията „пример за подражание на учениците“ (табл. 3). Макар да се приема за важна от част от респондентите, тази роля не е достатъчно открояна по нито един показател (табл. 1 и табл. 2).

Може да се обобщи, че учителите не интериоризират адекватно описаните роли, тъй като не ги свързват с основни функции в професионалната си дейност.

При така очертаната тенденция твърде условно може да се приеме, че в полето на отхвърлените влизат 5 роли. Това са предприемач, лидер, наблюдател, настойник и аниматор. Всяка една отхвърлена роля обаче се третира противоречиво от респондентите.

За ролите предприемач и мрежов администратор може да се каже, че макар и съзнателно отхвърлени, не са пренебрегнати от учителите по изкуства. Основният процент от тях ги считат за нетипични, трудни за изпълнение или за чието изпълнение не са подготвени, но също така значима част ги отбелязват сред ролите, за чието изпълнение искат да се квалифицират (табл. 2).

Подобна констатация може да се направи и за ролята лидер, която не е важна за учителите, но за изпълнението на която те осъзнават нуждата от квалификация (табл. 2).

Наблюдател е пренебрегвана роля – тя е последна по тежест, статистически нищожен % изследвани я класират по показателите, с изключение по този за нетипичност на ролята, където тя е посочена от около 30% от респондентите (табл. 2).

Така за категорично неприети от учителите по изкуства могат да се определят две роли – аниматор и настойник. Те са сред петте роли, които учителите посочват за най-нетипични, най-трудни и за чието изпълнение се чувстват най-неподготвени. Малцина заявяват желание да се квалифицират за тяхното изпълнение (табл. 2).

Описаните разнообразни аспекти на отхвърляне на определени професионални роли намират своето обяснение в причините, които изтъкват по-голяма част от изследваните:

- не съответстват на лични убеждения и разбиране за развитието на образованието – причина, посочена от 91% от респондентите;
- потискат, учителят губи своята идентичност – посочена от 86% от респондентите;
- натоварват учителя още повече, изискват административна дейност, несъвместима с професията – посочена от 83% от респондентите;
- чрез тези роли учителят се натоварва с ролите на родителя – посочена от 79% от респондентите;
- не се разбират и възприемат от ученика – посочена от 75% от респондентите;
- липсва административна подкрепа за тяхното изпълнение (от директор, система) – посочена от 69% от респондентите;
- липсва опит за изпълнението им – посочена от 53% от респондентите.

Изведената тенденция потвърждава статистическите предположения, че учителите пренебрегват тези роли, които считат за нетипичните, натоварващите, несъответстващи на личността на учителя и характера на учителската професия. Те осмислят значението на някои нови и нетрадиционни професионални роли, но се чувстват неуверени в изпълнението им.

На табл. 4 са представени ранговете коефициенти на професионалните компетентности според изследваните учители.

Таблица 4. Рангов коефициент на професионалните компетентности на учителите по изкуства

№	ПРОФЕСИОНАНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УЧИТЕЛЯ	R
1.	Планиране, организиране и реализиране на уроци/педагогически ситуации	1,00
2.	Организиране и поддържане на иновативна и динамична образователна среда	0,82
3.	Активно взаимодействие с родителите	0,73
4.	Взаимодействие с колеги, вкл. други педагогически и непедагогически специалисти	0,58
5.	Използване на ИКТ в образователния процес и професионалната дейност	0,53
6.	Възпитание на децата/ учениците в съответствие с обществената норма	0,51
7.	Планиране, организиране и реализиране на допълнителни образователни дейности	0,49
8.	Диагностика и анализ на постиженията на децата/учениците	0,44
9.	Разработване на дидактически материали, вкл. електронни	0,38
10.	Взаимодействие с други институции и НПО	0,37
11.	Участие в управлението на училището/детската градина	0,28
12.	Планиране и реализиране на допълнителни дейности за подкрепа	0,28

От представените данни може да се заключи, че за учителите по изкуства са приоритетни три основни професионални компетентности: планиране, организиране и реализиране на уроци/педагогически ситуации; организиране и поддържане на иновативна и динамична образователна среда; активно взаимодействие с родителите (табл. 4).

При сравняване на тези резултати с резултатите от избора на важни компетентности става ясно, че те отговарят значение предимно на две от тези компетентности – планиране, организиране и реализиране на уроци и организиране и поддържане на иновативна и динамична образователна среда. Останалите компетентности, дори и една от тези с висок рангов коефициент, са припознати като важни от пог 50% от изследваните (табл. 5).

Таблица 5. Професионалните компетентности на учителите по изкуства според степента на важност

№	ПРОФЕСИОНАНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УЧИТЕЛЯ	F	%
1.	Планиране, организиране и реализиране на уроци/педагогически ситуации	41	59
2.	Организиране и подгържане на иновативна и динамична образователна среда	36	52
3.	Активно взаимодействие с родителите	24	35
4.	Взаимодействие с колеги, вкл. други педагогически и непедагогически специалисти	22	32
5.	Планиране, организиране и реализиране на допълнителни образователни дейности	21	30
6.	Използване на ИКТ в образователния процес и професионалната дейност	19	28
7.	Разработване на дидактически материали, вкл. електронни	15	22
8.	Диагностика и анализ на постиженията на децата/учениците	15	22
9.	Възпитание на децата/ учениците в съответствие с обществената норма	15	22
10.	Взаимодействие с други институции и НПО	5	7
11.	Участие в управлението на училището/детската градина	4	6
12.	Планиране и реализиране на допълнителни дейности за подкрепа	1	1

Важно е да се отбележи крайното неприемане от учителите по изкуства на компетентностите за планиране и реализиране на допълнителни дейности за подкрепа и участие в управлението на училището (табл. 4 и 5).

Според респондентите реализацията на най-важните професионални компетентности се свързва с 19 основни качества на учителя по изкуства. 5 от тях могат да бъдат открити като водещи, тъй като са едновременно посочени от над 50% от респондентите и попадат между първото и второто място в отговорите им – при средно дадени 4,25 отговора. Това са качества като отговорен, мотивиращ, авторитетен, креативен и дисциплиниран (табл. 6).

Таблица 6. Качества на учителите по изкуства според степенята на важност за професионалните компетентности

№	Качества	%	Average Rang of the Response
1.	отговорен	76	1,85
2.	мотивиращ	73	1,56
3.	авторитетен	71	1,65
4.	организиран	68	2,34
5.	компетентен	67	3,21
6.	креативен	67	1,81
7.	иновативен	65	3,05
8.	комуникативен	58	3,86
9.	инициативен	52	2,05
10.	дисциплиниран	52	1,96
11.	толерантен	47	2,65
12.	справедлив	42	3,85
13.	вдъхновяващ	38	2,67
14.	взискателен	38	2,54
15.	подкрепящ	35	3,24
16.	решителен	32	2,85
17.	самоусъвършенстващ се	28	3,64
18.	търпелив	26	1,72
19.	контролиращ	23	2,84

При установяването на нагласите на изследваните учители за връзката между професионалните роли и компетентности изведеният емпиричен модел се потвърждава, макар и с леки вариации. Изследваните свързват най-добре развитите си компетентности с петте роли, в изпълнението на които се чувстват най-добре и които изтъкват като най-важни, но ролята авторитет – макар минимално, изпреварва откритата до момента като водеща роля мотиватор. В този случай изследваните учители напълно отхвърлят ролята на предприемач и настойник (фиг. 3).



Фиг. 3. Връзка между професионалните роли и компетентности, в %

Заклучение

Проведеното изследване дава основание да се изведе актуален емпиричен статусно-ролеви модел на учителите по изкуства.

Статусът, с който се идентифицират учителите по изкуства в професията, е мотиватор. Функционалната му структура включва мотивиране на учениците, създаване на приятелски и доверителни отношения с тях. Този статус е изпълнен с четири основни роли: авторитет, творец, обучаващ и иноватор. Функционалната структура на всяка роля в контекста на статуса е следната:

- Авторитет – внушаване на авторитет, пример за подражание на учениците, професионализъм и отговорност в работата, редуциране на агресия и дисциплинарни прояви;
- Творец – творчество в работата;
- Обучаващ – обучение и възпитаване на учениците, планиране и организиране на образователния процес;
- Иноватор – прилагане на нови подходи и методи в обучението, непрекъснато саморазвитие и самоусъвършенстване в професията.

Необходимите компетентности за реализация на описания статусно-ролеви модел са: планиране, организиране и реализиране на уроци и организиране и поддържане на иновативна и динамична образователна среда.

Качествата, които трябва да притежава учителят по изкуства, за да е пълноценна реализацията на модела, са: отговорен, мотивиращ, авторитетен, креативен и дисциплиниран.

Настоящото изследване доказва, че учителите по изкуства интериоризират успешно професионалните роли, които считат за важни, и умеят да поддържат в баланс статусно-ролевите си модели, като отхвърлят роли, които намират за излишни и неадекватни на професионално-личностния им профил. Те не

отхвърлят ролите, които са им трудни, но отчитат като важни за съвременния учител, а търсят начини да се квалифицират в посока тяхната ефективна интериоризация и интегриране в статусно-ролевия модел. Нагласата им е да обновяват все повече ролевия си репертоар с нови роли като мотиватор, иноватор, творец.

Според емпиричните данни съвременният учител по изкуства се идентифицира с актуалния статус на мотиватор, но в този статус преобладава ролята на авторитет. Статусно-ролевият комплекс на учителите по изкуства е твърде стеснен и се опира предимно на 2 от 12-те компетентности. Той се изчерпва с 19 качества, от които категорично изпълняват 4.

В допълнение, учителите по изкуства приемат определени роли за достатъчно ясни и не се опитват да ги изпълнят с актуални функции и компетентности. Следователно бъдеща насока в професионалното развитие на учителите по изкуства трябва да бъде развиването на нови компетентности и разширяването на педагогическите им сценарии.

ЛИТЕРАТУРА

Dzhonev, S. (1996). *Sotsialna psihologiya*. T.2. Obshtuvane. Lichnost. Sofiya: SOFI-R. [Джонев, С. (1996). *Социална психология*. T.2. Общуване. Личност. София: СОФИ-Р].

Zhekova, S. i dr. (1992). *Problemi na profesionalniya trud i lichnost na uchitelya*. Burgas: Novissima verba. [Жекова, С. и др. (1992). *Проблеми на професионалния труд и личност на учителя*. Бургас: Novissima verba.]

Ivanova, T. (2010). *Profesionalnite roli na uchitelya v aktualnata obrazovatelna situatsiya. Dialogat mezhdu pokoleniyata i obshtestvenite strukturi chrez uchilishtnata institutsiya*. Sofiya: Veda Slovena ZHG, pp. 143-149. [Иванова, Т. (2010). *Професионалните роли на учителя в актуалната образователна ситуация. Диалогът между поколенията и обществените структури чрез училищната институция*. София: Веда Словена ЖГ, с. 143-149.]

Ivanova, T., N. Kaloyanova. (2010). *Klyuchovi kompetentsii i profesionalni roli na uchitelya. Akademichno spisanie „Upravlenie i obrazovanie”*, t. 6, kn. 3, 2010, s. 248-254. [Иванова, Т., Н. Калоянова. (2010). *Ключови компетенции и професионални роли на учителя. Академично списание „Управление и образование”*, т. 6, кн. 3, 2010, с. 248-254.]

Kaloyanova, N. (2010). *Nyakoi netipichni roli na savremenniya uchitel. Predizvikelstvata pred vissheto obrazovanie i nauchnite izsledvaniya v usloviyata na kriza*. Burgas: BSU, s. 254-261. [Калоянова, Н. (2010). *Някои нетипични роли на съвременния учител. Предизвикателствата пред висшето образование и научните изследвания в условията на криза*. Бургас: БСУ, с. 254-261.]

Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.

Grasha, A. (1996). *Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers.

Harden, R. M., and J. R. Crosby. (2000). The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher* 22(4), pp. 334-347.

Harrison, C., and J. Killion. (2007). Ten Roles for Teacher Leaders. *Teachers as Leaders*. September 2007, Vol. 65 | Number 1, p. 74-77.

Kaloyanova, N. (2021). Tendences in development of professional roles and competences of Bulgarian primary teachers. *4th International Conference on Advanced Research of EDUCATION Proceedings* (150-163). ISBN: 978-609-485-211-4 Oxford – the United Kingdom, Diamond Scientific Publishing.

Kaloyanova, N. (2021). Bulgarian Teacher's professional roles in on-line education. ICERI2021 Proceedings, Web of Science Pages: 6651-6662, ISBN: 978-84-09-34549-6, ISSN: 2340-1095 doi: 10.21125/iceri.2021.1503

Kaloyanova, N. and Z. Dimitrova. (2021). Tendences in Development of professional roles and competences of Bulgarian preschool teachers. ICERI2021 Proceedings, Web of Science Pages: 6867-6877, ISBN: 978-84-09-34549-6; ISSN: 2340-1095, doi: 10.21125/iceri.2021.1556

Kaloyanova N. (2022) Influence of Regional Educational Policies of Municipalities in The Republic of Bulgaria on Teacher Status-Role Models ISSN: 2189-1036 – *The IAFOR International Conference on Education – Hawaii 2022 Official Conference Proceedings* <https://doi.org/10.22492/issn.2189-1036.2022.35>

Zakon za profesionalното obrazovanie i obuchenie ot <https://mon.bg> › upload › zkn_POO_160321. [Закон за професионалното образование и обучение от <https://mon.bg> › upload › zkn_POO_160321].

Prepodavatelski personal ot <https://nsi.bg/bg/content/3463/>. [Преподавателски персонал от <https://nsi.bg/bg/content/3463/>].

NAREDBA № 15 ot 22 yuli 2019 g. za statuta i ... – MON ot <https://mon.bg> › upload › nrdb15-2019_statut_uchit.... [НАРЕДБА № 15 от 22 юли 2019 г. за статута и ... – МОН от <https://mon.bg> › upload › nrdb15-2019_statut_uchit...].

ИНДИВИДУАЛНИЯТ ПОДХОД КАТО КЛЮЧОВ ФАКТОР ЗА ЕФЕКТИВНА СОЦИАЛНА РАБОТА

Пламен Колев, гл. ас., г-р
Технически университет - Габрово
Факултет „Стопански“
Катедра „Социални и стопански науки“
e-mail: rex_77@abv.bg

Резюме: Във всекидневната употреба днес все по често се използват понятия като ефективност, ефикасност, критерии, показатели, измервания, резултати, оценка и т.н.

Една от причините за изследване на ефективността произтича от естеството на социалните услуги и спецификата на помагачия процес. Ефективността на социалната работа се обуславя и от различните представи на понятието индивидуален подход. Проблемът за изследването на ефективността на социалните услуги, както и на начина за осъществяване на адекватна социална работа е предизвикателство пред експерти и помагачи специалисти. В теоретичен и практически аспект са разгледани особеностите на индивидуалната социална работа, напредъка и оценката на постигнатите резултати при осъществяване на подкрепа спрямо деца и младежи с увреждания, ползващи резидентна социална услуга, в контекста на социалната сигурност и ефективност. Изследването на спецификата на индивидуалния подход в контекста на ефективността на социалната работа е във фокуса на настоящия доклад.

Ключови думи: индивидуален подход, социална работа, ефективност

INDIVIDUAL APPROACH AS A KEY FACTOR FOR EFFECTIVE SOCIAL WORK

Plamen Kolev, Asst. Prof., PhD
Technical University - Gabrovo
Faculty Economic
Department Social and economic sciences

Abstract: Abstract in English. In everyday it use concepts such as effectiveness, efficiency, criteria, indicators, measurements, results, evaluation, etc. are increasingly used. One of the reasons for examining the effectiveness stems from the nature of social services and the specifics of the helping process. The effectiveness of social work is also determined by the different concepts of the concept of "individual approach". The problem of examining the effectiveness of social services, as well as how to carry out adequate social work, is a challenge for experts and support professionals. This report addresses, in theoretical and practical terms, the specificities of individual social work, the progress and evaluation of the results achieved in supporting children and young people with disabilities using a resident social service in the context of social security and effectiveness. The study of the specifics of the individual approach in the context of the effectiveness of social work is the focus of this report.

Keywords: individual approach, social work, efficiency

Въведение

Актуалността на въпроса за ролята на индивидуалния подход в социалната работа е свързан с предоставяне на адекватна подкрепа, имаща за цел интегриране и постигане на дългосрочен и устойчив резултат спрямо потребностите на съответния потребител на социалната услуга. Важно условие е постигане на пълноценен начин на живот и осигуряване на възможност за социално включване на потребителя чрез реализиране на неговия потенциал. Индивидуализирането на грижата е един от основните подходи за оказване на социална подкрепа, отразяващ механизма на последователно и структурирано помагане посредством идентифициране на проблемите на нуждаещата се личност, оценяване на конкретните индивидуални специфични потребности и изготвяне на индивидуален план съобразно възможностите на потребителя. Именно това следва да е в основата на оценката за ефективността на социалната работа в краткосрочен и дългосрочен аспект. Индивидуалният подход от гледна точка на ефективността следва да включва осигуряване и прилагане на подходящи и адекватни интервенции, мерки, услуги и подкрепа в зависимост от заболяването и констатираното здравословно състояние, възрастта, възможностите, желанията и интересите на потребителя, дори и от неговата мотивация за промяна.

Според някои изследователи индивидуален подход означава прилагане на диференцирани модели на грижа, услуги и подкрепа за конкретния потребител спрямо неговото увреждане, възможности, специфични потребности и проблеми (Холостовой, 1997: 77-79). Според други автори подходът включва овластяване на потребителите да поемат водеща роля в процеса на промяна (Mulheir, & Browne, 2007: 101-110).

Ключовата гума е „индивид“. Според Шулман индивидуалният подход се основава на идеята, че повечето проблеми са свързани с личността на клиента или начина на мислене на определени лица около клиента. В тази връзка социален работник е този, който се опитва да помогне чрез промяна на поведението на индивида под формата на съветване или психологическа намеса (Шулман, 1997: 52). Според изследователя социалният работник е знаещият, той изследва клиента, поставя точна диагноза и изготвя план за намеса.

Индивидуалният подход като ключов фактор в социалната работа може да се разглежда като прилагане на подкрепящи мерки към конкретен специфичен случай с цел постигане на положителен резултат. Социалната работа по случай включва разнообразни дейности във всеки един от етапите на извършваната интервенция – от първичния контакт, договарянето, оценката на потребностите и ресурсите, до изготвянето на план за действие. В тази връзка бих добавил, че изпълнението и мониторингът на реализираните дейности, повторната оценка, преходът и приключването също са част от социалната работа по съответния случай.

Често под „случай“ изследователите разбират три взаимно свързани и в динамична взаимовръзка нива:

- личността на клиента и нейните индивидуални особености, история и опит,
- съществуващия проблем,
- непосредствено свързаните с клиента и проблема обстоятелства, ситуация и условия (Механджийска, 2013).

Към изброените нива могат да се добавят също така жизнената среда на потребителя, общността и социалният контекст, в който се развива случаят, който ще бъде предмет на социалната работа, но в контекста на постигнатата социална сигурност и ефективна грижа, извършвана в социалната услуга като цяло.

Във фокуса на настоящия доклад са разгледани в практически аспект специфичните особености на индивидуалната социална работа спрямо 15 деца и младежи с увреждания, настанени в резидентна социална услуга Център за настаняване от семеен тип за деца и младежи с увреждания, ситуиран в град Габрово. Потребителите са преместени от специализирани институции в периода 2014–2015 г. и са диагностицирани с множествени и тежки ментални заболявания. Значителна част от потребителите са трудно подвижни и с ограничена комуникация. Степента на увреждане на повечето потребители на услугата е над 80%.

Изследването е проведено през 2021 г. в рамките на тримесечен период, като е приложен авторов модел, съдържащ критерии и показатели, проследяващи социалната работа, напредъка и постигнатите резултати с потребителите в контекста на индивидуалния подход.

Таблица 1. Критерии и показатели, включени в модела за оценка и измерване на ефективността в ЦНСТ за деца и младежи с увреждания

Критерии за измерване	Показатели
А. Постигната социална сигурност	<ul style="list-style-type: none"> • Социално приемливо поведение; • Спазване на правила; • Степен на агресия; • Степен на автоагресия.
Б. Формирани навици за осъществяване на всекидневни самостоятелни дейности	<ul style="list-style-type: none"> • Хранене, вкл. сервиране отсервиране, използване на прибори; • Хигиена; • Обличане/събличане; • Грижи за здравето; • Битови умения; • Самостоятелно вземане на решения; • Организиране на свободното време.
В. Достъп до групи съпътстващи социални, здравни, образователни, културни, спортни и други услуги (например заетост)	<ul style="list-style-type: none"> • Създадени социални умения за контакти с институции и обществени организации; • Ориентиране в населеното място и околностите му; • Самостоятелно ползване на обществените услуги и различни институции; • Степен на социално включване.

Прилагането на модела даде възможност за оценка и за проследяване на ефективността на индивидуалната социална работа в ЦНСТ за деца и младежи с увреждания. Обобщаването на получените резултати от тримесечното наблюдение на напредъка на потребителите очертава доколко услугата постига набелязаните цели за работа с потребителите в посока на социална сигурност, адекватна подкрепа, формираща умения за живот и адекватен достъп до съпътстващи услуги, както и социални умения.

Паралелно с това моделът дава възможност да се степенуват вложените ресурси, които са използвани за постигане (или не постигане) на положителни резултати в направленията на изследване: социална сигурност, формирани навици и умения и осигурен достъп до съпътстващи услуги и организации.

Ограниченията, съпътстващи изследването и прилагането на модела, са обусловени от влошеното здравословно състояние на потребителите. Съгласно методическите указания услугата е насочена към уязвими лица, за които към момента на настаняване в резидентната услуга ЦНСТ са изчерпани възможностите за връщане в биологичното семейство, настаняване при близки и роднини или в приемно семейство. В тази връзка целта е проследяване на, макар и минимален, напредък и оценка на постигната ефективност в контекста на индивидуалния подход спрямо потребителите в рамките на всекидневието и реално проследяване на минималния положителен ефект от осъществяваната социална работа с децата и младежите с увреждания в резидентната социална услуга. Характеристиката на изследването включи и мнението на помагащите

специалисти и персонал в резидентната услуга – обект на изследване, както и специалисти от други съпътстващи социални и образователни услуги.

При така представената ситуация в ЦНСТ и включването на критериите и показателите в авторския модел за оценка се изведоха следните резултати:

Изследването показва висока степен на ефективност по някои от показателите, включени в модела: социална сигурност в рамките на резидентната социална услуга, осигурен достъп до съпътстващи социални, образователни и здравни услуги, степен за справяне с ежедневни битови и домакински дейности, степен за грижа за личната си хигиена и за личните си вещи, способност на потребителя да прави „елементарен” избор, положителна нагласа на персонала към уязвими общности, зачитащ субективните им права като отделни личности; подходяща квалификация на персонала, адекватна на потребностите на целевата група.

Частично е постигната ефективност по отношение на спазване на правила; степен на агресия и автоагресия; формирани са навици за осъществяване на ежедневни самостоятелни дейности (хранене, хигиена, обличане, битови умения, грижи за здравето и самостоятелно вземане на решения).

Трудно се постига ефективност по отношение на изграждане на социално приемливо поведение; самостоятелно организиране на свободното време; социални умения за контакти с институции и обществени организации; ориентиране в населеното място; самостоятелно ползване на обществените услуги и различни институции; осигурен достъп до съпътстващи социални, образователни и здравни услуги, труден напредък в самостоятелното социално включване.

Наблюдението и прилагането на модела за оценка на ефективността в контекста на индивидуалния подход обуславят следните основни изводи:

- Висока степен на несигурност извън рамките на резидентната социална услуга - в повечето случаи потребителите са силно уязвими за самостоятелен живот в общността, което на практика означава, че ЦНСТ не успяват да постигнат основна част от заложената им концептуална цел.
- Времевият ресурс за предоставяне на социалната услуга е изключително завишен. Потребителите ползват услугата ЦНСТ за дълъг период от време: до навършване на 18-годишна възраст за децата и до навършване на 35-годишна възраст за младежите. До навършване на съответната възраст спрямо потребителите се влагат значителни материални, финансови и кадрови ресурси и предвид тежкото здравословно състояние, множествените заболявания и ограничените възможности ефектът по отношение на самостоятелността и социалното включване е трудно постижим. Подкрепата обхваща целия живот на потребителя и е съобразена със съответния етап от живота.
- Здравословното състояние и възможностите на потребителите ограничават цялостното изпълнение на определени по важни цели, а именно осигуряване на качество на живот, което гарантира пълноценното

физическо, емоционално и познавателно развитие и социално включване на всяко дете в естествената за него среда, чрез осигуряване на индивидуализирана грижа и подкрепа. Това ограничава социалното включване и пълната социална интеграция на уязвимите потребители.

- Моделът за оценка на ефективността на услугата, предоставяна от ЦНСТ за деца и младежи с увреждания, до известна степен може да се приложи, когато се оценяват постигнатият напредък на потребителите на тази резидентна услуга при напускането на центъра и степенята им на самостоятелност, интегрираност и сигурност вследствие на извършените в периода на престоя услуги. Един от инструментите в тази област може да бъде изчисляване на т.нар. баланс на сигурността и несигурността който определя зоните на сигурност и несигурност на децата и младежите с увреждания, на които им предстои преустановяване ползването на услугата и напускане на Центъра за настаняване от семеен тип (обикновено при навършването на определена възраст), и възможностите за адекватно и самостоятелно справяне в общността.
- Някои от интервюираните помагащи специалисти споделиха свой опит и често срещани трудности в оценяването на ефективната индивидуална социална работа: „Потребителите не дават обратна връзка, можем само да наблюдаваме, промяната и тяхното развитие. От нас се изисква търпение и последователност.”
- Според интервюираните помагащи специалисти обществената изолираност може да има различни проявления, но обикновено е базирана на липсата на приемане от обществото на хората, които имат определени различия.

Като основен извод се налага твърдението, че ефективна ще бъде тази социална услуга, в която най-голям брой потребители са показали положителни резултати на базата на адекватно осъществена индивидуална социална работа и вложените оптимални човешки и времеви ресурси.

Някои изследователи определят социалната сигурност като съвкупност от законови разпореждания, които дават правото на уязвимите лица да придобият определени права, когато се осъществяват определени рискове (Соколов, 1995: 101). Социалната сигурност може да се допълни и със степенята на формираните устойчиви знания и умения на потребителя в зависимост от неговите възможности. Формираните социални умения и умения за живот на съответния потребител кореспондират с индивидуалния подход и индивидуалната грижа. Индивидуалният подход се отразява в индивидуалния план за подкрепа, разработен въз основа на индивидуална оценка на потребностите, който включва необходимите мерки, дейности и социални услуги за подкрепа на социалното включване на лицето (т. 13 от ДР на Закона за социално подпомагане).

Видно е, че според българското законодателство целта на индивидуалния подход е социалното включване, каквато е и глобалната цел на всяка една социална услуга. В Закона за социалните услуги е посочено, че индивидуалният

подход включва извършването на професионални действия за подкрепа и придружаване на лицето, при които неговите конкретни потребности, способности и възможности се поставят в центъра на работата.

Трудно се дефинират резултатите от социалните услуги. Трудността произлиза от техния характер, тъй като един от водещите принципи в социалната работа е прилагане на индивидуален подход или „работа по случай“. В тази връзка ефективността може да бъде изследвана от механизма на осъществяване на индивидуалния подход и постигнатите положителни специфични резултати спрямо съответния потребител. Адекватната подкрепа е същността на индивидуалния подход, но важна роля има здравословното състояние на потребителя, играе роля дори изградената мотивация у клиента за промяна, както и нагласата за сътрудничество със специалиста. В много случаи важно значение имат близките на потребителя и общността.

Индивидуалният подход е важен фактор и ключов елемент на социалната услуга и дава представа за ефективна и качествена социална работа. Все пак съществени остават въпросите: Какво трябва да се наблюдава и проследява в развитието на потребителя? От какви норми да се ръководим, когато оценяваме ефективността на социалните услуги? По какви начини да се извършва оценката? По какъв начин да се оцени влиянието на ресурсите спрямо конкретния потребител? Това са няколко съществени в методическо отношение въпроси, пред които се изправят теоретици и практики. Предизвикателство е, тъй като е по-лесно е да се разкрие неефективността на социалните услуги, отколкото прецизно да бъде дефинирана и проследена тяхната ефективност в контекста на индивидуалния подход.

ЛИТЕРАТУРА

Dimitrova, A., Parmakova, M. (2015). Izmervane na kachestvoto na sotsialnite uslugi v Bulgaria i Islandia. Sravnitelnen analiz. Fondatsia „Siydar“. [Димитрова, А., Пармакова, М. (2015). Измерване на качеството на социалните услуги в България и Исландия. Сравнителен анализ. Фондация „Сийдър“.]

Zakon za sotsialno podpomaganе, obn. DV, br. 56 ot 19.05. 1998 g., izm. i dop. DV, br.71 ot 11.08.2020 g. [Закон за социално подпомагане, обн. ДВ, бр. 56 от 19.05.1998 г., изм. и доп. ДВ, бр. 71 от 11.08.2020 г.]

Zakon za sotsialnite uslugi, obn. DV, br. 24 ot 22.03.2019 g., v sila ot 01.01.2020 g. [Закон за социалните услуги, обн., ДВ, бр. 24 от 22.03.2019 г., в сила от 01.01.2020 г. 3.]

Mehandzhivska, G. (2013). Sotsialna rabota po sluchay – rekontseptualizatsia na traditsionnite razbirania v savremenna prilozhna perspektiva. E-spisanie „Sotsialna rabota“, br. 1, 2013. [Механджийска, Г. (2013). Социална работа по случай – реконцептуализация на традиционните разбирания в съвременна приложна перспектива. Е-списание „Социална работа“, бр. 1, 2013. <http://swjournal-bg.com/>]

Petrova-Dimitrova, N. (2000). *Osnovi i metodi na sotsialnata rabota*. Sofia: Litera. [Петрова-Димитрова, Н. (2000). *Основы и методы на социалната работа*. София: Литера.]

Soderzhanie i effektivnosti deyatelnosti uchrezhdeniy sotsialnogo obslu-zhivania naselenia/Pod E.I. Holostovoy. Moskva: Institut sotsialnoy raboty, 1997. [Содержание и эффективность деятельности учреждений социального обслуживания населения/ Под Е.И. Холостовой. Москва: Институт социальной работы, 1997.]

Sokolov, N.A. Metodologicheskie aspekty otsenki effektivnosti v sotsialnoy sfere]. [Соколов, Н.А. Методологические аспекты оценки эффективности в социальной сфере. http://eprints.ksame.kharkov.ua/4295/1/230-234_Соколов.pdf]

Shulman, L. (1997). *Izkustvoto da se pomaga na individi, semeystva i grupi*. Sofia. [Шулман, Л. (1997). *Искусство да се помага на индивиди, семейства и групи*. София.]

Mulheir, G. & Browne, K. (2007). *De-Institutionalising and Transforming Children's Services: A Guide to Good Practice*. Birmingham, UK: University of Birmingham.

Zastrow, C.H. (1999). *The Practice of Social Work*. Brooks/Cole Publishing Co., Passific Grove, (p. 5).

ТЕОРЕТИЧЕН АНАЛИЗ НА МОДЕЛИ И СКАЛИ ЗА ОЦЕНКА НА СЕМЕЙНОТО ФУНКЦИОНИРАНЕ

Полина Даскалова-Петкова, докторант
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Специална педагогика“
e-mail: daskalova.poli@gmail.com

Резюме: В статията е направен теоретичен анализ на модели за семейно функциониране и 3 скали за оценка, базирани на тези модели - FACES IV, FAD и FAM III. Скалите са избрани според популярността си в международни научни статии в областта на семейните отношения. Целта на този текст е да разгледа модели и скали за оценка на семейното функциониране и полезността им в контекста на предназначението им. Поставя се акцент върху необходимостта от познаване на семейното функциониране като подкрепящ елемент в изследователската и практическа работа на специалистите в областта на психологията, педагогиката и социалната работа.

Ключови думи: семейство, функциониране, скали за изследване, модели на семейно функциониране

THEORETICAL ANALYSIS OF MODELS AND SCALES FOR THE ASSESSMENT OF FAMILY FUNCTIONING

Polina Ivkova Daskalova-Petkova, PhD student
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Special Education

Abstract: The article presents a theoretical analysis of models for family functioning and 3 assessment measures based on these models - FACES IV, FAD and FAM III. The purpose of this text is to consider models and scales for assessing family functioning and their usefulness in the context of their purpose. Emphasis is placed on the need to know family functioning as a supporting element in the research and practical work of specialists in the field of psychology, pedagogy and social work.

Keywords: family, functioning, assessment measures, models of family functioning

Въведение

Темата за активността и включването на родители на деца с типично и нетипично развитие в обучението на техните деца добива все по-голяма популярност както по света, така и у нас (Tsvetkova-Arsova, 2015). Интересът към темата е и от страна на специалистите, работещи с деца и семейства, и от страна на родителите, въввлечени в процеса. С нарастващия интерес идва и необходимостта от оценъчен инструмент и процедура, които да предоставят на терапевти и изследователи клинично релевантна информация за семейното функциониране (Carr, 2012).

Семейството е организирана система от взаимозависими индивиди (Holmes & Huston, 2010). В този смисъл индивидуалното функциониране е свързано със сложната система от поведението вътре и между членовете на семейната система. Това включва рутинни действия и ритуали, които индивидите изпълняват в рамките на тяхната семейна система. Разглежда се и двупосочното влияние на здравето, като например как здравето на един член на семейството може да повлияе и да оформи здравето на друг член на семейството (Crandall et al., 2020). Какво е влиянието на семейните отношения и как семействата биха могли да създадат стабилна и хармонична среда, която да подкрепя развитието на потенциала на тяхното дете, са въпроси, чиито отговори биха могли да се потърсят в намирането на силните и слабите страни на семейството.

В литературата се срещат няколко многоизмерни модела, целящи да обяснят динамиката на семейните процеси. Те се допълват от стандартни клинични инструменти за оценка на нивото на функциониране на семейството. Тези модели включват системния модел на Бийвърс (Beavers & Hampson, 1999), циркумплексния модел на Олсън (Olson, 2000), модела на Дарлингтън (Wilkinson, 2000) и модела на Макмастър (Epstein et al., 2003).

В настоящия текст ще представим едни от най-често използваните модели и скали за оценка на семейното функциониране според мащабно проучване на Сандерсън (Sanderson et al., 2009), както и идентифицирани в авторитетни прегледи като най-широко използваните инструменти в изследвания на отношенията в двойката и семейството (Lebow & Stroud, 2012) – циркумплексния модел на Олсън и модела на Макмастър и базирани на тях инструменти за оценка на семейното функциониране – Скала за оценка на адаптивността и сплотеността на семейството – FACES IV (Olson, 2011), Скала за оценка на семейството – FAD (Epstein et al., 1983), Скала за оценка на семейните отношения – FAM III (Skinner et al., 1995). Ще разгледаме измеренията на двата модела и полезността на всеки инструмент от гледна точка на неговите предимства и недостатъци относно психометрия, администрация, практическа насоченост. Скалите за оценка на семейното функциониране се прилагат от специалисти, работещи със семейства в областта на семейната терапия, психологията, педагогиката, социална работа, като ориентир за силните и слабите страни на семейството.

Има няколко основни характеристики, по които избрахме предложените в статията въпросници:

- Да са самооценъчни, кратки и лесни за попълване и администриране тестове;
- Интерпретацията на резултатите да бъде ясна и точна;
- Използването на скалите да не изисква твърде специфично и задълбочено познаване на процедурите за тестване;
- Да могат да се използват еднократно или многократно, като по този начин се получава информация за промените в проблема на клиента във времето чрез сравняване на резултати от едно тестване до друго.

Аспекти на семейството и семейното функциониране

Семейството има много аспекти, като например взаимодействие, роли, власт, контрол, родителстване (Smith-Асина, 2010), които представляват интерес за изследователи и практики в областта на психологията, семейната терапия, педагогиката и други области, свързани с работа със семейства.

От края на 60-те години на миналия век изследователи разработват и използват различни измервателни методи за изследване на процеса на семейна терапия и за тестване на хипотези за този процес (Pinsof, 1989). Един от тях е Пинсоф (1989), според когото тези предварителни начинания полагат основата на формулирането на цялостна концептуална рамка и методологически критерии, които да ръководят изследванията на процеса семейна терапия.

Едно от ключовите предизвикателства на всички видове изследвания, както и на практиката, е намирането на начин за измерване на проблема. Измерването помага на специалистите да бъдат точни при дефинирането на проблеми и цели. То позволява обратна връзка за успеха или неуспеха на прилаганата терапия и показва кога са необходими промени в програмата за интервенция. Процедурите за измерване спомагат за стандартизиране и обективизиране както на изследванията, така и на практиката. Също така се дава възможност за сравнение на полезността от прилагането на различни видове интервенции (Corcoran & Fischer, 2000).

Могат да се използват кратки, но точни инструменти за оценка, за да се установи необходимостта от терапия или дори лечение, когато резултатът се отклонява значително от нормата, и да се проследи ефективността им в процеса на работа (Corcoran & Fischer, 2000).

Оценка на семейното функциониране чрез методи на наблюдение и методи на самоотчитане

Семейството е сложна система, която непрекъснато се променя под натиска на вътрешни и външни фактори. Тази сложност създава много предизвикателства за специалистите, интересувачи се от семейна оценка, терапия и изследвания. Един от въпросите, които стоят пред оценката на

семейното функциониране, е къде трябва да бъде поставен акцентът – върху характеристиките на отделните членове, техните различни взаимодействия или върху семейната система като цяло? (Skinner et al., 2000).

В научната литература съществува дискусията относно силните страни на самоотчета спрямо методите за наблюдение, използвани за събиране на данни за това как функционират семействата. Въпреки че скалите за самоотчитане са по-често използвани, някои автори поставят под въпрос ползата от събирането на данни от самооценяващите инструменти от членове на семейството, вярвайки, че безпристрастните наблюдатели ще предоставят по-обективни и следователно по-валидни данни.

Пинсоф отговаря на това твърдение, като заявява:

“Това е епистемологична глупост. Да се пригаде по-голяма епистемологична тежест на гледната точка на наблюдателя, е също толкова подвеждащо, колкото да се приеме, че самооценката на участниците дава резултат за „истинската картина“. Няма истинска картина. Неизбежно сме ограничени до частичните перспективи на наблюдатели или участници” (Pinsof, 1989: 56).

Инструментите за наблюдение включват молба към семейството да извърши стандартна процедура или задача, при която семейното взаимодействие се оценява от външен за семейството специалист. Методът за наблюдение, разработен за модела на системата Бийвърс (Beavers & Hampson, 1990), е един от най-широко използваните от този тип методи (Tutty, 1995).

Не се открива изследване, което да установява корелация между методите за самооценка и тези за наблюдение. Въпреки това Бийвърс и Хемпсън (Beavers & Hampson, 1990) считат, че това е така предимно при клиничните семейства. Различните резултати дават различна информация и възглед за семейната система. Препоръчва се събиране на данни от различни гледни точки, така информацията ще бъде по-богата, което ще даде по-цялостна картина за семейството (нак там).

Клиентът може да попълни сам инструменти за самооценка. Те дават ясна картина за интензивността или мащаба на даден проблем (Corcoran & Fischer, 2000).

Разработването на скала от добре използвана теоретична рамка е предимство, като се приеме, че инструментите адекватно измерват конструкциите от модела (Tutty, 1995). Скалата за оценка на семейни отношения FAM-III и Скалата за оценка на семейството FAD оценяват измеренията на модела на Макмастър за семейно функциониране (Erstein et al., 1983), а Скалата за оценка на адаптивността и сплотеността на семейството FACES IV е основана на понятията, определени като основни за семействата според циркумплексния модел на брачно и семейно функциониране (Olson, 2000).

Изследванията показват, че различните членове на семейството са склонни да имат различни възгледи за семейството (Hampson et al., 1988). Олсън, Ръсел и Спринкъл откриват липса на съгласие между членовете на семейството,

използвайки FACES II (Olson et al., 1983). Различните възприятия в семействата може да са реалистични и разбираеми, но те пораждаат въпроси за това как да се тълкуват резултатите и кои членове на семейството да бъдат включени. Това могат да бъдат както членове на нуклеарното, така и на разширеното семейство, дори и личности извън семейството, които обаче имат силно влияние върху семейната динамика. Възникват въпроси и около начина на изчисление и интерпретиране на получените резултати. Индивидуалната гледна точка на всеки член на семейството е важна за терапевтичната работа, за това например, ако резултатите бъдат събрани и осреднени, то така ще се изгубят данни за субективните възприятия и получената информация ще бъде ограничена. Друга възможност за разглеждане на резултатите е по отношение на отделни диади (дете-родител, съпруг-съпруга), но така отново не се създава системен поглед върху семейството (Tutty, 1995).

Скалата за оценка на семейните отношения FAM-III (Family assessment measure) (Skinner et al., 1995) се опитва да бъде по-изчерпателна в сравнение с останалите изброени инструменти чрез включване на скали, свързани с различни подсистеми в семейството. Инструментът съдържа както диадична скала за взаимоотношения, общ индекс, който предоставя данни за цялото семейство, така и скала за възприятията на себе си по отношение на цялото семейство.

Важен въпрос е дали мярката за функциониране на семейството е чувствителна към развитието на промените в жизнения цикъл на семейството. Ако в семейството има юноша или бебе, рискът резултатите на семейството да не са реалистични поради моментното различие в жизнения цикъл е голям. Ако не се вземе предвид контекстът, в който се намира семейството в конкретния момент, резултатите могат да бъдат интерпретирани погрешно.

Друг проблем по отношение на събирането на информация от семействата е, че повечето скали са предназначени да бъдат използвани при деца на поне 10- и по-често 12-годишна възраст (Tutty, 1995). Това е важно съображение, тъй като много деца в семейства, търсещи помощ, няма да са на подходяща възраст, за да отговорят. По този начин данните, определящи семейството, в по-голямата си част ще бъдат само представени от гледна точка на родителите. Една потенциална трудност с такъв ограничен възглед е, че децата също могат да имат важни прозрения за семействата си. В едно проучване, направено с FAM-III, децата са по-склонни да идентифицират проблеми, отколкото родителите им (Skinner et al., 1983).

Различията между половете също могат да повлияят на отговорите на участниците. Шиновац заявява: „Беше показано последователно, че съпрузите се различават съществено в отговорите си дори по относително обективни въпроси” (Szinovacz, 1983: 633).

Съществен е и въпросът дали респондентите дават отговор в зависимост от реалните си взаимоотношения, или по-скоро от вярването си за тях въз

основа на семейните правила. Фишър подчертава и значението на семейната лоялност като фактор, който може да подтикне членовете да отговарят на тестовете по социално желателен начин, с цел защита един към друг (Fischer, 1982). Във връзка с тази възможност авторите на FAM-III са включили две субскали за отклонение на отговора – социална желателност и отбранителна сила (Skinner et al., 1995).

Друг аспект, който поражда въпроси, са спецификите на етническия произход и социално-икономическия статус на семействата. Морис открива, използвайки FAD, разлики в оценките между хавайско-американски и японско-американски семейства (Morris, 1990).

Наред с изброените аспекти, които трябва да се вземат предвид при изследвания и практическа работа със семействата, скалите за измерване на семейното функциониране остават инструменти, даващи добра оценка и подкрепа за специалистите. Наравно с тях се препоръчва използването и на допълнителни методи за наблюдение и допълнителни измервания с други тестове, когато това е необходимо. Също може да се направи допълнителна оценка с инструмент, който корелира добре с вече използвания, за да се потвърди или отхвърли даден резултат при съмнение за истинността му.

Модели и скали за оценка на семейно функциониране

В настоящия текст сме избрали да представим 2 модела на семейно функциониране – циркумплексния модел на Олсън (Olson, 2000) заедно с базираната на него Скала за оценка на адаптивността и сплотеността на семейството FACES IV (Olson, 2011) и модела на Макмастър (Epstein et al., 1983) заедно с базираните на него Скала за оценка на семейството FAD (Epstein et al., 1983) и Скала за оценка на семейните отношения FAM III (Skinner et al., 1995). Тези модели и скали са избрани измежду много други потенциално полезни инструменти за оценка на семейното функциониране поради популярността им в изследователски трудове с акцент оценка на семейните отношения (Sanderson et al., 2009).

Според циркумплексния модел на Олсън (Olson, 2000) семейното функциониране се определя от 2 основни дименсии – сплотеност и гъвкавост. Третата дименсия, която моделът разглежда, е комуникацията, която служи на първите две да достигнат оптимални нива на сплотеност и гъвкавост. За разлика от модела на Олсън, моделът на Макмастър (Epstein et al., 1983) е базиран на шест концептуални дименсии на семейното функциониране – решаване на проблеми, комуникация, роли, афективна отзивчивост, афективно участие и контрол на поведението. Въпреки тази на пръв поглед значителна разлика, голяма част от дименсиите в модела на Олсън са тясно свързани със сплотеността и гъвкавостта на Макмастър (Noller & Fitzpatrick, 1993). Както при модела на Олсън, така и при модела на Макмастър комуникацията се разглежда като една от основните характеристики на семейното функциониране. И в двата модела

тя се разбира като размяна на информация между членовете на семейството по начин, по който да бъде ясна, точна и директно насочена към този, за когото се отнася. Други близки дименсии в двата модела са сплотеността при Олсън и афективното участие при Макмастър. Афективното участие представя семейния интерес и връзката между членовете на семейството, което всъщност отразява нивото на сплотеност. Както сплотеността в циркумплексния модел, в модела на Макмастър се предполага, че връзката между афективното участие и семейното функциониране е криволинейна. Колкото по-малко членовете се интересуват един от друг, толкова по дисфункционално се разглеждат те (Segrin & Flora, 2011).

1. Циркумплексен модел за семейно функциониране на Олсън (Olson, 2000)

Циркумплексният модел за семейно функциониране е представен през 1978 г. и се основава на концепция за гъвкавостта, сплотеността и комуникационните умения като три централни променливи, които определят семейните взаимодействия (Olson, 2000). Базиран на концептуално групиране на много концепции, предназначени да опишат динамиката на семейството и двойката, моделът "е специално проектиран за клинична оценка, планиране на лечението и изследване на ефективността на резултатите от брачната и семейна терапия" (Olson, 2000). Циркумплексният модел предполага, че семейните проблеми са резултат от дисбаланс в нивото на сплотеност и/или гъвкавост на семейството.

Моделът на Олсън разглежда гъвкавостта чрез изследване на възможността за промяна в ситуации на лидерство, при ролевите взаимоотношения и семейните правила. И стабилността, и промяната са необходими както в здравите семейни отношения, така и на тези в двойката. Способността да се позволява промяна, когато тя е необходима, отличава функционалните от дисфункционалните семейства (Olson, 2000).

Твърде малката гъвкавост води до ригидност. В тези семейства и двойки връзката между членовете не може да се промени или да се развие в отговор на настъпила промяна, независимо дали тя възниква вътрешно чрез развитието на отделните членове, или е наложена от околната среда (Mars Sanders & Mars Bell, 2011). Пример за подобни промени са основните етапи от жизнения цикъл на човека – личностни промени през юношеството, брак, раждане на дете, смяна на работно място и др.

Твърде голяма гъвкавост води до хаос, при който членовете на семейството не могат да създадат споделени отговорности, които да управляват техните действия и взаимоотношения, и така не предоставят стабилна основа, на която да стоят. Между тези две крайности се намират балансираните възможности за гъвкави или структурирани семейства, където балансът между твърдостта и хаоса се договаря от силна основа на споделено разбиране на правилата и ролите в отношенията (нак там).

В циркумплексния модел нивото на емоционална връзка между членовете на семейството се измерва чрез степента на сплотеност. Измеренията на сплотеността са: емоционална връзка, граници, коалиции, време, пространство, приятели, вземане на решения, интереси и отгих (Olson, 2000). Фокусът на конструкцията на сплотеността е това как семейните системи балансират автономността на своите членове спрямо времето, прекарано заедно. Има четири нива на сплотеност, вариращи от неангажирана (много ниска) до разделена (от ниска до умерена), до свързана (от умерена до висока), до заплетена (много висока). Предполага се, че централни или балансирани нива на сближаване (разделени и свързани) осигуряват оптимално функциониране на семейството. Крайности или небалансирани нива (изключени или заплетени) обикновено се разглеждат като проблематични за отношенията в дългосрочен план (Mars Sanders & Mars Bell, 2011). Третото измерение на модела – комуникацията, работи за улесняване на нивата на сплотеност и гъвкавост в семействата. Когато комуникацията е добра, тя подкрепя ангажираността и отзивчивостта на членовете на семейството един към друг (Priest et al., 2020). Семействата, които показват балансирани нива на ангажираност и отвореност към промяна, са склонни да постигат по-високи резултати по отношение на уменията за слушане, саморазкриване и демонстриране на уважение и уважение в общуването (Mars Sanders & Mars Bell, 2011).

Според циркумплексния модел са възможни 16 типа семейства. Като най-дисфункционални се разглеждат четири типа семейства: 1. хаотично неангажирани; 2. хаотично заплетени; 3. твърдо изключени и 4. твърдо обвързани.

Семействата, които попадат в централната зона, са: 1. гъвкаво разделени; 2. гъвкаво свързани; 3. структурно разделени и 4. структурно свързани (Olson, 2000).

Циркумплексният модел се основава на предположението, че семействата естествено преминават през цикли на промяна в отговор на променените изисквания на околната среда и развиващите се потребности на членовете на семейството (нак там). Това е т.нар. промяна от втори ред, която включва промяна в правилата, които управляват системата и ефективно създават „ново“ семейство, което да бъде по-подходящо за новите условия. Функционалните семейства разбират промяната – например, че отношенията на двойката ще се променят след появата на дете; че родителството на юноша е различно от това при малко дете; че когато порасналите деца напуснат дома, степента на близостта с родителите ще се промени и ще коригира техните взаимодействия, за да отговарят на необходимите нива на гъвкавост и сплотеност (Mars Sanders & Mars Bell, 2011).

Най-основната хипотеза, извлечена от циркумплексния модел е, че балансирани типове двойки и семейства като цяло ще функционират по-адекватно от небалансирани типове (Olson, 2000). Повече от 250 проучвания, използващи FACES, са подкрепили тази хипотеза (Olson, 1996). Сравнени са семейства с различни емоционални проблеми и симптоми с неклинични

семейства. Пионерско проучване на Кларк се фокусира върху семейства с шизофреници, невротични-семейства, завършили терапия в миналото им и контролна група на семейства, които не са били на терапия (Clarke, 1984). Той използва скалата за самооценка FACES II, която оценява семейната сплотеност и гъвкавост. Установени са много високи нива на небалансирани семейства в невротичните и шизофреничните групи в сравнение с тези групи без терапия. И обратно, той установява значително по-високо ниво на балансиране на семействата в групата без терапия в сравнение с другите групи (Olson, 2000).

1.1. Скали за оценка на семейното функциониране, базирани на циркумплексния модел на Олсън (Olson, 2011)

1.1.1. Скала за оценка на адаптивността и сплотеността на семейството (Olson, 2011), *Family adaptability and cohesion evaluation scale (FACES IV)*

Скалата за оценка на адаптивността и сплотеността на семейството FACES IV е най-новата версия на инструмента FACES, базиран на циркумплексния модел за функциониране на семейството. Инструментът е създаден в Америка от Д. Олсън (2011). Основната цел на инструмента е измерване на семейната сплотеност, адаптивност и комуникация на семейството (Olson, 2011). Като допълнителни цели могат да се отбележат:

1. Да се създаде самооценъчна скала, която да включва пълно измерение (балансирано и небалансирано) на сплотеността и приспособимостта (гъвкавостта), както са дефинирани в циркумплексния модел.
2. Да се създаде самооценъчна скала, която да бъде надеждна, валидна и клинично значима.
3. Да се създаде инструмент за изследване на семейството, който да бъде полезен за изследвания и клинична работа със семейства (Tutty, 1995).

Въпросникът се състои от шест скали с общо 62 твърдения, които оценяват измеренията на семейната сплотеност и гъвкавостта на семейството, както е очертано в циркумплексния модел (Olson, 2000). Тези шест скали са обозначени по следния начин: балансирана кохезия, балансирана гъвкавост, небалансирано освободени, небалансирано ригидни, небалансирано хаотични. Балансираната кохезия и балансираната гъвкавост са наречени балансираны скали, докато другите четири скали се наричат небалансирани (Pelton & Ross, 2007). Въпросникът се прилага два пъти – веднъж по отношение на това как членовете на семейството виждат своето семейство (възприеманото) и втори път – какво биха искали то да бъде (идеалното), т.е. семейството отговаря 2 пъти на въпросите спрямо зададените условия (Tutty, 1995). Освен за семейства инструментът би могъл да се използва и за двойки, като се промени формулировката на някои от въпросите, без да се променя смисълът им. Предлагат се и клинични рейтингови скали за терапевти за всяко от измеренията на функциониране на семейството (Corcoran & Fischer, 2000).

Предимство на четвъртата версия на FACES спрямо първите три е, че тук са включени скали за семейна комуникация и семейна удовлетвореност.

Шестте скали на FACES IV имат валидност за съдържание, едновременно съвпадение с критерии и конструкция. Въпросникът има добра вътрешна консистенция. Коефициентът на надеждност Алфа на Кронбах варира от 0,77 до 0,89 за всяка от шестте скали, което показва много добра стабилност. Такива резултати са подходящи за използване в изследвания, оценка и клинична област (Pelton & Ross, 2007).

FACES IV е предназначен за двойки и семейства от всякакъв произход, които изпитват проблеми във взаимоотношенията. Всяко лице над 12 години може да отговори на елементите на FACES IV. За всеки въпрос респондентите трябва да оценят нивото си на съгласие с твърдението по скала от 1 до 5 (от категорично несъгласен до напълно съгласен).

Резултатите се оценяват, като се сумират всички елементи, за да се получи общ резултат. За да се оцени сплотеността на семейството, се сумират резултатите от нечетните елементи, а адаптивността получава резултат от сумиране на четните елементи. Колкото по-висок е резултатът за сплотеност, толкова по-свързано е семейството. Колкото по-висок е резултатът за адаптивност, толкова по-хаотично е то.

FACES IV е надеждна и валидна мярка за функционирането на семейството, също така осигурява и клинична полезност. За разлика от много скали за семейно функциониране, FACES IV позволява на клиницистите да оценят сложността на функционирането на семейството чрез улавяне на семейните процеси, които са свързани с резултатите. Например, вместо да се измерва дали семействата са удовлетворени, или дали имат високи нива на конфликт, FACES IV може да помогне на изследователите да съберат информация за това какви модели на взаимодействие се срещат в семействата (Olson, 2000), които могат да бъдат задълбочено разгледани в системната терапия. FACES IV също отразява системно базирани предположения, които отговарят на подходите за семейна терапия (например структурна семейна терапия на С. Минучин, теория на семейните системи на Боуен и др).

FACES IV е използван в изследвания както с възрастни, така и с юноши (Franklin et al., 2001; Margasiński, 2014), за изследване на нивото на сплотеност в семейството (Bartist, 2012), за проследяване на ефективността на терапия в семейства на зависими от алкохол (Margasiński, 2014), за оценка на общото функциониране на семейството (Wilson, 2021) и др.

FACES IV има и разработена кратка версия, съдържаща 20 елемента, съставена от авторите на пълната версия (Olson, 2011). Адаптации на пълна и кратка версии на инструмента се откриват в страни като Испания (Martínez-Pampliega et al., 2017), Полша (Andrzej, 2015), Италия (Baiozzo et al., 2012), Турция (Turkdogan et al., 2018), Гърция (Koutra, 2012). Всички те представят данни за добра надеждност и вътрешна съгласуваност, относими към данните на оригиналната версия на скалата.

Към момента не е намерен източник, в който да е упоменато разработване на адаптация на инструмента за български условия.

Английската версия на въпросника може да бъде намерена в интернет, но е необходимо да се получи разрешение за ползване от авторите му.

2. Модел на Макмастър за семейното функциониране (Epstein et al, 1983)

Моделът за семейно функциониране на Макмастър е разработен от Епщайн, Болдуин и Бишоп през 1987г. (Epstein et al., 1983). Той очертава основните концепции за функционирането на семейството и семейната терапия, които, ако се прилагат последователно, биха позволили на терапевтите да предоставят ефективна терапия на семействата (Hally & Haywood, 2007).

Моделът на Макмастър се основава на системната теория. В основата на теорията на системите, които са заложили и в модела, стоят разбиранията, че:

1. Всички членове на семейството са взаимно свързани.
2. Една част от семейството не може да бъде разбрана изолирано от останалата част от семейната система.
3. Функционирането на семейството не може да бъде напълно разбрано чрез разглеждане на всеки от отделните членове на семейството или подсистемите.
4. Структурата и организацията на семейството са важни фактори, които силно влияят и определят поведението на семейните членове.
5. Транзакционните модели на семейната система силно влияят на поведението на членовете на семейството (Miller et al., 2000).

Според този модел разбирането за семейните структури, организацията и транзакционните модели, свързани със семейните трудности, се фокусира върху оценката и формулирането на шест измерения на семейния живот: решаване на проблеми, комуникация, роли, афективна отзивчивост, афективно участие и контрол на поведението (нак там). Всяко едно от измеренията дава информация за силните и слабите страни на семейството според същността си, както следва:

- Решаване на проблем – отнася се до способността на семейството да разрешава проблемите си по начин, който да поддържа добро семейно функциониране;
- Комуникация – дефинира се като размяна на информация между семейните членове, като акцентът е върху вербалната комуникация и това съобщенията да бъдат ясни, точни и директно насочени към този член, за когото се отнасят;
- Роли – отнася се за това дали семейството има установени патерни на поведение, с които да изпълнява семейни функции, включващи осигуряване на ресурси, грижи, подкрепа на индивидуалното развитие, поддържане и управление на семейната система, осигуряване на сексуално удовлетворение при възрастните. Ролите също включват и отговорното

- изпълнение на всеки член от семейството на собствените задължения;
- Афективна отзивчивост – отнася се до това кои членове на семейството са в състояние да се повлияят от редица стимули. Вземат се предвид емоциите за благополучие и за извънредни ситуации;
 - Афективно участие – отнася се до това кои семейни членове са загрижени и се интересуват от дейностите на останалите. Здравите семейства имат средни нива на участие – нито твърде много, нито твърде малко;
 - Контрол на поведението – как семейството изразява и поддържа стандартите на поведението на членовете си. Ситуации от различен тип – опасни, социални, психологически и др., са оценени според различни модели на контролирано поведение (ригидно, гъвкаво, хаотично) (Epstein et al., 1983).

2.1. Скали за оценка на семейното функциониране, базирани на модела на Макмастър (Epstein et al., 1983)

2.1.1. Скала за оценка на семейството (Epstein et al., 1983), Family Assessment Device (FAD)

Скалата за оценка на семейството FAD е най-широко използваната скала за оценка на семейството, според обширен преглед на инструментите, използвани за оценка на семейните отношения, съставен от Сандерсън (Sanderson et al., 2009). Автори на инструмента са Н. Епстейн, Л. Балдуин и Д. Бишоп (1983). FAD е мярка за самоотчитане, съдържаща 60 елемента, и е разработен за оценка на различните измерения по модела за семейно функциониране на Макмастър (Epstein et al., 1983) според възприятията на всеки член на семейството. Целта на този инструмент е да измери 6 области на функциониране на семейството с допълнително измерение, оценяващо общото функциониране на семейството, за да могат терапевтите да осигурят най-ефективното клинично лечение (Hally & Nauwood, 2007). Инструментът се състои от 7 скали, шест от които съответстват на теоретичните измерения в модела на Макмастър и седма, която оценява общото ниво на функциониране на семейството: 1. Решаване на проблеми; 2. Комуникация; 3. Роли; 4. Афективна отзивчивост; 5. Афективно участие, 6. Контрол на поведението и 7. Общо функциониране (Epstein et al., 1983).

Инструментът има приемливи нива на надеждност на тест/повторно тестване и е установено, че има високи нива на последователност в различни видове семейства (Hally & Nauwood, 2007). FAD демонстрира сравнително добра вътрешна последователност, с коефициент на надеждност Алфа на Кронбах за подскалите, вариращи от 0,72 до 0,92 (Corcoran & Fischer, 2000).

Респонденти на въпросника могат да бъдат всички членове на семейството на възраст над 12 години. Те могат да оценят колко добре всяко твърдение описва семейството им, като използват скала от 1 до 4 (напълно съгласен, съгласен, несъгласен и категорично несъгласен). Колкото по-висок е резултатът, толкова по-лошо е нивото на функциониране.

Общата скала за семейна оценка може да бъде използвана самостоятелно за кратка мярка за оценка на функционирането на цялото семейство. Направени са подобни изследвания и те са показали отлични психометрични резултати (Miller et al., 2000).

Инструментът FAD се използва както в научните изследвания, така и в клиничната практика за скрининг и идентифициране на семейства, които изпитват проблеми. Разглеждат се областите, в които възникват проблемите, и чрез този инструмент за оценка може да се проследи промяната след терапия. Установено е, че FAD прави разлика между здрави и нездрави семейства (Miller et al., 1985).

FAD се използва широко в изследванията. Инструментът служи за сравнение между клинични и неклинични семейства (Friedmann et al., 1997; McFarlane et al., 1995; Miller et al., 1986), за да се оцени функционирането на семейството в контекста на различни физически и психични заболявания (Keitner et al., 1987; Leonard et al., 2005 г.; McFarlane et al., 1995; Sarmiento & Cardemil, 2009; Uebelacker et al., 2006; Weinstock et al., 2010). Използван е както в изследвания за юноши, така и за възрастни (Bihun et al., 2002; Herzer et al., 2010; Leonard et al., 2005 г.) и е обвързан с цялостен модел на семейна оценка и лечение (Bishop et al., 1980; Epstein et al., 1983; Keitner et al., 2010; Ryan, et al., 2005).

За недостатък на инструмента може да се приеме, че няма яснота за това как да се интерпретират и използват различните и отличаващи се индивидуални възприятия на членовете на семействата, което е и основен въпрос при всички скали за оценка на семейното функциониране.

Инструментът FAD има и кратка версия, която се състои от 35 елемента, разработена от авторите на пълната версия (Epstein et al., 1983). Всяка скала има и съответна кратка версия и може да се използва самостоятелно. Пълната версия на FAD е адаптирана в страни като Германия (Beierlein et al., 2017), Бразилия (Traebert et al., 2016), Франция (Speranza et al., 2012). Кратката версия е адаптирана в Румъния (Turliuk, 2016). За български условия инструментът FAD е адаптиран в дисертационен труд на Петя Варчева (Varcheva, 2018). Всички адаптации представят данни за добра надеждност и вътрешна съгласуваност, относими към данните на оригиналната версия на скалата.

Английската версия на въпросника може да бъде намерена в интернет, но е необходимо да се получи разрешение за ползване от авторите му.

2.1.2. Скала за оценка на семейните отношения (Skinner et al., 1995), *Family assessment measure (FAM-III)*

Скалата за оценка на семейните отношения FAM III е разработена от Х. Скинер, П. Щайнхауер и Ж. Санта-Барбара (Skinner et al., 1995). FAM-III е самооценъчен инструмент, който измерва конструкциите, идентифицирани от модела на семейното функциониране на Макмастър (Epstein et al., 1983), в този случай наречен процесен модел на функциониране на семейството. Целта на скалата е да оцени семейните отношения от различни гледни точки, разгледани в 8

области на функциониране, включващи и общо функциониране на семейството (Skinner et al., 1995). Авторите на скалата (Skinner et al., 2000) съобщават, че FAM III е създаден за използване като оценъчна скала в клиничната и общностната практика, мярка за проследяване на резултатите от терапията, както и за използване в изследвания, свързани със семейните процеси.

FAM III демонстрира добра вътрешна съгласуваност, като отчита коефициентите на надеждност Алфа на Кронбах за общата скала резултат от 0,93 за възрастни и 0,94 за деца над 10 години; за скалата за самооценка резултатът е 0,89 за възрастни и 0,86 за деца; и за скалата на отношения в диадата е отчетен коефициент Алфа на Кронбах от 0,95 за възрастни и 0,94 за деца (Skinner et al., 1995).

FAM-III има най-ниското изискване за възраст спрямо изброените инструменти – деца над 10 години. Това дава по-широки възможности за употреба спрямо останалите представени инструменти за оценка на семейното функциониране. Точките за всяка скала се разглеждат и сумират поотделно по зададен шаблон, приложен в ръководството за ползване на инструмента. Колкото по-висок е събраният брой точки, толкова по-проблематично е функционирането по определения елемент (нак там).

Въпросникът предоставя количествени показатели за силните и слабите страни на семейството. Основните концепции, по които оценява FAM III, включват: 1. Изпълнение на задачата; 2. Изпълнение на ролята; 3. Комуникация; 4. Афективно изразяване; 5. Включване/ намеса; 6. Контрол; 7. Ценности и норми; 8. Обща скала (нак там).

Ценностите и нормите осигуряват фона, на който трябва да се разглеждат всички процеси. Важни елементи се състоят от това дали семейните правила са изрични или имплицитни, свободата или ограничението позволяват на членовете на семейството да определят собствените си нагласи и поведение и дали семейните норми са в съответствие с по-широкия културен контекст (Tutty, 1995).

Въпросникът се състои от три скали:

1. Обща скала (50 елемента), която се фокусира върху семейството като система и дава обща оценка за функционирането му.
2. Скала за самооценка (42 елемента), която оценява аспектите на индивидуалното функциониране в рамките на семейството.
3. Скала за взаимоотношения в диада (42 елемента), която позволява да се разгледат взаимоотношенията в рамките на специфични семейни диади (Skinner et al., 1995).

Чрез различните скали се дава перспектива на различни нива на семейното функциониране, което е и едно от предимствата на инструмента. Инструментът предоставя информация, подходяща за клинични проучвания, както и за оценка на процеса на терапевтична работа. Може да се използва както при клинични, така и при неклинични семейства (нак там).

FAM III е използван в изследвания за оценяване на нивото на родителски стрес (Laghezza et al., 2014), в много различни видове клинични изследвания, като например семейства на деца с кистозна фиброза или такива с деца с нарушения в развитието (Skinner et al., 1995), за оценка на връзката между изразената емоция и функционирането на семейството при неклинични родители на юноши (Delvecchio et al., 2013).

Инструментът FAM III има и кратка версия, разработена отново от авторите Скинър, Щайнхауер и Санта-Барбара (Skinner et al., 1995). Тя се състои от 14 елемента. Всяка скала има и съответна кратка версия от четиринайсет елемента. Те могат да се използват за получаване на общ индекс на функционирането на семейството в ситуации, когато има ограничено време и/или за предварителен скрининг, или за проследяване на промени по време на терапия. Възрастта на респондентите е същата, както при пълната версия на инструмента – над 10-годишна възраст. Коефициентът на надеждност Алфа на Кронбах е изчислен въз основа на анализ, направен отделно за 14-те елемента за всяка от трите скали. Извършени са анализи за надеждност за родителите като цяло, като участниците са били разделени в две групи – клинична и неклинична. Всички стойности са по-високи от 0,80, което показва добра вътрешна съгласуваност (нак там).

Пълната версия на FAM III е адаптирана в страни като Италия (Laghezza et al., 2014), кратката версия – в Дания (Shamali et al., 2018), общата скала – в Бразилия (Pires et al., 2016). Адаптацията представят данни за добра надеждност и вътрешна съгласуваност, относими към данните на оригиналната версия на скалата. Към момента не се намират данни за българска адаптация на въпросника.

Английската версия на FAM III може да бъде намерена в интернет, но е необходимо да се получи разрешение за ползване от авторите му.

Заклучение

По отношение на основните характеристики, по които избрахме представените инструменти за оценка на семейните отношения, нито един модел и скала не представляват панацея. Моделите на Макмастър и Олсън, макар и различни, имат много общи аспекти, по които характеризират семейното функциониране. Скалите, базирани на тях, съответно включват измерения на моделите, които биха могли да бъдат сравнени или допълнени едни с други, за да се придобие по-пълна картина за семейството. И трите представени скали имат както пълни, така и кратки версии, чиито данни за надеждност са достатъчно добри, за да могат да бъдат спокойно употребявани. Това дава възможност на специалистите да получат данни според потребността им, както и да се съобразят с времето, с което разполагат. И трите скали разглеждат в голяма пълнота измеренията на семейното функциониране. Ние смятаме, че Скалата за оценка на семейните отношения FAM III притежава известно предимство пред останалите две благодарение на допълнителните

си скали за социална желателност и отбранителна сила. Те дават възможност на използващия инструмента да провери дали респондентът дава отговори според своите лични убеждения, или до известна степен цели да предпази близките си, което само по себе си може да бъде обект на изследване и терапия. Друго предимство на FAM III, което прави инструмента подходящ за по-обширна употреба спрямо останалите, е по-ниската възраст на респондентите. Това дава възможност за събиране на гледни точки от повече членове на семейството, сред които и децата наг 10 години, чиито възприятия са също толкова ценни, колкото и тези на възрастните.

Скалите за самооценка на функционирането на семейството трябва да бъдат разглеждани само като един поглед върху съответното семейство и да не се изненадваме от несъответствията в гледните точки на различните членове на семейството. Необходими са още изследвания относно различните етапи на развитие от жизнения цикъл на семейството, различията спрямо етнос, култура, пол и гр. Дори тези липси да бъдат запълнени, семейството ще остане сложна система от взаимоотношения в своето разнообразие от индивидуални характеристики.

ЛИТЕРАТУРА

Andrzej, M. (2015). The Polish Adaptation of FACES IV-SOR. *Polish Journal of Applied Psychology*, 13 (1), 43–68. doi: 10.1515/pjap-2015-0025.

Baiocco, R., Cacioppo, M., Laghi, F., Tafa, M. (2012). Factorial and Construct Validity of FACES IV Among Italian Adolescents. *J Child Fam Stud*. doi: 10.1007/s10826-012-9658-1.

Baptist, J. A., Thompson, D. E., Norton, A. M., Hardy, N. R., & Link, C. D. (2012). The effects of the intergenerational transmission of family emotional processes on conflict styles: The moderating role of attachment. *American Journal of Family Therapy*, 40(1), 56–73. doi: 10.1080/01926187.2011.575030.

Beavers, R., Hampson, R. B. (1990). *Successful families: Assessment and intervention*. New York: W.W. Norton.

Beavers, R., Hampson, R. B. (2000). The Beavers System Model of Family Functioning. *Journal of Family Therapy*, 22(2), 128-143. doi: 10.1111/1467-6427.00143.

Beierlein, V., Bultmann, J., Möller, B., Klitzing, K., Flechtner, H., Resch, F., Herzog, W., Brähler, E., Führer, D., Romer, G., Koch, U., Bergelt, C. (2017). Measuring family functioning in families with parental cancer: Reliability and validity of the German adaptation of the Family Assessment Device (FAD). *Journal of Psychosomatic Research*, 93, 110-117. doi: 10.1016/j.jpsychores.2016.11.007.

Bihun, J. T., Wamboldt, M. Z., Gavin, L. A., & Wamboldt, F. S. (2002). Can the family assessment device (FAD) be used with school aged children? *Family Process*, 41(4), 723–731, doi: 10.1111/j.1545-5300.2002.00723.x.

Bishop, D. S., Epstein, N. B., & Baldwin, L. M. (1980). Structuring a family assessment interview. *Canadian Family Physician*, 26, 1534–1537

Carr, A. (2012). *Family therapy: Concepts, process and practice*, Third edition. London: Wiley-Blackwell.

Clarke, J. (1984) The family types of neurotics, schizophrenics and "normals". Dissertation Abstracts International Section A: *Humanities and Social Sciences*, 45(3-A), 962.

Crandall, A., Weiss-Laxer, N., Broadbent, E., Holmes, E., Magnusson, B. Okano, L. Berge, J., Barnes, M., Hanson, C., Jones, B., Novilla, L. (2020). The Family Health Scale: Reliability and Validity of a Short- and Long-Form. *Frontiers in Public Health*, doi: 10.3389/fpubh.2020.587125.

Corcoran, K., Fischer, J. (2000). *Measures for clinical practice*, Third edition, Vol. 1. Couples, Families, and Children, New York: The free press, A Division of Simon & Schuster Inc.

Keitner, G. I., Heru, A. M., & Glick, I. D. (2010). *Clinical manual of couples and family therapy*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing Inc.

Delvecchio E, Di Riso D, Chessa D, Salcuni S, Mazzeschi C, Laghezza L. (2013). Expressed emotion, parental stress, and family dysfunction among parents of nonclinical Italian children. *J Child Fam Stud*. 10:826–833, doi: 10.1007/s10826-013-9754-x.

Drumm, M., Carr, A. Fitzgerald, M. (2001). The Beavers, McMaster and Circumplex Clinical Rating Scales: A study of their sensitivity, specificity and discriminant validity. *Journal of Family Therapy*, 22(2), 225–238. doi: 10.1111/1467-6427.00148.

Epstein, N., Baldwin, L., Bishop, D. (1983). The McMaster family assessment device. *Journal of marital and family therapy*, 9, N 2, 171-180, doi: 10.1111/j.1752-0606.1983.tb01497.x.

Fischer, L. (1982). Transactional Theories but Individual Assessment: A Frequent Discrepancy in Family Research. *Family Process*, 21, 313-320. doi: 10.1111/j.1545-5300.1982.00313.x.

Franklin, C., Streeter, C., Springer, D. (2001). Validity of the Faces IV Family Assessment Measure. *Research on Social Work Practice*, 11, 5, 576-596. doi: 10.1177/104973150101100503.

Friedmann, M. S., McDermut, W. H., Solomon, D. A., Ryan, C. E., Keitner, G. I., & Miller, I. W. (1997). Family functioning and mental illness: A comparison of psychiatric and nonclinical families. *Family Process*, 36(4), 357–367, doi: 10.1111/j.1545-5300.1997.00357.x.

Hamilton, E., Carr, A. (2016). Systematic Review of Self-Report Family Assessment Measures. *Family Process*, 55,16–30, doi: 10.1111/famp.12200.

Hampson, R., Beavers, R., Hulgus, Y. (1988). Commentary: Comparing the Beavers and Circumplex Models of Family Functioning. *Family Process*, 27, 85-92. doi: 10.1111/j.1545-5300.1988.00085.x.

Herzer, M., Godiwala, N., Hommel, K. A., Driscoll, K., Mitchell, M., Crosby, L. E. et al. (2010). Family functioning in the context of pediatric chronic conditions. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 31(1), 26–34, doi: 10.1097/DBP.0b013e3181c7226b.

Holmes E., Huston A. (2010) Understanding positive father-child interaction: children's, fathers', and mothers' contributions. *Fathering J Theory Res Pract Men Fathers*, 8, 203–25. doi: 10.3149/fth.1802.203.

Keitner, G. I., Miller, I. W., Fruzzetti, A. E., Epstein, N. B., Bishop, D. S., & Norman, W. H. (1987). Family functioning and suicidal behavior in psychiatric inpatients with major depression. *Psychiatry*, 50(3), 242–255, doi: 10.1080/00332747.1987.11024356.

Koutra, K., Triliva, S., Roulmeliotaki, T., Lionis, C., Vgontzas, A. (2012). Cross-Cultural Adaptation and Validation of the Greek Version of the Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales IV Package (FACES IV Package). *Journal of Family Issues*. doi: 10.1177/0192513X12462818.

Laghezza, E., Delvecchio, C., Pazzagli, C., Mazzeschi, C. (2014). The family assessment measure III (FAM III) in an Italian sample. An exploratory study. *Boll Psicol Appl*, 269, 17–28.

Lebow, J., Stroud, C. (2012). Assessment of effective couple and family functioning: Prevailing models and instruments. In F. Walsh (Ed.), *Normal family processes: Growing diversity and complexity* (pp. 501–528). New York, London: The Guilford Press.

Leonard, B. J., Jang, Y.-P., Savik, K., & Plumbo, M. A. (2005). Adolescents with Type 1 diabetes: Family functioning and metabolic control. *Journal of Family Nursing*, 11(2), 102–121, doi: 10.1177/1074840705275152.

Maps Sanders, C., Maps Bell, J. (2011). The Olson Circumplex Model: A systemic approach to couple and family relationships. *Australian Psychological Society's InPsych Journal*, 33(1).

Margasiński, A. (2014). An Outcome Study of Alcoholic Families in Poland Using FACES IV. *Journal of Family Psychotherapy*, 25, 348–358, doi: 10.1080/08975353.2014.977684.

Martínez-Pampliega A., Merino L., Iriarte L., Olson D.H. (2017). Psychometric Properties of the Spanish version of the Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale IV. *Psicothema*, 3:414–420. doi: 10.7334/psicothema2016.21.

McFarlane, A. H., Bellissimo, A., & Norman, G. R. (1995). Family structure, family functioning and adolescent well-being: The transcendent influence of parental style. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(5), 847–864, doi: 10.1111/j.1469-7610.1995.tb01333.x.

Miller, I. W., Kabacoff, R. I., Keitner, G. I., & Epstein, N. B. (1986). Family functioning in the families of psychiatric patients. *Comprehensive Psychiatry*, 27(4), 302–312, doi: 10.1016/0010-440X(86)90006-4.

Miller, I. W., Ryan, Ch. E., Keitner, G. I., Bishop, D. S., Epstein, N. B. (2000). The McMaster Approach to Families: theory, assessment, treatment and research. *Journal of Family Therapy*, 22: 168–189. doi: 10.1111/1467-6427.00145.

Miller, I.W., Epstein, N.B., Bishop, D.S., & Keitner, G.I. (1985). The McMaster family assessment device: Reliability and validity. *Journal of Marital and Family Therapy*, 11: 345–356. doi: 10.1111/j.1752-0606.1985.tb00028.x.

Morris, T. (1990). Culturally sensitive family assessment: An evaluation of the Family Assessment Device used with Hawaiian-American and Japanese-American families. *Family Process*, Vol. 29, 105–116. doi: 10.1111/j.1545-5300.1990.00105.x.

Olson, D.H., Russell, C., Sprenkle, D. (1983). Circumplex Model of Marital and Family Systems VI: Theoretical update. *Family Process*, 22, 69–83. doi: 10.1111/j.1545-5300.1983.00069.x.

Olson, D.H. (2000). Circumplex Model of Marital and Family Systems. *Journal of Family Therapy*, 22, 144–167. doi: 10.1111/1467-6427.00144.

Olson, D.H. (1996) Clinical assessment and treatment interventions using the Circumplex Model. In F.W. Kaslow (ed.) *Handbook of Relational Diagnosis and Dysfunctional Family Patterns* (pp. 59–80). New York: John Wiley and Sons.

Olson, D.H. (2011). FACES IV and the Circumplex Model: Validation study. *Journal of Marital and Family Therapy*, 37, 1, 64-80. doi: 10.1111/j.1752-0606.2009.00175.x.

Pinsof, W. (1989). A conceptual framework and methodological criteria for family therapy process research, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 53-59. doi: 10.1037/0022-006x.57.1.53.

Pires, T., Assis, A., Avanci, J., Pesce, R., (2016). Cross-Cultural adaptation of the General Functioning Scale of the Family. *Rev. Saúde Pública*, 50, 32, doi: 10.1590/S1518-8787.2016050005832.

Ross, M., Pelton, S. (2007). Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales (FACES IV), *Assessments in MFT Packet*.

Ryan, C. E., Epstein, N., Keitner, G. I., Miller, I., Bishop, D. S. (2005). *Evaluating and treating families: The McMaster approach*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Sanderson, J., Kosutic, M., Garcia, M., Melendez, T., Donoghue, J., Perumbilly, S., Franzen, C., Anderson, S. (2009). The Measurement of Outcome Variables in Couple and Family Therapy Research. *The American Journal of Family Therapy*, 37:239–257. doi: 10.1080/01926180802405935.

Sarmiento, I. A., Cardemil, E. V. (2009). Family functioning and depression in low-income Latino couples. *Journal of Marital and Family Therapy*, 35(4), 432–445, doi: 10.1111/j.1752-0606.2009.00139.x.

Sergin, C., Flora, J. (2011). *Family communication*. Second edition. New York: Routledge.

Shamali, M., Konradsen H, Lauridsen JT, Østergaard B. (2018). Translation and validation of the Danish version of the brief family assessment measure III in a sample of acutely admitted elderly medical patients. *Scand J Caring Sci.*, 32(3):1247-1253. doi: 10.1111/scs.12541.

Skinner, H., Steinhauer, P., Santa-Barbara, J. (1983). The Family Assessment Measure. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 2, 91-105. doi: 10.7870/cjcmh-1983-0018.

Skinner, H., Steinhauer P., Sitarenios, B. (2000). Family Assessment Measure (FAM) and Process Model of Family Functioning. *Journal of Family Therapy*, 22(2), 190–210. doi: 10.1111/1467-6427.00146.

Smith-Acuna, S. (2010). *Systems Theory in Action: Applications to Individual, Couple, and Family Therapy*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Skinner, H., Steinhauer P., Santa-Barbara, J. (1995). *Family assessment measure III-The manual*. New York: Multi-Health system Inc.

Speranza, M., Guérolé, F., Revah-Levy, A., Egler, P., Negadi, N., Falissard, B., Baleyte, J. (2012). The French Version of the Family Assessment Device. *The Canadian Journal of Psychiatry*. Vol.;57(9):570–577. doi: 10.1177/070674371205700908.

Szinovacz, M. (1983). Using Couple Data as a Methodological Tool: The Case of Marital Violence. *Journal of Marriage and the Family*, 45, 633-644. doi: 10.2307/351668

Traebert, E., Santos, K., Carvalho, L., Silva, J., Traebert, J. (2016). Preliminary stages of cross-cultural adaptation of the Brazilian Portuguese version of McMaster Family Assessment Device. *J. bras. psiquiatr.*, 65 (3), 201-208. doi: 10.1590/0047-2085000000125.

Tsvetkova-Arsova, M. (2015). Педагогика на деца и ученици с множество увреждания. София: ИК Феномен. [Цветкова-Арсова, М. (2015). Педагогика на деца и ученици с множество увреждания. София: ИК Феномен.]

Turkdogan, T., Duru, E., Balkis, M., (2018). Turkish Adaptation of the Family Adaptability and Cohesion Scale IV. *International Journal of Assessment Tools in Education.*, 5(4), 631–644. doi: 10.21449/ijate.409110.

Turliuc, M., Ciudin, M. Robu, V. (2016). Psychometric properties of a short version of the family assessment device, *Romanian journal of experimental applied psychology*, 7(3). doi: 10.15303/rjeap.2016.v7i3.a2.

Tutty, L. (1995). Theoretical and practical issues in selecting a family functioning measure. *Research on Social Work Practice*, 5(1), 80-106p. doi: 10.1177/104973159500500107.

Uebelacker, L. A., Beevers, C. G., Battle, C. L., Strong, D., Keitner, G. I., Ryan, C. E. et al. (2006). Family functioning in bipolar I disorder. *Journal of Family Psychology*, 20(4), 701–704.

Weinstock, L. M., Miller, I. W. (2010). Psychosocial predictors of mood symptoms 1 year after acute phase treatment of bipolar I disorder. *Comprehensive Psychiatry*, 51(5), 497–503, doi:10.1016/j.comppsy.2010.02.001.

Wilkinson, I. (2000). The Darlington Family Assessment System: Clinical guidelines for practitioners. *Journal of Family Therapy*, 22, 211-224. doi: 10.1111/1467-6427.00147

Wilson, T., Sum, P., Rathi, M., Ee, K., Xi, W. (2021). Impacts of COVID-19 and partial lockdown on family functioning, intergenerational communication and associated psychosocial factors among young adults in Singapore. *BMC Psychiatry*, 26, 21(1):595, doi: 10.1186/s12888-021-03599-z.

Уебстраници

The Olson Circumplex Model: A systemic approach to couple and family relationships. (2011). Vol. 33, retrieved on 26.04.2022 from <https://psychology.org.au/publications/inpsych/2011/february/sanders>.

Дисертационни трудове

Varcheva, P. (2018). Semeyno funktsionirane i vatrešni rabotni modeli kato determinanti na emotsionalni i povedencheski problemi v preduchilishtna vazrast, Sofiyski universitet "Sv. Kliment Ohridski", Sofia. [Варчева, П. (2018). Семейно функциониране и вътрешни работни модели като детерминанти на емоционални и поведенчески проблеми в предучилищна възраст, Софийски университет "Св. Климент Охридски", София.]

ВЪЗДЕЙСТВИЕ НА ИКОНОМИЧЕСКИ И ТЕХНОЛОГИЧНИ ФАКТОРИ ВЪРХУ ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ СЕКТОР ПО ВРЕМЕ НА COVID-19 КРИЗАТА

Хилда Нарч, докторант

Югозападен университет „Неофит Рилски“

e-mail: narch_hilda@hotmail.com

Резюме: Тази статия има за цел да илюстрира икономическите и технологичните трудности, с които се сблъсква образователният сектор с бързото разпространение на вируса COVID-19 във всички страни с различни идеологии, икономически различия и технологично развитие. Статията също така подчертава значението на икономическото финансиране за осигуряването на основна технологична механизация в образователния сектор, особено по време на кризата с COVID-19, от една страна, и подготовката на курсове за квалификация, които позволяват използването на такава технология за създаване на успешен процес на дистанционно обучение по време на настоящата криза, от друга. Статията се занимава с редица изследвания, основани на значението на икономическите и технологичните фактори за намаляване на кризата, причинена от COVID-19, пред която е изправен образователният сектор в различни страни по света, както и идентифициране на проблема на изследването и методологията, използвана за достигане до изводи относно пропуските в изследванията и формулиране на препоръки за откриване на перспективи за бъдещи изследвания.

Ключови думи: корона вирус, дистанционно обучение, икономически фактори, технологични фактори

IMPACT OF ECONOMIC AND TECHNOLOGICAL FACTORS ON THE EDUCATIONAL SECTOR DURING THE COVID-19 CRISIS

Hilda Narch, PhD student

South-West University “Neofit Rilski”

Abstract: This article aims to illustrate the economic and technological difficulties encountered by the educational sector with the rapid spread of the Corona virus (COVID-19) in all countries with different ideologies, economic disparities and technological development. The article also highlights the importance of economic financing for the provision of basic technological mechanization in the educational

sector, particularly during the COVID-19 crisis, on the one hand, and the preparation of qualification courses that enable the use of such technology in making the distance learning process successful during the current crisis, on the other. The article deals with a number of studies based on the importance of economic and technological factors for reducing the COVID-19 crisis facing the educational sector in various countries of the world, as well as identifying the problem of the study and the methodology used to reach conclusions, drawing the research gap and formulating recommendations for opening up prospects for future research.

Keywords: Corona Virus, distant learning, economic factors, technological factors

Introduction

The novel Corona virus first emerged at the end of December in the Chinese city of Wuhan, to spread within only a few weeks through several countries with the emergence of many infections causing a "global" threat (Suleiman, 2021).

The virus spread to more than 177 countries, leading to millions of human casualties and deaths until the World Health Organization (WHO) declared Corona virus as pandemic starting from March 2020 (UNESCO., 2020).

Because of this pandemic, many States have imposed internal and external restrictions to curb the spread of the epidemic which affected almost 80% of students in more than 150 countries in the world, leading to widespread closure in the educational sector, including schools, universities and educational institutions (Pradeep, 2019). Hence the urgent need to find an alternative to attending education in schools, which is why Governments have resorted to the e-learning system using the Internet in its various forms to sustain the educational process and meet the needs for communication between teachers, educational and administrative bodies in schools, students and their families alike, despite the many challenges and difficulties facing the system (Gürhan & Serkan, 2020).

Countries have therefore sought to use many applications and programs to maintain distance learning and ensure that both teachers and students are prepared to use modern technology. This has shown difficulties that negatively impacted the educational process, especially in some Arab countries because of their economic inability to keep pace with modern technology (Bou Ali, 2020).

So, in order to keep pace with and make a success of the distance learning system, the educational sector must provide the necessary components and tools such as efficient Internet, computers, computerized curricula and, most importantly, qualified teachers and students to use this technology (UNESCO, 2020).

With the application of this system, clear differences emerged showing unequal opportunities in academic achievement for all students alike, in addition to negative effects that may reach to depriving the poor from continuing to learn because of the economic and technological differences between rich and poor countries on the one

hand, and among individuals themselves and their skills in using this technology on the other hand, which requires the national authorities and the international community to protect education funding and expenditure as an urgent priority, and to address the unfortunate disparities in education expenditure (United Nations, 2020).

Finally, it is clear to us that the COVID-19 crisis is a real shock to the educational sector, for it had a negative impact on the achievement of international educational goals, particularly the poorest societies, even though this sector has stood to this day. It is also necessary to highlight the economic and technological factors that constitute the main axis in raising or lowering the educational levels during this pandemic.

Review of studies and organization/design of the analysis

The economic impact of the COVID-19 crisis will increase education disparities, showing a gap of more than 50% among societies with extreme poverty and impaired ability to pursue education (UNESCO "19-COVID", 2020), compared to middle-income and luxury segments. In addition, many teachers lack the most basic information technology and Internet skills, which means that they will experience difficulties in their continuing professional development, not to mention facilitating quality distance learning (Education Sector IssueNote 2.2). Hence, the importance of this article to show the impact of economic and technological factors on the educational sector during the "Corona" crisis.

Information technology revolution has suddenly broken into classrooms by moving to distance learning via internet using modern technology and its various tools as an alternative to face-to-face learning at all grade levels (Abu Al-Fotouh, 2020). The number of students living in multifaceted poverty is expected to increase by more than 15% without access to education due to their inability to secure distance learning technological requirements (UNICEF, 2020). And that is what constitutes the article problem and works out the appropriate solutions from previous studies, findings, and research gaps.

Economic and technological factors play a key role in distance learning in the educational sector; however, in the shade of the global economy decline there might not be quick solutions to keep pace with the distance learning process and make it successful in covering the gap of inequality among nations and the vast economic disparity between rich and poor countries.

Identifying the methodology of the article

In this article, the researcher used the documentary approach based on collecting information related to the subject of the study through reviewing a number of previous studies such as primary sources and references, to provide raw information and first-hand evidence, and thus, ensure the accuracy and reliability thereof; and secondary sources as magazines, interviews, etc., that could be confirmed as true or false. Both sources (Rahima, 2012) help the researcher to reach the results and recommendations sought and open new horizons in the same subject of study. To complete this article, the researcher adopted the following systematic steps:

- Identifying sources of information
- Identifying, collecting, and analyzing information to evaluate it
Drawing conclusions and making the necessary recommendations to open new horizons.

Analysis is based on use of the below keywords

Corona Virus: It is a large family of respiratory viruses that cause many person-to-person diseases such as colds, Middle East respiratory syndrome and acute respiratory syndrome where they are easily transmitted from person to person unlike other viruses (United Nations, 2020).

Distance Learning: It is an interactive method associated with the technology-based learning process, which digitizes information and delivers it to students via the Internet via electronic tools and smart devices (Berg & Simonson, 2018)

Economic Factors: The variables of the local or global economic environment have an impact on all institutions with different functions, requiring them to make the necessary changes in their strategies in line with the changes that have taken place (Reitter, R., et al, 1991).

Technological Factors: The increasingly scientific progress and extremely rapid technological development have inevitably affected the traditional methods in institutions forcing them to change in line with the requirements of the times to balance economic factors and technological variables (Raynal, 2003). The technological development has led to a change in performance and business stereotypes, affecting the employees' attitude and behavior on the one hand, and leadership behavior and style on the other (Kadi, 2006).

There is no abundance of studies about the article because of the recent spread of the novel COVID-19 pandemic and its effects on the public sector in general, and the educational in particular. The previous studies constitute samples of different foreign and Arabic countries. Twelve studies are included in the analysis as meeting the inclusion criteria.

1. Pinheiro and Italla's Study (2020):

This descriptive study aimed to determine the effectiveness of the use of technological techniques in distance learning during the spread of the COVID-19 pandemic where schools and universities in Brazil were closed. The results confirmed that with the introduction of modern technology techniques, the education community is required to conduct the necessary training to make the use of these techniques successful and to make the adjustments required to the curriculum to match the current situation so that distance learning does not become a mere process of information-gathering (Pinheiro & Italla, 2020).

2. Ghanayem's Study (2020):

The study aimed to illustrate the impact of the COVID -19 pandemic on all life facilities in the whole world, in general, and on education in the Arab world. The findings revealed the negative effects of distance learning on the poor, particularly

because of their inability to provide the technological tools necessary to pursue their educational achievement. They also revealed the lack of human qualifications in using such technology and the administrative deficiencies in managing the current crisis (Ghanayem, 2020).

3. Haddad and Zaki's Study (2020):

The study addressed the repercussions of the COVID-19 pandemic on the pre- and post-university levels of education in Egypt. The results showed that the Egyptian Telecommunications Company was able to provide 90% Internet services to various Egyptian provinces and government schools. The Ministry of Education was also working to implement and train for the necessary hardware and software and to launch the Egyptian Knowledge Bank (EKB), which provided the researchers with the largest digital library (Al-Haddad & Zaki, 2020)

4. Marchius and Reese's Study (2020):

The study focused on identifying the inequality of access to the internet in distance learning among socially isolated students under the Corona virus pandemic in Portugal. The results showed the internet access challenges and the basic technology requirements holding back the low-income students, the difficulties facing teachers due to lack of Information Technology Training (ICT) in distance learning, as well as the inadequate working space and economic burdens (Marques, Marques, & Reis, 2020) .

5. Shawaqfeh's et al Study (2020):

The study aimed to demonstrate the effectiveness of distance learning in promoting students' success in the Faculty of Pharmacy at King Saud Bin Abdulaziz University in Riyadh, Saudi Arabia, during the COVID-19 pandemic. The results showed that around 75% of students had advance knowledge in dealing with distance classes and online seminars and courses, while the rest of students needed Internet access as well as online education in preparation for transition to distance learning (Shawaqfeh, 2020).

6. Rokopenko and Berezna's Study (2020):

This study aimed to highlight the changes (for better or worse) the COVID-19 pandemic generated in the teaching-learning process using distance learning technology in Ukrainian universities. Results have also shown that distance learning is positive in terms of students' reliance on self-education, as well as teachers' attempt to master the use of advanced technological tools (Rocobenco & Berezna, 2010).

7. Abu-Moghli and Shuaib's study (2020):

The study aimed to illustrate the impact of distance learning during the spread of the Corona virus (COVID-19) in a number of Arab States and highlighted the current status of the crisis in Lebanon. The study showed that at first the Ministry of Education and Higher Education developed a distance learning plan in three tracks: television, the Internet, and paper learning. However, this plan failed (Jawad, 2020) due to many factors: the deteriorating economic situation in Lebanon, the almost total blackout of electricity and the high cost of the Internet. Lebanon

is one of the top countries in the world with most expensive internet costs and poor skills in the use of technological tools to serve distance learning for many students and teachers alike, in addition to the students and teachers' inability to secure the required technological supplies, especially in public schools that do not receive support from relevant ministries due to the economic collapse. This problem is common in private schools in Lebanon, forcing the Lebanese state to act quickly to secure the minimum requirements of distance learning or go back to face-to-face learning, while taking health preventive measures to limit the spread of the Corona virus infection and not to miss the opportunity of the right to education for all (Abu-Moghli & Shuaib, 2020).

8. Kayalar's Study (2020):

The study aimed to identify the challenges and difficulties faced by teachers and students in the transition to distance learning in Turkey. The results demonstrated the teachers' lacking capacitation (particularly the old and junior teachers) to use technological tools and their urgent need for training delivery methods for digital learning on the one hand, and the financial difficulties facing the educational sector during the spread of the Corona virus (COVID-19) and its economic effects on the employees and teachers of this sector on the other hand. It is also worth noting the economic and social inequality of families that had an impact on educational attainment before the (Covid-19) crisis, and which rose during that crisis, creating the problem of unequal access to education to emerge due to the difficulty of securing its requirements (Kayalar, 2020).

9. Terenko and Ogienko's study (2020):

This study aimed to determine the curricula used to complete the distance education process and its effectiveness in the educational sector in Rome during the crisis of Corona virus (COVID-19) pandemic. The study showed the use of online platforms such as "Moodle and Prometheus" in distance learning. It also showed the flexibility and success of these methods of teaching, with reference to the presence of some difficulties that students faced, including unstable internet connection and weak self-directed learning skills for some of them (Terenko & Ogienko, 2020).

10. Darica and Dina's Study (2020):

The study aimed to show the primary role of educational leaders during the crisis of the Corona virus (Covid-19) pandemic to control the distance learning process and manage to make it successful. The results also showed that the skilled educational leader can activate the information and communication systems and assess the financial capacity to secure the necessary supplies for training courses on distance learning methods on the one hand, and communicate with the concerned teachers, students and the local community to secure financial aid and build strong links on the other hand, and thus to ensure distance learning success (Darica & Dina, 2020).

11. Pradeep's Study (2020):

This study aimed to find out the issues that hinder the implementation of the distance learning process at the University of West India in India. The study results showed the defect in infrastructure to secure access to education network in universities, the difficulty for low-income students to obtain the technology necessary to access online learning, in addition to the teachers' need to keep up with continuous technological advances, which obliges educational departments to organize targeted training courses for the success of the distance learning process (Pradeep, 2019).

12. Basilaia and Kvavadze's Study (2020):

This study was conducted in private schools in Georgia with the aim of demonstrating the effectiveness of the transitioning to distance learning experience via the Internet during the emergence of the novel coronavirus outbreak. It showed the success of this educational process across the various accredited online programs, an increase in students' independence, and the effectiveness of group teaching in acquiring the required skills, with reference to the development of distance learning curricula for students with special needs (Basilaia & Kvavadze, 2020).

Discussion

All of Pinheiro and Itala, Ghanayem, Marchius and Rees, Rokopenko and Berezhna, Abu Moghli and Shuaib, Kayalar and Pradeep agreed that there is a weakness in technology used in the distance learning process.

In terms of providing tools for distance learning, many countries faced a problem in securing these requirements, according to Ghanayem, Marchuis and Rees, Abu-Moghli and Shuaib and Pradeep's studies.

Based on the studies of Marchius and Rees, Abu-Moghli and Shuaib, and Kayalar and Pradeep, because of the economic collapse in some countries, as well as the economic and social disparity in some areas within the same country, many problems emerged including the lack of a convenient place for distance learning, power outages, and slow internet connection.

As to the studies of Ghanayem and Darica and Dina, they also focused on the importance of having effective leaders in education to activate communication with stakeholders and to make the distance learning process successful.

The studies of Pinheiro and Itala, Al-Haddad and Zaki, Shawaqfeh and others, Terenko and Ogienko, and Bazilaia and Kvavadze confirmed the positive interaction and tangible success of distance learning in countries with economic stability and ability to secure distance learning requirements. Each of Pinheiro and Itala, and Bazilaia and Kvavadze's studies recommended the need to develop the curricula to meet the needs of distance learning and people with special needs.

Conducting the studies on the impact of economic and technological factors on the educational sector during the Corona crisis (Covid-19) pandemic, the results revealed the following:

- Inadequate provision of technological supplies necessary for the educational sector in areas with low economies
- Inability of some teachers and students in some areas to incorporate technology tools effectively into the learning process.
- Disrupted and fragile infrastructure leading to slow Internet connection, in addition to the exorbitant fees for obtaining this service and the lack of a suitable place for teaching and learning in economically collapsing areas.
- Higher success rates in countries with economic stability and technological development that affected the educational sector.
- Significant role of heads and directors in educational leadership positions to activate the communications and transportation systems and to secure the adequate funding and technological requirements used during the emerging Corona crisis.

Limitations, recommendations and conclusions

After analyzing previous studies and reviewing their results, the researcher extracted a set of recommendations to bridge the research gap represented in the weakness of economic and technological factors because of the transition from physical learning to distance learning during the crisis of the Corona virus pandemic and its impact on educational achievement and school dropout. The most important recommendations include the following:

- The necessity of allocating a quick financial budget for the educational sector to cover emergency expenses due to the transition to distance learning during the emerging COVID-19 crisis.
- The significance of qualifying teachers and students alike to enable them to use the technological tools used in distance learning by preparing qualifying courses for them.
- The need to find alternatives to the continuous intermittent power cuts and intermittent internet in some places liberated from these two services, to reach a minimum level of equality in acquiring education during this crisis (Covid-19) and to not increase the focus of school dropouts.
- Finding alternatives to the continuous intermittent power cuts and intermittent internet in some places liberated from these two services, to reach a minimum level of equality in acquiring education during this crisis (Covid-19) and to not increase the focus of school dropouts.
- The necessity of expediting the adjustments needed in the educational curricula to suit the effective delivery of information in the distance learning process on the one hand and to suit students with special needs on the other hand.

All this reveals that there are a few open questions for future research

Should educational institutions remain hostage to low financial budgets? Is it necessary to surrender to inequality in educational attainment during the Corona virus crisis and other crises that may occur later in the educational sector instead of providing the necessary technological supplies and the effectiveness of their use?

REFERENCES

- Abu Al-Fotouh, S. (2020). *Distance Learning - An Educational System with Its Advantages and Disadvantages*. Retrieved from Arageek education: <https://www.arageek.com/edu/online-education>.
- Al-Haddad, B., & Zaki, A. (2020). The potential repercussions of the Corona crisis on the Egyptian economy "Technological infrastructure, digital transformation and its future management in education in light of the Corona pandemic. Egypt: The Institute of National Planning- Issue No. 9.
- Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). *Transition to Online Education in Schools during a SARS CoV-2 Coronavirus (COVID - 19). Pandemic in Georgia Business and Technology University, Research Gate*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/340>
- Berg, G., & Simonson, M. (2018). *Distance learning*. Retrieved from Britannica: <https://www.britannica.com/topic/distance-learning>
- Pinheiro, B., & Italla, M. (2020). State of the art of nursing education and the challenges to use remote technologies in the time of corona virus pandemic. *Brazilian Journal of Human Growth and Development, Vol. 30 Issue 1*, 141-147.
- Bou Ali, H. (2020). Between Technical Difficulties and Educational Concern. *Distance Learning in the Arab region*.
- Darica, R., & Dina, R. (2020). Transitioning to Online Distance Learning in the COVID - 19 Era : A Call for Skilled Leadership in Higher Education Institutions (HEIS), Vol. 48. Education Sector IssueNote 2.2. (n.d.). Retrieved from UNESCO: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373338/pdf/373338eng.PDF.multi>.
- Ghanayem, I. (2020). Arab education and the Corona crisis: Future Scenarios. *International Journal of Research and Educational Sciences, Vol. 3, 4*, 75-104.
- Gürhan, D. &. (2020). Managing and Designing Online Courses in Ubiquitous Learning Environments. Turkey: (Balıkesir University; Azmir Democracy University.
- Jawad, H. (2020). *Overlapping crises: the impact of Covid-19 on refugee students in Lebanon* [online]. Retrieved from https://www.worldsofeducation.org/en/woe_homepage/woe_detail/16834/overlapping-crises-the-impact-of-covid-19-on-refugee-students-in-lebanon. Lebanon: Studen
- Kadi, F. (2006). *Organizational Development Strategies*. Fifth ed.
- Kayalar, F. (2020). *Shift to Digitalized Education due to Covid - 19 Pandemic and the Difficulties the Teachers Encountered in the Process*. Venice, Turkey: Erzincan B. Y. University, Faculty of Education, Erzincan, proceedings of IAC .
- Marques, B., Marques, R., & Reis, R. (2020). Student's Social Vulnerability in Distance Learning in COVID-19 Times. *GILT/ISEP/IPP DEISEP I, International Conference e – Learning*. Portuga.
- Abu-Moghli, A. H., & Shuaib, M. (2020). Education under quarantine during the COVID-19 pandemic. The experiences of teachers, students, and parents.
- Pradeep, S. (2019). Closure of Universities Due to Coronavirus.
- Rahima, S. H. (2012). The Role of Leadership Skills in Preparing for Work Stress. *Anbar University Journal of Economics and Administrative Sciences, Iraq, 4 (9)*: 245-274.

Raynal, S. (2003). Management by Projects "Strategic Approach to Management", 3rd edition, editions of Organization. Paris.

Reitter, R., et al. (1991). Corporate Cultures Study on the Conditions for Successful Change. Vuibert, Paris.

Rocobenco, I., & Berezhna, S. (2010). Higher Education Institutions in Ukraine during the Coronavirus, or COVID-19, Outbreak: New Challenges vs New Opportunities. *Romanian Journal for Multidimensional Education / Revista Romaneasca pentru Educatie M.*

Shawaqfeh, M. e. (2020). Pharmacy Students Perceptions of Their Distance Online Learning Experience During the COVID - 19 Pandemic :. *A Cross - Sectional Survey Study. College of Pharmacy.* King Saud Bin Abdulaziz University for Health Sciences.

Suleiman, S. I. (2021). Difficulties in Distance Learning under the spread of Corona Virus (COVID 1999) from the point of view of teachers and school administrators of Khan Younis-Ghaza Province. Aman-Jordan: University of the Middle East, Department of Education Technology, Faculty of Educational Sciences.

Terenko, O., & Ogienko, O. (2020). How to Teach Pedagogy Courses Online at University in COVID-19 Pandemic: Search for Answers. *Romanian Journal for Multidimensional Education, (12), 7, 173-179.*

UNESCO "19-COVID". (2020). Education Response: How many students are at risk of not returning to school? advocacy paper.

UNESCO. (2020). *COVID-19 Educational disruption and response* Accessed: Retrieved from [2w3https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closure.](https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closure)

UNICEF. (2020). Avoiding the Loss of the Corona Generation. *Six-Point Response and Recovery Plan and a New Vision for a Post-Pandemic World for Every Child.* New York.

United Nations. (2020). Policy Brief: Education During and Beyond the COVID-19 Pandemic.

United Nations. (2020). World Health Organization: Response to COVID-19.

ПРОФЕСИОНАЛНИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ В СОЦИАЛНОПЕДАГОГИЧЕСКАТА СФЕРА ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА СПЕЦИАЛИСТА

Яна Станева¹, гл.ас. г-р

Пламен Минчев², гл.ас. г-р

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Факултет по науки за образованието и изкуствата

Катедра „Социална педагогика и социално дело“

e-mail¹: jpstaneva@uni-sofia.bg

e-mail²: ptminchev@uni-sofia.bg

Резюме: Този доклад се основава на проведено през 2021 г. проучване в рамките на научен проект „Нагласи, очаквания и интереси сред студенти за образование, квалификация и кариерно развитие в социално-педагогическата сфера“, реализиран от академичния състав на катедра „Социална педагогика и социално дело“ към ФНОИ на СУ „Св. Климент Охридски“. Изследването обхваща създаване на фокус групи за идентифициране на нуждите от теоретични и практически знания на студентите от специалност „Социална педагогика“, проучване на мнението на студентите и специалистите, работещи в социални услуги, в общността за очакванията към бъдещите професионалисти в социалнопедагогическата сфера. Настоящият доклад представя част от тези изследвания, а именно теоретично проучване, относно компетенциите на социалния педагог и емпиричен анализ на анкетно проучване на респонденти, работещи на следните длъжности: социален работник, специалист „социални дейности“, психолог, директор, ръководител, управител, рехабилитатор, координатор, стажант и асистент в социална услуга.

Ключови думи: социален педагог, компетенции, социалнопедагогическа сфера

PROFESSIONAL COMPETENCIES IN THE SOCIO-PEDAGOGICAL FIELD FROM THE SPECIALISTS' PERSPECTIVE

Yana Staneva, Senior Assist. Prof., PhD

Plamen Minchev, Senior Assist. Prof., PhD

Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Faculty of Educational Studies and the Arts

Department of Social Pedagogy and Social Work

Abstract: This report is based on a study conducted in 2021 within the research project „Attitudes, expectations and interests among students for education, qualification and career development in the socio-pedagogical field“, conducted by the academic staff of the Social Pedagogy and Social Affairs Department” at the FNOI at Sofia University „St. Kliment Ohridski”. This research includes the creation of focus groups aiming to identify the needs of theoretical and practical knowledge for the students majoring in „Social Pedagogy“, and a survey among the students and professionals working in social services community on the expectations from the future professionals in social pedagogy field. This report presents part of this research, namely a theoretical study on the competencies of a social pedagogue and an empirical analysis of a survey of respondents working in the following positions: social worker, social work specialist, psychologist, director, manager, manager, rehabilitator, coordinator, trainee and assistant in social service.

Keywords: social pedagogue, competencies, socio-pedagogical sphere

Въведение

Компетенциите на специалистите, работещи в социалнопедагогическата сфера, са тема, която предизвиква научноизследователския интерес в последното десетилетие у нас. Академичният състав на катедра „Социална педагогика и социално дело“ реализира проект на тема „Нагласи, очаквания и интереси сред студенти за образование, квалификация и кариерно развитие в социално-педагогическата сфера“¹. Екипът от преподаватели изготви изследователски инструментариум за неговото реализиране, който включва:

- Анкетна карта за проучване на нагласи, очаквания и интереси сред студенти;
- Анкетна карта за проучване на нагласи, очаквания и интереси сред специалисти от социалните услуги в общността;
- Фокус-група сред студенти.

Настоящият доклад представя проучването на нагласи, очаквания и интереси сред работещите специалисти, относно необходимите компетенциите за социалнопедагогическа дейност в социалните услуги в общността.

Връзката между практиката и теорията във всяка една научна област е фундаментална. Проучването на мнението на работещи в сферата с различен опит ще даде възможност за подобряване на насоките за изготвяне на програми, отговарящи на реалността към момента. Компетенции са теоретично и емпирично изследвана област, но нуждите на обществото и промените в него налагат своевременно актуализиране. „В същото време

¹ Изследването е реализирано като част от проект „Нагласи, очаквания и интереси сред студенти за образование, квалификация и кариерно развитие в социално-педагогическата сфера“ по договор: 80-10-126 от 26.03.2021 г.

пазарът на труда отчита нарастваща необходимост от квалифицирани кадри в социалната сфера. Тази необходимост се увеличава и на база на съвременните политики в областта на приобщаващото образование, работа с малцинствени групи, хора в риск, децата с проблемно поведение и др. Необходимостта от квалифицирани и мотивирани социални педагози е продиктувана и от множество социални проблеми като висока безработица, ранно отпадане на деца от училище, повишаване на нивото на агресия в училища, деца и жени, жертви на насилие, и др.“ (Ranev, Kostov, 2022).

Основна цел на доклада е да се изведат базови характеристики на компетенциите, необходими за осъществяване на социалнопедагогическа дейност в реалните условия на работа в социалните услуги в страната.

Основни задачи са:

- Теоретично проучване на компетенциите;
- Емпирично проучване сред работещи специалисти в социалната сфера относно нагласите и очакванията за придобити компетенции в университетското образование.

Методи на изследване:

- Теоретичен анализ на научна литература;
- Анкетно проучване;
- Контент-анализ.

Теоретичен анализ на научна литература

Подходът, базиран на компетенциите, навлиза през последните години в различни професионални сфери у нас, за да отговори на нуждите на пазара на труда. През последното десетилетие, и особено през последните пет години, организациите започват да използват масово компетентностния подход, като разширяват сферите на неговото приложение. Мотивираци за развитието на компетентностния подход в Европа се оказват и Лисабонската стратегия от 2000 г. за обучение, продължаващо през целия живот, концепциите за „Икономика на знанието“, „Учеща организация“ и налагането на международни стандарти в управлението като ISO 9000/2000/1400, ISO 26000 за корпоративна социална отговорност, „Investors in People“ (Инвеститори в хора) и пр.

„Компетенциите, свързани с успешното професионално функциониране на социалния педагог/социалния работник в съвременната практическа реалност, несъмнено се очертават като актуален проблем за теорията и практиката. Тяхното дефиниране и класифициране продължава да предизвиква дискусии и различни интерпретации сред учените. Практикуващите специалисти от своя страна разчитат на наученото в университета и на допълнителните обучения, които са част от задълженията на доставчиците на социални услуги (Наредба за критерии и стандарти на социални услуги за деца)“ (Staneva, 2018: 73).

През последните десет години в академичните среди активно се дискутира ролята на висшето образование за подготовката на кадри с лични и професионални

компетенции, готови да се реализират в условията на глобализация. „Подходът, базиран на компетенциите, предполага при разработване на учебните планове и програми в университетите да се цели постигането на ясен набор от знания, умения и нагласи, които да позволяват успешното включване на завършилите в професионална дейност. В България днес висшите училища сами определят съдържанието, формите и методите на обучение, акредитират учебните планове и програми чрез свои представители, сами оценяват резултатите в края на обучението. Подходът, базиран на компетенциите, е алтернативен на подхода, действащ на практика, който би могъл да се „дефинира“ единствено като подход, базиран на познанието. Това с особена сила важи за специалностите с широк хуманитарен профил, където се подготвят специалисти за т.нар. нерегулирани професии“ (Petrova-Dimitrova, 2013: 35). Автономията на университетите според Г. Цоков дава възможност за изготвяне на учебни планове, целящи придобиване на компетенции, съобразно специалностите (Tsokov, 2006).

„Пред съвременното висше образование стоят нови задачи, изисквания и проблеми, свързани с мястото му и ролята му в общественото развитие. От бъдещите висшестипни се очаква да бъдат добре подготвени за упражняване на професия в условията на пазарна икономика, да притежават социална компетентност – да работят в екип и да намират решения на сложни проблеми. Освен това те трябва „да умеят да се справят с комплексните решения, предизвикателства на глобализацията“, за да могат да запазят шанса си не само за работа на националните пазари на труда, но и на международния пазар на работна сила, което означава и шанс да влияят върху световните проблеми“ (Guigova, Vozhilova, 2006: 236). Според Е. Василева механичното прилагане на модели за работа не помага за подготвянето на специалисти с лични и професионални качества. „...В хода на приобщаване и дори агресивно налагане на парадигми, стратегии и технологии за работа, привнесени механично отвън, като че ли се губят онези основни изначални ориентири за формиране на бъдещия специалист едновременно като добър професионалист и като човек. Още повече, образованието като система и процес до голяма степен остава на своето декларативно и еkleктично равнище на анализи и пожелания, преповтаряне на фрази-клишета, отстъпвайки пред все по-затвърдяващата се криза в моделите на приемливо професионално и адекватно човешко поведение. Животът ни го доказва безапелационно и ежедневно. Липсва ни добре институционализирана и опредметена методологическа и технологична национална образователна стратегия“ (Vasileva, 2006: 16).

Според авторите съществува необходимост от цялостен и взаимносвързан подход за ефективно прилагане на образованието и обучението, основано на компетенции. Добре би било придобиването на ключови компетенции в университета за специалистите от помагащите професии да бъде обвързано с теоретично и практическо преподаване на нови актуални теории за човешкото познание. Представените възгледи аргументират и дават теоретична рамка на проучването в настоящия доклад.

Анкетно проучване

В проведеното анкетно проучване са получени отговори от 42 респонденти. 19 от тях са посочили, че работят на длъжност социален работник, 2 са специалисти „социални дейности“, 5 – психолози, 4 работят като директори на центрове, 3 – ръководител на услуга, 1 управител на социална услуга, 1 рехабилитатор, 1 координатор, 1 стажант, 1 асистент, 4 са посочили не длъжност, а месторабота.

Разпределението им по професионален стаж е представено в табл. 1.

Таблица 1. Професионален стаж на респондентите

Стаж	%	Абсолютна честота
До 1 година	11,9%	5
От 1 до 5 години	14,3%	6
От 6 до 10 години	21,4%	9
Над 10 години	52,4%	22

Половината участници в изследването имат над 10 години стаж, следвани от една пета, които работят в сферата между 6 и 10 години, и по една десета, които са с по-кратък професионален стаж. Това дава основания да приемем, че имат достатъчно опит, за да оценят основните компетенции, необходими за оптимално и ефективно изпълнение на задълженията им.



По възраст една пета от респондентите са над 50 години, най-голямата част са на възраст от 41 до 50 г. Под 30 години са почти една пета от респондентите (табл. 2).

Таблица 1. Професионален стаж на респондентите

Възраст	%	Абсолютна честота
До 30 години	16,7%	7
От 31 до 40 години	26,2%	11
От 41 до 50 години	35,7%	15
Над 50 години	21,4%	9





Основно участващите респонденти са жени, мъжете са малко под една пета.

Таблица 3. Пол на респондентите

Пол	%	Абсолютна честота	
Мъж	16,7%		7
Жена	83,3%		35

По образователна степен основната част от респондентите са магистри (табл. 4).

Таблица 4. Завършена образователна степен на респондентите

Завършена образователна степен	%	Абсолютна честота	
Средно	2,4%		1
Висше (бакалавър)	28,5%		12
Висше (магистър)	64,3%		27
Висше (доктор)	4,8%		2

Повечето участвали респонденти са завършили СУ „Св. Климент Охридски“.

Софийски университет „Св. Климент Охридски“	19
Великотърновски университет „Св.св. Кирил и Методи“	7
ПУ „Паисий Хилендарски“, гр. Пловдив	4
ШУ „Еп. Константин Преславски“	3
НБУ	2
Русенски университет „Ангел Кънчев“	2
ВСУ „Черноризец Храбър“, Варна	1
МВБУ, гр. Ботевград	1
В момента уча в СУ „Св. Климент Охридски“	1

Контент-анализ

Това е метод за емпирична обработка на резултатите на текст или реч. При него се отчита „честотата на определени речеви единици или смислови категории (Джонев, 2015: 65). В този смисъл в изследването се търсят повтарящите се смислови категории. Анализът може да се прилага „без използването на специална теория“ и варианта на тематичния анализ затваряне на отворените въпроси (Джонев, 2015: 65, 69). В изследователски план следвахме следните стъпки:

- Отговорите на респондентите са прочетени многократно, за да се разграничат отделните смислови категории;
- Основните теми са категоризирани и групирани по сходство или към по-общи категории;
- Отговорите са сортирани по отделните смислови категории;
- Повторен преглед и ревизия на смисловите категории.

Контент-анализ е направен върху отговорите на три ключови въпроса от анкетата, които се отнасят за мнението на специалистите относно необходимите компетенции за социалнопедагогическа дейност. Изводите са обобщени и представени по тяхната хронология:

Въпрос 7: „Според Вас кои са най-важните компетенции (знания, умения, качества), които е необходимо специалистът да притежава за Вашата длъжност?“

Според анкетираниите най-важните компетенции за един специалист, работещ в сферата на социалното дело, са съвкупност от професионални качества и умения, личностни качества, теоретични познания, познания за законовата и нормативната рамка и методологични познания.

Професионалните умения и качества, които отговарящите на анкетата упоменават най-често, са способност за ефективна комуникация, включваща активно слушане и разбиране, аналитично мислене, способност за реална оценка на ситуацията и проблематиката на клиента и медиация, които да продиктуват адекватен индивидуален подход към нуждите на клиента. Други важни качества на социалния специалист са свързани с уменията за работа в екип в разнородна и мултидисциплинарна среда, както и ръководни умения като планиране, обединяване, проектиране и управление на групи от хора и способност за поставяне на професионална граница.

Не на последно място са упоменати и знанията, и адекватната професионална подготовка и инструментариум, придобити чрез обучения и опит.

Личностните качества, които социалният специалист трябва да притежава, са психо-емоционална стабилност, емпатия, междуличностно разбиране, себerefлексия, толерантност и търпение. Гъвкавостта и креативността при разрешаване на конкретни задания и необичайни казуси също са от съществено значение за добрата работа на социалния работник.

Познанията по психология на личността и личностното развитие, включващи знания за човешките потребности, етапите в развитието на детето и възрастовите особености, както и функционирането на семейството, моделите на поведение и специфики на човешкото развитие, са част от необходимите теоретични познания за един социален специалист. Видовете терапия и инструментариум за оценка и адекватна подкрепа са друга нужна теоретична база, която специалистът трябва да познава. Наред със споменатите теоретични знания специалистът трябва да има и солидни методологични познания за анализ на потребностите на клиента и оценка на ситуацията и рисковете, за да осигури подходящата подкрепа, прилагайки утвърдени методи в социалната професия.

Всички гореспоменати умения и компетенции трябва да бъдат подплатени с познания на нормативната уредба и законовата база за работа в сферата на социалните услуги.

Става ясно, че тези знания и компетенции, както и готовността за награждане на знанията и развитие, са изключително необходими за успешната работа на социалния специалист с клиенти.

Нека сега се обърнем към въпроса какви професионални компетенции биха искали респондентите да развият/добият, за да повишат ефективността на работата си (въпрос №8).

Въпрос 8: „Какви професионални компетенции бихте искали да развиете/добиеете, за да повишите ефективността на работата си?“

Отговорите на този въпрос могат да се групират в няколко категории. Най-обемна от тях е категорията професионални качества и умения. Голяма част от специалистите посочват определени умения или качества, които биха им били от полза в работата. Сред тях могат да се посочат по-конкретно:

- Умения за справяне в критични ситуации;
- Умения за професионално взаимодействие;
- Идентификация на ресурси и възможности на клиента сам да си помогне;
- Работа с недоброволни клиенти;
- Отговаряне на очакванията на клиентите;
- Умения за общуване с родители на деца, жертви на насилие;
- Умения за работа с общности и различни целеви групи;
- Умения за бързо решаване на проблеми;
- Умения за организиране и координиране на процеси, провеждане на мотивационно интервю;
- Изграждане на подкрепяща връзка и помагане на клиента да възстанови взаимоотношенията си в социалната мрежа;
- Мобилизиране на социалните ресурси в общността за решаване проблемите на клиента;
- Да повиша уменията си за работа в екип и мн.гр.;
- Да решавам конфликтни ситуации между потребители;
- Работа по посока „Управление на конфликти“;

- За да повишат ефективността си в работата;
- Да бъдат добър мениджър;
- Да бъдат търпеливи;
- Саморефлексия.

Сред уменията има такива, които се отнасят до клиента на социалната услуга (недоброволни клиенти, общуване с родители на деца, жертви на насилие, работа с общности и различни целеви групи и др.) и до такива, които са свързани с конкретния специалист като умения за справяне в критични ситуации, умения за професионално взаимодействие, за бързо решаване на проблеми, повишаване на уменията за работа в екип, повишаване на ефективността в работата, добър мениджър.

Друга голяма група умения и качества са свързани с обученията, консултирането и комуникацията с клиентите. Сред тях се открояват следните:

- Психоаналитично формиране;
- Да обогатя уменията си за консултиране и тези за водене на групи, обучения и т.н.;
- Задълбоченост в подходите, техниките и професионалното поведение в работата с клиентите съобразно индивидуалните потребности на клиента;
- По-добро водене и контролиране на разговора и обсъжданите теми с клиентите.;
- Повече знания и умения относно водене на обучения;
- Да импровизирам игри и по-лесно да изграждам доверителна връзка;
- Да доразвия уменията си за прилагане на клиничен подход при подкрепата на хора с интелектуални затруднения;
- Комуникационни умения;
- Ролеви игри, супервизия, аналитичност.

Част от специалистите акцентират върху подобряването на своята комуникация с клиентите (по-добро водене и контролиране на разговора и обсъжданите теми с клиентите, комуникационни умения), както и на умения, свързани с психологическа и социална работа с тях (психоаналитично формиране, да обогатя уменията си за консултиране, по-лесно да изграждам доверителна връзка, да доразвия уменията си за прилагане на клиничен подход при подкрепата на хора с интелектуални затруднения, аналитичност, супервизия).

Втората голяма група отговори влизат в категорията теоретични знания. Тя е недвусмислено свързана с първата – за изграждане на професионални умения и качества. В тази категория влизат следните отговори:

- По-обширно да се запозная с начина на работа с деца с девиянтно и деликвентно поведение, както и спецификата на работата със семейства;
- Връзка между теория и практика. Често се наблюдава умение да се идентифицират нужди, рискове, ресурси да се изведат хипотези, след това възникват сериозни трудности в същинската работа по предоставяне на съответната подкрепа;

- Повишаване на психологическото познание и изследователската практика;
- Повече познания за комуникация и потребностите на хора в напреднала възраст;
- Прилагане на повече и различни техники в работата;
- Повишаване на квалификацията и придобиване на нови знания;
- Посещения на допълнителни курсове, практики, Еразъм обучения, проекти и др.;
- Още теоретични знания.

Тук се посочва както в общ аспект нуждата от още обучения и повишаване на знанията, така и в по-конкретен аспект нуждата от конкретни знания (работа с деца с девиянтно и деликвентно поведение, както и спецификата на работата със семейства, връзка между теория и практика). Заслужава да се отбележи специално и отговорът на социален работник с над 10-годишен стаж в полза на повече практика – „Често се наблюдава умение да се идентифицират нужди, рискове, ресурси да се изведат хипотези и до тук, след това възникват сериозни трудности в същинската работа по предоставяне на съответната подкрепа.”

В пряка връзка с желанието за повече професионални умения и теоретични знания попадат и отговори, които са свързани с управлението на времето в работата. Макар и като умения да имат връзка с професията, те все пак са различна категория и имат отношение както към теорията, така и към практиката и също и към самата личност на професионалиста. Затова те са обобщени в категорията „Управление на времето”. Там попадат следните отговори:

- Управление на времето, приоритизиране;
- По-добра организация на работното време, за да съм полезен на клиентите;
- Да се справям още по-добре с управлението на времето си;

Тук, макар и да са дадени три отговора, те са гостатъчни, за да се има предвид колко е важно управлението на времето при работата с хора и че то трябва да се има предвид, макар и да не влиза пряко в обхвата на обучителните институции.

За специалистите от социалната сфера е важна и работата с институции. В тази връзка техните отговори са обхванати в категорията „Взаимодействие с институции”. В нея влизат следните отговори:

- Успешно взаимодействие с колеги, институции;
- Да избирам правилната комуникация пред определени институции;
- Успешно партниране с представители на други институции;
- Да работя добре с различни институции с цел ефективно застъпване за човешките права.

Желанието за усъвършенстване на работата с институции може теоретично да се свърже и с отговорите от последната категория – „Познания за законодателството”. В нея влизат следните отговори:

- Да имам възможност да научавам за нови практики, иновации от сходни организации;

- Познавам и прилагам европейските стандарти в сферата на СУ;
- Повече знания относно социалното законодателство.

Работата с институции би могла да се съчетае добре с познаването на българското и европейското социалното законодателство, както и с нови практики и нововъведения в други организации, работещи в сферата на социалните услуги. В тази връзка е важно да се имат предвид в обучението на бъдещи студенти добрите европейски и български практики в областта на социалните услуги.

Въпрос 9: „Какви професионални компетенции бихте искали да развием/добием, за да имате успешна кариера?“

Професионалните компетенции, които социалните специалисти смятат за нужни за успешно кариерно развитие, могат да бъдат групирани в следните категории:

- Теоретични знания;
- Практически знания и приложни умения;
- Управленски компетенции;
- Кариерно развитие;
- Др.

Според отговорите на анкетираните нуждите от обогатяване на теоретичните знания са свързани със знанията за човешкото развитие и междуличностните отношения, включващи психология, психопатология и други специфични за социалната работа познания.

За развитието на успешна кариера запитаните отчитат следните необходими умения: утвърждаване на комуникационни и аналитични умения, продуктивност и ориентиране към резултати, презентационни и модераторски умения, приоритизиране, управление на времето и работа в екип. Освен това запитаните отбелязват и нуждите от придобиване и развитие на управленски компетенции, лидерство, организация и бюджетно управление.

Кариерното развитие има различен смисъл за анкетираните, като нуждите се концентрират върху получаване на нови знания чрез обучения или магистърски програми, с фокус върху психотерапията или други специализиращи специалности.

Препоръки

При анализа на мнението на специалистите в социална сфера могат да се изведат няколко основни полета за по-нататъшно подобряване. От една страна, имаме практически знания, които могат да се повишат, т.е. студентите да бъдат въввлечени в повече обучения. От друга страна, имаме и идеи в посока на психотерапевтично формиране, което в по-голямата си част не може да бъде реализирано в университетите поради спецификата на този тип работа. От трета страна, за специалистите остава особено важно подобряването и обучението в т.нар. меки умения (soft skills), които са свързани с по-добра комуникация, работа в екип, лидерство, управление на времето, мотивация, отговорност и др. (Vasanthakumari, 2019: 67). От тези

три, дефинирани от специалистите страни в университета могат да се реализират успешно даване на повече практически знания и участието на студентите в повече занимания, които създават и подобряват техните меки умения. Като извод от гореизложеното е препоръчително да се заложи в учебните планове на такъв тип обучения на специалистите в социална сфера.

ЛИТЕРАТУРА

Gyurova, V., Bozhilova, V. (2006). Interaktivniyat podhod vav vissheto obrazovanie. V: Sbornik ot nauchni dokladi „Universitetsko obrazovanie: predizvikelstva i perspektivi prez XXI vek“. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“. [Гюрова, В., Божилова, В. (2006). Интерактивният подход във висшето образование. В: Сборник от научни доклади „Университетско образование: предизвикателства и перспективи през XXI век“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.]

Dzhonev, S. (2015). Kachestveni metodi za izsledvane v sotsialnite nauki. Sofia: En Dzhi Bi Konsulting. [Джонев, С. (2015). Качествени методи за изследване в социалните науки. София: Ен Джи Би Консултинг.]

Petrova-Dimitrova, N. (2013). Osnovi i metodi na sotsialnata rabota. Sofia: Veda Slovena – ZhG“. [Петрова-Димитрова, Н. (2013). Основи и методи на социалната работа. София: Вега Словена – ЖГ“.]

Ranev, A., Kostov, K. (2022). Naglasi, ochakvania i interesi sred studenti za obrazovanie i karierno razvitie v sotsialno-pedagogicheskata sfera. Strategii na obrazovatelnata i nauchnata politika, 2, pod pechat. [Ранев, А., Костов, К. (2022). Нагласи, очаквания и интереси сред студенти за образование и кариерно развитие в социално-педагогическата сфера. Стратегии на образователната и научната политика, 2, под печат.]

Staneva, Ya. (2018). Kompetentsii na sotsialnia pedagog za rezilians pri roditeli v risk ot razdyala s deteto si. Disertatsionen trud, SU „Sv. Kliment Ohridski“. [Станева, Я. (2018). Компетенции на социалния педагог за резиланс при родители в риск от раздяла с детето си. Дисертационен труд, СУ „Св. Климент Охридски“.]

Tsokov, G. (2006). Avtonomiyata na balgarskite universiteti (realnosti i vazmozhni reshenia). V: Sbornik ot nauchni dokladi „Universitetsko obrazovanie: predizvikelstva i perspektivi prez XXI vek“. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“. [Цоков, Г. (2006). Автономията на българските университети (реалности и възможни решения). В: Сборник от научни доклади „Университетско образование: предизвикателства и перспективи през XXI век“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.]

Vasanthakumari, S. (2019). Soft skills and its application in work place. World Journal of Advanced Research and Reviews. 03(02), 66–72.

Vasileva, E. (2006). Tsennostni orientatsii v sistemata na vissheto obrazovanie V: Sbornik ot nauchni dokladi „Universitetsko obrazovanie: predizvikelstva i perspektivi prez XXI vek“. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“. [Василева, Е. (2006). Ценностни ориентации в системата на висшето образование. В: Сборник от научни доклади „Университетско образование: предизвикателства и перспективи през XXI век“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.]

**МУЗИКА И ПЕДАГОГИКА –
ИНОВАЦИИ И ТРАДИЦИИ**

**MUSIC AND PEDAGOGY –
INNOVATIONS AND TRADITIONS**

МЕТОДИ ЗА РАЗВИВАНЕ НА МУЗИКАЛЕН СЛУХ ЧРЕЗ ПСИХОТЕХНИКИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ВОКАЛНО МАЙСТОРСТВО

Даниела Станкова, докторант

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Категора „Музика и мултимедийни технологии“
e-mail: dstarsds@gmail.com*

Резюме: В доклада се разглеждат психотехнически методи, които позволяват на преподавателя по вокално майсторство да отчете степенята на музикален слух при различните ученици. Тези методи дават възможност на учителя да използва различни способности за решения на музикално слуховия проблем. Докладът изследва и анализира група ученици с подобни проблеми, като прилага специфична методична последователност във вокално педагогическата практика. Подчертана е необходимостта от умения и знания в областта като необходимо условие за формиране и развиване на музикален слух у учениците.

Ключови думи: психотехника, музикален слух, вокал, педагогика

METHODS FOR DEVELOPING MUSICAL HEARING, THROUGH PSYCHO TECHNIQUES, IN VOCAL MASTER TRAINING

Daniela Stankova, PhD student

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department “Music and multimedia technologies”*

Abstract: The report discusses psychotechnical methods that allow the vocal teacher to take into account the specific type of student. These methods enable the teacher to use different ways to solve the musical hearing problem. The report examines and analyzes a group of students with similar problems, applying a specific methodological sequence in vocal pedagogical practice. The need for skills and knowledge in the field is emphasized as a necessary condition for the formation and development of musical hearing in students.

Keywords: psychotechnics, musical hearing, vocals, pedagogy

Формирането и развитието на музикалния слух винаги са били свързани с науката и с практиката на преподаване на музика като цяло. Предметът вокално майсторство съчетава няколко важни аспекта, свързани и със слуховото обучение – метода за възприемане, запомняне и възпроизвеждане и метода за развитие на слушането на музика – инициативност на въображението, способност за емоционално натоварване с музикални преживявания и внимание, както и тяхното приложение. Това цялостно съдържание предоставя знания за историята, теорията и същността на различните методи и тяхното приложение на практика. Музикалният слух е предмет също и на музикалната психология. Той следва основните изрази, категории и концепции на общата психология и уточнява техните характеристики в областта на музикалното преживяване. Тъй като изследователският обект – музикалният слух, е достатъчно абстрактен, начините за въздействие върху него са сложни и свързани с психологически явления, включващи подходящи психологически техники. В горния контекст изследването и прилагането на техники и ефективни преподавателски практики, основани на психологическите познания за музиката, са особено важни. За да се реализира този механизъм в учебния процес, вокалните педагози трябва да разбират и практикуват психотехники, чрез които ще подпомогнат хармоничното развитие на трите сензорни системи на човешкото възприятие на своите ученици – зрение, слух и кинестезия. Както всяка друга научна област, така и теорията за музикалния слух използва понятиен апарат като основа на своето съдържание. С течение на времето всеки термин неизбежно се променя като значение и съдържание (Петрова, 2014).

Теплов определя музикалния слух като способност да се възприемат, представят и разбират музикалните впечатления. Организираният и развит музикален слух може да проникне дълбоко в художественото съдържание на музиката и да я възпроизведе и изрази в определена структура. Музикалният слух може да бъде разграничен в няколко типа: абсолютен, относителен, вътрешен, мелодичен, хармоничен, интервалов и др. Разграничаването между тях невинаги е ясно очертано и не всички видове са безусловно приемливи заради разликите в диапазона и степенята на чувствителност на слуха при музиканти и немюзиканти. По начина и естеството на възприемането на музиката слухът може да бъде абсолютен или относителен:

- Относителен – слоговите наименования имат значение, когато има наличие на лагови взаимоотношения и интервалови връзки между тоновете;
- Абсолютен – слоговите наименования имат значение, когато се открива и възпроизвежда височината на тоновете без сравнение с какъвто и да е начален тон (Теплов, 1947).

От физиологична гледна точка музикалният слух е апарат, който възприема музикалния звук. Определя се от естествените данни, включително структурни и функционални характеристики на слуховия орган като външен тонален анализатор. Според проф. Пенка Минчева анатомичните и физиологичните

свойства на сетивната структура и функцията представляват основата, върху която могат да се развият специфични способности заедно с други необходими условия (Минчева, 1994). Музикалният слух се характеризира с широкия си обхват и чувствителност при възприемане на параметрите на музикалната височина, сила, трайност и тембър.

От психологическа гледна точка музикалният слух е механизъм за предварителна обработка на музикалната информация и изразяване на отношение към нея чрез анализ на външното му акустично изпълнение или чрез емоционална оценка. Въз основа на споменатите природни характеристики способността да се възприема, разбира или изразява функционалната връзка между тоновете е по-висока степен на организация на музикалният слух (Карасева, 2000).

Според Лиляна Витанова функционално музикалнослуховете нагласи са свързани предимно с личностни черти и музикални способности. В своя труд „Слуховата нагласа – проблем на музикалното възпитание“ тя разглежда как специфичните музикални явления и множеството немусикални форми на контакт между хората и тяхното обкръжение са важни за музикалното им развитие, карайки ги да са гъвкави и да се приспособяват към съвременната интонационна среда (Витанова, 1982).

За да се получи обективна информация за ефективността на използваните методи по време на обучение и тяхната оценка, беше организиран и проведен учебен експеримент с цел проверка на хипотезата, че психотехниките играят важна роля във формирането и развитието на музикалният слух по време на обучението по вокално майсторство. Преподавателското изследване е проведено в рамките на 6 месеца от началото на учебната година 2020/2021 г. В експеримента участват пет ученици от училище за певци „D Stars“ без възрастови ограничения. Занятията са индивидуални, цикълът е два пъти седмично и един час е с продължителност 45 минути.

Начален констатиращ експеримент

Експериментът има диагностична функция и целта е по време на урок по пеене да се определи нивото на чуваемост на учащите и техните умения за възприемане, запомняне и възпроизвеждане на кратка музикална фраза. Участниците не са преминали музикално обучение, преди да постъпят в училището, и имат различна степен на развитие на музикалните способности. Проверените данни ни дават основание да прилагаме подходящи и ефективни специално разработени методи, съответстващи на идентифицираните проблеми в процеса на работа с учениците.

Таблица 1

	Тонововисочинен слух	Тембров слух	Динамичен слух	Метроритмичен слух
Ученик 1	Не отчита разликите по отношение на височината на тоновете.	Не реагира на различните темброви явления.	Чувствителен към силен шум	Не отчита разликите по отношение на пулсацията.
Ученик 2	Колебае се по отношение на разликите във височината на тоновете при скокове.	Реагира на различните темброви явления.	Възприема звуците само ако са изпълнени по-силно.	Отчита разликите по отношение на пулсацията.
Ученик 3	Отчита разликите по отношение на височината на тоновете.	Реагира на различните темброви явления.	Реагира на различната динамика.	Отчита разликите по отношение на пулсацията.
Ученик 4	Слабо отчита разликите по отношение на височината на тоновете.	Не реагира на различните темброви явления.	Реагира на различната динамика.	Отлично отчита разликите по отношение на пулсацията.
Ученик 5	Отлично отчита разликите по отношение на височината на тоновете.	Реагира на различните темброви явления.	При възпроизвеждане не прави разлика между тихо и силно.	Слабо отчита разликите по отношение на пулсацията.

Обучаващ експеримент

Водещите методи на обучителната програма в тяхната съвкупност са насочени преди всичко към постигане на целта. Те допринасят за установяване на целостта на процеса по време на експеримента, като изпълняват регулаторни, познавателни и комуникативни функции.

Обучаващият експеримент включва различни упражнения, разделени на четири групи. Те могат да се третират самостоятелно, но могат и да бъдат съвкупност от няколко поставени цели.

В първата група упражненията са насочени към формиране на представи за тонововисочинните съотношения. Втората група се отнасят към формирането на представи за звученето на различните видове тембри. В трета група се работи върху формиране на представи за различните видове динамика, а с помощта на упражненията от четвърта група се формират представи за времевите отношения в музиката. За по-ефективни резултати упражненията се комбинират с някои психотехнически методи – визуален, кинестетичен и тактилен, които активират мозъка да работи на няколко нива. Представените упражнения са примери от всяка от посочените групи.

Примерни упражнения

Упражнение 1 (*упражнение от първа група*). Започва се с думата „До-бре“. Тя почти винаги при изговор звучи с интервала чиста кварта. Намира се чистата кварта, така както я е възпроизвел ученикът, и се установява къде е разположена по диапозона. След като се установи мястото на интервала от преподавателя, се започва от възпроизведената от ученика височина, докато тя се превърне в обща – за двете страни. Докато изпълнява упражнението, ученикът има задача да рисува по време на възпроизвеждане на музикалната фраза върху лист хартия, като се старее да проектира различните височини на тоновете.

Упражнение 2 (*упражнение от втора група*). Изисква се от ученика да възпроизведе една и съща музикална фраза в рамките на интервала чиста кварта. Задачата е да се изпълни във възходяща и низходяща посока: до-ре-ми-фа-ми-ре-до. Възпроизвеждането всеки път да бъде от различен звукоизточник – пиано, цигулка, китара, нисък женски глас, висок мъжки глас, детски глас. Например, когато се работи с акустично пиано, по време на възприемането ученикът поставя ръка върху музикалния инструмент с цел да усети вибрациите, докато се възпроизвежда мелодическата последователност. Същото упражнение се изпълнява и при възпроизвеждане от човешки глас. Тогава се поставя длан на гърдния резонатор за по-голяма усетливост на вибрациите при възприемане.

Упражнение 3 (*упражнение от трета група*). Силата, с която се изпълнява дадено музикално произведение, е от изключително значение. Упражнението се изпълнява със следните динамически указания – *f*, *sub p*, *sub ff*, *pp*, *mf*, а мелодичната последователност е в следния рег – чиста кварта, след което постепенно го изпълняваме от първа до четвърта степен – 1-4,1,2,3,4; до-фа, до, ре,ми,фа; мей-мей, мей, мей, мей, мей... Тук се използва кинестетичен подход, като упражнението е придружено с движението хвърляне на топка в началото и търкаляне на топката при постепенното последование във възходяща посока.

Упражнение 4 (*упражнение от четвърта група*). Учителят демонстрира различни ритмични групи чрез боди ритъм (пляскане с ръце, потропване с крака) или възпроизвеждане със срички. Задачата на ученика е да възприеме, запомни и възпроизведе ритмичната последователност. Например: Пляска се на 1 и 3 или 2 и 4 време, или на 2 и 3 и гр., като някои времена от тях са с различна дължина, но са свързани по между си.

Заключителен оценъчен експеримент

Психологическите принципи са основата на всяка една преподавателска дейност. За успешния процес на експерименталната работа в нашата педагогическа практика се използва индивидуалният подход към всеки един ученик, според конкретните данни и условия. По време на обучение доверието, установено между двамата участници – учител-ученик, е от изключителна

важност. Това поставя основата за установяване на дълбока емоционална връзка между педагог и възпитаник, което е от изключително значение за постигане на високи творчески резултати.

В хода на експеримента, при подбора на упражнения, методично следвахме основните изисквания за преподаване за плавно преминаване от лесно към трудно. Последователността на използваните методи култивира навици и организираност, носи спокойствие по време на работния процес и спомага за подобряване на концентрацията, а мотивацията стимулира учениците да участват активно в учебния процес. Резултатите от доклада показват ефективността на прилаганите методи.

Таблица 1

	Тоновисочинен слух	Тембров слух	Динамичен слух	Метроритмичен слух
Ученик 1	Значително подобрение	Няма изменение	Значително подобрение	Значително подобрение
Ученик 2	Значително подобрение	Значително подобрение	Значително подобрение	Няма изменение
Ученик 3	Наблюдава се подобрение	Значително подобрение	Няма промяна	Няма изменение
Ученик 4	Добре отчита разликите по отношение височината на тоновете.	Няма изменение	Няма промяна	Няма изменение
Ученик 5	Няма изменение	Значително подобрение	Значително подобрение	Добре отчита разликите по отношение пулсацията.

Възприемането на музиката е сложен психофизиологичен процес, а работата, свързана с музикалния слух, изисква определени познания по музикална психология от педагога. Изследването на психологическите аспекти на музикалното възприятие, както и разбирането на когнитивните и умствени процеси, е важно и може да повлияе на развитието на методическите концепции на самия учебен процес. Обогащането на методите за развитие на музикални компетенции и умения от страна на преподавателите по вокално майсторство ще даде възможност за по-точното диагностициране на разликите в степента на чуваемост у техните ученици, както и за подобряване на методите за работа по формирането и развиването на музикален слух.

ЛИТЕРАТУРА

Karaseva, M. V. (2000). *Solfedzhio – psihotehnika razvitiya muzikalnogo sluha*. Moskva: Planeta muziiki. [Карасева, М. В. (2000). *Сольфеджио – психотехника развития музыкального слуха*. Москва: Планета музыки.]

Mincheva, P. (1994). *Muzikalното vazpitanie v obshtoobrazovatelното uchilishte*. Sofiya: Prosveta. [Минчева, П. (1994). *Музикалното Възпитание в общообразователното училище*. София: Просвета.]

Petrova, A. (2014). *Kognitivni podhodi kam muzikalniya sluh i muzikalnata pamet*. Sofiya: Mars 09. [Петрова, А. (2014). *Когнитивни подходи към музикалния слух и музикалната памет*. София: Марс 09.]

Terlov, B. M. (1947). *Psihologia muzikalnih sposobnostei*. Moskva: Akademii pedagogicheskikh nauk. [Теплов, Б. М. (1947). *Психология музыкальных способностей*. Москва: Академии педагогических наук.]

Vitanova, L. (1982). *Sluhova naglasa – problem na muzikalното vazpitanie*. Sofiya: Narodna prosveta. [Витанова, Л. (1982). *Слуховата нагласа – проблем на музикалното Възпитание*. София: Народна просвета.]

ВЛИЯНИЕТО НА РИТЪМА ЗА ИЗГРАЖДАНЕ НА ОБЩНОСТ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Емилия Караминкова-Кабакова, гл. ас. д-р
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Категра „Музика и мултимедийни технологии“
e-mail: karaminkov@uni-sofia.bg

Резюме: Статията представя ритъма като едно от изразните средства на музиката и речта, който оказва силно въздействие както върху тези, които го възпроизвеждат, така и върху тези, които го възприемат. Неговият "заряд" предизвиква реакции у всички слушатели. При децата от предучилищна възраст са наблюдавани реакции, свързани с изпълнение на двигателни и/ или танцувални движения. В хода на преподаване освен двигателна реакция се наблюдават и други реакции, като например тези, при които децата започват да използват средства от заобикалящата ги среда като ударни музикални инструменти в съпровод на ритъма на звучащата музика. Тази ситуация позволява да се изследва влиянието на ритъма в консолидирането на общност от деца в предучилищна възраст. В изследването се проверява хипотезата доколко изразната сила на ритъма може да бъде използвана за формиране и възпитаване на качествата на характера на погроставащите като воля, позитивизъм, самоконтрол, но и така необходимите умения на XXI век – за сътрудничество, комуникативност и творческо мислене.

Ключови думи: ритъм, метрум, темпо, музикални изразни средства, деца в предучилищна възраст, общност

THE INFLUENCE OF THE RHYTHM OF BUILDING COMMUNITY IN PRESCHOOL AGE

Emiliya Karaminkova-Kabakova, Assist. Prof., PhD
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department "Music and multimedia technologies"

Abstract: The article presents rhythm as one of the means of expression of music and speech, which has a strong impact on both those who reproduce it and those who perceive it. Its “charge” provokes different reactions in all kind of listeners. In children of preschool age, reactions related to the performance of motor and/or dance movements have been supervised. In the course of music education, music teachers shared their observations that children become more exploring and creative. The kids initiated to accompany the musical pieces not only with dancing and moving gestures, but they began to improvise rhythmic patterns using tools from their environment as musical instruments. This situation allows the author to investigate the possibilities of the musical rhythm to build community of preschool children. In the study will be proved the hypothesis in which extend the expressive power of rhythm could be used to form and educate the qualities of children’ character such as will, positivism, self-control and necessary soft skills of the 21th century – cooperation, communication and creativity.

Keywords: rhythm, metre/meter, tempo, musical means of expression, preschool age, community

Въведение

В продължение на много години в музикалната педагогика се появяват редица изследвания и проучвания, които имат за цел да запознаят обществото с ползите от музикалното изкуство в отглеждането и възпитанието на детето. През последните десетилетия бяха проучени случаи на деца, чието музикално възпитание е започнало в преднатален период или веднага след раждането. Въпреки данните и положителните резултати все още се търсят отговори на въпроси като: Какъв по-точно слухов музикален опит би трябвало да се развива в новородените? и Какво по-точно музикално преживяване ще „отключи“ развитието на когнитивните, сензитивните, емоционалните и двигателните способности и умения?. В създадената от Едуин Гордън “Музикална теория” (About Music Learning Theory) известният музикален теоретик доказва, че когато се въведе музиката в ежедневието на новородени и малки деца и те биват провокирани да изпълняват тонални и ритмични модели, у тях се развиват слушателски умения, чувствителност за тоновата височина и ритмически последования. Формирането на вътрешното чуване, което Гордън определя като „аудиация“ (Audiation), както и на тонововисочинния слух и метроритмичен усет е очакваният резултат в края на музикалното обучение.

В друго изследване Гери, Анрау и Трейнър (Gerry, Unrau, Trainor, 2012) споделят резултати от свое проучване, че когато на бебета до 6-месечна възраст се предлагат богати и разнообразни музикални впечатления, те показват по-добре развити прегезикови комуникативни жестове и социално поведение в сравнение с бебета, които са оцетени от страна на музикални

преживявания. Тези резултати авторите обобщават в следните три твърдения: „1) бебетата трябва да бъдат включвани в активно музикално преживяване чрез използване на подходящи педагогически подходи, 2) активното музикално участие в тази възраст спомага за усвояването на специфични характеристики на музикалната култура и 3) стимулираното музикално участие в кърмаческа възраст подобрява комуникативното развитие и социално общуване“ (пак там: 398). В допълнение на последната констатация би могло да се добави и исторически факт, свързан с племенната култура на праисторическите хора. В тези общества музиката е синкретично свързана с останали дейности като танцуване, магическо изговаряне на определени словосъчетания, извършване на ритуални жестове и действия. Именно в първобитното свещеноействие на примитивните хора се заражда и музиката като изкуство. Ако разгледаме този факт, ще открием една от силните страни на музиката, която се корени в способността ѝ да въздейства и да обединява хората от племето в общите действия, но и в споделянето на общи ценности и вяра. Чрез изпълнението на танцуваните жестове и музикалните ритми хората от племето са създавали колективна връзка помежду си, която допълва индивидуалното общуване. Последният извод е направен от Даниел Уайнщайн и съавтори в статията „Пеене и социално обвързване: промени в свързаността и прага на болка като функция от размера на групата“ (Weinstein, Launay, Pearce, Dunbar, Stewart, 2015). Авторите се позовават на редица изследователи, които са писали в областта на врогените музикални способности, както и на групи, които разглеждат музикалното възприятие като част от човешката еволюция. Интерес представляват изводите, които споменатите автори правят от гледна точка на музикалната психология, която изучава влиянието на музикалната дейност върху увеличаване на производството на ендорфини. По аналогичен начин и Селин Алварес описва колко са важни благоразположението, доброжелателността и емпатията не само в общуването учител – деца в експерименталната детска градина в Женвилье, Франция, но и за развитието на когнитивните способности на децата, тяхната памет и мотивация за учене. Позовавайки се на изследвания на психолога Катрин Геген, Алварес съветва младите педагози да преподават с много любов и позитивно отношение. Когато детето се почувства в центъра на вниманието на възрастния, в него се извършват промени в нервните пътища и префронталната кора на главния мозък. В резултат на тази дейност детето увеличава освен своите възможности за анализ, аргументиране и самоконтрол, но авторката наблюдава и промяна в моралното поведение като проява на съпричастност, съчувствие и желание за подкрепа. Привързаността във връзката и взаимоотношенията дете – възрастен, както и дете – деца според психоложката Катрин Геген задейства секрецията на окситоцин в мозъка, който благоприятства и предизвиква реакции като съчувствие, привързаност, доверие и желание за контакти с другите хора. „Секрецията на окситоцин води до освобождаване на каскада от молекули

с благотворно въздействие: допамин, серотонин и ендорфини. Допаминът благоприятства стремежите, мотивацията, ентузиазма, удоволствието, творчеството, серотонинът стабилизира настроението, ендорфините пораждаат интензивно чувство за блаженство“ (цит. по: Алварес, 2020: 137). От изброеното дотук е необходимо да се направят следните заключения: мотивацията за учене и участие от страна на децата е в зависимост както от взаимоотношенията с възрастния, така и от естеството на предлаганите стимули. В случая това са музикалните пиеси и песни, които се предлагат на децата в детската градина в направление „Музика“. Колкото тези примери са ярки и са поднесени по вълнуващ начин, толкова повече децата са стимулирани да ги изследват, анализират, съпровождат и не на последно място да творят и да музицират заедно.

Влиянието на музиката върху структурирането и функционирането на области в мозъка, свързани с прояви на емпатийно поведение от страна на обучаваните и регулиране на емоциите, свързани с това поведение, е изследвано и от Хуејинг Лу и Хiao Wu (Хiao Wu, Хуејинг Лу., 2021). Авторите споделят необходимостта от доказване на хипотезата, че колкото по-продължително едно дете е подложено на интензивни музикални въздействия, толкова повече се засилва способността му да проявява емпатия и желание да се свърже в изпълнението с други участници. Споделянето на преживяванията, емоциите, радостта от съвместното музициране би могло да се осъществи в колективното изпълнение, независимо дали е вокално – пеене, инструментално – съпровод с инструменти, или с танцувални движения. Включването на всички деца от гадена група в едновременното и съвместно изпълнение на музикална пиеса е необходимо условие за изграждане на детския изпълнителски състав. Този състав има свое звучене, което се възприема като общия, „слетия“ тембър на детските гласове. Уникалността на груповото изпълнение е вследствие на гласовите и артикулационни способности на децата, музикален слух и емоционалност при изпълнението. Емоционалното изпълнение оказва влияние върху общата звучност, защото децата проявяват искрена радост по време на пеене, която се отразява върху „неокръгления“ вокал, „открития“ звук и повишеното интонироване в резултат от превъзбудата. Наблюдавано е и обратното – при страх от изпълнение пред публика се усеща напрежение в децата и тогава изпълнението се променя, което се отразява на звученето на изпълнителския състав. Всички тези особености са характеристики на външната проява на емоционалната реакция на децата при съприкосновение с музиката. Съвместното изпълнение на музикална творба е свързано с изискванията на преподавателя към децата да се вслушват един в друг и да следят диригентския жест. Именно чрез изграждане на тези навици като задължителна част от хорова-певческата и ансамблова култура се постигат качествата на добрия изпълнителски състав, известни в музикалната теория като строй и ансамбъл. Ако всичко това бъде постигнато, децата

добиват увереност и самочувствие, както и вяра в собствените музикални и артистични способности. От представените констатации може да се направи хипотезата, че когато децата биват привлечени от емоционалния заряд на музикалното произведение, те се включват в изпълнението на музикални дейности съвместно и заедно, което е предпоставка за формиране на общност, каквато в случая е групата. (В институциите за предучилищно образование в Р България децата са възпитавани, социализирани и обучавани в групи, които се определят от тяхната възраст. В случая терминът „група“ е употребен със значение на възрастова група в детската градина.)

Понятия: ритъм, метрум, темпо, размер, емпатия, емоции, социализация

В статията ще бъдат разгледани взаимовръзките между ритъма на словото и ритъма на музиката и способността им да въздействат върху социализацията на децата и изграждането на общност. В музикалната теория много често се появяват сборни понятия темпоритъм и метроритъм, които обединяват няколко изразни средства, свързани с музикалното движение, пулсация, редуване на акценти и гъхове, силни и слаби времена, както и дълги и кратки трайности. Във връзка с разглеждания проблем за влиянието на ритъма върху емоциите на децата и развиване на социалните им умения чрез колективното музициране ще бъдат представени и понятията емпатия, емоционална и социална интелигентност.

Ритъмът е едно от изразните средства на музиката с много силно въздействие върху децата. Определението, което дава известният композитор и професор по хармония - Парашкев Хаджиев, в своя труд „Елементарна теория на музиката“ е: „В музиката ритъм означава организирано, логично редуване на тонови трайности“ (Хаджиев 1960: 66). Същият автор определя метрума като „пулсацията, която възниква от периодическото редуване на групи, съставени от равнотрайни силни и слаби (акцентирани и неакцентирани, тежки и леки) моменти, наречени метрични времена“ (пак там: 67). Размерът е „метрична група, чиито времена са изразени с конкретна стойност“ (пак там). Парашкев Хаджиев е един от теоретичните, които възпитават поколения музиканти по дисциплини като хармония, композиция и теория на музиката. Неговият труд „Елементарна теория на музиката“ е един от предпочитаните от кандидат-студентите за подготовката им за приемния изпит в музикалните академии на Р България. Именно затова авторът на статията представя понятията чрез определенията, дадени от Парашкев Хаджиев. Понятието темпо е „бързината, с която се изпълняват музикалните произведения. Тая бързина зависи от бързината, с която се редуват метричните (тактовите) времена. Човек възприема едно темпо като бързо, умерено или бавно, като неволно сравнява честотата на метричните времена с нормалния пулс“ (пак там: 44).

В „Музикален терминологичен речник“ е използвана трактовка за ритъма от Весан г'Енди като „порядък и пропорционалност във времето и скоростта на движението“ (Четриков, 1979: 286). Пак в този сборник откриваме и определение за метрум: „Средството за осъзнаване и измерване на ритъма в музиката е метрумът“ (пак там: 286), както и констатацията, че ритъмът като изразно средство, основано на повторението на „регуване на еднакви елементи“, е характерно както за музическите изкуства, така и за „танц, поезия, проза, живопис, скулптура, архитектура, кинематография и др.“ (пак там). Авторът на речника използва широката употреба на понятието ритъм, което се наблюдава както в природата – например смяната на деня с нощта, така и при волевите човешки движения, които хората извършват в трудовата дейност, или организираната маршова стъпка на военните, така и при неволните движения, свързани с дишане, пулсация на сърцето и т.н.

В допълнение към определенията на използваните термини в статията могат да бъдат добавени и интересните разсъждения на Жан-Клод Шмид в глобалния му труд „Ритмите на Средновековието“. Авторът подобно на Четриков открива използването на думата „ритъм“ в различни области на човешкото битие и природата, като например в пресата, медиите, политиката чрез обещанията на политиците да „осигурят постоянен ритъм на структурните реформи“, както и за споровете между родители и учители за „учебния ритъм“. Това, което според Шмид обединява „сърдечния ритъм, с ритъма на автомобилите в натоварените часове...ритъма на джаз барабаниста и ритъма, с който се топят ледниците“ е способността на думата да „събере“ и „отрази“ в самата себе си съвкупност от стойности, свързани с различните области на приложение и с характерни качества на „нашето време: динамика, променливост, скорост, движение, разнообразие“ (Шмид, 2019: 11).

Емилия Николова, известен музикален теоретик и педагог, добавя към понятието за ритъма: „Загължително условие за ритмичната групировка, а следователно и за ритъма въобще е наличието на акцент. Без акцент няма ритъм.“ Според Николова термините „ритъм“ и „метрум“ са изкуствено разделени, за да бъдат разграничени техните сфери в музикалния поток. Тя споделя схващането, че двете изразни средства имат комплексно въздействие върху слушателите и затова предлага да се има предвид понятието „метроритъм“. Анализирайки трудовете по психология на Борис Михайлович Теплов, Николова описва „моторната природа“ на метроритъма. Според нея тази природа се изразява при „тактуването с крак, клатенето на главата или цялото тяло“, при някои хора – усилване на дишането и прочее“ (Николова, 2004: 48) Същата авторка представя резултати от своята преподавателска практика и прави следните изводи, които могат да се представят в обобщен вид: 1) Възприемането на ритъма включва двигателни реакции, които са „видими“ като движенията на тялото, движенията на пръстите на ръцете при възприемане на инструментална музика и „невидими“ като движенията на гласните връзки

и гласовия апарат, учестеното дишане, мускулите и т.н. От представените реакции, тя констатира, че ритъмът не се възприема само чрез слуховия канал, но винаги в съчетание на слуховия анализатор и двигателните рецептори. 2) „Възприемането на ритъма по природа е активно преживяване“ (Жак там: 49) Пак в същата монография Николова анализира освен трудовете на известния музикален психолог Б. М. Теплов, но и на композитора и автор на музикален подход Емил Жак-Далкроз, известен в педагогиката като Ритмика или Ритмична гимнастика, но и често срещана с латинското си изписване Eurhythmics. (Необходимо е да се направи разграничение между Eurhythmics на Емил Жак-Далкроз от евритмията на Рудолф Щайнер и от паневритмията на Бялото братство на Петър Дънов.) На базата на техните идеи тя съветва музикалните педагози да не се обвързват със сухото представяне и възпроизвеждане на нотни трайности от децата, а да им се предложи запознаване с ритмични модели заедно със самата мелодия. Това е така, защото ритмичната организация на тоновете в мелодията при прозвучаване на музикалната творба не може да се отдели нито от метрума, нито от темпото, още по-малко от тяхната тонововисочинна и ладова организация.

Д-р Мишел Борба – детски психолог, педагог, образователен консултант и автор на редица трудове, свързани с възпитанието, изследва проявите на емпатия сред американските деца. Според нея това качество на характера трябва да се възпитава от най-ранна детска възраст и да се използва като инструмент, чрез който възрастните да откликват на потребностите на погростащите. В своя труд „Преуспяващите деца“ тя разглежда емпатията като една от най-силните страни на характера. Това качество се проявява в три разновидности: афективна, поведенческа и когнитивна. Според Мишел Борба афективната емпатия се изразява в „споделяне на чувствата и емоциите на хората около нас“. Когнитивната емпатия, наричана още „перспективно поведение“ се изразява в проявите от страна на децата на разбиране към чувствата на околните и е свързана с техните способности да очертаят и намерят какви ще са подходящите действия за преодоляване на конфликтните ситуации. Този тип емпатия е свързан с осъзнаването на мислите и чувствата на околните и способност на индивида да се постави на мястото на страдащия. Третият тип емпатия – поведенческата, е наречен още „емпатична загриженост“ и е свързан с проявата на определени действия свързани с помощ за преодоляване на болката, прояви на състрадание. Позовавайки се на твърдения на Блок-Лернер, Мириам Монгрейн, Мери Гордън и Гордън Алпорт, Мишел Борба заключава, че „Емпатията оказва положително въздействие върху здравето, щастието и благодействието на децата и води до удовлетвореност в общуването им с околните, както и на изграждане на устойчивост към провалите. Тя спомага за намаляване на стреса и за нарастване на доверието, креативността, добротата, склонността към просоциално поведение и психическа издръжливост“ (Борба, 2021: 94). За

Важността на емпатията е отредено голямо място в цитирания труд, защото при нейната липса се появяват тревожност, стрес, изолация, чувство за „празнота“ и изчерпаност. В тази връзка авторът на настоящата статия предлага модели за музикално и словесно взаимодействие, които да бъдат адаптирани в музикалнопедагогическите ситуации с цел да подпомогнат общуването, или с други думи казано, художествената комуникация между децата и музикалното изкуство.

Следващото понятие, което предстои да бъде пояснено, е емоцията. Много често в разговорния език понятия като емоции, чувства и настроения се използват като синоними. В психологията обаче тези понятия не са взаимозаменяеми. Най-често срещаното разграничение е свързано с обяснението, че емоциите (APA Dictionary of Psychology) са вид реакции на стимули с различна степен на интензивност и причина, докато чувствата (пак там) са това, което даден индивид изпитва в резултат на емоциите. Настроението (пак там) се описва като временно емоционално състояние. Понякога причините за доброто или лошо настроение са ясни, но понякога е трудно да се идентифицира конкретна причина, която да го предизвиква. Основните емоции, описани от психолога Пол Екман, са: страх, отвращение, гняв, изненада, щастие и тъга. Впоследствие ученият добавя още основни емоции – смущение, вълнение, презрение, срам, гордост, удовлетворение и забавление.

В последно време се разширява обхватът на една нова интердисциплинарна област – музикална психология, свързваща изкуството музика и науката психология. Тази нова наука има за цел да проучи характерните процеси на възприемане, създаване, изпълнение, запомняне и музикално мислене. Освен да се изследват пътищата, по които протичат изброените процеси, музикалната психология се опитва да даде обяснение и на проблеми, свързани с емоционалното реагиране на слушателите и изпълнителите, емоционалното въздействие на музикалната творба върху публиката и не на последно място възможностите на музикалното изкуство да успокоява, радва и дори да лекува. В тази връзка авторът на статията използва произведението на г-р Сюз „My Many Coloured Days“ в интердисциплинарен проект, свързан с музика, визуални изкуства и чуждоезиково обучение, с цел децата да се научат да разпознават своите емоции, както и да се опитат да открият емоцията и настроението на даден цвят и на дадена музикална творба.

Музикални дейности в музикалнопедагогическите ситуации

Децата в предучилищна възраст очакват музикалните занятия с нетърпение, защото по време на музикално-педагогическите ситуации те имат възможност да пеят, свирят с инструменти, танцуват и играят. В ранната възраст е необходимо да се използват методи, които позволяват на подрастващите да наблюдават, да опитват, да експериментират, да се движат и творят, което благоприятства процеса на учене. В тази връзка се

появяват някои теории свързани с емоционалната страна на детското учене или учене чрез преживявания, предметното учене и учене чрез игра.

Авторът на статията подробно е изложил тезата за взаимодействието между ритъма на словото и музикалния ритъм по време на конференция посветена на 80-годишнината от рождението на проф. д-р Георги Бижков и отпечатана в сборник с доклади от научното събитие (Караминкова-Кабакова, 2020). В цитирания текст подробно е разгледана връзката между броя на сричките и ударенията на думите и фразите с музикалния ритъм. Осъзнаването от деца в предучилищна възраст на редуването на звукове, срички и думи е подпомогнато чрез въвеждането в обучението на звукови игри, основани на ритмичната страна на езика. Мелодичната линия на песните и инструменталните мелодии дообогатява познанията на децата за ритъма на словото. „Децата усещат връзки между ударенията на думите и фразите, като са подпомогнати от музикалния ритъм на същите структури в песните. Впоследствие ритъмът на гадена гума, изсвирен на ударен инструмент, помага тя да бъде разпозната от обучаваните“ (нак там: 566). Целта на въвеждане на подобни игри е усъвършенстването на слуха, отговорен както за разпознаване на структурите на езика, и за музикалното изкуство. Развиването на слуха и музикалните способности обаче е ценна предпоставка не само за разбиране на музиката, но и за формиране на добра езикова култура, която се проявява в правилното произношение, четене и правопис на думите.

Музикалните педагози би трябвало да избират репертоар, който едновременно да привлича детската аудитория с ярки музикални интонации и ритми, които да провокират емоционална реакция и мотивация за участие. Съществена особеност в тази възраст е, че децата трябва да възприемат музикални творби, които имат способността да въздействат и оставят трайни следи в музикалноруховите представи. Поради тази причина педагозите предлагат образователна среда с много тактилни, сензомоторни и слухово-визуални стимули. Децата учат посредством гледане, наблюдение, докосване и игра с предмети от заобикалящия ги свят. Тази констатация се основава на възглед на Жан Пиаже, който счита, че развитието на детския интелект е възможно чрез въвеждане на предмети, които да допълват и обогатяват зрителната информация на децата (Пиаже, 2019). Д-р Мария Монтесори смята, че предметните дейности развиват съзнанието и оформят детската личност. Провокирането на детското любопитство според автора на статията може да бъде осъществено чрез въвеждане на ударни музикални инструменти, които децата да наблюдават, обследват, изучават и експериментират, като свирят различни ритми или озвучават сцени от приказки. Карл Орф създава ударни инструменти, които да бъдат използвани в процеса на музикалното обучение. Това е набор от инструменти с дървени или метални пластини – ксилофони, металофони, гlockenspiel, добавя още дървени клавиеси, маракаси, триъгълници, звънчета, барабани и други ударни инструменти. Разнообразието

от материали и големини помага на децата да изследват някои особености на звука, предаване на трептенията и вибрирането на метала. Целта на тази дейност е освен образователна, но и приобщаваща, защото чрез свирене на леки съпроводи към песни и инструментални творби всяко дете участва и по този начин се превръща в равнопоставен участник в съзидателния процес. Орф съветва музикалните педагози да предложат на децата разнообразни дейности – слушане, пеене, ритмуване, свирене, музикални фолклорни игри, танцуване като по този начин всяко дете преценява своите способности и интереси, но и участва активно заедно с останалите деца от групата.

По време на занятията по музика с много малки деца учителят трябва да предлага музикални инструменти с ярки цветове, да са приятни при допир, т.е. да имат меки и заоблени форми, да издават приятен звук, но и да позволят на децата да „поиграят“ с тях. Чрез „разиграването“ им, т.е. получаването на звук, и чрез свиренето пограстващите навлизат във въображаемите светове на песните и музикалните приказки. С напредване на възрастта обучаваните започват да експериментират, т.е. правят опити да получат от същите тези инструменти по-различни звуци, търсят възможност да им придат друго предназначение, като ги включват в драматизирането на истории и в игровата си дейност.

Интересни паралели и връзки се забелязват между формалното образование по изкуства и неформалното образование и по-конкретно това образование, което се получава в музеите. В Р България образованието по изкуства за предучилищна възраст е част от формалното образование. По тази причина то е структурирано, свързано е с учебни планове и програми, валидират се знанията на децата чрез издаване на съответен документ за завършена образователна степен. Понякога стриктното спазване на учебната програма лишава някои учители от възможността да предлагат интересни задачи, които да са свързани с индивидуалните особености и интереси на децата. В „Музеи и образование“ Излика Мишкова предлага многостранен подход за представяне на обектите в музеите за деца и привличане и задържане на тяхното внимание и интерес. Изследвайки различни теории за учене – бихейвиористичната, когнитивната и еволюционната, тя достига до няколко важни извода, свързани с възприемането, запомнянето, осмислянето на информация и възможностите на децата да правят асоциативни връзки и да обработват тази информация творчески. На базата на анализ от данни, свързани с обучение в музеи, тя констатира, че възприемането и паметта са активни процеси, които са обвързани с предишен опит и изживявания (Мишкова, 2015: 172). Целта на посещението в детските музеи е децата да се запознаят с обектите, историята, артефактите или произведенията на изкуството. Музейните дейци целят така да подредят експонатите и да организираат музейното пространство, че да активизират дълготрайната памет на децата и да създадат предпоставки за учене. Авторката поставя интересен въпрос,

който е свързан с това, кои факти остават трайно в детската представа след посещение в музея и кое от наученото детето използва в следваща учебна ситуация. Подобни въпроси си поставят и музикалните педагози, особено тези, които работят по свои авторски обучителни програми. Обикновено тези преподаватели осигуряват на своите възпитаници обучение в изнесена среда, като посещават концерти и музикални събития или организират подобни събития в детската градина, като канят музикални състави да запознаят детската публика с композитори, музикални произведения или интересни приказки за музиката. Винаги в края на подобни срещи с музиката и изкуствата децата трябва да бъдат насочвани с въпроси какво са запомнили, кое им е било най-интересно, какво биха желали да чуят отново и да научат повече за него. По този начин децата осмислят това, което са възприели, и създават трайни слухови представи и знания. В тази връзка Мишкова пише: „Повечето психолози ползват термините обработване и трансфер за описване на най-базовата от всички учебни способности – способността да използваме информацията, която сме обработили и складирали, за да можем да решаваме проблеми, да отговаряме на въпроси, да преразкажем история, да видим пак видяна картина или дори да си спомним стъпките на танц. Разбирането, паметта и реколекционирането на контексти са активни и индивидуализирани процеси“ (пак там: 173).

Подобно на музейните експерти и експертите, които изработват образователните програми за учене във формалното образование по музика, могат да въведат сходни принципи с цел децата да се докоснат до добрите образци, в коментирания случай – до музикални образци. Изборът на музикална творба трябва да има способността да въздейства върху слуховата, моторната и устната природа на учене, което ще позволи на деца в предучилищна възраст да разберат особеностите на ритъма, темпото, формата и другите изразни средства в музиката. „Малките деца имат тенденция да прогресират от предпочитания към кинестетична (моторна), към визуална модалност и по-късно в живот към звуково-речева модалност“ (Birch and Lefford, 1963) (цит. по: Иванов, 2014: 69). В това отношение музикалният репертоар при най-малките трябва да включва творби, на които децата да реагират с движения – маршируване, хороходни стъпки, тичане, подскачане, пляскане с ръце, потропване и имитиране на стъпки на животни. Постепенно се въвеждат визуалните обекти като музикални инструменти, образователни табла, представящи празници, композитори, характерни музикални стилове, жанрове, форми и елементи на нотописа. Визуалните знаци и фигури помагат на децата да си представят концепции, свързани с тоновата височина, трайност, сила, но и с формата в музиката, т.е. редуването на еднакви и контрастни епизоди. Предлагането на нова информация на децата винаги трябва да е свързано с преговарянето и надграждането на стара. Новото знание се разделя и се предлага „на малки стъпки“ и винаги трябва да се даде възможност на позрастващите да опитват,

изпробват, практикуват. Най-доброто учене в предучилищна възраст е чрез детската игра – играейки, децата развиват вродените си заложби, общите способности, изследват предметния свят около тях, предлагат творчески решения, фантазират, измислят „небивалици“, мечтаят. С напредване на възрастта по-големите деца в периода на завършване на детската градина вече могат да правят изводи, заключения, да интерпретират наученото и в резултат на творческото си мислене да предлагат нови и интересни решения. Обикновено 6–7-годишните деца са склонни да видоизменят ритмичните съпроводи, да търсят нови тембри и звукови комбинации и дори да добавят нов текст към някоя учена любима песен.

Връзка на музикалното възпитание на деца в предучилищна възраст с формирането на емпатия и социална интелигентност

Британският философ сър Роджър Скрутън, превръщайки естетиката като основно научно поле на своите изследователски интереси, смята, че естетическата преценка е негелима от чувството за общност, например създавайки споделено архитектурно пространство, хората са водени от желанието да изградят нещо красиво, в което те да могат да споделят общи ценности и норми на поведение. В трудовете, в които той излага своите естетически възгледи, говори, че красотата не е само плод на разбиране на художествения гений в изкуството, а преди всичко се открива в споделеността и в колективното преживяване, например в музиката това е съвместното изпълнение чрез танцувалната или хоровата дейност. Скрутън описва две традиции, които съдържат в себе си различни реакции на хората, които възприемат музикалната творба. От една страна, той представя една наложена традиция на възприемане на музикалната творба от западноевропейската култура. При тази традиция публиката е поставена в ролята на тих и бездействен слушател. Именно в тишината на концертната зала или храма слушателят вниква, дешифрира, разгадава музикалното съдържание и се опитва да разбере идеите на композитора, както и тези на изпълнителя. На тази традиция Скрутън противопоставя фолклорните култури навсякъде по света. При тези култури музикалната творба не се възприема като акт на индивидуално „тихо“ преживяване. Точно обратното е вярно, предназначението на музиката е да предизвиква хората да участват активно чрез импровизиране и изпълнение на определени танцувални движения. В „Естетика на музиката“ Скрутън прави разграничение между възприемането на творбата в тишина в западноевропейската традиция и слушането на музика като музикална дейност. Слушането не е дейност, която трябва да бъде пренебрегвана, а тъкмо напротив, тя стои в основата както на танцуването, така и на пеенето. Музикалният звук сам по себе си не се възприема като физическа стойност със своя собствена честота на трептенията, а се възприема от хората като тон, който си взаимодейства

с останалите тонове, които са в непрекъснати взаимодействия съобразно лаговата и метроритмичната им организация. В част от „Understanding Music“ авторът представя танцувалния жест като начин да изрази „съвършенството и завършеността“ на душата. Подобно на Жан-Клод Шмит и Скрутън търси в древногръцкия хор общата връзка между музиката и танца. Понятието е свързано с площагката, на която се е разполагал хора, коментиращ драматичното действие в древногръцкия театър. Често обаче този състав е изпълнявал и танцувални движения, които са свързани с ритъма на словото и на музиката. Именно от тази обща дейност по-късно се появяват две нови понятия – изпълнителският певчески състав и жанрът „хоро“ като танц, който се изпълнява колективно в редици, но най-често в кръг. Независимо от времето или етническата култура, танцът и музиката имат взаимосвързаност и способност да си въздействат, като например танцът винаги е свързан с музикалния съпровод, винаги има задължителни стъпки, които се следват от групата, и не на последно място съществуват танци, които се играят със смяна на партньорите, което предразполага да бъдат осъществени връзки между всички членове на общността, без значение на тяхната социална принадлежност, възраст и пол.

Заклучение

Музикалноритмичните игри, които се изпълняват от деца в предучилищна възраст чрез участие в танцувални дейности, декламация или свирене с инструменти, имат за цел да развият една от основните музикални способности – метроритмичния усет. Безспорно това е водеща музикална способност, която помага на децата да се ориентират в броенето, за да разберат жанра, например – тривременно броене е типично за жанра „валс“, но двувременното броене при звучаща богра и енергична мелодия насочва към жанра „марш“, ако музиката е игрива – към жанра на „правото хоро“. Резултатите от въвеждането и използването на иновативни методи, в които си взаимодействат ритъмът на словото с ритъма на музиката, са свързани и с придобиването на знания и умения, които в голяма степен формират децата като личности. Преди всичко обучаваните придобиват знания за своята национална културна идентичност. При съпоставянето на ритми и метруми от народната ни музика с тези от чужди култури децата откриват това, което е характерно за нашето музикално наследство. Успоредно с този процес, при колективното музициране малките изпълнители придобиват познания за общуване, които са свързани с проявите на изслушване, споделяне, съпричастност, грижа, емпатия и уважение на чуждото мнение и изпълнение. Комуникацията между участниците в подобни ситуации е свързана с представянето на собствено виждане, изслушване и приемане на чужди предложения и толерантно отхвърляне или изразяване на несъгласие с предложения, които не съответстват на настроението, характера и ритъма на звучащата музика. Общуването в този случай е вербално, но чрез средствата

на музикалното изкуство може да бъде осъществено и невербално общуване. То се изразява в едновременно изпълнение на съпровод към песен, ритмичен диалог между две групи или свирене на ритмични канони. Добрият музикален педагог насочва вниманието на децата освен към точното възпроизвеждане на музикалния метроритъм и интонация, но и към съдържанието на музикалната творба. Чрез участието си, независимо дали е с пеене, мелодизирана декламация или свирене с инструменти, децата придобиват способност да изразяват идеи и да предават смисъл чрез различни невербални форми на изразяване. Когато учителят избере образци от музикалното наследство и ги представи атрактивно, тогава децата участват уверено и с отгаденост. Ангажираното участие развива у децата предразположение и нагласа за учене основано на любопитство, откривателство, сътрудничество, взаимопомощ, споделяне и творчество. Не на последно място трябва да се отчете, че този подход развива преди всичко ангажираността на участниците по време на музикалното изпълнение. Последното е предпоставка за добиване на увереност в социалното общуване, което от своя страна е необходимо условие за благополучието на индивида и обществото.

ЛИТЕРАТУРА

Alvares, S. (2020). *Prirodnite zakoni v razvitiето na deteto. Revolyuciyata v obrazovaniето e vazmojna*. Sofia: IK Colibri. [Алварес, С. (2020). Природните закони в развитието на детето. Революцията в образованието е възможна. София: ИК Колибри.]

Borba, M. (2021). *Uspruvashtite deca*. Sofiya: Ciela. [Борба, М. (2021). *Успяващите деца. Изненадващите причини някои да изостават, а други да процъфтяват*. София: Сиела.]

Chen, J. L., Penhune, V. B., & Zatorre, R. J. (2008). *Listening to musical rhythms recruits motor regions of the brain*. *Cerebral Cortex*, 18(12), 2844–2954.

Fujioka, T., Ross, B., Kakigi, R., Pantev, C., and Trainor, L. J. (2006). *One year of musical training affects development of auditory cortical-evoked fields in young children*. *Brain* 129, 2593–2608. doi: 10.1093/brain/awl247

Gaser, C., and Schlaug, G. (2003). *Brain structures differ between musicians and non-musicians*. *J. Neurosci. (The Journal of Neuroscience)* 23, 9240–9245. doi: 10.1523/JNEUROSCI.23-27-09240.2003

Gerry, D., Unrau, A., and Trainor, L. J. (2012). *Active music classes in infancy enhance musical, communicative and social development*. *Developmental Science*, 15, 398–407. doi: 10.1111/j.1467-7687.2012.01142.x

Hadjiev, P. (1980). *Elementarna teoria na muzikata*. Sofiya: Muzika. [Хаджиев, П. (1980). *Елементарна теория на музиката*. София: Музика.]

Hristozov, H. (1995). *Muzikalna psihologiya*. Plovdiv: MAKROS 2000. [Христозов, Х. *Музикална психология*. Пловдив: МАКРОС 2000.]

Hyde, K., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A., & Schlaug, G. (2009). *The effects of musical training on structural brain development*. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169(1), 182–186, DOI: 10.1111/j.1749-6632.2009.04852.x

Ivanov, I. (2004). *Stilove na poznanie i uchene. Teorii. Diagnostika. Etnicheski i polovi variacii v Bulgariya*. Shumen: UI “Ер. Konstantin Preslavski”. [Иванов, И. (2004). *Стилове на познание и учене. Теории. Диагностика. Етнически и полови Вариации В България*. Шумен: УИ “Ер. Константин Преславски”.]

Karaminkova-Kabakova, E. (2020) *Izrabotvane na ritmichni zvukovi modeli kato sredstvo za formirane na ezikova kultura v preduchilishtna vazrast (pp. 566-576)* Sofiya: UI “Sv. Kliment Ohridski” [Караминкова-Кабакова, Е. (2020). *Изработване на ритмични звукови модели като средство за формиране на езикова култура в предучилищна възраст*. Образование и изкуства:традиции и перспективи. Научно-практическа конференцияр посветена на 80-годишнината от рождението на проф. г-р Георги Бижков (с. 566 – 576). София: УИ „Св. Климент Охридски“, гостъпен на [bizhkov.pdf (uni-sofia.bg)]

Margaux Lê, Pauline Quémart, Anna Potocki, Manuel Gimenes, David Chesnet, and Eric Lambert (2020). *Rhythm in the blood: The influence of rhythm skills on literacy development in third graders*, *Journal of Experimental Child Psychology*, doi: 10.1016/j.jecp.2020.104880.

Miendlarzewska, E. A., & Trost, W. J. (2014). *How musical training affects cognitive development: Rhythm, reward and other modulating variables*. *Frontiers in Neuroscience*, 7, doi.org/10.3389/fnins.2013.00279

Mishkova, I. (2015). *Образование в музея. Състояние и перспективи в България*. София: Gutenberg. [Мишкова, И. (2015). *Образование в музея. Състояние и перспективи*. София: Гутенберг.]

Moritz, C., Yampolsky, S., Papadelis, G., Thomson, J., & Wolf, M. (2013). *Links between early rhythm skills, musical training, and phonological awareness*. *Reading and Writing*, 26(5), 739–769, doi.org/10.1007/s11145-012-9389-0

Nikolova, E. (2004). *Metodika na muzikalното obuchenie za preduchilishtna vazrast*. Sofia: NIKS-PRINT. [Николова, Е. (2004). *Методика на музикалното обучение за предучилищна възраст*. София: НИКС-ПРИНТ.]

Ozernov-Palchik, O., & Patel, A. D. (2018a). *Musical rhythm and reading development: Does beat processing matter?: Rhythm and reading development*. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1423(1), 166–175, doi.org/10.1111/nyas.13853

Ozernov-Palchik, O., Wolf, M., & Patel, A. D. (2018b). *Relationships between early literacy and nonlinguistic rhythmic processes in kindergarteners*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 167, 354–368, doi.org/10.1016/j.jecp.2017.11.009

Piaget, J. (2019). *Detskata predstava za sveta*. Sofiya: Centar za psihosocialna podkrepa. [Пиаже, Ж. *Детската прегстава за света*. София: Център за психосоциална подкрепа.]

Schlaug, G., Norton, A., Overy, K., & Winner, E. (2005). *Effects of music training on the child's brain and cognitive development*. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, 219., doi.org/10.1196/annals.1360.015

Schmitt, Jean-Claude. (2019). *Les Rythmes au moyen age*. Sofiya: Iztok-Zapad. [Шмим,

Ж.К. (2019). *Ритмите на Средновековието*. София: Изток-Запад.]

Schunk, D.H. (2012). *Learning Theories. An Educational perspective*. The University of North Carolina and Greensboro. Learning Theories: An Educational Perspective (wordpress.com)

Xiao Wu, Xuejing Lu. (2021). *Musical Training in the Development of Empathy and Prosocial Behaviors*. *Frontiers in Psychology*. doi: 10.3389/fpsyg.2021.661769

Уебс страница

About Music Learning Theory – GIML – The Gordon Institute for Music Learning [посетен на 16.03.2022 г.]

APA Dictionary of Psychology

Audiation – GIML – The Gordon Institute for Music Learning [посетен на 10.04.2022 г.]

Cherry, K. (2022). *What are Emotions? Types of Emotions in Psychology*. Retrieved on 17.03.2022 from What Are Emotions? Types of Emotions in Psychology (verywellmind.com)

Cherry, K. (2020). *What is Emotional Intelligence?* Retrieved on 17.03.2022 from What Is Emotional Intelligence? (verywellmind.com)

Crocker, B. (2017) *Listen carefully: Rodger Scruton can save music from Western Civilization*. Retrieved on 20.03.2022 from Listen carefully: Roger Scruton can save music for Western Civilisation (substack.com)

Weinstein, D., J. Launay, E. Pearce, R. Dunbar, L. Stewart. *Singing and social bonding: changes in connectivity and pain threshold as a function of group size*. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2015.10.002> [посетен на 16.03.2022 г.]

My Many Colored Days by Dr. Seuss (goodreads.com), My Many Colored Days - Social Justice Books

Scruton, R. (2009). *Understanding Music. The Lost Love of dancing*. Retrieved on 20.03.2022 from The Lost Love of Dancing - Sir Roger Scruton (roger-scruton.com)

Scruton, R. (2009). *Understanding music. Philosophy and Interpretation*. An abstract. Retrieved in 20.03.2022 from Understanding Music: Philosophy and Interpretation: Roger Scruton: Continuum (bloomsbury.com)

ПРИЛОЖЕНИЕ НА ЮНГИАНСКИЯ ПОДХОД И ЗНАКОВИ СОЦИОЛОГИЧЕСКИ ИЗСЛЕДВАНИЯ ПРИ ПРЕПОДАВАНЕ НА ДРАМАТУРГИЯ ЗА МУЗИКАЛЕН ТЕАТЪР

Красимира Иванова, г-р

НАТФИЗ „Кр. Сарафов“

Факултет „Екранни изкуства“

e-mail: krasimira.iv77@gmail.com

Резюме: При преподаването на драматургия за музикален театър изключително полезно се оказва използването на основните идеи на К.Г. Юнг за символно и митологично сходство между различни култури, както и прилагането на знанието за универсалния фонд, чрез който се генерират архетипни образи и символи към анализите на емблематични мюзикъли, опери, оперети. Установяването на типични повтарящи се архетипни образи като Сянката, Анимата, Анимуса, Персоната, както и на Детето, Учителя, Героя, Трикстера, Антигероя се свързва с популярността на въпросните музикалнодраматургични творби. В добавка се използва и разработката на шестте героични архетипа от Каръл Пирсън. Подходът се прилага и чрез откриването на неизменното присъствие във въпросните творби на архетипни мотиви като мотива за инициацията, мотива за носталгията по изгубения рай. Към тях се надграждат и анализите на Едгар Морен за масовата култура като начин за разбиране на тенденциозно комерсиализирания подход при писането на съвременна музикална драматургия – системата на звездите, рекламата, еротиката, насилието, щастливия край и др.

Ключови думи: музикална драматургия, преподаване, юнгиански подход

APPLICATION OF THE JUNGIAN APPROACH AND SIGNIFICANT SOCIOLOGICAL RESEARCH IN THE TEACHING OF DRAMATURGY FOR MUSICAL THEATER

Krasimira Ivanova, PhD

NATFA “Kr. Sarafov”

Screen Arts Faculty

Abstract: In the teaching of drama for musical theater, the use of the basic ideas of K.G. Jung for symbolic and mythological similarity between different cultures, as well as the application of knowledge about the universal fund, through which

archetypal images and symbols are generated, to the analysis of emblematic musicals, operas, operettas is really very beneficial. The ascertainment of typical recurring archetypal images - such as the Shadow, the Anime, the Animus, the Person, as well as the Child, the Teacher, the Hero, the Trickster, the Antihero is associated with the popularity of these musical-dramatic artworks. In addition, the development of the six heroic archetypes by Carol Pearson is used. The approach is also applied by discovering the constant presence in the works in question of archetypal motifs such as the motive for initiation, the motive for nostalgia for the lost paradise. They are complemented by Edgar Morin's analysis of mass culture as an approach to understanding the tendentially commercialized approach in writing contemporary musical drama - the system of stars, advertising, eroticism, violence, happy ending and others.

Keywords: musical dramaturgy, teaching, Jungian approach

Въведение

Преподаването на драматургия за музикален театър като част от задължителния набор дисциплини, подготвящи бакалаври в специалността „Драматургия“, като правило не се радва на априорна мотивация за задълбочен подход от страна на студентите. Дългогодишният опит със специалността в Националната академия за театрално и филмово изкуство „Кр. Сарафов“ го потвърждава, а и споделените впечатления на преподаватели от Националната музикална академия „Панчо Владигеров“, където дисциплината е задължителна за много специалности, допълва основанията за гореизложеното твърдение.

Както е известно от педагогическата психология, мотивацията „има първостепенно значение както за характерологията... така и за социалната практика, насочена към правилно организиране и ръководене процесите на труд, живот, обучение и възпитание“ (ДесеВ, 1996: 204). Тъй като „основни функции, изпълнявани от мотивите, са: побуждащата, смислообразуващата и структуриращата“ (там: 205), няма как да не се съчетае изграждането на подходяща мотивация с обучението като „специфична форма на социални образователни процеси, когато се организира планомерната и системна дейност учене с цел усвояване на обществено значими знания“ (Клингберг, 1984; Андреев, 1996: 12), особено в случаи като описания по-горе. Няма как да се пренебрегне фактът, че макар студентите да са награснали необходимостта от доминантното ръководство на учителя, обучението им е все така двустранен процес, все така управлявана активност и включва усвояването като „резултативен процес“ (Беспалко, 1970; Андреев, 1996: 16). С други думи, преподавателят по драматургия за музикален театър (или за музикални аудио-визуални форми) не може да си позволи равнището на владеене на усвоените знания да остане незадоволително поради априорно лошата

мотивация на обучаващите се. Също така обучаващият няма право да абдикира от иманентната възпитаваща характеристика на дейността му – от формирането, затвърждаването на нравствени ценности и естетически критерии, – в драматургичните текстове не само са заложи такива, но студентите в разглежданата дисциплина се учат как да ги залагат в бъдещите си произведения. Следователно отговорността е поне двойно по-голяма.

Настоящата разработка предлага подход, който съчетава повишаването на мотивацията за усвояване на нови знания и за прилагането им в практическите задачи със систематизирането на необходимия фактологичен материал, който трябва да бъде усвоен във въпросната дисциплина. С други думи, опитът е да се работи по посока на ефективност и привлекателност на конкретното обучение. Също така, ако може да се обобщи – моделът-структура да не е толкова Песталоци: „нагледност, заучаване, упражняване“, или Лай: „наблюдение, преработка, изложение“, а по-скоро Коменски: „сетивно възприемане, запомняне, обмисляне“ (Андреев, 1996: 48). Традиционно прилаганото доминантно вербализирано запознаване със сюжетите на класически оперни, оперетни и по-малко на мюзикълни произведения (речева или словесна нагледност), подредени по хронологичен принцип, би могло да се реструктурира, като се заложи на символната или моделно-знаковата нагледност. Първо, защото „именно чрез този тип нагледни средства се потвърждава в най-висока степен правилността на тезата... за единството между сетивно и абстрактно познание в учебния процес“ (ДесеВ, 1996: 411) и защото „знаковите модели изпълняват по-скоро семантична, отколкото илюстративна функция; от спомагателни средства за усвояване се превръщат в особени самостоятелни познавателни обекти и са нагледни носители на теоретични знания и обобщения“ (пак там).

Тази нагледност може да стъпи върху архетипни образи и символи – да организира анализите на емблематични най-вече мюзикъли, после опери, оперети чрез установяването на типични повтарящи се архетипни образи като Сянката – морален проблем...потиснати желания и непристойни импулси... (Шарп, 2006: 206-207); Анимата – вътрешната женска страна на един мъж...неговата душа. Юнг разграничава четири широки степени на анимата, аналогични на култа към Ерос... Ева, Елена, Мария и София (пак там: 23-27, 32); Анимуса – вътрешната мъжка страна на жената... несъзнаван дух... ерос застава на второ място зад логос... възплъщение на физическата сила, борец или гангстер... професор или духовник, духовен смисъл... Хермес (пак там: 31-33); Персоната – собственият идеален аспект... това, което представяме на външния свят... маската (пак там: 145); както и на Детето – едновременно начално и крайно съществуване... регресивният копнеж за зависимост... „бедният аз“... нещо, развиващо се към независимост...(пак там: 51-52); Учителя, Героя – общият сбор на всички архетипове, включително архетипа на бащата и на мъдрия стар човек... този, който побеждава дракона, а не този, който бива погълнат от него...(пак там: 47-48), Трикстера – несъзнавани тенденции

на сянката с амбивалентна и жизнерадостна природа... предшественик на спасителя... едновременно подчовек и свръхчовек, животинско и божествено същество...(нак там: 228-229); Антигероя, които изхождат от основните идеи на К.Г. Юнг за символно и митологично сходство между различни култури, както и прилагането на знанието за универсалния фонг. В добавка се използва и разработката на шестте героични архетипа от Каръл Пирсън. А повишаването на мотивацията да стане чрез ранжирането на примерите по популярността на въпросните музикалнодраматургични творби. С други думи, иманентно да присъства успешността на творби в жанра и прехода на въпросните сюжети между различните изкуства (интердисциплинарен подход). Така да се извади дисциплината от стереотипизирането, което я е водило до negliжиране. А акцентът върху хронологичната подредба на въпросните творби остава за дисциплината „История на музиката“, където те са разглеждани вече с различна цел. В „Драматургия за музикален театър“ подходът трябва да е такъв, че да провокира прилагане при практическите творчески задачи.

Персоната напр. присъства в персонажа на бръснаря в „Суини Тог“(2007), както и Сянката, Трикстера и затова този мюзикъл може да бъде представен като изключението, което потвърждава правилото – мюзикълът обикновено е царството на проективните мечти, затова там винаги с лекота откриваме Анима и Анимус – като напр. в „Моята прекрасна лейди“ (1964) . Архетипът на Героя е в център на всички мюзикъли, „съживяващи“ биографиите на звезди, възплътили американската мечта на self-made star. Противопоставянето Герой – Антигерой е деликатно завоалирано, но ярко въздействащо в един от най-успешните мюзикъли „Парижката света Богородица“ (Notre Dame de Paris, 1998). Много познато, но пак любопитно интерпретирано в „Исус Христос Суперзвезда“ (1973) и „Евита“ (1975).

Към оформянето на тематични клъстърни чрез търсенето на архетипи в основните персонажи се добавя и оформянето на подобни клъстърни в сюжетообразуването – чрез подхода на изследващия митове Джоузеф Кембъл (мотивът за инициацията, мотивът за носталгията по изгубения рай) (Кембъл, 2006: 107). Всичко това с лекота може да бъде приложено към класическите оперни и оперетни сюжети. И този на социолога, културолога, философа Едгар Морен: мюзикълите да се разгледат като царство на проективните мечти или митове за самореализация.

Гореизложеното галеч не омаловажава подчертаването на вековните традиции на оперното изкуство, но уравновесяването с наблягането на зрителския успех на мюзикълите (особено на кино вариантите), както и изтъкването интердисциплинарните връзки с изкуствата, на които студентите обръщат по презумпция голямо внимание, правят по-желано усвояването на необходимите знания. Като се изхожда от целта на добрия педагог да работи с обучаваните с оглед на тяхната реализация в бъдеще, в случая тя се допълва с мотивацията на самите студенти да виждат

възможност за реализация на изучаваното в собствената си предстояща кариера. Този подход е много по-близо до отчитането на индивидуалните интереси и осигурява по-подкрепяща среда за творчество, по-отворен е за превръщане на студентите в активни субекти в процеса на обучение.

Интердисциплинарният подход може да тръгне от връзките с киното като най-близки за поколението на настоящите студенти. Рене Клер казва, че естетиката на екрана се „заключва в една дума: „движение“ (Клер, 1958: 81), следователно от там могат да се изведат връзките с музиката и танца, които също използват движението като основен механизъм на изграждане и съществуване на образите, на посланията. Някогашното определяне на киното като „литература за неграмотни“, „движеща се живопис“ могат да дадат прехода на връзката с другите две изкуства. Следва преминаването към дихотомиите на основните принципи: зрелищност – повествователност, национално – универсално, комерсиално – авторско, традиционно – постмодерно (дори и модерно – постмодерно, дори реалистично – модерно)...

Интердисциплинарният подход също ще открие спецификата на успех на жанра – сравнение на литературната база на част от култовите мюзикъли с филмовата им драматургия: напр. „Сали Боулс - Сбогом, Берлин“ – с „Кабаре“ на Боб Фос; „Моята прекрасна лейди“ – с „Пигмалион“ на Шоу; „Оливър!“ – с Дикенсовия роман. Така ще проличат вечните обвинения в „схематизиране на интригата“, съкращаване броя на персонажите, свеждането на характеристиките до една ясна черта и т.н. Ще се проведе отново класическата структура: не са ли всъщност тези обвинения дефектът, който мюзикълът превръща в ефект?

Интердисциплинарността може да се използва, за да се проследят конкретни елементи от структурата на мюзикъла – напр. от комичната опера взимат куплетите, които акцентират върху музикалната си съставка. А от водевила привнасят куплета със злободневен текст, където текстът умишлено не се съчетава с изразителността на персонажа, на актьора и на музиката – заради комичния ефект. Чрез използването на интердисциплинарността се акцентира не само върху успешните „преходи“ на елементи, сюжети, форми между изкуствата, но и върху неумелите. Така се проследяват елементи на „опасно наследство“ като: от комичната опера – маските (от комедия дел арте), от пантомимата – фантастичните образи без мотивировка, от водевила – „съшиването с бели конци“ на фабулата, от бурлеската – посредственото пародийно присъствие, от оперетата – невероятните персонажи и среда, езикът който звучи странно, сякаш архаично, също фрагментарния характер на танца; от ревюто – заблудата, че тематичното обединяване на елементите е достатъчно, липсата на стилова линия в танца и ограничаването му до несложни движения, както и ограничаването на ансамблите до линеален рисунок, от менестрелното шоу – еkleктиката на движенията. Много такива непреодолени неуместността си преходи има и по посока на синтетичното зрелище като цяло. Късно и в редки случаи влиза в сила разбирането, че

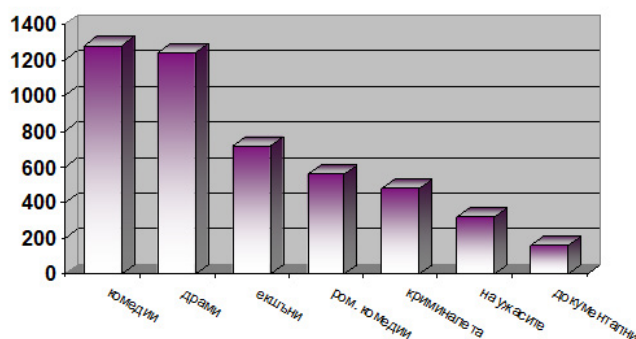
мюзикълът е еволюиралата нова форма на бурлета (рими и песнички), на екстраваганцата (еклектика от необичайни номера), на бурлеската (абсурдна пародия с еротизъм в танците, простонародност, скандалност), на ревиото и мюзикхола. Качественото ново изменение е именно в преодоляването на вътрешната разпийност и самоцелна атрактивност на изграждащите ги съставки. Към това трябва да се стремят студентите при реализирането на творческите си практически задачи.

Трудно е постигнато хомогенизирането на елементите на различните изкуства като действени по посока целите на драматургията – музиката и танцът да взаимодействат и въздействат като възплатени диалози и вече като свръхзадача – всичкото това да бъде изразено със специфичните средства на екранното изкуство.

Успеваемостта на продуктите, базирани на музикална драматургия, се излага като ситуирана между тези полюси. Шедьоврите на новата изобразителна култура нерядко доказват, че непримиримите антиномии завършват със синтез. Освен чрез примерите изложението продължава по класическата (Сократова) структура: въпрос/проблем за решаване → диалог/разискване върху различните възможности -> индуктивно изведено заключение + обратна връзка (Андреев, 1996: 49). Въпросите засягат както общоестетически категории, така и конкретиката на изучаваните творби: в крайна сметка кое разграничава „преходното“ от „значимото“, „истинското“ от „фалшивото“ в изкуството? И какъв да бъде изходният материал за осмисляне еволюционния път на драматургията? На какво да стъпи интерпретацията на принципите на успеха и популярността? Как да се дефинира успеваемостта – количественият принцип достатъчно красноречив ли е? Културната промяна непременно ли включва усложняване? Можем ли да приемем наградите като необходимата връзка между качеството и успеха? Наградите ли коват критериите за успеваемост? Друг критерий за успех – маркерите „А, А-, А+, В, С ...-movie“ дават ли достоверни естетически критерии? Има ли правопрпорционална зависимост във влиянието им върху награждаемостта? Кой е движещият механизъм за промяна в господстващата културна среда и ориентация на възприятията? Дали е в златната среда между оценъчните предпоставки на специалистите и тези на зрителите? При мюзикълите напр., като се свързва класацията на AFI за „Най-великите филмови мюзикъли“ и зрителските класации, може ли да се осредни: „Аз пея под гъжда“ (1952) е фаворитът на академията, а иначе е едва шести. Най-любимият във средностатистическото възприемащо съзнание „Брилянтин“ (1978) е чак гвайсети при AFI. Но има и пресечни точки: „Магьосникът от Оз“ (1939) е трети и в двата случая. И това съвпадение е достатъчно показателно, защото именно този филмов мюзикъл абсолютно естествено постоянно се „реинтегрира“ в потока артефакти. Той е някак латентно, иманентно вплетен като вид културен модел – битието му на такъв измерва значимостта си с наситено присъствие между полюсите на

„Осанна” и „Разни го”. Понякога пародират много грубо именно този му статус (от „Монти Пайтън” до симкомите), а друг път пък болезнено гълбаят в последствията от него върху психиката, както е в „Луди години” („Girl, Interrupted”, 1999). Така студентите получават информация за базисни сюжети, ситуират ги във времето, правят асоциации, които съдействат за запаметяването и провокират нови творчески търсения. И нататък обучението плавно преминава по структура на процеса на усвояване на знанията, повлияна от Онишчук – възприемане: непосредствено, опосредствено; разбиране: първоначално осъзнаване, осмисляне на съдържанието, разбиране; запомняне: първоначално впечатление, точно запомняне, обобщаване и систематизиране на знанията – частично, тематично, междупредметно (Андреев, 1996: 54).

Усвояването на жанровете специфики също може да бъде погнесено чрез корелационна зависимост с успеха. Прилагайки принципа от „Основи на икономиката” – търсенето обуславя предлагането, предлагаме на студентите да погледнат цифрите – поредица статистики за обвързаността на продукти, в чиято основа стои драматургия. Отново по класическата (Сократова) структура се поставят въпроси за обособяването им по обективност, надеждност, научно обоснован подход и т.н. Студентите трябва да изберат най-типичните. Опитът показва, че най-често избират една от деветдесетте години на миналия и първите на този век (до 2008 г.): сред откроилите се заглавия на водещи компании са произведени приблизително следните жанрове филми:



Така жанрът не само се извежда като част от рекламната специфика на филма, но и се преминава към представяне на постмодерния подход в жанрообразуването: вече класическите подходи към жанровете се оказват тесни, за да паснат адекватно на все по-индивидуализирания образ на таргета – затова се измислят нови „матрици”. Отново чрез символната или моделно-знаковата нагледност се открояват редица подобни, странни на пръв поглед, формулировки, извлечени от повторемостта в производството на гадени „драматургически” матрици. Така например според тези матрици има 16 вида комедии и мюзикълът е една от тях. Чрез моделно-знаковата нагледност лесно

могат да се изведат тенденции за процентите на зависимости между жанра – драматургичната матрица, която е негово „разклонение”, и популярността ѝ сред творците и сред зрителите. От откритите фаворити и при едните, и при другите изглежда логично търсенето в следната посока.

Както личи и от изложените данни, за последните петнайсет години във върховете на класациите за приходи, респективно за зрителски интерес, шестват само няколко жанра – все проекции на зрелищността. Мюзикълите сякаш са абонирани за „Оскари” – напр. между 1928 и 1968 г. седем мюзикъла печелят отличието за „Най-добър филм”, печелят в поредица от години, да не говорим за множеството награди и номинации в останалите категории и т.н. Още с откриването си Академията връчва награда на музикален филм: 1928/1929 – „The Broadway Melody” („Бродуейска мелодия”)... Именно този континуитет в интереса провокира и мотивацията на студентите.

Така може да се премине към подхода с архетипите. Още Айзенщайн говори за това: „Въпросите за управлението на психиката на зрителя неизбежно влачеа след себе си задълбочаване при изучаването на вътрешните механизми за въздействие” (Айзенщайн, 1972: 65). Дори днес един от бележитите сценаристи в киното и театъра и известен режисьор Артър Лорънс пише: „Ти носиш мюзикъла в кръвта си.... Ти трябва да го имплантираш там...Това беше пронизително разбиране на онова, което може да е ахилесовата пета...” (Laurents, 2009: 4). Отново по класическата (Сократова) структура: Как да „заразиш“ с мюзикъл?!? Това е и нещото, заложено (или пък открито) в древността, в шаманските ритуални практики. За него пише Джоузеф Морено в книгата си по музикална терапия, обяснявайки как се осигурява вярата в ритуала: „танцуват по няколко часа...с помощта на тези продължителни и поддържани с музика загрявания участниците достигат до състояние на екстаз, при което са способни да ходят върху горещи въглени” (Морено, 2005: 96-98). Тук някъде са корените и на едно от основните обвинения към въпросния жанр – обвинението в ескейпизъм, в тиражиране ефекта на булевардните романи, в манипулативна и изравняваща мозъчни гънки проста композиция, в забава без статус на изкуство. Пак по класическата (Сократова) структура: Дали комерсиалната функция да забавлява, или социалната функция на отдушник на нагнетено напрежение е по-важната? Ако го детронираме от позицията на градивната естетика, тогава как ще обясним факта, че „Мулен Руж” на Баз Лурман толкова прилича на постмодерна версия на класическата формула: „експеримент, разбираем за милиони”? А как е изглеждал за своето време „Ах, този гъзас”? Ако преходът е от естетическа към социологическа интерпретация, лесно може да се забележи, че битието на значимите филмови мюзикъли е дълбоко социално мотивирано. Това ще докаже и анализът, базиран на тезата на настоящата разработка: мюзикълът е царството на проективните мечти и е еманация на механизмите на въздействие, от които се възползва и масовата култура. „Търсенето на голямата публика е всъщност търсене на общ знаменател.” Ще

бъдат анализирани позитивите на това, че този жанр е „венец на културната индустрия”. Основен ще е подходът на Едгар Морен (А и Морен е един от малкото интелектуалци – социолог, философ, публицист, критик, който обръща специално внимание на киното в „Киното или имагинерният човек”, „Киноизкуството” и др. Освен това подходът му се съчетава с теоретизиране по посока на митотворчеството.) в „Духът на времето” – за доказателство, че мюзикълът печели от жонглирането с т.нар. модерни митове:

1. Модерните митове, класифицирани от Морен, и пригодността им за база и специфичен мнемоничен механизъм за преподаване на драматургия за музикален театър

1.1. **Mum 1** – за симпатичния герой и хепиенда

1.1.1. жанрови компоненти, подпомагащи въпросния мит;

1.1.2. специфика на този мит в съветския мюзикъл (разграничаване на двете линии на развитие – западен, източен вариант – вписване на българската линия);

1.2. **Mum 2** – модерните олимпийци и био-пик мюзикълите

1.2.1. „модерните олимпийци” през призмата на теорията на Джийн Боулен (американски психиатър);

1.3. **Mum 3** – „A girl and a gun”, където специфично се утвърждават женските ценности;

1.3.1. отсъствието на „мъжките ценности” от Танатос гамата в съветския мюзикъл (сравнителен анализ със западните еквиваленти);

1.3.2. отражението на въпросния мит върху сюжетните матрици;

1.4. **Mum 4** – всекидневният ерос

1.4.1. своеобразността на „женските ценности” от Ерос гамата в съветския мюзикъл (сравнителен анализ)

1.5. **Mum 5** – щастието, любовта, младостта

1.5.1. традиционните конфликти на старите културни парадигми срещу „хедонизмът на настоящето”;

1.5.2. от модела „Брилянтин” до „Училищен мюзикъл” – конвенционалният поглед на жанра и „деморализирането” на съвременното юношество;

1.5.3. сравнение между „личния хепиенд” в западния мюзикъл и „политическия” в съветския (оптимистичният край в полза на социалната система);

1.6. **Mum 6** – утвърждаването на женските ценности

1.6.1. masculine-feminine girl – нетипичният за патриархалния модел пренос на мъжки ценности върху женски персонажи; (Морен, 1995)

Тази насока в съвременните теории, свързани с изкуство, често обобщавана като „поетика на митологизирането”, е неслучайно достатъчно популярна. Първо, защото в основата ѝ стои преднамереното обръщане на творците от ХХ в. към митологията. Дори типичните представители на модернизма и постмодернизма често я използват като организиращ принцип и като средство за изразяване на някакви „вечни” психологически начала или

най-малкото на устойчиви национални културни модели. И тук е връзката със споменатите вече изследвания на масовата култура – там често се говори за „комерсиалността“, която „изпепелява“ в съзнанието и подсъзнанието хуманността. А митологизирането може да е компенсаторният принцип на вечно живото начало, което Ницше определя като „философия на живота“. Но може да е и едно от оръжията за завладяване на територии от страна на културната индустрия. Митологизмът може да се обобщи като модерно явление, продукт на осъзнаването на кризата в стария тип култура, като желание за пробуждане от ужаса на историята, като реакция на цикличността на социалните катаклизми.

2. Други аспекти на митологизма, допълващи и конкретизиращи класификацията на Морен и пригодността им за база и специфичен мнемоничен механизъм за преподаване на драматургия за музикален театър

2.1. Джийн Боулен (Volen, 2009)

Чрез примерите студентите трябва да стигнат до извода, че в този жанр ценностите, а освен това, глобално и национално се амалгамират. Мюзикълът черпи модели от „знаменитизираната информация“ – т.нар. фермент на модерната индивидуалност – „звездите са модерните олимпийци“. Тук ще бъдат разгледани т.нар. биографични мюзикъли. Това кореспондира с нашумялата теория на Джийн Боулен: тя структурира различните характерологични типове въз основа на архетипите от генеалогията на древногръцките богове. Така например в „Брилянтин“ главните женски персонажи – Сенди и Бети, са изцяло в типологията на Персефона и Артемида, на за това по-късно.

2.2. К.Г.Юнг и последователи

Проследяването на архетипни ядра – напр. архетипите на Детето, Сирака, Невинния, Анимата, може да покаже, че мюзикълът най-ясно следва типологичните промени на аудиторията: според теорията на Уилям Строс и Нийл Хоу – хронологически: 1. бейбибум аудиторията, 2. следвоенното поколение, 3. поколението X (хикс) (1964–1976), ... до новото т.нар. с (це) поколение. Ще проличи от сравнение между мюзикъли, съдържащи персонажи с въпросния архетип – напр. „Училищен мюзикъл“ (2006) и „Брилянтин“ (1978)...

„Оливър!“ – един от дългогодишните зрителски фаворити, оценен от Академията с 11 номинации и 5 награди „Оскар“, също и със специална награда за хореография, несъмнено гължи много именно на образа на сирачето.

Симпатичният персонаж привлича чувствата на реципиента в две посоки – съжаление и/или възхищение. Но аксиоматично за сюжета е, че винаги той е не само обичан, но и задължително обичлив и обичаш. Такава е малката мис Маркър и аксиомата се проявява в необикновената ѝ способност да подрежда живота на възрастните около нея.

Има много теории за това какво провокира идентификационните механизми у зрителя. Още Аристотел улавя закономерността, че зрителят се поставя на мястото на незаслужено страдащия. Морен добавя още важни

щрихи към тази тенденция – саможертвата. В мюзикълите това е много характерно – там се съчетават архетипите на Невинен, Сирак, Анима – винаги има персонаж с подобна характеристика и той винаги се оказва сред зрителските любимци дори да е периферен персонаж. Такъв е случаят с „благородната проститутка“ Нанси от „Оливър!“, която жертва единственото, което има – любовта си, а впоследствие и живота си, за да поправи една несправедливост, която принципно дори не е свързана с нея. Има я и във „Фантома на операта“, в „Коса“, и в „Евита“, да не говорим за „Исус Христос Суперзвезда“. Като във всички тези случаи върху нея се акцентира дори само защото носителят ѝ е най-харизматичният персонаж. Саможертвата е изведена алегорично даже в „Магьосника от Оз“, има я дори в един от последните хитове – „Мама Мия“ – макар без трагични оттенъци...

Примерите за използването на архетипите са много, но ето един – в типологичните сюжети, споменати по-горе, може да се оформи линия около т.нар. Cinderella Complex (комплексът Пепеляшка). Тук работят споменатите архетипи Сирак, Невинен, Анима. Само че в мюзикъла развитието им е в контекста на славата (тук е връзката с Морен) – с други думи, музиката е професионалната характеристика на персонажа, а действието се развива по време на подготовката на сценично шоу и всички случайности неизбежно водят към щастливия финал. Това галеч не се дължи само на драматургична безпомощност, занаятчийски хватки и опити за оправдаване на условността. В основата на този мотив стои митологема. Илюстрация е мюзикълът „Gigi“ („Джигжи“, известен и като „Жижи“), печели „Оскар“ през 1958 г. Митологемата обяснява защо е фаворизиран филм, красив като музиката на Гершуин в него, а не красотата на броженията на ума в „Трамвай „Желание“. Дейвид Мамет точно улавя механизма на въздействие на въпросните филми в напрегнато време: „Подобно на Департамента по отбраната те успокояват нацията не чрез съдържание и действия, а чрез самото си присъствие. С прехосничеството си те задоволяват една жизнена потребност – не от развлечение, а от чувство за сигурност“ (Мамет, 2008: 36).

Мит 1 – за симпатичния герой и хепиенда

Архетипът на Героя е най-лесно разпознаваем и уловим – дори ако погледнем чисто сюжетно от „Бродуейска мелодия“ (1928) до „Един американец в Париж“ (1951), „Оклахома!“ (1955), „Джигжи“ (1958), всички те отразяват именно проблемите на индивидуалната реализация в стремежа към нови жизнени стандарти по неизменен, формулиран и от Кембъл път за инициацията на Героя. Било то в емблематичния вариант на бродуейска „Пепеляшка“, както е със сестрите в „Бродуейска мелодия“, или в индивидуалния бунт срещу семейните традиции („Джигжи“) ... Това важи и за Илайза Дулитъл от „Моята прекрасна лейди“, и за изразеното в култовата песен на крадците в „Оливър!“, дори и за Костя от „Веселите момчета“... Както отбелязва Морен – в един друг план образите се приближават до реалното, идеалите стават модели,

които подтикват към известен практицизъм... Един гигантски тласък на имагинерното към реалното се стреми да предложи митове за самореализация, герои модели, практическа идеология и рецепти за личния живот. Затова може би най-значимия мит от неговата система е за симпатичния герой и хепиенда. Идентификацията с персонажа и сполучливият катарзис са сред принципите на успеха на всяка базирана на драматургия творба. Принципи, доловени още от Аристотел. Масовата култура жонглира с тях на ръба между реалистичното и фантазмагорично вдъхновяващото. Студентите трябва да са изградили необходимата рефлексия върху това, преди да преминат към практическите творчески задачи.

В мюзикъла смъртта на симпатичния персонаж винаги е компенсирана и рекомпенсирана най-малкото чрез хепиенда. В този жанр трагичният финал никога не е буквално трагичен – дори когато това се цели умишлено, както е в кървавата история на пеещия бръснар „Суини Тог” (2007) .

Във въпросните задачи също би могло да се изходи от архетипите и от митовете, очертани от Морен – напр. да генерират сюжет, в чиято основа е протагонист с архетип Невинен, основният мит е №3. Като е важно да се имат предвид особеностите на психологията на творчеството – за да се случи етапът, на който се включва интуицията, би помогнало студентите да се насърчат да използват линията на екстраваганцата. Например чрез думите на Йонеско, че трите сили, водещи света, са любовта, смъртта и учудването. Залагайки на екстравагантността, на ефектите, на атракционите, на необичайната фантастичност, на приетото от шоуто на сенките, от пантомимите с техните сюжети от класическата митология и фантастичните им сюжети, те ще избегнат първоначалния блокаж пред белия лист. Хубаво е да се насърчава неочакваността, която да е майсторски мотивирана фабулно, хореографски, музикално, която да разпалва зрителя чрез площадното и неусетно да го заразява със смисъл, с послание или дилема, със същностни критерии... Възможностите на екстраваганцата обаче трябва да останат главно в зоната на пожелателното, на потенциалното. Студентите трябва да имат достатъчно творческа свобода, за да развият своя индивидуален стил.

Мит 2 – модерните олимпийци

„Модерните олимпийци” са персонажите, въплъщаващи най-добре Мит №1 – митовете за самореализация и стила на живот, основан върху съблазънта, любовта, благополучието. Те са „енергийните кондензатори на масовата култура - ...с техния живот на свободно време, игра, спектакъл, любов, лукс и с тяхното постоянно търсене на щастието...” . Чрез Сократовия подход: Защо ги наричат „ферментът на модерната индивидуалност”? Защо в изследвания 50% от зрителите си признават, че се сравняват с екранните модели...

Тук студентите се запознават с един огромен раздел от мюзикълите, т.нар. вид „bio-pic” – филмите, които по презумпция би трябвало да са

свърхиндивидуализирани от звездата, чийто живот пресъздават заради винаги уникалната документална база. Този вид мюзикъл използва сюжетни и постановъчни механизми, които на пръв поглед се противопоставят на сладникавата и сантиментална идеализация като подход към американската мечта. Но това е само мимикрия. Така е напр. с „Великият Зигфелд” („The Great Ziegfeld”, 1936 г.) – филма за големия американски шоумен, който печели „Оскар” за най-добра продукция и за главна женска роля. Такъв е случаят с филма за гениалния джазмен Чарли Паркър – „Bird” („Птицата”, 1988 г.) В подобна матрица и Шубърт се бори за признанието на романтична Виена във „Време на цъфтеж”, и Даяна Рос пресъздава (предизвиквайки бурни диспути) Били Холидей, в „Лейди пее блус” и в прослава на Ал Джолсън се изхарчва бюджетът на блокбастър за „Историята на Джолсън”.

„Модерните олимпийци” – алюзията се оказва госта по-точна, отколкото изглежда на пръв поглед. Доказва го нашумялата теория на Джийн Боулен, която структурира различните характерологични типове въз основа на архетипите от генеалогията на древногръцките богове. Успехът на въздействието на съответстващите им екранни образи се дължи на факта, че във всяко индивидуално съзнание доминира поне един от тези праобрази. Нейният подход би могъл да се оцени като юнгианска екстравагантност, но много знаменити умове преди нея са достигали до заряда на това, което тя извежда систематизирано в джендър изследванията.

Например в „Брилянтин” главните женски персонажи – Сенди и Бети са изцяло в типологията на Персефона и Артемидата... Персефона е и архетипът на гъщерята на богатия евреин в „Кабаре”, и гъщерята от снобското семейство в „Коса”. Ето и характеристиките на архетипа: „...носи нещо много детско в себе си... гъвкава и грациозна, извиваща се според обстоятелствата или силните характери ...” (Байчинска, Кирилова, 2004d: 21-23). Разпознаваме и Анимата...

А Артемидата е свързана със зова на дивото, с това, че може да освобождава определени аспекти на женската психика, които дълго време са били потискани – така Бети опитва да постъпи и със Сенди: „... олицетворява независимия женски дух – насърчава жената ... да има смелостта да се отклонява от нормата... символизира силата, която поддържа копнежа у жената по примитивното и непознатото...” (Байчинска, Кирилова, 2004a: 30).

Мисис Лавет от „Суини Тог” (2007) с нейната пекарна и толкова ключовото място на пещта има много от Хестия – богинята на домашното огнище: „не се впечатлява от нищо, принадлежащо на външната реалност – хора, вещи, престиж, сила, власт”. Основната ѝ роля е „да свързва, да осъществява духовната връзка, да прави възможен контакта с истинската същност” (Байчинска, Кирилова, 2004b: 44-46). И при Мисис Лавет е валидно, че архетипът се задейства в моментите на самота – в преживяването на загуба, скръб, на копнеж да бъдем с някого. „Когато живееш сред хората, които обичаш, страстта се процежда незабележима през ситото на всекидневните проблеми...” (пак там).

В „Мамма Мия” Мерил Стрийп прекрасно изиграва жена с основен архетипов модел „Деметра” – „...възприема нарастващата самостоятелност на детето си като емоционална загуба... чувства се виновна за всяко нещо, от което не е могла да предпази децата си. Дълбоко в себе си тя се стреми да бъде съвършената майка, което според нея означава да е всезнаеща, всеможеща и предчувстваща всяка опасност, която може да застраши детето ѝ...”; „оставя се тя да бъде избрана от мъжете, не се състезава с останалите жени...” (Байчинска, Кирилова, 2004с: 48-50).

Архетипът на Афродита е може би най-често срещаният във филмовите мюзикъли – в аспекта му, че „всяка щастливо влюбена жена е олицетворение” на този архетип. Такава жена притежава личностен магнетизъм, с който неустойчиво привлича мъжете към себе си (Байчинска, Кирилова, 2004е: 36-38). Такива са множеството роли на Джинджър Роджърс, Джули Гарлънд, Джули Анджус, Огри Хепбърн...

Интересни са превъплъщенията от гледна точка на олимпийските архетипи и при мъжете. В „Ах, този джаз!” Джо е с типологията на Зевс: „роген да управлява,... от когото произтича всяка власт и който приема различните роли на баща, господар, учител, ръководител, управител, собственик, съдия, съпруг. Той крие тайната и от него зависи посвещаването... става роб на собственото си всемогъщество”. Последното сякаш е писано конкретно за Джо – той също смята, че извън влиянието му всичко е безпорядък и хаос... (Байчинска, Кирилова, 2005а: 47-51).

Фантомът на операта от едноименния мюзикъл пък прилича на Хефест – архетипа на творчеството, дълбокия стремеж да създаваш възвишеност (притежаващ способността чрез творчество да изразява своята вътрешна реалност). Той е „отхвърлен и избягван от всички на планината Олимп, ... не е бил оценен в царството на Зевс...” точно както Фантомът в царството на Операта... (Байчинска, Кирилова, 2005b: 43-47).

Аналозите са много и могат да бъдат основа за задълбочени изследвания, но не това е предмет на настоящата разработка.

Mum 3 – A girl and a gun

Още от зората на психоанализата почти няма психология на изкуството, която да опровергае деленето на ценностите в посланията на творбите на женски и мъжки (Нагибина, Артемцева, Грекова, 2005). Последните са и в положителния полюс на масовата култура, интерферират с преживения опит и се разпространяват чрез механизмите на идентификация. Това са еротизмът, любовта, щастието, домашното огнище, комфортът. Вторите са от отрицателния ѝ полюс, затова са потискани – разпространяват се само чрез проективните процеси: насилието, престъплението, убийството, приключението. Сред женските ценности са ориентираните към взаимоотношенията сюжети. А сред мъжките – ориентираните към побеждаването, налагащото себеутвърждаване, майсторството в нещо.

Както беше споменато, и жанровете се групират в тези полюси. Мюзикълът е априори еманация на женските ценности. Тази му особеност е и най-честият обект на пародиите. Дали заради подобна корективност, или не, но той успява да вплете в нишката на успеха си мъжките ценности.

А иначе мъжките ценности присъстват в успеха на мюзикъла и под още няколко форми – напр. филмите, свързани с войната. Във споменатия вече „Let George Do It” (1940) показват как всеки „малък човек” може да направи голямо геройство за заплашената от немците родина. Нищо неподозиращият китарист Джордж, озовавайки се в Норвегия в хотелски оркестър, разконспирира ръководителя на бенда, че предава кодирана информация, разрушава кода и спасява родните кораби. И разбира се, по силата на създадената в жанра трагедия – завръща се у дома не как да е, а с германска погводница.

Точно този патос за героизма на „малкия човек”, героизма като всяка обществено мотивирана проява на смелост, е знаков за съветския мюзикъл. Да вземем за пример филма на „конкурента” на Григорий Александров – Пирьов/Пириев „Трактористи” (1939) – Клим не само помага на съперника си (и в любовта, и в работата) да стане ударник, не само готви младежите за евентуални бойни действия, но и с лекота жертва току-що изгрялото лично щастие в името на националното.

Мит 4 – Всекидневният ерос

Вярно е че едва „в потока на масовата култура еротиката се разгръща“ (Морен, 1995: 167). Затова тиражирането на „всекидневността” на еротизма чрез мюзикъла, освен че е функция на успеха, е част от неизбежността на мощните метанаративи на социално-икономическия опит и символичната репрезентация на неговите ценности.

Така в съветския мюзикъл еротизмът много късно става „изобразим”. Дори бегъл паралел показва разликата – ако сравним два представителя на жанра – „източен” и „западен” от едно и също време. „Джентълмените предпочитат блондинки” (1953) отговаря на определението на Морен за онзи Ерос, който капиталът се мъчи да опитоми: „сладострастният свян на полуголата жена”, и е изобразяван от Монро. В „Карнавална нощ” (1956) на Рязанов успехът се търси в пленителността на неподчертаното естествено очарование на Лена, играна от Людмила Гурченко.

Мит 5 – щастие, любовта, младостта

Вече стана дума, че експликацията на щастие е категория, зависима най-много от социално-икономическите, впоследствие и от социокултурните характеристики.

Любовта – това е най-натрапчивата и най-вирулентната тема за масовата култура. Морен я нарича „големият ѝ доминантен архетип... приключението, оправдаващо живота” (Морен, 1995: 182-186). Той смята, че

именно тази митологема е проводникът на влиянието на киното и го доказва чрез резултатите от първите систематични социологически анкети за киното през 1930 г. („Movies And Conduct” от Хърбърт Блумър) .

На ръба на класицистичните табута елегантно „танцува” „Кралят и аз”(„The King And I”, 1956) – имаме азиатски монарх и вдовицата гувернантка от запада, близост сред фундаменталните различия и разбира се – успех.

В руслото и на западната културна традиция е типично противопоставянето на сексуална и духовна любов . Мюзикълът ги споява в едно общо чувство. Но една от сериозните му заслуги е „необикновената любов”. Тя има две посоки: едната е във филмите биографии – любовта на модерните олимпийци е сред най-харизматичните теми, но там непостоянствата, скъсванията, разводите правят от необикновената любов ежедневие, „тя омръзва и човек отново тръгва да търси „необикновената” любов...” (Морен, 1995: 203-205). Другата посока е в сюжети като на „В ясен ден можеш да видиш вечността”. Тук напр. свързват любовта с екстрасензориката: пациентката на д-р Брукнър – Дейзи Гембъл, не само предвижда бъдещето, но кара растенията да растат и има ясна представа за преродената си самоличност – на Мелинда – една от първите феминистки в Лондон от края на XVIII в. Любовта между доктора и пациентката романтично си служи с екстрасензориката, преодолявайки разстояния и недоразумения...

Другата съставка на петия мит е младостта. В полето на социокултурните теории често се споменава тезата, че масовата култура, постмодерната култура детронират авторитета на мъдростта, носена от старостта. Причините са дори онтогенетични – достигането до възрастно състояние все повече се забавя. Това личи и при модерните олимпийци – те натрупват години, но „физически, психически остават млади, активни, авантюристи, влюбени”.

Пример е Астер, който в „The Barkleys Of Broadway” (1949) е петдесетгодишен, но танцува с енергията и нивото на първите си силни мюзикъли. А последния си мюзикъл „изтанцува” на шейсет и девет години! („Finians Rainbow”, 1968).

Корените на тази тенденция на младостта често се търсят в революциите от края на XIX и през XX в. – те са движения на младите поколения. Неумолимата техническа еволюция също неизбежно води до подмладяване на кадрите. Продължава да пада възрастта на социално утвърждаване на младия човек. Морен вижда утвърждаване на младостта в политиката на Митеран, в литературата на Саган, в песента на Пресли, Пол Анка, Бренда Лий, в живописата на Бюфе, във висшата мода на Ив Сен-Лоран „и преди всичко в киното с Вагим, Мал, Трюфо, Шаброл, Годар” (Морен, 1995 :205).

Конфликтът „родители–деца” в мюзикъла многократно доказва привлекателността си в бокс-офис измерения. С времето видът му се изменя драстично, но започва „възпитано” с филми като „Мама е била в трико” („Mother Wore Tights”, 1947).

Бети Грейбъл играе префърцунената гъщеря на водевилни актьори, която

пронизира изпълнителския стил на родителите си, но впоследствие осъзнава грешката си. Филмът има „Оскар“ за музика и е финансово най-успешната картина на Грейбъл.

А „Цигулар на покрива“ („Fiddler On The Roof“, 1971), обявен от „Варайъти“ за един от хитовете на десетилетието, показва точно битката на един баща с гъщерите му да запази традициите, носени в семейството му от векове. Конфликтът тук е по-отворен към младостта.

Мит 6 – утвърждаването на женските ценности

В антропологията, в социология на културата и редица други науки още е динамичен статутът на тезата, че цивилизациите се феминизират, еволюирайки (Шапавалова, Панкова, 2017: 207). Все пак няма как да се отрече, че съвременната западна цивилизация смекчава най-бруталните аспекти на човешкото поведение – борбата за живот, физическото насилие и т.н. С други думи, тя се старее да утвърждава женските ценности. Вече стана дума, че мъзикълът е обвиняван в излишно феминизиране на образа на мъжа: в представянето му по-сантиментален, по-нежен, по-слаб. „Авторитарният баща е наследен от „майчинския баща“, съпругът-господар е наследен от спътника в живота, решителният любовник е наследен от сладострастния... Мъжът също остава идеален образ, едновременно мъжествен и нежен, закрилящ и закрилян, но това вече не е доминиращият образ... И отново американското кино показва възвисения модел на *masculine-feminine girl*“ (Морен, 1995: 201).

Това проличава в мъзикъла, рагващ се на единодушие в критерия на наградите и на печалбите – три пъти носителят на престижната награда „Оскар“ за най-добър филм, за режисура и за музика, обявен за най-печелившия филм в Щатите през шейсетте. Става дума за „Звукът на музиката“ („The Sound Of Music“, 1960). Кристофър Плъмър играе вдовица капитан Вон Трен – едновременно рязък, нагуд, превзет и нежен. Джули Ангрюс пък е в ролята на наетата за гувернантка, израснала в манастир, която с размаха на автономното си и свободно поведение и със скандали променя живота му. И съветските мъзикъли използват модела на по мъжки волевите момичета: в „Берегите женщин“ („Пазете жените“, 1981) в цели две серии е разгледан лирично, романтично и делнично изцяло женският екипаж на кораба „Циклон“ и какво се случва, след като за него разбира един стажант-журналист.

В следващата част от обучението идва отпласкването от мъзикъла към оперетата – защото мъзикълът избира пътя на диалектиката между следване и отричане на оперетата. А от оперетните сюжети може да се мине към комичната опера и да се завърши с опера серия, където също с лекота могат да се оформят клъстърни ядра от архетипи на Героя, Анимуса, Сянката.

Прилагането на архетипни образи и символи, на анализи на модерни митологеми към изучаването на емблематични мъзикъли, опери, оперети е подход, който няма как да е в разрез с прилаганите до момента подходи.

Установяването на типични повтарящи се първообрази и мотиви като неизменното присъствие във въпросните творби е работещ мнемоничен похват и съдейства за добра систематизация на огромното количество фактологичен материал. Обръщането към митологемите, тиражирани от масовата култура, освен като начин за разбиране на тенденциозно комерсиализирания подход при писането на съвременна музикална драматургия може да даде и допълнителна мотивация при изучаването на предмета „Драматургия за музикален театър“, засилвайки убедеността в успешната ѝ практическа приложимост.

ЛИТЕРАТУРА

Aizenshtain, S. (1972). *Misli za kinoizkustvoto, antologia*, t.1. Sofia: Nauka I izkustvo. [Айзенщайн, С. (1972). *Мисли за киноизкуството*, антология, т.1. София: Наука и изкуство 1972.]

Andreev, M. (1996). *Protsesat na obuchenieto. Didaktika*. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“. [Андреев, М. (1996). *Процесът на обучението. Дидактика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.]

Baichinska, K., Kirilova, T. (2004a). *Savremennata zhena v ogledaloto na mita*. Sofia: Astarta Finis OOD, 2004, 5, s. 30. [Байчинска, К., Кирилова Т. (2004а). *Съвременната жена в огледалото на мита*. *Инсайт*. Списание за популярна психология, бр. 5, 2004, с. 30. София: Астарта Финис ООД.]

Baichinska, K., Kirilova, T. (2004b). *Savremennata zhena v ogledaloto na mita*. Sofia: Astarta Finis OOD, 2004, 6, s. 44-46. [Байчинска, К., Кирилова Т. (2004б). *Съвременната жена в огледалото на мита*. *Инсайт*. Списание за популярна психология, бр. 6, 2004, с. 44 – 46. София: Астарта Финис ООД.]

Baichinska, K., Kirilova, T. (2004c). *Savremennata zhena v ogledaloto na mita*. Sofia: Astarta Finis OOD, 2004, 8, s. 48-50. [Байчинска, К., Кирилова Т. (2004с). *Съвременната жена в огледалото на мита*. *Инсайт*. Списание за популярна психология, бр. 8, 2004, с. 48–50. София: Астарта Финис ООД.]

Baichinska, K., Kirilova, T. (2004d). *Savremennata zhena v ogledaloto na mita*. Sofia: Astarta Finis OOD, 2004, 9, s. 21-23. [Байчинска, К., Кирилова Т. (2004д). *Съвременната жена в огледалото на мита*. *Инсайт*. Списание за популярна психология, бр. 9, 2004, с. 21-23. София: Астарта Финис ООД.]

Baichinska, K., Kirilova, T. (2004e). *Savremennata zhena v ogledaloto na mita*. Sofia: Astarta Finis OOD, 2004, 10, s. 36-38. [Байчинска, К., Кирилова Т. (2004е). *Съвременната жена в огледалото на мита*. *Инсайт*. Списание за популярна психология, бр. 10, 2004, с. 36-38. София: Астарта Финис ООД.]

Baichinska, K., Kirilova, T. (2005a). *Mazhat v ogledaloto na mita*. Sofia: Astarta Finis OOD, 2005, 2, s.47-51. [Байчинска, К., Кирилова, Т. (2005а). *Мъжът в огледалото на мита*. *Инсайт*. Списание за популярна психология, 2, 2005, с. 47-51. София: Астарта Финис ООД.]

Baichinska, K., Kirilova, T. (2005b). *Mazhat v ogledaloto na mita*. Sofia: Astarta Finis OOD, 2005, 9. [Байчинска, К., Танева Т. (2005b). *Мъжът в огледалото на мита*. *Инсайт*. Списание за популярна психология, 9, 2005. София: Астарта Финис ООД.]

Vojilova-Andonova, M. (2021). *Tialoto – paraleli mejdu dramatichnia teater i teatura na dvijeniето*. Sofia: Fosforus. [Божилова-Андонова, М. (2021). *Тялото. Паралели между драматичния театър и театъра на движението*. София: Фосфорус.]

Bolen, J. S. (2009). *Goddesses in Everywoman: Powerful Archetypes in Women's Lives*. San Francisco: HarperOne.

Desesv, L. (1996). *Pedagogicheska psihologia. Psihopedagogika*. Sofia: Askoni-Izdat. [Десеv, Л. (1996). *Педагогическа психология. Психопедагогика*. София: Аскони-Издат.]

Jung, C.G. *The Archetypes and The Collective Unconscious* (Collected Works of C.G. Jung Vol.9 Part 1) (Collected Works of C.G. Jung, 48) Paperback. New Jersey: Princeton University Press. 1981.

Kambul, J. (2006). *Patishta kum blajenstvoto*. Sofia: Iztok-Zapad. [Камбъл, Дж. (2006). *Пътища към блаженството*. София: Изток-Запад.]

Kembl, J. (2020). *Geroiat s hiliadi litsa*. Sofia: Elementi. [Кембъл, Дж. (2000). *Героят с хиляди лица*. София: Елементи.]

Kler, R. (1958). *Razmishlenia o kinoizkustve*. Moskva: Iskusstvo 1958. [Клер, Р. (1958). *Размышления о киноискусстве*. Москва: Искусство.]

Laurents, A. (2009). *Mainly on directing*. New York: Barnes & Noble.

Mamet, D. (2008). *Bambi sreshtu Godzila*. Sofia: Riva 2008. [Мамет, Д. (2008). *Бамби срещу Годзила*. София: Рива.]

Moren, E. (1995). *Duhat na vremeto*. Sofia: Hristo Botev 1995. [Морен, Е. (1995). *Духът на времето*. София: Христо Ботев.]

Moreno, J. (2005) *Da izigraesh muzikata v teb. Muzikalna terapia I psihodrama*. Sofia: Pandora Prim [Морено, Дж. (2005). *Да изиграеш музиката в теб. Музикална терапия и психодрама*. София: Пангора Прим.]

Nagibina, N. L., Artemtseva, N.G., Grekova, T.N. (2005). *Psihalogia iskustva: tipologicheskii podhod*. Moskva: Izdatelstvo Moskovskogo gumanitarnogo universiteta. [Назибина, Н.Л., Артемцева, Н.Г., Грекова, Т.Н. (2005). *Психология искусства: типологический подход*. Москва: Издательство Московского гуманитарного университета.]

Sharavalova, Y.V., Pankova, V.V. (2017). *Feminizatsia sovremennoi tsivilizatsii: aksiologicheskii aspekt: Istoricheskie, filosofskie, politicheskie I iuridicheskie nauki, kulturologia I iskustvovedenie. Vaprosui teorii I praktiki*. Tambov: Gramota, 2017, № 5, s. 207-209. [Шановалова Ю. В., Панкова, В.В. *Феминизация современной цивилизации: аксиологический аспект: Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2017, № 5, с. 207-209.]

Sharp, D. (2006). *Yung, K.G., Leksikon. Termini i poniatia po analitichna psihologiya*. Sofia: Lege Artis. [Шарп, Д. К.Г. Юнг. *Лексикон. Термины и понятия по аналитична психология*. София: Леге Артис 2006.]

СПЕЦИФИКА И ЗАТРУДНЕНИЯ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ДИРИЖИРАНЕ ПРИ СТУДЕНТИ ОТ СПЕЦИАЛНОСТ „МУЗИКА“ КЪМ КАТЕДРА „МУЗИКА И МУЛТИМЕДИЙНИ ТЕХНОЛОГИИ“

Марина Апостолова-Димитрова, гл.ас., г-р

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Факултет по науки за образованието и изкуствата

Катедра „Музика и мултимедийни технологии“

e-mail: mgapostolo@uni-sofia.bg

Резюме: Настоящият доклад разглежда обучението по дирижиране на студентите, изучаващи специалност „Музика“ във Факултета по науки за образованието и изкуствата към СУ „Св. Климент Охридски“. Обобщавам се теоретичните познания, необходими за изучаването на гадената материя, както и обучителните затруднения, възникнали по време на образователния процес. Разглежда се значението на дисциплината „Дирижиране“ при подготовката на бъдещите музикални педагози.

Ключови думи: музика, дирижиране, обучение

SPECIFICITY AND DIFFICULTIES IN THE CONDUCTING TRAINING FOR STUDENTS OF THE MUSIC SPECIALTY AT THE DEPARTMENT OF “MUSIC AND MULTIMEDIA TECHNOLOGIES”

Marina Apostolova-Dimitrova, Chief Assist., PhD

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Faculty of Educational Studies and the Arts

Department “Music and multimedia technologies”

Abstract: This paper examines the conducting training to students, studying „Music” at the Faculty of Education Sciences and Arts, Sofia University “St. Kliment Ohridski”. It summarizes the theoretical knowledge necessary for the study of, this topic, as well as the learning difficulties encountered during the educational process. The importance of the discipline of "Conducting" in the preparation of future music educators is examined.

Keywords: music, conducting, training

Придобиването на познания, свързани с компонентите на хоровото изкуство, е задължителен елемент в обучението на студентите, изучаващи музикална педагогика. Неминуемо може да се твърди, че в XXI век все по-малка част от новоприетите първокурсници притежават изградени навици и умения за работа в хоров колектив. Този фактор се констатира от преподавателя още при първите срещи с тях и негова е задачата да насочи вниманието на младите хора към възможностите, които хорово-певческите умения и навици създават. Познанията в областта на хорово-певческите навици са необходими, за да бъдат приложени при изучаване на хорово дирижиране в по-късен етап на висшето образование.

Участието в хоров състав е специфична дейност и изисква от нечия редица качества, които постепенно се надграждат и превръщат в умения, приложими в сферата на музикалното изкуство. За нуждите на студентите, изучаващи музикална педагогика, тези умения са изключително полезни и спомагат за по-бърз напредък в дисциплината „Дирижиране“, която обединява в себе си теоретични и практични компетентности. Усвояването на основните принципи и специфики на диригентския жест запознава бъдещия музикален педагог с начини и механизми при заучаване на песенен репертоар, ръководене на хоров колектив или вокална формация.

Общообразователната училищна възможности за реализация на всеки музикален педагог. Наред със стандартизираните одготовка представя палитра от изисквания на МОН съществуват и решения, които зависят само и единствено от въображението и професионалните качества на учителя по музика. Благодатна сфера за разкриване на подобни умения е училищният календар, свързан с подготовката и честването на различни мероприятия. Проекцията в осъществяване и ръководство на училищните мероприятия е средство за отключване на творчески потенциал както на музикалния педагог, така и на неговите възпитаници.

Дисциплината „Дирижиране“ се свързва с ръководна функция и уменията на човек да обединява, ръководи, напътства група от хора при едновременното изпълнение на музикална тъкан. Отключва и развива в обучаващите се елементи от хоровото изкуство, които се свързват с безупречно владеене на музикалното съдържание и нов вид преживяване на музиката – творец-интерпретатор. Тази художествена дейност пренася своя емоционален, психологически заряд върху обучаващия се студент с една основна цел – да приложи своите знания в училищната среда. Затова постигането на безупречно владеене на мануален и психологически апарат от бъдещия педагог са неделима част от обучението по дирижиране, което изисква търпение, постоянство и непрекъснатост във времето за самоподготовка.

Проф. Бакалов определя диригентското изкуство не като „самоцелна игра“, а като „музикално-артистична дейност с дълбок смисъл“ и смята, че „постепенното изграждане на мануално умение е ключ към формиране на

конкретна диригентска индивидуалност“ (Бакалов, 2010: 13). В този контекст се описват етапи, наблюдавани при обучението по дирижиране в специалност „Музика“ към катедра „Музика и мултимедийни технологии“ на ФНОИ.

Основата на диригентската професия представлява специфична двигателна активност на мануалния апарат, която се извършва със строго определени движения, изразяващи цялостния облик и излъчване на диригента. Както при начинаещи музиканти, изучаващи музикален инструмент, така и диригентската практика съдържа в себе си основни компоненти, без които обучение не би било възможно. Наблюденията ми и активната дейност със студенти, изучаващи дирижиране във втори курс от своето висше образование, обобщават обучителния процес в три етапа:

1. Придобиване на двигателни умения и навици.
2. Възприемане и анализиране на музикална тъкан.
3. Развитие на художествено-творческите способности и потенциал.

Двигателни умения и навици

Първият етап в процеса на обучение по дирижиране се свързва с теоретичната обосновка на изучаваната дисциплина и запознаването на студента със специфики на диригентския жест, които обединяват: диригентска стойка, позиция на мануалния апарат, видове диригентски схеми, изразяване на музикалноизразни средства чрез мануален жест.

Първа задача от този етап е постигане на осъзнат контрол и синхрон върху движението на ръцете при всеки вид диригентска схема. Необходимо е тези действия да бъдат механизирани, защото са база за награждане в следващите етапи на образователния процес. Това налага многократното им повторение в последователен и разбъркан порядък, за да се постигне положителен резултат и желаното освобождаване на съзнанието от мисълта за правилно изпълнение на съответния диригентски жест.

Под последователен порядък се разбира постепенното овладяване на мануалния апарат, като се започне от изразяване на схема в едновременен, двувременен, тривременен и четивременен метрум. Всяка една от изброените диригентски схеми се упражнява до степен безпроблемно движение на ръцете. При разбъркан порядък не се следва гореспоменатият ред. В двата случая е желателно раздробяване на метричните времена в осминкова пулсация. Този детайл позволява ясно и равномерно изразяване на мануалния жест. Препоръчително е всеки студент да извършва на глас отмерването в осминкова пулсация на всяко метрично време, тъй като гласопроизводството има психологически елемент. Често в практиката се забелязва, че при отброяване на глас студентът успява да осъзнае по-бързо съчетанието на мануален жест с метрични времена.

Диригентският жест е израз на цялостното усещане и разбиране за музика от интерпретатора. Достигането до високи художествени постижения е

резултат от дългогодишен труд и редица специфични навици и умения, които се градят постепенно в обучителния процес. Изразяването на диригентска схема чрез мануален апарат и осмислянето на осминковата пулсация в структурата на жеста са в основата на практическата реализация при смяна на щрих, темпо, динамика, атака на тона при пеене. Промените в музикалните изразни средства се извършват чрез един принцип – в подготовката на жеста преди всяко метрично време, която се явява винаги ауфтакт към него. Осмислянето и овладяването на този принцип от студентите е ключ към успешно реализиране на задачи, свързани с диригентската професия в общообразователната училищна подготовка.

Задълбочените занимания и концентрацията при прецизиране на всяко движение на ръцете, както и обединяването им с текст, темпови особености, метрична пулсация, видове щрих и динамични отклонения са трудна задача за хората без познания в областта на музикалното изкуство. Затова е добре да се подчертае, че движението на мануалния апарат при смяна на щрих, темпо и динамични амплитуди трябва да се извършва също с механизирани движенията и без затруднение чрез принципа на ауфтакта. Безпроблемното владеене на тези познания в диригентската практика отвеждат студента към втора стъпка на обучителния процес.

Възприемане и анализиране на музикална тъкан

Възприемането на музикалната тъкан се свързва както с теоретичната подготовка на студента, така и с неговите музикалноаналитични способности. Заниманията по дирижиране са широкообхватни и изискват предварителна подготовка от обучаващия се. Една от основните задачи в практическите занимания по дирижиране е умелото боравене с хорова партитура и разпознаване на елементи от музикалните дисциплини в нея. Забелязва се, че при начинаещите музиканти едновременно възглеждане в повече от един глас е непосилно. Добре е първите хорови образци да бъдат кратки и с опростена фактура, за да се улесни проследяването на музикален и словесен текст при изразяването му чрез мануален жест. Това е и причина да се подчертае още веднъж, че участието като изпълнител в хорова колектив дава предварителна подготовка при прочит на непозната хорова партитура. Не на последно място трябва да се отбележи, че чрез заниманията по дирижиране се развива т.нар. диригентски слух, който „изпълнява две основни функции – възприемане и пресъздаване“ (Колесникова, 2012: 319). Колесникова обобщава първата функция на музикалния слух единствено до изпълнението на коригиращи задачи, а втория вид с пресъздаването на музика. Тези способности се развиват с уроци по солфеж, вокални колективи и дейности, които предполагат активно музициране.

Възприемането на музикалната тъкан и представянето ѝ чрез диригентски жест са обект на втори етап от спецификата на обучителния период. В него студентът формира умения за изразяване на елементи от музикалната тъкан като

отнемане на звука, начало и край на музикална фраза, видове ауфтакт, точкуван ритъм, диференциране на мануалния апарат, т.е. различното движение на ръцете една от друга. Механично запамените диригентски схеми и принципът за смяна на изразните средства в музиката са в услуга при усвояването на тези нови знания и навици, които се натрупват последователно при боравене с различни видове хорова партитури. Постепенното представяне на нови елементи в диригентския жест чрез различни музикални примери помага на студентите да навлязат в нова и непозната за тях територия на музикалното изкуство.

Вторият етап от обучението се смята за завършен тогава, когато студентът умее да се ориентира в непозната партитура, като успява да я представи чрез своя диригентски жест. Впоследствие всички придобити компетентности се прилагат в учебно-възпитателния процес на общообразователното училище при работа в училищен хор, вокална група или заучаване на песни от училищния репертоар по време на час.

Трудности и решения

Дисциплината „Дирижиране“ се изучава в рамките на една учебна година. През този времеви интервал студентите се запознават с нов вид информация и адаптират своите възможности към нуждите на учебния предмет. При тези от тях с пропуски в знанията си по хорознание и недостатъчно владеене на елементи от музикалната теория се постига по-ниско ниво на успеваемост. Пропуските в теоретичната подготовка се попълват в работния процес, за да се улесни боравенето с диригентската партитура.

Забелязва се, че при пренебрегване на времето за самоподготовка не всички успяват да се справят с възприемането и анализирането на музикална тъкан. Времето за самоподготовка е необходимо, за да се запомнят музикалният и словесният текст на изучаваното произведение. Само по този начин би могло да се достигне до мануално изразяване на хоровата партитура. Не е желателно да се допускат пропуски от обучаващите се, защото затрудненията в образователния процес могат да се задълбочат и не водят до желаните резултати.

Често в занятията по дирижиране се възлага задача на студентите да изпълняват партитурата като хористи, а един от тях да бъде диригент. Този вид упражнения дават възможност за мигновена корекция на жеста при чуване на реалната звучност. Тази корелация в обучителния процес помага за дешифриране на диригентския жест и мигновено насочва вниманието към контрол върху собственото емоционално състояние по време на тази практическа реализация.

Третият етап от обучението по дирижиране се свързва с развитието на художествено-творческите способности и индивидуален потенциал. Необходимо е да се уточни, че диригентските умения са специфични и достигането на високо художествено ниво не е присъщо за всеки, който се занимава с музикална дейност, но овладяването на описаните по-горе два

етапа от обучителния процес не са твърде сложни и е желателно да бъдат усвоени от всички бъдещи музикални педагози. Този факт прави развитието на студентите в трета фаза неготам задължително за всички, защото при някои от тях трудно може да бъде постигнато.

Развитие на художествено-творчески способности и потенциал

Развитието на художествено-творческите способности се свързва пряко с „идейно-емоционалното обобщаване на материала и изграждането на концепция за пресъздаване на художествена образност, заложенa в творбата“ (Янев, Гюлева, 1980: 222). Това е последната стъпка от обучението на студентите, която е желателно да бъде достигната. Напредъкът е индивидуален и зависи както от личностните качества, така и от слуховите, двигателните и когнитивните възможности на всеки студент. За развитие на творчески способности може да се говори, след като обучаващият е усвоил мануален жест, успял е да дешифрира и анализира музикална тъкан, умее да внуши предпологаемото емоционалното състояние на композитора, което се усеща отвъд партитурата. Както бе споменато по-горе, ограниченият брой часове в рамките на една учебна година са твърде малък времеви интервал, за да се постигнат високи резултати, но е достатъчен, за да насочи знанията на студента към бъдещи интереси и реализация в общообразователната училищна практика.

Приложението на диригентските познания в училищната дейност се изразяват най-вече в умението на музикалния педагог да контролира певческия процес по време на час или извънкласни занимания. Обучението по дирижиране като част от компетентностите на българския учител има и друго предназначение. Познанията, които се предлагат в областта на хоровото изкуство, стимулират усет към прецизно интонироване височината на тона, правилно звукообразуване и критичност спрямо самоцелни изяви. Този факт сам по себе си е важен за бъдещата професионална реализация на всеки музикален педагог, защото успехът на учениците в музикалните дейности зависи от компетентността на учителя по музика.

Развитието на художествено-творческите способности е в пряка зависимост и от други музикални дейности като занимания с музикален инструмент и познания в областта на музикалнитеоретичните дисциплини. Личните наблюдения като преподавател по дирижиране могат да се обобщят със следния кратък извод: всеки студент успява свободно да борава с хорова партитура и да достигне до изразяването ѝ чрез диригентски жест при редовни занимания в обучаваща среда и достатъчно време за самоподготовка, дори и в рамките на една учебна година. Боравенето с музикална информация стимулира студента към аналитични възприятия на музикалната тъкан, които са приложими във всяка сфера на музиката. Развиват се вътрешномузикалният слух и памет, които стимулират външно изразяване на вътрешноемоционалния резонанс на музиката чрез диригентския жест.

ЛИТЕРАТУРА

Apostolova-Dimitrova, M. (2020). Vokalno-pedagogicheskata praktika na uchitelia po muzika v obshtobrazovatelното uchiliste. Metodika za rabota s deca bez specializirano muzikalno obrazovanie. *Godishnik na SU” St. Kliment ohridski”, FNOI, Kniga izkustva, Tom 113*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo “Sv. Kliment Ohridski”, s. 297-311. [Апостолова-Димитрова, М. (2020). Вокално-педагогическата практика на учителя по музика в общообразователното училище. Методика за работа с деца без специализирано музикално образование. *Годишник на СУ „Св. Климент Охридски“*, ФНОИ, Книга ИЗКУСТВА, том 113. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, с. 297-311.]

Apostolova-Dimitrova, M. (2020). Dirigentskata praktika v obshtobrazovatelното uchilishte. Kompetentnosti I umenia na uchitelia po musika. *Sbornik dokladi ot Nauchno-prakticheska konferencia, posvetena na 80-godishninata ot rozhdenieto na prof. Georgi Biszhkov*. Sofia: Universitetsko izdatelststvo “Sv. Kliment Ohridski”, s. 872-878. [Апостолова-Димитрова, М. (2020). Диригентската практика в общообразователното училище. Компетентности и умения на учителя по музика. *Сборник доклади от Научно-практическа конференция, посветена на 80-годишнината от рождението на проф. Георги Бижков*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, с. 872-878.]

Bakalov, I. (2010). *Genezis I adekvatnostni harakteristiki na dirigentskiq zhest*. Sofia: “Mars 09” OOD. [Бакалов, И. (2010). *Генезис и адекватностни характеристики на диригентския жест*. София: „Марс 09“ ООД.]

Vlagueva, A. (2020). *Metodika na prepodavaneto na horovo dirizhirane*. Sofia: Izd. NMA “Prof. Pancho Vladigerov”. [Благоева, А. (2020). *Методика на преподаването на хорово дирижиране*. София: Изд. НМА „Проф. Панчо Владигеров“, София.]

Giuleva, L., Qnev, E. (1983). *Methodicheskо rukovodstvo po dirizhirane*, I ch. Sofia. [Гюлева, Л., Янев, Е. (1983) *Методическо ръководство по дирижиране*, I ч. София.]

Giuleva, L., Qnev, E (1983). *Methodicheskо rukovodstvo po dirizhirane*, II ch. Sofia. [Гюлева, Л., Янев, Е. (1983). *Методическо ръководство по дирижиране II ч.*] C.]

Giuleva, L., Qnev, E. (1980). *Horoznanie*. Sofia. [Янев, Е., Гюлева, Л. (1980). *Хорознание*. София.]

Deliganev, G. (1980). *Vokalnata rabota v hora. – V: Za horovoto izkustvo. Sbornik studii I statii*. Sofia: Muzika. [Делиганев, Г. (1980). *Вокалната работа в хора. – В: За хоровото изкуство*. Сборник студии и статии. София: Музика.]

Dimitrov, G. (1964). *Besedi po vuprosa za horovoto izkustvo*. Sofia. [Димитров, Г. (1964). *Беседи по въпроса за хоровото изкуство*. София.]

Karapetrov, K. (1990). *Vokalna metodika*. Sofia. [Каранетров, К. (1990). *Вокална методика*. София.]

Kolesnikova, N.A. (2012). *Osnovi teorii I metodiki obuchenia dirizhironianu*. Vladimir: Izd. VIGU. [Колесникова, Н.А (2012). *Основы теории и методики обучения дирижированию*. Владимир: Изд. ВЛГУ.]

Kujumdjiev, A. (2010). *Teoria i praktika na rabotata s hor*. Blagoevgrad: South-West University Neofit Rilski. [Куюмджиев, А. (2010). Теория и практика на работата с хор. Благоевград: ЮЗУ „Неофит Рилски“.]

Mincheva, P. (1994). *Muzikalното възпитание в общообразователното училище* [Минчева, П. (1994). Музыкалното възпитание в общообразователното училище. София.]

Nikov, A. (1992) *Psihologiq na inovacionnata deinost*. Sofia. [Ников, А. (1992). Психология на иновационната дейност. София.]

Sheher, H. (1968). *Rukovodstvo po dirijirane*. Sofia: Nauka i izkustvo. [Шерхер, Х. (1968). Ръководство по дирижиране. София: Наука и изкуство.]

Hristozov, H. (1995). *Muzikalna psihologiq*. Plovdiv. [Христозов, Х. (1995). Музыкална психология. Пловдив.]

ХОСПИТИРАНЕ, ТЕКУЩА УЧЕБНА ПРАКТИКА И СТАЖАНТСКА ПРАКТИКА ПО МУЗИКА В УСЛОВИЯ НА ОБУЧЕНИЕ ОТ РАЗСТОЯНИЕ В ЕЛЕКТРОННА СРЕДА (ОРЕС)

Рая Ковачева, гл.ас. г-р

Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Категора „Музика и мултимедийни технологии“
e-mail: rajask@uni-sofia.bg

Резюме: В доклада е представен опитът от провеждането на обучение по дисциплините "Хоспитиране", „Текуща учебна практика“ и "Стажантска практика" по музика в периода на световната пандемия от 2020 г. до настоящия момент. Неспецифичната ситуация налага реализиране на образователните изисквания изцяло посредством обучение от разстояние в електронна среда (ОРЕС) с прилагане на дигитални технологии. Основно затруднение е липсата на достатъчно разнообразни електронни ресурси, съобразени с нуждите на учебните програми по музика за всеки клас от различните образователни етапи на българското общообразователно училище. Докладът представя конкретни решения при организирането и осъществяването на образователния процес, както и иновативни методи за преодоляване на предизвикателствата, пред които са поставени студентите при реализиране на основните практически дейности в урока по музика.

Ключови думи: музика, обучение по музика, обучение от разстояние, дигитални технологии в обучението, иновативни методи

PROFESSIONAL OBSERVATION, TEACHER TRAINING AND GUIDANCE – INTERNSHIP IN MUSIC IN DISTANCE LEARNING IN AN ELECTRONIC ENVIRONMENT (DLEE)-NOTE-DIRECT TRANSLATION FROM THE BULGARIAN ACRONIM (OPEC) FOR THE LEARNING PROGRAMME

Raya Kovacheva, Chief Assist., PhD

Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department "Music and multimedia technologies"

Abstract: The report presents learning experience from the following disciplines "Professional observation", "Teacher Training" and "Internship" in music. The report's time frame is the global pandemic period - 2020 to present day. This particular situation requires the realization of the educational requirements entirely through distance learning in an electronic environment (DLEE) with the application of digital technologies. The most complicated part of the programme is the deficiency of diverse electronic resources suited for all music educational stages' specific needs. These stages are preschool, primary school, junior highschool, highschool and extracurricular activities. The report also shows how the complications which arose during 2020`s pandemic are solved in Bulgarian general and professional (vocational) schools. The report presents specific decisions in organizing and implementing the educational process, as well as innovative methods for overcoming the challenges faced by students in implementing the main practical activities in the music lesson.

Keywords: music, music education, distance learning, digital learning technologies, innovative methods

Въведение

Пандемията COVID-19 създаде сериозни предизвикателства за реализирането на множество професии. Първите, които трябваше да ги преодолее в кратки срокове, се оказаха учителите. Те, както и учениците, бяха изправени пред затруднения от различно естество. Традиционно педагогическата дейност се провежда присъствено. Неспецифичните условия на обучение от разстояние, липсата на достатъчно електронни устройства (компютър, лаптоп и др.) във всяко домакинство, некачествена интернет връзка, неумението на учениците да използват дигитални образователни технологии и други подобни обстоятелства бяха основни проблеми, които създадоха допълнителни затруднения за много колеги. Недостатъчният опит в работата с електронни ресурси, както и липсата на източници с готови видео уроци и други образователни ресурси, съобразени с учебните програми по музика за всеки клас, внесоха допълнително стрес в работата на учителите по музика. Докладът няма претенции за цялостно и изчерпателно изследване на проблема. В разработката е представен опитът на базовия учител при реализиране на дейностите в практическата работа на студентите от специалност „Музика“ на ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“, в посочения период.

Първият период на локдаун, обявен на 13 март 2020 г., съвпадна с организиране и провеждане на практически занятия в 51. СУ „Елисавета Багряна“ – гр. София по дисциплините *хоспитиране*, *текуща учебна практика* (за студенти в 3. курс) и *стажантска практика* (за студенти в 4. курс) на студентите от специалност „Музика“ на Факултета по науки за образованието и изкуствата. От позицията на базов учител имах задължението да създам условия бъдещите

колеги да получат необходимия опит, за да се реализират уверено в професията *учител по музика*. След консултация с преподавателите по дисциплините – проф. г-р Агриан Георгиев и гл. ас. г-р Ралица Димитрова от катедра „Музика“, взехме решение дейностите по тези практически дисциплини да стартират незабавно (Kovacheva, 2021). Опитът за преподаване в неспецифичните условия на ОРЕС за обучение по музика показва, че студентите от специалност музика са подготвени отлично за работа в електронна среда. Водещият принцип в работата на Агриан Георгиев – „основите за използване на компютърните технологии от страна на музикантите трябва да се зложат още на студентската скамейка, при тяхната подготовка като бъдещи учители и музиканти. Тук те трябва да усвоят основни теоретични познания, да формират в себе си положително отношение и убеденост в необходимостта от подпомагане на музикално-творческия процес със съвременна и силно специализирана компютърна техника“ (Георгиев, 2005:13), доказва своята далновидност и практическа насоченост като една от основните компетентности в професията на учителя по музика.

Организация на учебния процес и възможност за участие на студентите в него

Първоначално беше необходимо в много кратък срок да организираме онлайн консултации за инструктаж и разпределение на задачите. Използвахме различни възможности за онлайн контакт със студентите (email, Messenger, Viber, затворени групи във Facebook). Уточнихме с какви технически средства разполагат. За регулярни срещи-консултации и даване на насоки при изграждане на различните видове уроци въведохме постоянен линк за връзка в Zoom.us. Това беше и първата платформа, посредством която се провеждаха учебните занятия с ученици от 3. до 8. клас. Постепенно се създадоха виртуални класни стаи в Google Meet за по-малките ученици от 1. и 2. клас. Непосредствен контрол върху работата на студентите се осъществяваше и от университетските преподаватели. Констатира се, че „посредством контролиран достъп до виртуалните класни стаи на студентите от 3. и 4. курс се предостави възможност да общуват с ученици, да наблюдават и участват в учебния процес“ (Dimitrova, 2020: 398). На студентите от 4. курс регулярно ежеседмично се подаваха предстоящите теми според годишните тематични разпределения на класовете. Те подготвиха видеоуроци, които базовите учители проверяваха, преди да бъдат представени на учениците. Първите видеоуроци бяха проведени синхронно онлайн още на 16. март 2020 г. За да достигнат до всички ученици, беше необходимо да са качени в образователен канал в You Tube, след което да бъдат изпратени линкове на всеки клас. Този подход даде възможност на ученици, които поради технически затруднения не присъстваха в часовете синхронно, да гледат урока в удобен момент.

Относно удостоверяване на проведеното обучение на студентите в новосъздалата се ситуация на ОРЕС, поставихме изискване всеки от тях

да въведе със субтитри името си, годината, името на университета, специалността, наименованието на базовата организация и базовия учител във видеоресурсите, които създава. Освен това You Tube автоматично добавя датата, на която е качено всяко видео. Оказа се, че изискваният брой уроци беше надхвърлен поради голямото желание на студентите и удоволствието, с което създаваха тези материали. Резултатите са описани в студията на Ралица Димитрова (Dimitrova, 2020).

По време на пандемичните периоди се прилагаха три вида начини на работа с ученици и студенти: *синхронно онлайн обучение* (преподавателят и учениците участват във видео- и аудиоконферентна връзка едновременно); *асинхронно онлайн обучение* (на учениците се изпращат образователни ресурси и задачи посредством интернет, но не се осъществява видеовръзка с тях) и *хибридно обучение* (комбиниране на работа в присъствена форма и синхронна видео- и аудиоконферентна връзка с ученици в ОРЕС). Бяха въведени нови разписания на учебните часове с цел ограничаване престоя на учениците пред електронните устройства. За най-малките ученици от 1. и 2. клас продължителността на учебния час в синхронно обучение беше 15 минути, за 3. и 4. клас – 20 минути, за ученици от прогимназиален и гимназиален етап – 30 минути. Това ограничение се оказа ново предизвикателство за реализиране на учебния материал и допълнителните ресурси, които подпомагат учебния процес в уроците по музика.

Директорът на 51. СУ „Елисавета Багряна“ периодично провеждаше анкетни проучвания за мнението на учениците и родителите относно ефективността на обучението в ОРЕС по отделните предмети. За наша гордост резултатите наредиха *музиката* на челните места по удовлетвореност и качество на образователния процес.

Реализиране на основните дейности в часовете по музика

Ефективната работа в урока по музика в общообразователното училище се осъществява посредством три основни дейности: *възприемане на музика*, *изпълнителска и творческа дейност*. Дейностите са описани по-детайлно в студията на Ралица Димитрова (Dimitrova, 2020). В условия на ОРЕС всяка от тях се реализира по различен начин в сравнение с обичайната обстановка на класно-урочната работа в присъствена форма.

В съвременните учебници по музика с електронен достъп са въведени музикални примери за *възприемане (слушане на музика)*, които подкрепят и „онагледяват“ теоретичния учебен материал. В повечето уроци се включени песни за *изпълнение (възпроизвеждане)* с текстове и инструменталните им варианти. Относно *творческата дейност* има поставени задачи, които отново са съобразени с темата и очакваните резултати от учебната програма. В цитираното базово училище всяка класна стая е обезпечена с компютър, телевизор и високоскоростен достъп до интернет. При работа в присъствена

форма, след кратък инструктаж, студентите се справят и работят съвсем уверено във всички класове.

Изненадващата ситуация на локдаун предизвика редица затруднения за изпълнението на трите основни музикални дейности. Основен беше проблемът с качеството на интернет връзката, както при студентите стажанти, така и при учениците. Когато трафикът на данни е слаб, се нарушава качеството на звука. Музикалните примери не прозвучават в темпото и динамиката на оригиналното им изпълнение. Учениците споделят, че звукът е „накъсан“. В тези случаи задачи за *възприемане на музика* и коментар относно характера на музиката и музикалните изразни средства в примерите бяха невъзможни за изпълнение при синхронно обучение. Решението, което избрахме съвместно със студентите, отново се оказаха видеоуроците. В тях те включваха необходимите примери и поставяха съответните задачи.

Почти непреодолимо препятствие беше и осъществяването на *изпълнителската дейност*. Звукът не пристигаше в момента на излъчването му от устройството на преподавателя студент при учениците. Те от своя страна не го чуваха едновременно от своите устройства, поради което не можеха да пеят едновременно. Първото решение, което приложихме при изучаване на песен, беше учениците да пеят с изключени микрофони. За съжаление това не е ефикасен метод на работа, тъй като е много вероятно мнозина да не интонират точно мелодията, ритъма или метрума на песента, както и да допускат артикулационни грешки. Постепенно променихме подхода. Студентите създаваха видео-караоке на всяка изучавана песен в два варианта – с гласовете на изпълнителите (плейбек) и само с инструментален съпровод. Изпращахме караокето като задача за самостоятелна домашна работа. За най-малките ученици създадохме уроци за изучаване на песен, в които студентът прочита текста на песента и в по-бавно темпо с акапелно изпълнение показва как да се изпее всеки куплет. Към учениците се поставя изискване, след като разучат песента, да заснемат видео на своето изпълнение и да го изпратят обратно на базовия учител. От най-добрите изпълнения сформирахме „виртуален хор“. Песните бяха включени в онлайн концерти по случай патронния празник на училището – 24. Май, и 1. юни.

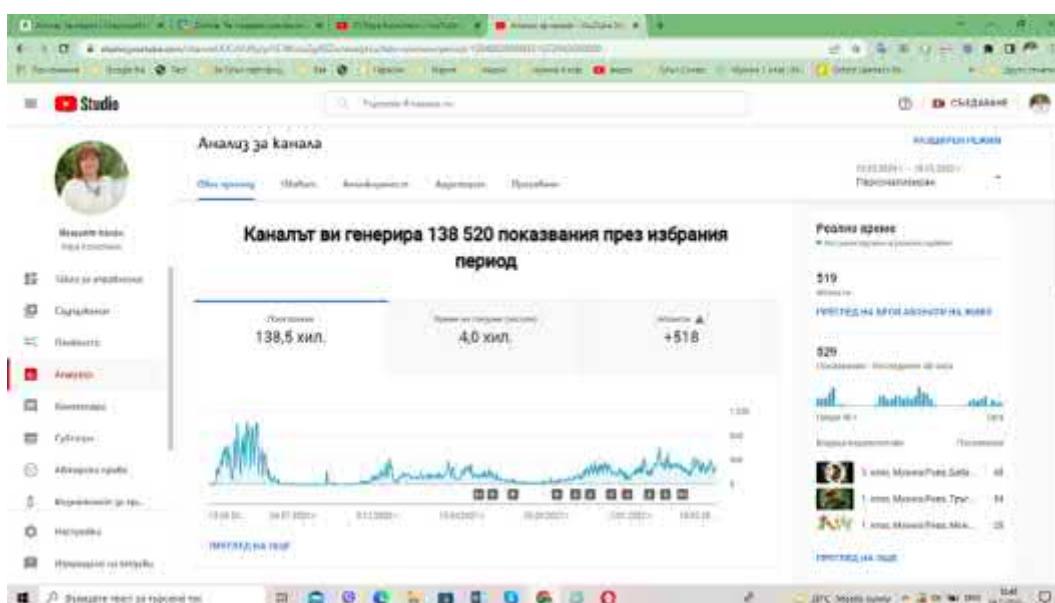
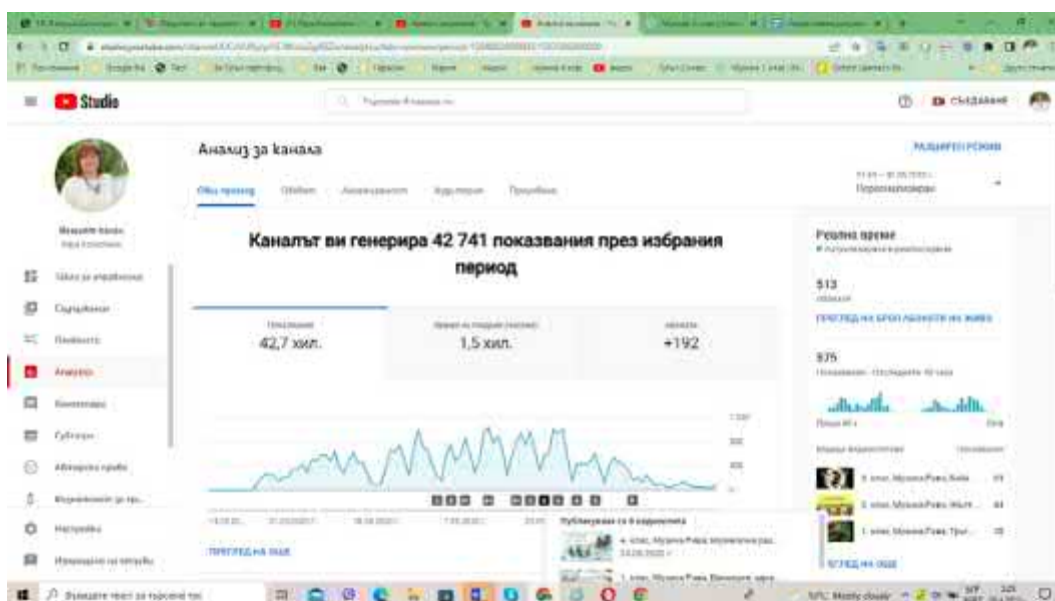
По същия начин организирахме провеждането на *творческата дейност*. Учениците изпълняваха задачи за домашна работа, в които композират музика, изпълняват ритмичен съпровод, импровизират танц сами или с помощ от останалите членове на семейството. Получихме благодарствени имейли от родители, в които изказват задоволство от шанса да се забавляват, докато помагат на децата си да учат по музика. За мнозина това се оказа възможност да се справят със страха от необичайната ситуация на принудителния престой у дома.

Резултат от стажантска практика 2020 г.

Студентите от 4. курс се стараеха да добавят достатъчно материали, с които да онагледят основните знания и нови понятия. Снимаха се как свирят, пеят, танцуват и как те самите изпълняват задачи от урока. В част от уроците някои включиха и децата си. Това се оказа много привлекателна форма за контакт и предизвика активност у учениците. Те с удоволствие изпращаха свои видеозаписи, в които пеят или танцуват. В резултат открихме много талантиливи деца и организирахме онлайн концерти с виртуални „хорови“ и индивидуални изпълнения на песни. Обработването на тези материали също беше задача на нашите студенти.

Най-добрите видеоуроци по отношение на реализиране на поставените цел, задачи и очаквани резултати по темата бяха удостоени с доверие от страна на издателството на учебници по музика за начален образователен етап, по които работи базовото училище. Всяка седмица издателство РИВА качваше видеа към темите в учебниците с електронен достъп и учители от цялата страна имаха възможност да ги използват в ежедневната си работа. Много колеги изпратиха благодарствени съобщения. Тази традиция продължава вече три години до настоящия момент.

Гордеем се с ентузиазма и отговорната позиция на нашите студенти при създаването на тези ресурси. Останалите уроци за прогимназиален и първи гимназиален етап са налични в образователния ми канал в You Tube. Групирани са в плейлисти за съответните класове и са със свободен достъп. Интересът към тях е голям. Освен от учениците те все още се използват от мнозина колеги. Анализите на канала показват, че в първия период на локдаун (13.03.2020 – 30.06.2020 г.) са гледани 42 741 пъти, а към настоящия момент (19.05.2022 г.) - 138 520 пъти. Анализите на You Tube показват кои уроци и песни са най-харесвани. Най-много гледания (25 509) има караокето на песента „Баба Яга-рок“, което отново е създадено от студент.



Освен видео уроци и караоке на песни, за уроци за проверка и контрол на резултатите от обучението студентите създаваха интерактивни ресурси в платформите Kahoot, Quizizz, Power Point и гр.

Заклучение

При съвременните условия за обучение в ОРЕС от учебните 2020/2021 и 2021/2022 г. за студентите е създаден профил student@51school.bg в училищния домейн. Профилът има преподавателски административни права. От него всеки студент има достъп до класните стаи (Classroom) по музика и до провежданите уроци в Google Meet. Когато студентът провежда урок, той може да сподели екран с електронен учебник, видеурок, тест в Google Forms или други приложения, да качва задачи за самостоятелна работа и да извършва проверка, както и да върне обратна информация на учениците относно изпълнението им. При посещение на урок за *хоспитиране* от студентите се изисква да не включват видеокамерите и микрофоните си, за да не смущават работата в часа. В чата на срещата те записват имената си. По този начин се осъществява контрол на присъствието. Университетските преподаватели имат достъп до уроците през същия профил. В споделена Google Sheet (Google таблица) базовите учители въвеждат дата, тема на урока, име на студента, който го провежда и имената на наблюдаващите студенти. Достъп до тази информация в реално време имат преподавателите по *хоспитиране* и *стажантска практика*.

Дори в периоди на присъствена форма на обучение базовите учители по музика работят хибридно, за да се осигури ежедневно възможност за *хоспитиране* на всички студенти. Предвид епидемичната обстановка в последните две години в училищата не се разрешава влизане на големи групи външни лица. Допуска се по един студент в клас. Това обикновено е студентът, който провежда *текуща* или *стажантска практика*. Хибридната форма на преподаване дава възможност часовете по практическите дисциплини да се реализират регулярно и пълноценно.

Предизвикателството „Световна пандемия“ създаде нови условия в работния процес на образователните институции и в частност – на учителите по музика. Решенията, които експериментирахме в работата със студенти в 51 СУ – гр. София, доведоха до осъществяване на образователен резултат във възможно най-ефективна форма. Бъдещите учители имаха възможност с подкрепа от преподавателите си и базовите учители да съчетаят в практиката си педагогически умения и дигитални компетентности, развити в периода на тяхното обучение. Съвместната работа обогати опита им и създаде у тях увереност за упражняване на професията учител по музика.

ЛИТЕРАТУРА

Dimitrova, R. (2020). Gotovnostta na studentite ot spetsialnost "Muzika" za osashtestvyavane na uchebna praktika v usloviyata na obuchenie v digitalna sreda. *Godishnik na Sofiyskiya universitet "Sv. Kliment Ohridski", Facultet po nauki za obrazovaniето I izkustvata. Kniga izkustva*, 113 (I), 2020, 395-412. [Димитрова, Р. (2020). Готовността на студентите

от специалност „Музика“ за осъществяване на учебна практика в условията на обучение в дигитална среда. *Годишник на Софийския Университет „Св. Климент Охридски“ Факултет по науки за образованието и изкуствата, Книга Изкуства*, 113 (I), 2020, с. 395-412.]

Obuchenie ot razstoyanie v elektronna sreda 2020-2021: posledstviya I pogled napred. Osnovni tendencii v sistemata na obrazovaniето po vreme na pandemiyata ot COVID-19 I preporaki za efektivno I bezopasno protichane na uchebnata 2021/2022 godina, Yuni 2021. [Обучение от разстояние в електронна среда 2020-2021: последствия и поглед напред. Основни тенденции в системата на образованието по време на пандемията от COVID-19 и препоръки за ефективно и безопасно протичане на учебната 2021/2022 година, юни 2021.] Retrieved on 30.04.2022 from <https://bntnews.bg/f/news/o/1163/eccb666029b2707f4bf8fcb53e1189e0.pdf>

Georgiev, A. (2005). Muzika s kompyutar. Muzikalna kompyutarna gramotnost, s. 13. [Георгиев, А. (2005). Музика с компютър. Музикална компютърна грамотност, с. 13.]

Образование ot razstoyanie: gotovnost na uchilishtata I semeystvata za uchene v onlayn sreda. Institut za izsledvaniya v obrazovaniето, May 2020. [Образование от разстояние: готовност на училищата и семействата за учене в онлайн среда. Институт за изследвания в образованието, май 2020 г.] Retrieved on 30.04.2022 from https://ire-bg.org/wpsite/wp-content/uploads/2020/05/distance_education.pdf

Kalapish, D., F. Petrov. (2021). Hibridna clasna staya – opitat na 107 osnovno uchilishte “Han Krum” v grad Sofia. *Matematika, kompyutarni nauki I obrazovanie*, tom 4, kn. 1, 2021, s. 34-40. [Калапиш, Д., Ф. Петров. (2021). Хибридна класна стая – опитът на 107. Основно училище „Хан Крум“ в град София. *Списание „Математика, компютърни науки и образование“* Том 4, кн. 1, 2021, с. 34-40.] Retrieved on 15.05.2022 from <https://www.cphpvb.net/wp-content/uploads/2022/01/Hybrid-classroom-Danko.pdf>

Kovacheva, R. (2021). Vazmozhnost za obuchenie po muzika v elektronna sreda ot razstoyanie v obshtoobrazovatelното uchilishte. *Muzikalnoobrazovatelni strategii I praktiki v preduchilishtna, uchilishtna I izvanuchilishtna sreda. Shesta mezhdunarodna nauchno-prakticheska konferenciya, 20-21 Mart, 2021*, Sofia, Avangard Prima, 2021, s. 18-21. [Ковачева, Р. (2021). Възможност за обучение по музика в електронна среда от разстояние в общообразователното училище. *Музикалнообразователни стратегии и практики в предучилищна, училищна и извънучилищна среда. Шеста международна научно-практическа конференция, 20-21 март 2021 г.* София, Авангард Прима, 2021, с. 18-21.]

Образователен канал в You Tube. [Образователен канал в You Tube.] Retrieved on 19.05.2022 from <https://www.youtube.com/c/RayaKovacheva51School>

Educational platform. Retrieved on 30.04.2022 from <https://kahoot.com/>

Educational platform. Retrieved on 30.04.2022 from <https://quizizz.com/>

Karaoke na pesenta "Baba Yaga-rok". [Караоке на песента „Баба Яга-рок“.] Retrieved on 19.05.2022 from <https://www.youtube.com/watch?v=1Ezd49f2Ks4>

RIVA publishers. Retrieved on 30.04.2022 from <https://uchebnicite.bg/>

ВЪЗПРИЕМАНЕТО НА МУЗИКА – ПРЕИМУЩЕСТВО И ЦЕННОСТ ПРИ РАЗВИТИЕ НА ВЪОБРАЖЕНИЕТО В ДЕТСКА И НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Смилена Смилкова, гл. ас., г-р

Университет „Проф. д-р Асен Златаров“, гр. Бургас

Факултет по обществени науки

Категора „Педагогика и методика на обучението“

e-mail: smilenads@abv.bg

Резюме: В предложената статия се разглеждат преимуществата и важността им за развитието на детското въображение при упражняване на музикалната дейност възприемане, в частност – инструментална музика. В този контекст са разяснени понятията въображение и фантазия. Обърнато е внимание на: вербалната изява на въображаемото изображение в детските мисли и емоции и фантазното му отражение; връзката между изобразителното изкуство, танца и музиката; слушането на музика с поставяне на определени задачи. Отбелязани са елементите на музикална изразност – средства, чрез които звуковото изкуство проявява своята сила, логика и емоционално въздействие. Възприемането на музика в детската градина и началното училище е фактор, водещ както до развитие на музикалните слух и памет, така и до практическо приложение на натрупаните музикалнослухови и музикалнообразни представи. Възможността за вариантно интерпретиране на музикалните образ и съдържание развива и увеличава, от една страна, индивидуалното изразяване на детските способности и умения, а от друга – посоките на творческа проникателност и прозорливост, подготвяйки бъдещи смислени, разсъдливи и съсредоточени слушатели.

Ключови думи: музика, възприемане, въображение, детска градина, начално училище

THE PERCEPTION OF MUSIC - AN ADVANTAGE AND VALUE IN THE DEVELOPMENT OF IMAGINATION IN CHILDHOOD AND PRIMARY SCHOOL AGE

Smilena Smilkova, Senior Assistant, PhD

University “Prof. Dr. Asen Zlatarov”, Burgas

Faculty of Social Sciences

Department of Pedagogy and Teaching Methodology

Abstract: The proposed material discusses the advantages and importance for the development of children's imagination in the course of musical activities facilitating Perception, in particular instrumental music. In this context, the concepts of imagination and fantasy are clarified. Attention is paid to: the verbal expression of the imaginary image in children's thoughts and emotions and its fantasy reflection; the connection between fine arts, dance and music; listening to music by setting specific tasks. The elements of musical expression are noted - means by which art of sound manifests its power, logic and emotional impact. The perception of music in kindergarten and primary school is a factor leading to the development of musical hearing and memory, as well as to the practical application of the accumulated musical-auditory and musical-image notions. The possibility for variant interpretation of the musical image and content develops and increases on the one hand the personal abilities and skills of children and students, and on the other - the directions of their creative insight, preparing them for future meaningful, sensible and focused listeners.

Keywords: music, perception, imagination, kindergarten, primary school

Въведение

Музиката е неповторим, изящен, субективен, личен и духовен свят и храм на човешката чувствителност, емоционалност, логика, фантазия, въображение, на невидимите осезания на човешката природа. Енигматичността на музиката (особено на инструменталната) е закодирана в нейните фактура и форма, в тоновите съотношения, в динамиката, темпото, ритъма, метрума. Релативността на образа в музиката и относителността и субективността на възприемането му изискват предварителна нагласа и подготовка у слушателя, за да може той да тълкува невидимия музикален образ чрез въображението си, основано на жизнен, интелектуален и културен опит.

Според Леон Леви познанието има две предпоставки. Едната – това е субектът на познанието – най-вече човекът, неговата психична дейност, интелектът, научната мисъл, обществото, човечеството. Другата – обектът на познанието, който може да бъде всичко – от атома до Вселената (Леви, 2006: 10-11). Именно разностранният, разнопосочен, многообразен и с различни форми, същност и възможности обект на познанието може да отключи творческото начало в личността. Това е въпрос на персонални нагласа, любознателност, интерес или стремеж към възприемането на отделен или няколко обекта, който/които провокира/т както мисловния, така и емоционалния свят на човека. В зависимост от нивото на развитие на сетивата у личността въображението може да е визуално – с превес на видимия в съзнанието образ; слухово – свързано с тембър, височина на звука; двигателно – основано на движението и предизвикано не само от кинетиката на тялото, а и от

ритъма, метрума, темпото. Нарастването на натрупаното познание като обем и дълбочина, разширяването на междупредметните връзки, логиката на взаимната обвързаност и прегопределеност на събития, факти, действия и последици са позиция, въз основа на която възникват, осмислят се и се реализират творческите хрумвания, идеи и дела.

Въображение и фантазия

Човешкото въображение не е подчинено винаги на поставени цели, задачи, дейности. То е в човека и зависи от човека. Понякога рефлекторно, понякога съзнателно, въображението е спасителен остров, натрапчива идея, изкустителна съблазън, борба с реалността или химера. Активността, ролята, мисията на въображението е да направлява бъдещи дейности и резултати, да дава познание за заобикалящия свят, да приспособява чрез достигната/ постигната яснота за действия, явления, факти, да помага при борба със стреса, да подкрепя и развива самоосъзнаването и личностната реализация.

Роло Мей определя въображението като надхвърляне на ума. „То е способността на личността да приеме бомбардирането на съзнаващия ум с идеи, импулси, образи и всеки друг вид психични феномени, надигащи се от предсъзнателното“ (Мей, 2017: 151).

Леви отбелязва, че „въображението е познавателен психичен процес, при който предметите и явленията от обективната действителност се отразяват и преобразяват в съзнанието на човека във формата на нови, оригинални, необичайни или неочаквани образи, представи и идеи“ (Леви, 2006: 106).

Десев и колектив определят въображението заедно с възприятието, паметта и мисленето като основни компоненти в когнитивната структура на творческата дейност (Десев, Л., Брик, Десев, Н., 2011: 242).

Често понятието фантазия се идентифицира с въображението. Съгласно определението в психологическия речник фантазия – това са произволни образи, желани картини извън реалната действителност, но съответстващи на актуалните потребности и интереси на дадения човек (по: Немов, 2007: 454). Мнението на Леви е, че фантазията може да се използва и в по-ограничено значение – като особен вид въображение, чиито продукти не съществуват никъде, те са неосъществими/абсурдни (сънища, митология, религия, приказки, фантастика). Същият автор разглежда няколко разновидности на въображението: копнеж – фантазна представа за трудно достижимо бъдеще; мечта – фантазна представа за желано бъдеще; творческо въображение – разкриване на безспорни и непреходни теоретически или практически, художествени или технически ценности (Леви, 2006: 108-110). В контекста на тематиката понятията фантазия, въображение, творчество са аналогични на база осмислена и/или реализирана представа, проникателност, далновидност, интелигентност, инвенция.

Условията за действие на въображението са свързани, от една страна, с чуждия опит – натрупаните в човешката история и развитие познание и мъдрост. Този опит е база, върху която децата започват да създават своите знания, доказателства, практика. На тази основа те развиват собственото въображение, пренасяйки усещанията от и за реалния свят в личния мисловен и емоционален мир. Вследствие на това се постига разширяване и окрупняване на познанието – чрез изминатия практически път, чрез преминаване през призмата на знанието и впоследствие на въображението. Именно житейските, мисловните, чувствените натрупвания обогатяват и укрепват природната сетивност с мъдростта на времето – минало и настоящо. От друга страна, за да се реализира това движение на израстване, осмисляне и усъвършенстване на личността, са необходими: мотивация, необходимост за изграждане на новия образ; емоционалност, съдържаща всички вътрешни и външни нюанси на дадената личност, които определят смисъла и съдържанието на въображаемия образ; начини, пътища – несъзнателни и/или волеви – за градежа на фантазийните образи. От трета страна, важна роля в развитието на въображението има обществото, което възпитава, учи и социализира децата чрез своите морални ценности, етика и естетика, и институциите, които го представляват. В тази насока не може да бъде подмината значителната възпитателна и педагогическа работа на учителя. Тя включва в себе си и личностното, понякога харизматично, присъствие на преподавателя, и богатството на неговите знания, поднесени по подходящ и интригуващ за аудиторията начин, и творческите му инвенции, стимулиращи полета на мисълта и фантазията на децата. Той, учителят, предизвиква диалога в класа или групата, стимулира изразяването на лично мнение и защита на собствената теза, подкрепя детското мнение и въображение, изразени чрез чист, красив, точен език. Затова и трудът на учителя, в частност обучаващ, и в сферата на музиката в детска и начална училищна възраст изисква и развива у търсещите личности комплексни познания, умения, творческо вдъхновение и гъвкавост в практическото им приложение. Полезни са съветите на руския композитор и педагог Дмитрий КабалеВСКИ: „Ако искате вашите млади слушатели да бъдат активни, бъдете и вие самите активни; ако искате те да проявяват интерес към музиката – усещайте винаги този интерес у себе си; ако искате те да обикнат музиката – трябва в собственото ви сърце да живее любовта към нея; ако искате да ги научите да разсъждават за музиката – разсъждавайте заедно с тях“ (КабалеВСКИ, 1980: 55).

Развитие на въображението чрез възприемане на музика

Слушането на музика е колкото естествен акт на човешката природа, толкова и сериозен, и понякога труден път за осмисляне и въплъщаване на невидимото, понякога тайнствено звуково изкуство, в художествен образ, за култивиране на вкус, отношение и предпочитания. Това в голяма степен се отнася до възприемането и осмислянето на инструменталната музика.

„Процесите на оформяне, правене, изграждане продължават дори ако в момента не го съзнаваме. ...Творенето продължава с различна степен на интензивност на равнища, които не са под прекия контрол на съзнателното намерение“ (Мей, 2017: 55).

Прониквайки (в много от случаите несъзнателно или спонтанно) в дълбините на загадъчния музикален

език, детето често интуитивно достига до емоционалността и образността на звуковата тъкан, обусловени от усета, спомена, рефлексата за различни чувства, изображения, цветове, настроения, основани на опита му. Често възприемането на музика води до преживяване на емоциите, чувствата и мислите, заложи в авторовия замисъл. Емпатията е способност за „съпреживяване, съчувствие, разбиране на психологическото състояние на другите хора“ (Немов, 2007: 494). Тя може да се отнесе към сетивното разбиране и съпричастност към внушението и въздействието, заложи в идеите и представите на композиторите. Тази вътрешна слушателска прозорливост би могла да провокира и отношение към музиката, и спомена от изживени случки, и разбиране от страна на децата и учениците за времето, в което е била създадена възприеманата творба, и докосване до психологическите нагласи на обществото, за което е била предназначена. „Така както в условията на междуличностните комуникативни ситуации човек може да съпреживява чувствата на отсрещната страна, да прониква в нейния свят, така и в условията на различните видове художествена дейност, контактувайки с произведенията на изкуството, е възможно „пренасяне“ в света на художествения образ, преживяване на емоциите, отразени в творбата, като резултат от нейното въздействие“ (Бурдева, 2016: 1091).

Развитието на слуховия апарат чрез дейността възприемане на музика повишава сетивността и емоционалния отклик към звука, разкривайки нови възможности за интонационно изразяване и звукови модификации, които да стимулират рационалното и ирационално мислене и възприемане на заобикалящия свят. Слушането на инструментални творби с поставяне на определени задачи е важен компонент не само в обучението по музика в детската градина и началното училище, а и фактор, водещ до развитие на музикалния слух и памет и до практическо приложение на натрупаните музикалнослухови и музикалнообразни представи. Проследяването на музикалната мисъл, изразена чрез мелодията – характера ѝ, темпото, динамиката, пулсацията, ритъма, – развива интелекта, аналитичното мислене, творческата природа на детето, възпитава и упражнява правилното тълкуване на логиката на отделните елементи на музикална изразност, съставляващи музикалните тъкан и език.

Словото е неразривна част от всекидневие. Музикалното „слово“ невинаги е лесно за разбиране и осмисляне. Отношението дете/ученик–музика–слово може да се третира като интерактивен контакт (взаимодействие) между личност и изкуство. Транскрибирането на инструменталния музикален текст в словесен не

е еднопосочен и еднозначен процес. Той започва от детската градина и продължава в следващите етапи на обучение, където натрупващият се жизнен опит спомага за естествената конкретна и логична трансформация на звуковото изкуство в словесно. Вербалното интерпретиране на чувства, емоции, образи, настроения е подходящ начин за представяне на детските впечатления, усет, интуиция, възникнали вследствие на възприемане на музика, поднесени в съответствие с темперамента, желанието за споделяне и емпатия на малките слушатели.

За стимулиране на образните представи при първо изслушване на програмна инструментална пиеса е необходимо да се съобщи името ѝ не само с цел провокиране на интерес, а и защото децата са склонни да коментират чутото, „доизяснявайки“ образа от заглавието. Например заглавието „Новата кукла“ от „Детски албум“ за пиано от П.И. Чайковски насочва вниманието им в допълването на образното заглавие чрез определяне на външния вид на куклата – коса, очи, рокля. Освежоването на децата за името на композитора и времето, в което е живял, е поредната „малка“ крачка към обогатяването на общата музикална култура.

Подходяща задача при възприемане е децата да обяснят какво чувстват, слушайки музиката – веселие, тъга, радост, и т.н., без да знаят заглавието на пиесата. Отговорите обикновено са кратки и най-вече – интуитивно точни. След изясняване на настроението задачата се усложнява: децата да разкажат какво си представят, „виждат“, слушайки музиката. В зависимост от темперамента и моментното си състояние, както и от познанията, натрупани в семейството и детската градина или началното училище, те реагират адекватно и отговорно на поставената задача. Оформянето на кратък разказ за чутата творба развива речта на децата – овладяването ѝ като богатство и колорит, като средство за интелигентна и/или емоционална комуникация.

Няма дете, което не обича да танцува. Танцът е израз както на радостта от движението, съчетано с музика, така и „вживяване“ в ролята на въображаем или приказен герой. С цел създаване и поддържане на интерес към т.нар. сериозна музика, е удачно да се подбират танцувални пиеси измежду образци на класическата музика – валс, менует, полка, сарабанда, марш, както и пиеси с метрума и ритъма на тези танци. Повечето от децата се отдават на удоволствието от танца посредством заучени или измислени от тях движения. Препоръчително е преподавателят да освежова за характеристиките на отделните старинни танци, както и за времето и мястото, в което са се появили. Историческият аспект на информацията води до разкази за далечни времена, за специфики на модата тогава, за присъщи на даденото време спокойствие, пасторална идилия или революционен дух. Разнообразието на индивидуалните представи е свързано основно с познанието на децата и учениците от начална училищна възраст за заобикалящата ги действителност. Често за тях е трудно да осмислят времето разстояние, особено когато става дума за векове. За разширяване обхвата на различните исторически и културни периоди преподавателят би

могъл да подготви и покаже репродукции на картини, изобразяващи танца чрез личните интерпретации на художници от отделни епохи (напр. Е. Дега, О. Реноар, А. Матис, И. Мърквичка, З. Бояджиев). Това неминуемо ще обогати както образните представи за разглеждания сюжет на музикално произведение, така и ареала на културно познание на децата и учениците. Чрез образността на картините и интересно погнесената информация поясненията на учителя се реализират от децата в танц съобразно личните им образни представи от възприетата музика и изтълкуването от тях съдържание на минали епохи: плавност на движенията; стремеж към елегантност, кокетство или закачка; свобода на въображението и фантазията в избора на фигури, стъпки и творческо вдъхновение, оформящи смисъла на техния танц. Това би спомогнало и за развитие на детската реч и изразителността ѝ чрез устна интерпретация на децата и учениците, за това как си представят своето участие в гаген танц, без да го танцуват, обрисувайки с гуми движения, обстановка, облекло, партньор, публика.

Запознаването на децата с различните изкуства – специфики, характеристики, изразни средства – е крачка в пътя им към опознаването на света чрез естетиката и ценностите, заложи в тях. Творческото проникновение провокира създаването на оригинални, неповторими образи, отличаващи се от вече познатите и установени представи. Тези нови самобитни творения са база за развитието на градивното и креативно начало в личността.

Пътят към адекватното възприемане на музикално произведение е свързан с дълга и целенасочена работа, свързана със създаването на преценка, осмисляне и отношение към разнolikите проявления на музикалната мисъл. Продължителността му е зависима както от спецификите на темперамента, чувствителността и интелигентността на децата и учениците, така и от неуморната възпитателна, професионална и будителска работа на преподавателя, провокираща и интереса, и фантазията, и творческата мисъл на бъдещите слушатели. От неговата художествена интерпретация зависи пробуждането на детската любознателност, въображение, логика, креативност. Обучението и възпитанието чрез музикалната дейност възприемане е поглед и път към нови, невидими, илюзорни, но осезаеми светове. Търсенето, откриването, осмислянето и интерпретирането на художествения образ в музиката е посока за разгръщане както на емоционалността и чувствителността, така и на интелигентността, фантазията и въображението в детска и начална училищна възраст.

Заклучение

Развитието на образно мислене чрез слушане на музика, запознаването с различни образци от фолклорното, националното и световното музикално наследство, интеграцията с другите изкуства водят до сериозни натрупвания от познания, представи, наблюдения, изводи. Това от своя страна провокира детското внимание, любопитство и интерес за обогатяване и разширяване

не само на информационното звуково поле, но и за търсения в областта на различните изкуства.

Превръщането на звучащото музикално изкуство в словесно е възможност за развитие не само на речта в нейните красота и богатство, но и начин за яркост, конкретност при изобразяване на лични мисли и усещания. Връзката между изобразителното изкуство и музиката ще допълни и допринесе за визуализацията на различни трактовки на еднородна проблематика в картините, което от своя страна ще развие и увеличи посоките на фантазното детско мислене при слушане на музика. Колкото е по-голям диапазонът на знание, интерес, информираност на децата, толкова повече у тях се активира желанието за творчество - интерпретиране на идеи, породени от въображението. Руският музиковед Арановски пише, че да чуваш музиката, означава „да намериш в звука смисъл, да предадеш чрез звука свое състояние, да изразиш себе си в него“ (Арановский, 1991: 70).

Противопоставянето на статуквото чрез връщане към изконната ни, природна същност е форма, начин, път за преодоляване на натрупващата се схематизация, стандартизация и роботизация в мисленето на хората, които провокират промени в емоционалността и чувствителността на индивидите. Ролята на изкуството в подобен момент е огромна. Усетът към световите, които различните изкуства откриват пред човешкия кръгозор, е могус за осмисляне както на собствената същност, така и на принадлежността на аз-а към семейството, групата, обществото.

ЛИТЕРАТУРА

- Aranovskiy, M. (1991). *Sintakticheskaya struktura melodii*. Moskva: Muzyka. [Арановский, М. (1991). *Синтактичешката структура мелодии*. Москва: Музыка.]
- Burdeva, T. (2016). *Muzikalното възприятие в предучилищна възраст и емпатията*. Sofiya: Az-buki. *Pedagogy*, Vol. 88, Number 8, p.1091-1098. ISSN 1314-8540 (Online). [Бургева, Т. (2016). Музикалното възприятие в предучилищна възраст и емпатията. София: Аз-буки. *Педагогика*, бр. 8, с.1091-1098. ISSN 1314-8540 (Online).]
- Desev, L., S. Brik, N. Desev. (2011). *Psikhologiya na tvorchestvoto*. Sofiya: Paradigma. [Десеv, Л., С. Брик, Н. Десеv. (2011). *Психология на творчеството*. София: Парадигма.]
- abalevski, D. (1980). *Kak da govorim na detsata za muzikata*. Sofiya: Muzika. [Кабалевски, Д. (1980). *Как да говорим на децата за музиката*. София: Музыка.]
- Levi, L. (2006). *Kognitivna psikhologiya*. Sofiya: Paradigma [Леви, Л. (2006). *Когнитивна психология*. София: Парадигма.]
- Mei, R. (2017) *Smelostta da tvorish*. Sofiya: Iztok-Zapad. [Mei, P. (2017). *Смелостта да твориш*. София: Изток-Запад.]
- Nemov R. (2007). *Psikhologicheskiy slovar'*. Moskva: Vlados. [Немов, Р. (2007). *Психологически словарь*. Москва: Влагос.]

ПРЕГЛЕД НА ИЗВЪНУЧИЛИЩНИ МУЗИКАЛНО-ОБРАЗОВАТЕЛНИ КОНЦЕРТНИ ПРАКТИКИ В БЪЛГАРИЯ ПРЕЗ 2010-2021

Юлияна Караатанасова, докторант

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Факултет по науки за образованието и изкуствата

Катедра „Музика и мултимедийни технологии“

e-mail: ykaraatana@uni-sofia.bg

Резюме: Многообразието на музикалнообразователните практики в България извън училище в периода 2010–2021 г. е факт след известен застои в периода 1989–2010 г. Различни процеси пробудиха активността на музикантското съсловие за въвличането му в образователната дейност извън училищното обучение и подготвяне на млада публика. Доколко обществото ни се нуждае от съществуване на тези музикалнообразователни практики и как би трябвало да изглеждат те днес? Най-често под формата на концерт тези практики влияят директно върху емоциите на децата и младежите при срещата с жива музика в реална социална среда и носят редица допълнителни положителни въздействия. В опит да се очертае картината на тези практики извън българското училище в посочения период, направихме редица интервюта с музиканти, които споделиха своя опит, сравнихме с някои практики в чужбина, проучихме някои научни публикации. Наред с положителните констатации открихме и негативни, които показват, че през разглеждания период музикалнообразователните практики са в голямата си част хаотично случващи се събития, често с неустойчив и случаен характер. Наблюдава се голям дисбаланс между столицата и провинцията. При програмиране на съдържанието най-често не съществува интеграция между концертната практика и програмата по музика в българското училище, което е следствие от липсата на постоянна и гравивна комуникация между музикалната гилдия и учителите по музика. Въпреки наличието на голямо количество идеи за музикално-образователни практики, насочени към ученици, те не са поставени на основата на учебната програма, а са по-скоро творчески спонтанни идеи на отделни музиканти. Въвеждане на целенасочена гържавна стратегия би помогнала за осигуряване на равен достъп до култура на всички подрастващи в страната.

Ключови думи: музикално образователни концертни практики, програма по музика, българско училище, детска и младежка публика

AN OVERVIEW OF EXTRACURRICULAR MUSIC-EDUCATIONAL CONCERT PRACTICES IN BULGARIA IN 2010 - 2021

Juliana Karaatanasova, PhD Student

Sofia University "St. Kliment Ohridsky"

Faculty of Educational Studies and the Arts

Department "Music and multimedia technologies"

Abstract: The diversity of music-educational practices outside a school in Bulgaria in the period 2010-2021 is a fact after a certain stagnation in the years 1989-2010. Various processes have aroused the activity of the music community towards its involvement in educational activities outside of school education and the preparation of young audiences. How much does our society need the existence of music-educational practices and what should they look like today? These practices, most often in the form of a concert, directly affect children's and young people's emotions when meeting live music in a real social environment, and bring a set of additional positive effects. As an attempt to outline the picture of these practices outside the Bulgarian school in the given period, we did several interviews with musicians who shared their experiences; we compared with some practices in European countries and studied some scientific publications. Along with the positive findings, we also found negative ones, which show that the musical educational practices, during the period under review, are for the most part chaotically occurring events, often unstable and accidental. There is a large imbalance in their supply in the capital and the country. When the content of the concert programs is being worked out by musicians and then it is performed, there is often no integration with the curriculum of Music as a school subject. That is a consequence of the lack of constant and constructive communication between the music guild and the music teachers. Despite the presence of a large number of ideas for music-educational practices aimed at students, they are not based on the curriculum of Music but are rather creative spontaneous ideas of individual musicians. Implementing a targeted state strategy would help to ensure equal access to the musical culture for all adolescents in the country.

Keywords: music-educational concert practices, curriculum of music, Bulgarian school, children and youth audiences

УВОД

След 1989 г. със забързващ темп нивото на обща музикална култура в българското общество спада до застрашаващи размери, което пряко рефлектира върху профила на средностатистическия българин. Липсата на най-общи знания за музикалната история, стилове, традиции и жанрове, естетиката и съдържанието, което носят, и докосването до тях чрез „живата“ съвременната музикална практика създава условия за податливост на младите поколения към масова и рядко ценностна по съдържание музика, която залива общественото и медийното пространство и се разпространява през социалните мрежи. Многобройните телевизионни музикални формати, популярни през последните години, промотират предимно популярната, развлекателна музикална индустрия, която невинаги е носител на високостойностни музикални образци, и това допълнително допринася за „чалгализирането“ на младото поколение. Този процес за съжаление засяга не само музикалния вкус на голям процент от българското население, но се превръща в начин на живот, засягащ светогледа и ценностната система на хората, в частност на младото поколение.

Настоящите политики и инициативи на Европейската комисия в областта на културата са с акцент върху интересите и нуждите на групите в неравностойно положение, като например младите хора, възрастните хора, хората с увреждания, хората с мигрантски или бежански произход и хората, живеещи в бедност. Огромната сила на културата за избягването и разрешаването на конфликти я превръща в средство за общуване за улесняване на социалното сближаване между хората от споменатите социални групи. Препоръчва се сътрудничество с други области, като например образование, социални грижи, здравеопазване, наука и технологии, както и регионалното и градското развитие (<https://culture.ec.europa.eu/bg/policies/selected-themes/cohesion-and-well-being?>).

Новата Програма „Образование“ 2021–2027 (ПО) на Европейската комисия предвижда насърчаване на равния достъп на всички деца и ученици до качествено и приобщаващо образование с акцент върху уязвимите групи, които да бъдат подкрепяни да продължат образованието си във висши училища (<https://www.eufunds.bg/bg/opseig/node/10339>).

Отчитането на някои слабости в музикално-образователната система в Европа води до предприемане на реформи и стратегии от страна на редица държави. Така например Министерството на образованието на правителството на Обединеното кралство публикува през юни 2022 г. новия си национален план за музикално образование в Англия. По думите на главния изпълнителен директор на UK Music – Джейми Гудуин, инвестирането в музикално образование е жизненоважно за разкриване на творческия потенциал на младите хора и изравняване на възможностите им в цялата страна, като допълва: „Пълноценното музикално образование също така носи огромни ползи

за децата, каквото и да правят на по-късен етап от живота си, и е в наш национален интерес да имаме музикално грамотно общество“ (https://www.classicfm.com/music-news/national-plan-music-education-2022/?fbclid=IwAR1e_3xJ3G-UL4omV3FBZ7bp_OAGCy_EpYDjOuZAqbSiKeukF12FribFpto).

У нас също се забелязват тенденции към незадоволителна обща музикална култура, затруднения за избор на стойностна музика, което е отражение в конкретния случай на качеството на образованието по музика. В този контекст всякакви надграждащи практики в България биха били от голяма полза.

Съществуването на образователни концерти в световната практика е сравнително нова тенденция. Прочути са образователните концерти на диригента Ленард Бърнстейн (*Leonard Bernstein's young people's concerts*) (<https://leonardbernstein.com/about/educator/young-peoples-concerts>). Това са общо 53 концерта, включени в авторовата телевизионна поредица „Концерти за младите хора“ с Нюйоркската филхармония, продължила от 1958 до 1972 г. Сценариите са издадени под формата на книга, публикувана за първи път през 1961 г., следва преработка през 1970 и разширено издание „Концертите за младите хора на Ленард Бърнстейн“ през 1992, което включва общо петнайсет текстови транскрипции. Бърнстейн не е първият музикант, който счита за важно въвеждането на младежите в оркестровата музика (преди него специални оркестрови произведения с образователна цел създават композиторите К. Сен-Санс, С. Прокофиев, Б. Бритън). Но той е първият, който осъзнава тази необходимост и я превръща в модерна, налагаща се тенденция и с образователните си концерти потвърждавана необходимостта от ангажираност на професионалните музиканти към публиката. „Хората често казват, че Ленард Бърнстейн е роден учител, но всъщност е по-точно да се каже, че той е роден ученик, който просто няма търпение да спогели какво е научил“ (<https://leonardbernstein.com/about/educator>). Днес за всички е ясно, че ако искаме стойностната оркестрова музика да съществува и в бъдеще, е необходимо музикалнообразователната система да работи за създаване на необходимост у младите хора да слушат високохудожествени образци с акцент върху западноевропейската класическата традиция, която е по-елитарна и по-трудно приемлива.

Възможните решения за изграждане на детска и младежка публика вече са част от българската действителност и включват: организиране на концерти в училищата; организиране на семейни концерти и спектакли; сегментиране на младата публика по възрастови групи и представяне на подходящи музикални жанрове; участие на деца в концерти, детска опера или балет; концерти от типа „Фортисимо фест“, „Фортисимо Фамилия“, „Фортисимо в клас“, проектите на „Модо“ – „ Концерти на възглавници“ и др.

Тези наблюдения ни водят до хипотезата, че е ограничаващо да се залага единствено на обучението по музика в българското училище за изграждането на ценностен и устойчив критерий у подрастващите за

стойностно и съдържателно музикално изкуство, без подкрепата и участието на професионалните музиканти, които създават музикалната реалност в страната, чрез концерти, спектакли, конкурси, майсторски класове, преподаване на музикални инструменти и др.

Многообразието на музикалнообразователните практики (в случая ще се ограничим с видовете концерти) в България извън училище в периода 2010–2021 г. е естествен стремеж за запълване на празнината в музикалния живот, свързана с известно отстъпление от „ангажимента“ на професионалните музиканти за подготвяне на млада публика в периода 1989–2010 г. Турбуленциите в общественно-политическите процеси, промяната на ценностите, критериите и приоритетите в културните политики са причината извънучилищните музикалнообразователни практики за около 20 години да отстъпят място на традиционните форми на съществуване на музиката като изкуство в социален контекст. През предходния период (условно 1989–2010 г.) се наблюдават отделни прояви в рамките на сезонните програми на музикалните институции – филхармонии, симфонични оркестри, оперни и музикални театри, но те не са регулярни, устойчиви и дългосрочно ориентирани. За голяма радост след 2010 г. у нас различни процеси пробудиха активността на музикантското съсловие към въвлечането им в образователна дейност извън училищното обучение. Основният въпрос, който е редно да поставим, е: има ли необходимост обществото ни от съществуване на тези музикалнообразователни практики и ако „да“, как би трябвало да изглеждат те днес?

Полезността на разглеждания въпрос е ясна – награвдащото образование е необходимо, особено такова, което изгражда директно емоционална и музикална интелигентност (според Хауърд Гарднър „способност за създаване, запомняне и осмисляне на различни модели на звука“ – <https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/443-davis-christodoulou-seider-mi-article.pdf>), на гецама и младежите чрез изкуство, развива тяхната емпатия, чувствителност към актуални теми, затвърждава натрупаните от училище знания, умения и навици, които изграждат тяхната индивидуалност и повишават самооценката им. Добиването на компетентност чрез възприемане на музика в концертна зала или на жив спектакъл насърчава желанието на пограстващите да задълбочат заниманията си с музика.

Не малко е изписано за ролята на музиката като социална практика или индивидуален опит със звуци, носещи „смисъл“, и облагородяващото ѝ въздействие върху човека. „Музикалната историография и естетика предлагат богати материали за различни епохи, започвайки със средновековната теория *musica mundana, humana, instrumentalis*“ (Stefani, 1987), и по този въпрос откриваме много теоретични подходи“, сред които са: интонационната теория на Асафиев (книгата „Интонация“ от 1947,) която представя на различни нива значението в музиката, и според Арановски Асафиев е „един от първите, които разглеждат музиката като вид мислене“ (Арановский, 2012);

психопедагогическата идея за „музикална интелигентност“ (1933) на Вилемс; теорията за множествената интелигентност на американския психолог Гарднър (книгата „Теория за множествената интелигентност“ 1983), типологията на Адорно за слушателите (1962) и др.

Въпреки голямото разнообразие на теоретични идеи, ние ще се спрем на някои от практическите им прояви, в случая реализацията на някои от тях във форма на образователни концерти. Те имат някои общи черти, които ни дават основание да ги разгледаме под общ знаменател, а именно наличието на образователни елементи, които ги определят като „музикалнообразователни практики“ извън училищна среда.

За насока и улеснение на музикантите, които тепърва биха се посветили на организиране, програмиране и участие в образователни концерти, в друга публикация авторът предлага въвеждане на различни критерии (съдържание, тематика, участници и др.), които биха отличили различни модели на образователни концерти. Те биха могли да послужат за ориентир и база за подготовка на отделни концерти или поредици, като изпълнението на критериите би гарантирало до известна степен очакваните резултати в проактивната образователна дейност на музиканти и ученици.

В настоящия текст под термина „стойностна музика“ ще имаме предвид музикалните шедьоври от различни жанрове, създадени от векове насам, носители на „съдържание“, определяно от музикалната наука и естетика като „ценностно“, които и днес намират своите почитатели, включително сред детската и младежката аудитория.

ИЗЛОЖЕНИЕ

Този текст е опит да се очертае настоящата картина, макар и не пълна, на някои от видовете музикалнообразователните практики в страната и различните подходи на музикантското съсловие към децата и младежите в предучилищна и училищна възраст и дори към студентите с цел привличането на тяхното любопитство и по-траен интерес към инструментална музика, изпълнявана от оркестри, камерни ансамбли, инструменталисти. Описването на явленията от българската концертна практика би могло да доведе до раждане на идеи и практически стъпки за реализация на модерни, съдържателни и приложими модели за постигане на описаната цел, която би могла да се разшири още повече до „възпитание на по-добри хора за обществото чрез музика“.

За изпълнение на поставените задачи проучихме образователните програми на държавните музикални институции у нас, разгледахме различни публикации за събитията, попаднали във фокуса на общественото внимание, запознахме се отчасти и със световните практики, проучихме някои научни публикации. Наблюденията, отразени тук, до голяма степен са базирани и на личния опит на автора – дългогодишен продуцент, музикален журналист и критик, както и на основните методи на индивидуална експертна оценка – беседа и интервю.

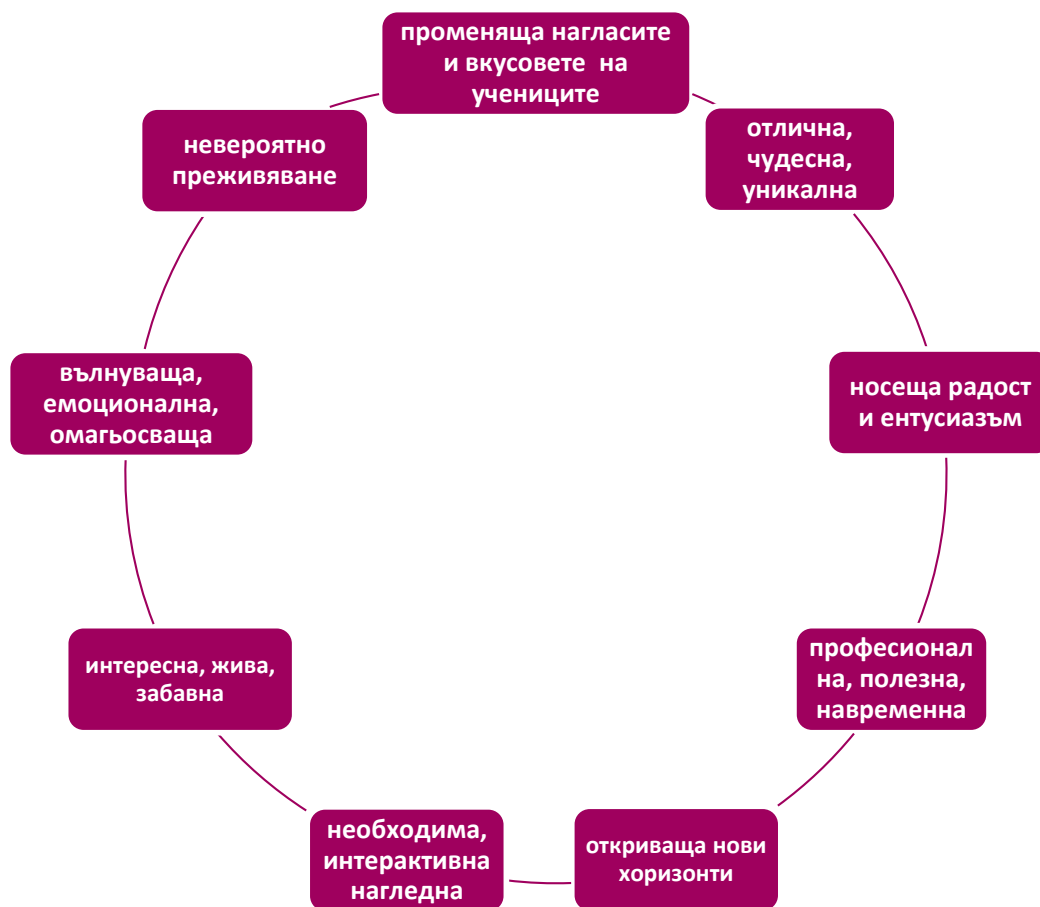
Бяха направени няколко такива с музиканти и организатори, реализиращи образователни концерти, като бяха зададени както идентични въпроси, така и такива, предоставящи възможност за свободни отговори. Избраните участници са активни, публично известни имена, които споделиха своя опит, идеи, трудности и стремежи за обхващане на по-голям брой деца и младежи в училищна възраст в техните концерти и желанието да постигнат високо ниво на емоционално въздействие върху тях и опосредствено възпитаване на вкус към музиката „чрез преживяване“. Бе установено, че всички участници в интервюта са обединени от тази обща цел, като споделиха прилаганите от тях различни комплексни подходи, често противоположни, сравнени един с друг. Някои са проактивни от страна на организаторите, а други са привидно пасивни спрямо избраната таргет група (училищна възраст), но предизвикват нейната активност със съдържателния си потенциал и идеи, което води до инициатива за посещение на музикално събитие от страна на преподавателите по музика в училищата и техните възпитаници.

Изборът на подходящо музикално съдържание (произведения) за образователен концерт, съобразен с възрастта на младата публика, е определящ основен критерий, но невинаги се спазва от организаторите. Понякога се случва на концерт, предназначен за тийнейджъри, да преобладават ентусиазирани родители с малки деца под 5 години. Ефектът е по-скоро отрицателен и за децата, и за присъстващите възрастни. Неприятните последици могат да се избегнат, като при промотирането на събитието се подчертае за каква възраст деца и младежи е подходящо и това да се изпише върху рекламните материали.

Едни от най-обичаните и посещавани концерти по принцип, а не само в разглеждания период, са с произведения, специално написани с образователна цел. Още през първата половина на XX век Бенджамин Бритън пише „Пътеводител в оркестъра за младия човек“ (*The Young Persons Guide to the Orchestra*). Това е музикална композиция, създадена през 1945 г. с подзаглавие „Вариации и fuga по тема“ на Пърсел. Бритън продължава идеята на Камий Сен-Санс, композирал още през 1886 г. „Карнавал на животните“ – фантазия за оркестър, и Сергей Прокофиев, създал през 1936 г. музикалната приказка „Петя и вълкът“. Тези специални оркестрови произведения имат за цел да запознаят детската и младежката аудитория с тембровите и техническите възможности на музикалните инструменти. Съвсем наскоро писателят и професионален музикант Дан Браун създаде „Дива симфония“, състояща се от 21 музикални номера, изобразяващи животни, обрисувани с тембрите на различни музикални инструменти в оркестъра. Премиерата на симфонията у нас се състоя на 11 април 2021 в София, в зала „България“ (<http://fortissimo.bg/family/index.php/konzerti/minali-konzerti/item/767-wild-simphony>), като по същото време бе пусната в книжарниците интерактивна книжка със същото заглавие, съдържаща богати илюстрации, стихове и музикални гатанки.

Представянето на оркестровите инструменти е най-често използваната образователна практика не само у нас. Тя е в основата на голяма част от концертите на „Фортисимо Фамилия“, „Фортисимо Фест“ и „Фортисимо Академия“, като началото е поставено от образователната програма „Фортисимо в клас“. Последната бихме определили като „хибрид“ между училищна и извънучилищна образователна практика, тъй като професионални музиканти пренасят концертната зала в училище. Създадена в България през 2009 г. от диригента Максим Ешкенази и развита от цигуларя Хари Ешкенази, програмата е вдъхновена от американски музикални практики и образователната програма на Лондонския симфоничен оркестър, която е разпространена и в Берлинската филхармония. Тя представлява уроци за оркестровите музикалните инструменти, провеждани от гостуващи в учебните часове по музика професионални музиканти – в българския вариант това са най-често оркестранти от Софийската филхармония, Софийската опера или Симфоничния оркестър на БНР. Те свирят „на живо“ пред учениците, говорят за създаването и показват устройството на съответния музикален инструмент, разказват за най-известните произведения и изпълнители, обясняват основни музикални термини, предлагат музикални игри, а в края на часа всяко дете се опитва да изсвири нещо лесно на представения музикален инструмент. В България програмата съществува от 2009 до 2018 г. с финансовата подкрепа на Фондация „Америка за България“, а в момента е под шапката на Софийската филхармония, като обхваща предимно столични училища, за разлика от предишни години, когато са включвани и училища в провинцията. След поредица от 9 урока за една учебна година в избраната възраст 4-ти клас (отчетена от „Фортисимо в клас“ като най-благогатна за усвояване на знания за музикалните инструменти) учениците посещават симфоничен концерт, на който получените знания за музикалните инструменти като част от оркестъра се затвърждават и обобщават чрез живо музикално изпълнение.

Един от приложените методите на изследване, който намираме за полезно да цитираме тук, е именно анкетата, направена и предоставена от екипа на „Фортисимо в клас“ преди ковид пандемията сред учители относно мнението им за необходимостта от съществуването на програми като „Фортисимо в клас“ и други образователни практики, надграждащи уроците по музика в училище. Проведената анкета е сред преподаватели в начален курс (30 души от столични и извънстолични училища). Бяха зададени три въпроса, чиито отговори са илюстрирани на фиг. 1 и табл. 1 и 2, както следва:



Фиг. 1. Каква е оценката ви за образователната програма „Фортисимо в клас“?

98% от анкетираните преподаватели (един от анкетираните не е отговорил) поставят максимална оценка на програмата, определяйки я основно със суперлативи. Разнообразните подходи, използвани от гостуващите в час професионални музиканти, са отбелязани и високо оценени от учителите. Техните наблюдения върху поведението на учениците след уроците на „Фортисимо в клас“ са изцяло положителни и отбелязват нарастваща мотивация и интерес към предмета и практикуваните музикални дейности.

Таблица 1. С какво програмата „Фортисимо В клас“
обогаत्याва часовете по музика?

жива музика	<ol style="list-style-type: none"> 1. Учениците се докосват до „живата музика“ чрез млади, амбициозни музиканти 2. Програмата предоставя за ползване допълнителни нотни материали, аудио и видео записи от гостуванията на музикантите в учебния час
учебен процес	<ol style="list-style-type: none"> 3. Нарастват мотивацията на учениците за обучение и интересът към предмета музика 4. Часовете стават по-разнообразни
навици и умения	<ol style="list-style-type: none"> 5. Програмата създава навици за по-задълбочено слушане на музика както в учебния час, така и на концерт 6. Изграждат по-прецизни умения за разпознаване на музикалните инструменти в звучащи произведения и свързването им с музикални образи (мотиви и теми)
интегриране на знания и изява	<ul style="list-style-type: none"> • 7. Знанията се поднасят с такт, умение, лекота и любов към музиката и децата • 8. Програмата дава възможност за изява на изпълнителските и творческите възможности на учениците и откриване на музикални таланти.

Таблица 2. Какви са вашите препоръки към програмата „Фортисимо В клас“?

1. Този начин на запознаване с музикалните инструменти да стане част от официално утвърдената програма по музика.
2. Някои от изучаваните песни от учебната програма да бъдат разучени от музикантите и изпълнени заедно с учениците.
3. Музикантите да свирят повече откъси от музикални произведения, изучавани в учебните часове.
4. Музикантите да предлагат повече игрови форми.
5. Музикантите да участват в дейността възприемане на музика, като я свързват с известен изпълнител на даден инструмент – ползване на видео материали от концерти, напр. от YouTube.
6. „Фортисимо В клас“ да предлага свои методични материали: книжки на музикална тематика, компактдискове, комикси.
7. Музикантите по забавен начин да представят нотното писмо и нотните трайности чрез игри, книжки, рисунки, мултимедийни презентации.
8. „Фортисимо В клас“ да предлага видео уроци в електронно обучаваща среда.
9. Да се включват в часовете и деца изпълнители, напр. от музикалните училища, наред с професионалните музиканти.

10. Музикантите да бъдат и консултанти на учителите под формата на „Фортисимо педагог“, да създават трайна връзка за съдействие в учебния процес, да организират семинари.
11. Музикантите да съдействат за професионално ориентиране на проявилите интерес към музикално образование деца от общообразователните училища.
12. Програмата да бъде устойчива във времето и да се разраства, като обхваща повече възрасти.
13. Програмата „Фортисимо в клас“ да започне от по-ранна възраст, като обхване изцяло началния образователен етап от 1-ви до 4-ти клас и да включва и 5-ти клас. Да обхваща ученици минимум две последователни години.
14. Да се комбинират няколко инструмента в един учебен час: изпълнения на гуа, триа, квартети, напр. в 5-ти клас, след като вече учениците познават отделните инструменти.
15. Музикантите да разказват на достъпен език за известни музикални произведения, теми и композитори извън включените в учебната програма.
16. Музикантите да използват мултимедийни презентации по дадена тема.
17. Да се увеличи броят на посещенията на музикантите от „Фортисимо в клас“ в часовете през учебната година.
18. Да се разширяват часовете и проектите извън училище и да се създават различни видове партньорства.
19. Да се организират летни лагери и семинари „Фортисимо“ с музикалнообразователна насоченост, в които да бъдат включени деца, участвали през годината във „Фортисимо в клас“.

Получените отговори от анкетата разкриват огромният потенциал на тази програма, която би могла да бъде развита до национален мащаб, като бъдат включени максимален брой инструменталисти, както и певци от държавните оркестри, оперни и балетни театри, хорове и други държавни ансамбли, включително военни духови оркестри, джаз бенд формации, народни хорове и ансамбли. Реализацията на подобна мащабна идея не би могла да се случи с екип от няколко професионални музиканти, каквато е понастоящем в София, със спорадични гостувания в близките на столицата градове. Тя би била възможна единствено чрез държавна стратегия, включваща сътрудничество между МОН и МК и финансово обезпечаване на уроците в училище, провеждани от музиканти и последващата концертна дейност пред детска и младежка публика. При благоприятни условия и предпоставки проектът носи потенциал за изграждане на местни структури на „Фортисимо в клас“ в големите градове на страната съвместно с местните музикални институти, училища по изкуствата, културните отдели на общините, регионалните инспекторати по образование, както и пряко с директорите на общообразователните училища. Изминаването на тези стъпки би могло да доведе до постигане на интегриране между изучавания в училище материал по музика в реалните

концертни практики, както и до пряко взаимодействие между учители и професионални музиканти. Само общи усилия и планирани дейности могат да променят реалностите, тъй като днес пътят към концертната зала и оперния театър (особено в населените места, където такива липсват) е непознат за преобладаващата част от младежите у нас, за разлика от този до клубовете, нощните заведения и дискотеките.

Необходимо условие за изграждането на детска и младежка публика е да се привлекат младите родители между 25 и 35 години, които желаят децата им да бъдат музикално образовани – това е важна таргет група. Такъв проект е „Фортисимо Фамилия“ като награждаващ „Фортисимо в клас“, който бихме нарекли базов, подготвящ учениците за посещение на концерт или музикален спектакъл. „Фортисимо Фамилия“ е комерсиален продукт, въвличащ в неформалното музикално образование и родителите. „Ако искаш детето ти да слуша повече за класическата или оркестровата музика, купуваш семеен билет и идваш на концерт“, отбелязва в интервю диригентът Максим Ешкенази, който прехвърля в България опита си от САЩ, където е диригент и музикален директор на оркестър. Българският принос във „Фортисимо“ като вариант на образователната програма на Лондонския симфоничен оркестър е, че към концертите се подготвя сценарий, има водещ, който е популярна личност – най-често известен актьор, чието присъствие се превръща в проводник между публиката и музиката. Водещият артикулира онези въпроси, които би задало едно дете, слушайки музика. Детската публика активно се включва в концерта с отговори на гатанки, въпроси, участва в музикални или ритмични игри и др. Развитието на програмата „Фортисимо“ с всичките ѝ подзаглавия бе много успешно в периода от 2010 до 2018 г., като в най-силните години заключителните концерти на „Фортисимо в клас“ на тема „Музикалните инструменти в оркестъра“ са събирали над 2200 деца в един ден в зала „България“ в два последователни концерта. Според организаторите вече има цяло поколение възпитаници на „Фортисимо“, които следят и посещават всички събития, „Общество на Фортисимо“ – фен клуб на родители и деца, разпространяват се рекламни тениски, златни и сребърни значки за посещения на концерти и за даване на верни отговори на музикални гатанки, въпроси и т.н. Част от децата, посещавали „Фортисимо“, са се насочили към професионално музикално обучение, други – към изучаване на музикален инструмент за удоволствие. За съжаление точна статистика не е водена.

Концертите на „Фортисимо“ с многобройната си детска публика вдъхновяват и предизвикват лавина от музикалнообразователни инициативи. Музикалните институции като напр. Софийската опера също се опитват да правят образователни програми като „Концерти за бебоци“ за бебета и деца от 0 до 3 години. Оперите в Русе, Пловдив, Варна, Бургас – всички вече имат образователни програми. Промяната в положителна насока през последните 10 години е налице.

Силен обществен отзвук получава образователната програма на Симфоничния оркестър на БНР, която се провежда между 2011 и 2018 г. и предоставя възможност деца и ученици от столицата да посещават реговните репетиции на оркестъра в Студио 1 на БНР. Целта е да не се нарушава целостта на репетиционния процес. В голямата пауза по време на репетиция на доброволни начала оркестрантите представят на малките посетители своите музикални инструменти. Важна е ролята на предварителната подготовка – на децата и учениците предварително се обяснява как да се държат по време на репетиция, да пазят тишина, да слушат внимателно, по-малките идват с предварително изработени от хартия или други погръчни материали музикални инструменти и се опитват да откриват истинските сред оркестъра. Учителите от общообразователните училища припознават част от учебния материал по музика в произведенията от програмата на Радиооркестъра и подготвят учениците за посещение и слушане на дадено произведение или изучаван композитор. В даден момент напливът става огромен, записванията за посещения от училищата е толкова голям, че за някои програми диригентите отказват достъп, за да не се пречи на реговната работа на оркестъра. Интересен факт установен, чрез тази практика, е, че учениците нямат никакви резерви и задръжки към съвременна, не лека за възприемане музика, която професионалистите считат за тежка и трудна, а именно музика на XX и XXI век. В концертната практика у нас присъствието ѝ в програмите винаги носи риск залите да останат полупразни. Екипът на БНР работи също така със студенти по архитектура, като предварително се провежда лекция „Музика, архитектура, композиция“. В 90% от случаите в образователните модули се включват с удоволствие солистите и диригентите, участващи в сезонните концерти на Радиооркестъра. Така студентите по архитектура се срещат през годините с пианистката Пламена Мангова, която им разказва за акустиката на прочутите зали по света, в които е свирила. Цигуларката Лия Петрова разказва за акустичните особености и устройството на нейната цигулка „Страдивариус“. Световноизвестният виолончелист Миша Майски също се среща с 200 души студенти. В образователната дейност се включват и останалите музикални състави на БНР – смесеният хор подготвя концерт, подходящ за деца, като модератор е самата диригентка Любомира Александрова. Народният оркестър с ръководител Димитър Христов подготвя викторини, показва им инструментите, кавалджията наподобява звуци, издавани от различни животни. На учениците много им харесват репетициите с народния оркестър и залата винаги е препълнена. Участват и народни певици от хора на Ваня Монева, като пеят пред учениците различни песни, разказват за фолклорните области. Моментът на преживяването в образователните програми е важен акцент. Така с нулев бюджет от страна на БНР и минимален разход на ресурс и време се провежда успешна образователна програма в периода 2011–2018 г., която за съжаление вече е спряна по множество причини.

Като друга подкрепяща обучението практика бихме определили образователните концерти на Музикална къща БНР и Националната художествена галерия „По следите на таланта“ (<http://detskotobnr.binar.bg/7222/po-sledite-na-talanta/>) с музиканти от Симфоничния оркестър на БНР, състояли се през сезон 2018. Един от тях е концерт-спектакълът „Ритмично букварче“, посветен на 90-годишнината от рождението на проф. Добри Палиев – създател на перкусионната школа в България. В това събитие участват наравно професионални музиканти от ударната група на Симфоничния оркестър на БНР и деца от класа по ударни инструменти от НМУ „Л. Пипков“. Подобни концерти на утвърдени професионалисти и млади таланти също имат образователен характер не само за публиката, но и за децата, участващи в концерта. Прекрасен пример за такъв бе изпълнението на Филхармония „Пионер“ в концерта на Концертгебау оркестър, Амстердам в НДК на 30 юни 2018 г., където в първото произведение от концертната програма – увертюрата към операта „Дон Жуан“ от Моцарт, го всеки музикант от престижния оркестър на пулта свири ученик от младежкия оркестър като равноправен колега. На репетицията учениците (между 9 и 18 години) получиха необходимите указания за музикалната интерпретация, а диригентът Даниеле Гати отговори на всички техни въпроси. Това „обучение от практиката“ съдържа изключителна сила, оставяйки трайно и силно преживяване у младите музиканти, както и у детската и младежката публика, присъстваща на подобни концерти.

Множество концерти под заглавие „Имена от бъдещето“, „Деца свирят за деца“ с участието само на деца и студенти са много разпространена практика у нас през последните над 10 години. Детската и младежката аудитория са изключително впечатлени от представянето на свои връстници, което е много силен мотиватор за събуждане на интерес към музиката.

Образователен проект с потенциал за развитие реализира Софийската филхармония през сезон 2010–2011 г. със заглавие „Отворено образование“, предназначен за ученици от елитните гимназии в столицата: Италианския лицей, Математическата и Природо-математическата гимназия, Немската гимназия, 31-во училище, 22-ро училище и др. Музикалната програма представи поредица концерти, провеждани в Камерна зала „България“ и студио „Музика“ във формат „петъчни срещи с младежка публика на различни теми“. Като лектори се изявяват преподаватели от НБУ, гостуващи лектори от чужбина, студенти от различни университети, които по лек и привлекателен начин, с модерни средства предлагат атрактивна информация на младите хора за по-различни от познатите им от „уличната култура“ стилове музика. Поради въвеждане на делегираните бюджети от януари 2011, свързани пряко с продадените билети, проектът е невъзможно да просъществува по първоначален замисъл и бива прекратен.

Друга инициатива с подобни цели е „Музикален университет в движение. Интерактивно образователно ателие за музика“, проведен през зимата на 2011–2012 г. – Академичен оркестър „Орфеус“ на НБУ от студенти по музика представя поредица от концерти пред младежка публика в София, Пловдив и

Варна. Проектът според проф. Шушулова съчетава „образование, творчество и социална активност“ (Шушулова-Павлова, 2015). Концертите съдържат образователни и възпитателни елементи, чрез „класическа музика за камерен оркестър, вокални изпълнения и балет, чрез *култура на съучастието* се потърси привличане и активност у младите слушатели“ (нак там) – ученици и студенти. Проектът успешно продължава и през следващите години, а Академичен оркестър „Орфеус“ от студенти на НБУ под ръководството на известния цигулар Марио Хосен изнася редица концерти в Австрия (Виена), Гърция, Турция, Хърватия, Япония.

Популярен образователен проект, набрал голям брой почитатели през годините, е „Концерти на възглавници“ на частната културна организация „Модо“, създадена от пианистката Венета Нейнски. Започвайки от 2012 до 2019 г., цикълът „Концерти на възглавници“ е предназначен за малки деца от 0 до 5 години и родители. Това е първият в България цикъл от камерни концерти за най-младата публика. Организаторите твърдят, че „най-добрият начин да слушате класическа музика със семейството си е сега на възглавници“ (<http://v02.modobg/bg>), което създава свобода и комфорт на слушателите. Децата, танцуват, подскачат, движат се в такт с музиката, усещат енергията на изпълнителите. Тези концерти тематично са посветени на музикалните инструменти, композитори и стилове в музиката. Изпълнителите са предимно млади музиканти, завършили или работили в чужбина, които се стремят по нестандартен и непринуден начин да въвлечат децата в изкуството на звуците.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Вълната от успешни музикалнообразователни практики в България през разглеждания период намира добър отзвук сред младата аудитория, особено в столицата и големите градове в страната. Споделяме мнението на проф. Милена Шушулова, която отбелязва, че „независимо от гържавната политика на рестрикции спрямо музикалната ни култура, търсенето на нови идеи, на оригиналност, на предизвикателства, които стават популярни и допринасят за развитието на музикалното изкуство на всички нива“ (Шушулова-Павлова, 2015) е във фокуса на вниманието на много организатори. Музикантите често прилагат работещи модели от чуждестранната практика от Европа и САЩ, създават различни концепции, а най-успешните се стремят да ги направят устойчиви във времето, превръщайки ги в традиционни.

Направеният преглед на извънучилищните музикалнообразователни практики, наред с такива, които не бяха споменати, показва, че те се характеризират до голяма степен освен с отделни организирани и устойчиви във времето прояви, с хаотично и едновременно съжителство на разнообразни идеи, които избухват и се реализират във всевъзможни посоки понякога спонтанно, понякога по-обмислено, като и резултатите – доколкото могат да бъдат измерими, притежават същите неустойчиви черти. Един по-задълбочен анализ на съдържанието на концертните програми и учебниците по музика,

който не е предмет на тази публикация, би разкрил, че най-често не съществува интеграция между концертната практика и програмата по музика в българското училище, което е следствие от липсата на постоянна и градивна комуникация между музикалната гилдия и учителите. Въпреки наличието на множество идеи за музикалнообразователни практики, насочени към учениците, те не са поставени на основата на учебната програма по музика, често не са съобразени с възрастовите особености на децата, а са по-скоро са творчески спонтанни идеи на отделни музиканти. Установява се паралелното съществуване на традиционни практики и идеи от миналото, характерни за гържавните музикални институции в големите градове, наследили добрите практики от времето на Държавно обединение „Музика“, съществувало до 1989 г. (една от ролите му е била регулация на образователни концерти в страната) и съвременни пазарно ориентирани музикалнообразователни практики. Последните в голяма степен са пакетирани като комерсиален културен продукт, реализирани са от частни образователни институции като НБУ, частни училища, фондации, музикални школи, промоутърти, организации или физически лица.

Тези факти показват, че ако нашето общество има интерес да създава по-образовани и културни хора с отношение към изкуството, навява необходимост от:

- Създаване на целенасочена гържавна стратегия за възпитаване на емоционална интелигентност и емпатия у погротващото поколение чрез музикално образователни практики, развиващи се в съвременна социална среда, като надграждащ етап към училищното образование. Това би довело до преодоляване на дисбаланса в предлагането между отделните региони и градове в страната, т.е. осигуряване на еднакъв достъп до култура.
- Координация между Министерство на образованието и Министерството на културата за финансово и съгържателно обезпечаване на музикалнообразователни програми, които да обединяват усилията на училищата и музикалните институции по региони в цялата страна.
- Създаване на образователни програми към всички гържавни оркестри/ опери в страната. Доказана световна практика е, че образователните програми най-добре функционират към оркестри, като е необходима стройна комуникация с администрацията. Политически сътресения и промени не би трябвало рефлексират върху работата на оркестрите у нас. Техните образователни програми би трябвало да се превърнат в приоритет, а където няма такива, да бъдат създадени – по възможност в унисон с учебната програма по музика в българското училище.

Независимо от политическите, обществени и здравни катаклизми музикално образование на погротващите е нужно. Извънучилищни музикалнообразователни програми трябва да има. Българските деца заслужават и трябва да получават това образование по най-добри световни стандарти. Резултатите от тези практики са трудно измерими, защото повечето хубави неща, свързани с

музиката, трудно могат да се оценят чрез количествени показатели. Как например можеш да измериш и да докажеш че 41-ва симфония на Моцарт е гениална? Или че някое дете си го направил по-добър човек? Но ние виждаме в обществата, където има оркестрова музика, познаване на музикални стилове и епохи, че тези общества са по-цивилизовани. Какво означава това? Означава, че демокрацията функционира по-добре.

ЛИТЕРАТУРА

Aranovsky, M. (2012). Koncepzia B.V. Asafieva. *Iskustvo musiki: teoria i istoria*, №6, 63. [Арановский, М. (2012). Концепция Б. В. Асафиева. *Искусство музыки: теория и история*, №6, 63.]

Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., Gardner, H., MI article.doc, The Theory of Multiple Intelligences. Retrieved on 29/04/2022 from <https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/443-davis-christodoulou-seider-mi-article.pdf>

Shushulova-Pavlova, M. (2015). Dobrite praktiki (good cases) v novite musikalnoobrasovatelni realnosti. Novi kozepzii za otvorenost. Sofia: Izd. NBU, 327. [Шушулова-Павлова, М. Добрите практики (good cases) в новите музикално-образователни реалности. Нови концепции за отвореност. София: Изд. на НБУ, с. 327.]

Stefani, G. (1987). A theory of musical competence. *Semiotica*, 66-1/3, 7-22, p.7.

Уебстраници

European Commission, Culture and Creativity. Retrieved on 17/10/2022/AM 1.04 - 1.35 from <https://culture.ec.europa.eu/bg/policies/selected-themes/cohesion-and-well-being?>

Operational Program Science and Education for Intelligent Growth. European Commission. (2022) Retrieved on 17/10/2022/AM 1.10 - 1.45 from <https://www.eufunds.bg/bg/opseig/node/10339>

Hall S. A. Schools should offer at least 'one hour of music a week' – new music education plan revealed. (2022) Retrieved on 17/10/2022/AM 2.02 - 2.50 from https://www.classicfm.com/music-news/national-plan-music-education-2022/?fbclid=IwAR1e_3xJ3G-UL4omV3FBZ7bp_OAGCy_EpYDjOuZAqbSiKeukF12FribFpto

Fortissimo family (2021) [Фортиссимо фамилия]. Retrieved on 01/06/2021/PM 11.10 -12.15 from <http://fortissimo.bg/family/>

Po sledite na talanta (2021) [По следите на таланта]. Retrieved on 02/06/2021/PM 18.30-18.56 from <http://detskotobnr.binar.bg/7222/po-sledite-na-talanta/>

Mogo.bg (2021). Retrieved on 04/06/2021/PM 15.13-15.56 from <http://v02.modo.bg/bg/04/06/2021/PM 15.13-15.56>

Leonard Bernstein's Young People's Concerts with the New York Philharmonic (2022) *Leonard Bernstein office*, Retrieved on 27/04/2022/16.47 from <https://leonardbernstein.com/about/educator/young-peoples-concerts>

J. Bernstein: Leonard Bernstein: A Born Teacher (2022) *Leonard Bernstein office*, Retrieved on 29/04/2023/PM 13.30-14.44 from <https://leonardbernstein.com/about/educator>

ДИАЛОЗИ ПРЕЗ ИЗКУСТВОТО

ARTS-BASED DIALOGUES

**ЕСТЕТИЗАЦИЯ НА ИНТЕРИОРНО ПРОСТРАНСТВО
В ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА.
СТОЙНОСТТА НА МОНУМЕНТАЛНАТА СТЕНОПИСНА ТЕХНИКА
МОЗАЙКА В КАВАЛЕТНА ФОРМА**

Анастасия Тонкова¹, гл. ас. г-р

Даниел Иванов², ас. г-р

Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“

Факултет по изобразително изкуство

Категра „Стенопис“

e-mail: asia.tonkova@abv.bg

e-mail: dangivanov@gmail.com

Резюме: Настоящата разработка си поставя за цел да проследи взаимовръзката между процеса на реализация на учебните задачи, придобиването на уменията към материала за създаване на авторска, кавалетна творба в техниката мозайка и възможността за адекватно, стойностно експониране на създадените такива произведения като част от пространство според актуалните тенденции за намеса на стенописната техника мозайка в архитектурата. Възможност за проследяване на предизвикателствата в полето на проучването предоставят два проекта за трайно експониране на мозаични творби в образователна среда. Създадените експозиции се състоят от селектирани кавалетни, мозаични произведения, част от ежегодните попълнения на методическия архив на категра „Стенопис“ на Факултета по изобразително изкуство към ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“.

Ключови думи: мозайка, стенопис, стенописни техники, стенно-монументални изкуства, образование, кавалетни мозайки, естетизация на образователна среда, експозиция, изложба

**AESTHETICIZATION OF INTERIOR SPACE
IN AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT.
THE VALUE OF THE MONUMENTAL, MURAL TECHNIQUE MOSAIC
IN CAVALET FORM**

Anastastasiya Tonkova¹, Senior Lec. PhD

Daniel Ivanov², Lec. PhD

University of Veliko Tarnovo “St. Cyril and St. Methodius”

Faculty of Fine Arts

Department of Mural Painting

Abstract: This work aims to explore the interrelation between the process of realization of the learning tasks, the acquisition of the ability to the material for the creation of an author's, cavalet work in mosaic technique and the possibility of an adequate, valuable exposure of the created mosaic as part of the space, according to current trends for the intervention of the mural mosaic technique in architecture. An opportunity to follow the challenges in the field of research give two realised projects for the permanent exposure of mosaic works in an educational environment. The created expositions consist of selected mosaic works, part of the annual additions to the methodological archive of the Department of Mural Painting of the Faculty of Fine Arts at the University of "St. Cyril and Methodius".

Keywords: mosaic, mural art, mural techniques, mural-monumental arts, education, cavalet mosaics, aestheticization of educational environment, exposition, exhibition

Въведение

Същност на монументалното стенописно изкуство е то да присъства отчетливо и знаково в архитектурата, като променя емоционално отношението към пространството, за което е създадено. Взаимовръзката между тематичното съдържание на творба, реализирана в класическа стенописна техника, и архитектурата, за която е предназначена, е ключово явление в областта на стенописата. Тази взаимовръзка се осъществява посредством принципите на т.нар. синтез. Едни от най-важните умения, които придобива по време на своето профилирано обучение художникът стенописец, са усетът и знанието да борава при създаване на своята стенописна творба с видовете синтез. Те се диференцират в специализираната литература на архитектурен, социален и авторски синтез (Гочев, 2009).

Създаването на стенописната творба, съобразена с принципите на синтеза, прави възможно органичното свързване на стенописното произведение с конкретното пространство, за което е създадено. По този начин творбата, която художникът стенописец е проектирал и реализирал, става неизменна част от архитектурата, тъй като образността и тематиката, пресъздадени с характерния стил на художника, резонират с функциите на сградата и потребностите на ползващите я.

Възможностите на мозайката като класическа стенописна техника интригуват съвременните творци и изследователи. Проблемите за синтеза на стенописна творба, реализирана в техниката мозайка, се характеризират с широк спектър дискуссионни моменти. От гревността до наши дни освен глобално, така и регионално се отчитат различни интригуващи тенденции, белязани от културно-историческите особености на времето.

В контекста на разглежданата тема обръщаме особено внимание на актуалните тенденции, маркирани като ключови за разбирането на

стенорисната техника мозайка освен като възможност за създаване на монументална стенорисна творба, но и като изразно средство за създаване на кавалетно произведение със съответна естетическа стойност и въздействие в интериорното пространство.

Като изразно средство на съвременните художници стенорисници техниката мозайка в страната ни днес поема в разнообразни посоки. Те се отчитат от редица изследователи при анализ на реализирани произведения както с монументална, така и с кавалетна функция. Най-общо според Миляна Стефанова могат да се проследят две основни линии на развитие, които се отнасят до стилистиката и средата на реализиране на произведенията, създадени в техника мозайка, и това са: светска – прогресивна, и религиозна – консервативна.

От стилистична гледна точка в тенденциите от 90-те до наши дни при стенорисни творби, причислени към светската мозайка, „водещата роля на монументалното изкуство в композиционно-планировъчната схема в организацията на функционалното и културно пространство на съоръжението се трансформира в допълваща и ненадградливо освежаваща архитектурата” (Стефанова, 2013: 31). В този смисъл, както отбелязва Стефанова, стилистичното развитие на изображенията, създадени в монументалната техника мозайка в нашето съвремие, са „в насока на неангажираща и ненадградливо – абстрактна декорация, акцентираща на материала и съчетаването му” (пак там). От тенденциите на абстрактно-декоративната образност на изображенията в съвременните мозаични творби се отчита също, че темата няма отношение към стилистиката или предназначението на съоръжението. С други думи, съблюдаването на принципите на архитектурен, социален и художествен синтез при създаване на творба в стенорисната техника мозайка, са фокусирани предимно върху изява на авторско решение, което няма винаги отношение към конкретната среда за експониране на творбата.

Такъв вид авторски решения физически могат дори да не принадлежат на архитектурата, предназначена да им стане експозиционна площ. Редица са примерите, в които мозайката като стенорисна техника става изразно средство на визуалния художник, за осъществяването на артистични проекти, автономни от конкретна архитектурна среда. Благодарение на изразните и изобразителни възможности на мозайката като материал авторското, естетическо послание се разгръща в кавалетни формати и триизмерни структури. Тези творби, създадени чрез стенорисната техника мозайка, са познати на художниците стенорисници и изследователите с различни наименования като: кавалетна мозайка, спонтанна мозайка, автономна мозайка, камерна мозайка, мобилна мозайка, концептуална мозайка и др.

Когато Йордан Спиров дефинира камерната мозайка като възможност за използване на изразните и изобразителни възможности на техниката, за да се даде изява на естетическото послание, той дава за пример схващането, което

проф. Илия Илиев е споделял с него по темата, а именно „че камерната мозайка независимо от размерите си носи посланието на художник, мислещ в траен материал. Че тя е преди всичко независима творческа проява, необременена от изисквания на поръчващ“ (Спиров, 2011: 65).

Експонирането на подобни творби ангажира не само трайна позиция в интериор или екстериор, но и става темпорална част от експозиционното пространство на изложбени комплекси в рамките на кураторски инициативи.

От учебната задача до авторската, кавалетна творба в техника мозайка

В настоящата разработка си поставихме за цел да проследим взаимовръзката между процеса на реализация на учебните задачи, придобиването на уменията/ усета към материала за създаване на авторска, кавалетна творба в техника мозайка и възможността за адекватно, стойностно експониране на създадените творби като част от пространство според актуални тенденции за намеса на стенописното изкуство в архитектурата.

Когато става дума за образователен процес, свързан с култивирането на професионални, творчески умения, е нужно да се даде повече яснота върху целта и съдържанието на характерните за специалност „Изящни изкуства – Стенопис“ учебни дисциплини *композиция* и *изпълнение в материал*.

Учебната програма в специалност „Изящни изкуства – Стенопис“ във Факултета по изобразително изкуство на ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“ отговаря на изискванията за професионално обучение в направление 8.2. Изящни изкуства, като залага на дисциплини, свързани с придобиване на знания и овладяване на практически умения, фокусирани върху изискванията за професионалната област като:

- Овладяване на изразните средства на класическите стенописни техники;
- Запознаване с принципите на синтеза между стенописната творба и архитектурната среда;
- Възможност за използване на изразните и изобразителните средства на класическите стенописни техники за създаване на произведения, адекватни на съвременните визуални тенденции.

За да бъде овладяна като изразно и изобразително средство съответната стенописна техника, методически, чрез конкретни задачи, се отработват два основни аспекта на професионалните знания и умения: *композиционно-съдържателен* и *техничко-технологичен*.

Принципно *композиционно-съдържателният* аспект при етапите на овладяване на дадена стенописна техниката е свързан с изпълнение на задачи, даващи възможност за боравене с тематично разнообразно визуален материал; анализиране на примери от история на изкуството; стилизиране и адаптиране на изображения към изразните особености на стенописната техника; подбор на композиционни елементи в рамките на конкретен формат според темата;

работа с мащаб; създаване на вариативност на идеята; боравене с принципите на композиране и др. Задачите от този рог са фокусирани в съдържанието на дисциплината „Стенопис-композиция”.

Технико-технологичният аспект от характеристиките за стенописна знания и умения се овладява чрез задачите от дисциплината „Изпълнение в материал”. Работният процес, стимулиран от задачите в дисциплината, включва основно запознаване и работа с технико-технологичните особености на конкретната техника. Важно за контекста на разглеждания проблем е да се направи разграничение, че учебните задачи за изпълнение в материал включват както реализирането на дадена учебна задача в стенописна техника (по време на обучението), така и реализирането на дипломен проект или фрагмент от него чрез изразните средства на конкретна стенописна техника в избрана реална архитектурна среда.

Когато става въпрос за овладяването на мозайката като стенописна техника, се набляга на усвояването на следните специфични знания и умения, които отново бихме диференцирали според аспектите, съдържащи се в спецификата на професионалните знания и умения.

Към *композиционно-съдържателния* аспект принадлежи за овладяване основно проблемът как да се адаптира авторска визуална идея към изразните и изобразителни възможности на мозайката. Тук основно предизвикателство в работния процес е как художникът стенописец в своя проект съобразява характеристиките предимства на техниката като: цвят, пластика, триизмерност на материала, рисуваща способност на фугата, съчетание на различни материали, динамични възможности на изображението чрез текстурата на различните начини на регене (опуси) и др.

Технико-технологичният аспект, който се овладява благодарение на учебните задачи, обхваща уменията, свързани с техниката и технологиите за изработване на творба в мозайка. Освен изучаване на технологичните особености на видовете мозаичен редеж (опуси), по време на практическото обучение се обръща внимание и на технологичните методи за изграждане на мозаичната творба (позитивен/негативен, регене „отдолу на горе” и „отгоре на долу” и т.н.). Друг момент, заложен в учебната програма, е стимулът за използването и експеримента с материалите за мозаичен редеж (естествен камък, смалт, керамика, стъкло, метал и др.). Към технико-технологичния опит, придобиван чрез реализиране на учебните задачи, се причисляват и уменията, които се усвояват при ползване на характерни инструменти за работа, организация на работното място според изискванията на техниката мозайка и др.

Първите опити с изразните средства на монументалната техника студентите визуализират чрез реализиране на *учебни задачи*. Създават се кавалетни, мозаечни пана, където в авторска композиция се съчетават знания от историята на техниката, начини за регене, умения за нюансиране на цвета и усет за използване ефектите на артистичната мозаична фуга. Подготовката

за реализация на *дипломни проекти* е другата форма за създаване на творба в техниката мозайка по време на учебния процес. Често при съпоставката на учебните задачи и дипломния проект на един и същи студент се отчита как на по-късен етап на своето обучение авторът целенасочено използва ефекта на мозайката с изграден усет към материала и усвоени знания за създаването на съобразена с принципите на синтеза композиция.

Опитът, трупан по време на учебния процес, конкретно с работа в стенописната техника мозайка, освен че формира характерни професионални знания и умения, но и съдейства за култивиране в обучаващия се на естетически критерии. Така, от една страна, студентите могат да боравят спонтанно и с интерес с материала, от друга, благодарение на приложените знания имат възможност да създават, реализират и презентират уверено авторска творба, създадена с изразните средства на мозайката.

Методически архив – онагледена индивидуалност и ретроспективно свидетелство за подход към материала

Проблемът за естетическата стойност на творба, създадена с учебна цел в техниката мозайка, и значимостта, която тя придобива при експонирането си в архитектурна среда, дори и да не е проектирана за съответната такава, са предмет на наблюдение и изследване на преподавателския екип от категра „Стенопис“ през годините. Една от възможностите за проследяване на предизвикателствата в казуса стават ежегодните попълнения на методическия архив на специалността с учебни задачи, изпълнени в техника мозайка.

От една страна, тези задачи са образци за изразните, изобразителни и технологични възможности на стенописната техника. От друга, те дават поглед върху проявен авторски подход в материал и разнообразни начини за работа с него. От трета, анализът на произведенията през годините дава основание на преподавателите да проследяват редица фактори, спомогнали за модифициране на учебните задания, за да могат както да отговорят адекватно за визуализиране на съвременни теми, така и да станат демонстрация за нововъведения в технологията на работа.

На последно място, но не и по значение, остава предизвикателството как да се борави със събираните през годините произведения. Заради качествата, които притежават мозаичните фрагменти от дипломни работи, реализирани авторски творби в техниката мозайка, както и осъществените учебни задачи, изкрystalизира нуждата от постоянна експозиционна площ. Забелязахме, че определеното пространство за стационаране на колекцията от кавалетни творби в техника мозайка, както и видът за експониране на творбите е нужно да отговарят на конкретни условия. Такива условия са пряко свързани с устойчивостта на значението на произведенията освен като успешно създадена учебна задача, но и като авторска творба, притежаваща естетически качества. Като ключови определяме следните условия:

- **Достъпност.** Основно изискване за пространството за експозиция е неговата публична достъпност, за да продължат селектираните мозаични произведения да бъдат нагледен материал за учебния процес в специалността. Това поражда нуждата те да останат в пространството на образователната среда, респективно учебни корпуси и помещения в тях.
- **Експозиционен вид.** Селектираните творби трябва да имат представителен експозиционен вид, за да въздействат и взаимодействат като самостоятелни произведения – т.е. към тях да е проявено отношение като към творба, арт обект, представен в интригуваща форма. Това изискване поражда технологичен ангажимент към творбите, за да се намери най-подходящ начин да бъдат представени и устойчиво, безопасно експонирани (фиг. 1 и фиг. 2).



Фиг.1 и фиг. 2. Подготвителни и реставрационни дейности за привеждане на мозаичните творби в експозиционен вид

- **Аранжиране.** Избраното експозиционно пространство е необходимо да предостави възможност за атрактивно подреждане и възможност за комбинативност на фрагментите според теми, випуск, стилистични особености, формати, характерни съчетания в използван материал и др. По този начин се изявяват качествата на творбите не само като успешно реализирани задачи, но и като авторски подход.
- **Презентация.** Освен всичко студентските творби от методическия архив трябва да представят нагледно/сетивно възможностите на стенописната техника мозайка. Тъй като такива творби са създадени в техника, по принцип определена за естетизацията на публичното пространство, то за тях е редно да станат достояние и да имат досег с разнообразна социална среда.

Съобразено именно с този условия, експонирането в интериорното пространство на творбите от архива на катедрата ще дава възможност за досег с визуалните качества на творбите, без те да губят архитектурната

си принадлежност и монументалната си стойност въпреки кавалетните си характеристики.

Мозаичните творби в публичното пространство на образователната среда - възможност за интердисциплинарно взаимодействие

След създаването на Факултета по изобразително изкуство (ФИИ) започват да се утвърждават дисциплините, свързани с изучаване на монументални изкуства. Поради това през годините (от 1963 г.) произведения, създадени чрез стенописните техники, присъстват в пространството на ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“. В контекста на станалата традиционна инициатива за естетизация на образователната среда на сградите на университета, през годините на територията на учебното заведение биват реализирани и експонирани редица стенописни монументални творби. Подобна традиция се съхранява от убеждението на ръководните екипи на различните факултети, че изкуството преобразява пространството на образователната среда и въздейства емблематично със своите естетически качества. Поради тази причина установени контакти на интердисциплинарни взаимоотношения между ФИИ и други факултети и катедри на ВТУ позволяват намирането на подходящи и атрактивни архитектурни пространства, където да се организират както експозиции, така и реализации, свързани с изявата на стенописните техники.

В този контекст поради възможности и интерес към естетизация на образователната среда през изминалите години се предприе реализиране на два творчески проекта. Същността на дейностите по реализиране на проектите е експониране на мозаични творби от методическия архив на катедра „Стенопис“ в сградата на IV корпус на ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“. Проектите се реализират на два етапа, резултат от които са две постоянни експозиции с мозаични творби. С осъществяване на проектите и в двата етапа бяха ангажирани екипи от преподаватели и студенти от катедра „Стенопис“. Като основни координатори и организатори на проектите са ас. д-р Даниел Иванов и гл. ас. д-р Анастасия Тонкова.

Първоначалният проект е осъществен през 2015 г. по повод празника на Стопански факултет на ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“ и благодарение на сътрудничеството между ръководствата на ФИИ и Стопански факултет в лицето на доц. Борис Желев и доц. д-р Добринка Златева, като задачата е да се естетизират пространства от учебен корпус IV (2-3 етаж) на ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“. Дейностите за реализиране на проекта включват селектиране, реставриране и експониране на 15 мозаични пана, създадени като учебни задачи и фрагменти от дипломни работи от студенти на катедра „Стенопис“ в периода 2010–2015 г.

Предизвикателство за експозицията, в която преобладават фрагменти, създадени като част от проектирани мащабни стенописни реализации, е, че след извеждане от визуалния и тематичен контекст на дипломната задача те биха загубили идейната си стойност. При подбор и аранжировката на мозаичните творби обаче забелязахме как въздействието на творбите като самостоятелни творби, част от обща експозиция, вместо усещането за фрагментарност изяви техните разнообразни технико-технологични и естетически качества, характерни за авторските възможности, пресъздадени в техника мозайка.

Вторият проект се реализира в периода февруари–април 2022 г., като целта му е чрез селектирана експозиция от мозаични творби да се естетизира пространството на същия учебен корпус IV на ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“. При този проект експозицията от 30 мозаични пана се разполага в пространствата на факултет „Математика и информатика“ на ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“ (4 и 5 етаж на корпуса). Творбите, които са предназначени за участие в изложбата, са учебни задачи и дипломни фрагменти, създадени в периода 2015–2022 г. Към експозицията в този етап е включена и екипна концептуална мозаична инсталация „Мемориал на първичното“, изпълнена с участието на студенти и преподаватели (фиг. 3)



Фиг. 3. Екипна мозаична инсталация „Мемориал на първичното“
(Творчески колектив: Даниел Иванов, Антонина Сигоркина, Биляна Веселинова,
Елена Караиванова, Елпига Лайлакигу, Женя Калева, Калин Михов, Камелия
Рахнева, Полина Ковачева)

Повод за реализиране на проекта става празникът на факултет „Математика и информатика“ и се осъществява благодарение на интердисциплинарната колаборация между ръководствата на факултетите: ФИИ и „Математика и информатика“ в лицето на доц. г-р Марияна Николова и проф. г-р Светослав Косев.

Предизвикателство при оформянето, селектирането и аранжирането на експозицията става, от една страна, реставрацията на част от избраните мозаичните творби. От друга – възможностите за експониране и аранжиране на творби със съвременно концептуално съдържание редом с традиционни проекти – учебни и дипломни задачи (фиг. 4).

Отчетохме, че както присъствието на експеримента с нови материали и технико-технологични похвати при създаването на мозаични творби, така и изобразяването на съвременни теми атрактивно разнообразяват ритъма и въздействието на експозицията. По този начин мозайката, създадена с традиционни изразни средства, адекватно взаимодейства с авторските концептуални експерименти, които преднамерено като че ли се конфронтират с класическите погходи с трайния характерен материал в стенописната техника.



Фиг. 4. Част от експозицията в пространството на факултет „Математика и информатика“

Особен принос за реализирането на двата проекта е тяхната ретроспективна стойност. В експозицията присъстват творби на автори, които след завършване на специализираното си образование в направление „Изящни изкуства – Стенопис“ утвърждават своето име в професионалните среди в страната и по света. Примери за това са творбите на Христо Бозуков, Пламен Монеv, Даниел Иванов, Христина Христова, Велина Сталева. Участието им с ранни творби, реализирани в техниката мозайка, прави селекцията на експозицията любопитна от гледна точка на приемствеността.

Благодарение на наблюдение и анализ на процесите, свързани с подготовката и реализирането на проекти от подобно естество, установихме, че ситуирането на кавалетни стенописни творби в образователна среда съдейства за остойностяването на произведенията по характерен начин.

Отчетохме, че експонирането на кавалетна мозаична творба става възможност за интеракция между изразните възможности на стенописните техники и хора с други интереси и от други специалности. Освен това чрез

експонирането на учебните задачи и дипломни фрагменти е предоставена възможност мозайките да *взаимодействат с пространството на реална архитектурна среда*, като по този начин придобиват стойност и признание на авторска творба.

При реализацията на проектите забелязахме, че от особено значение е фактът, че инициативите за естетизация на образователната среда са възможност за *междунституционно сътрудничество при реализиране на интердисциплинарни проекти*. Като резултат от това постоянна експозиция от стенописни произведения от такъв вид е предпоставка за *популяризиране на предмета на специалност „Изящни изкуства – Стенопис“*.

Освен това, позиционирана в обществена среда, експозицията от мозайки предоставя възможност за култивиране на потребност за взаимодействие с изобразителното изкуство на преподавателски състав и обучаващи се от други професионални направления. По-специално експонираните творби съдействат за разпознаване и популяризиране на изразните средства, възможности и характерната материалност на стенописната техника.

Установихме също, че постоянната експозиция в конкретна образователна среда, обединяваща мозаичните творби на различни автори, е *предизвикателство към социалния и архитектурния ситнез*. Тогава, когато „потребителите“ не са от средите на изкуството; тогава, когато пространството (архитектурните дадености) не са възискателни към съдържанието на творбата, се генерират възможности за взаимодействие, основаващи се на спонтанен /асоциативен принцип.

Не бива да се забравя също, че благогарение на естетизацията чрез експониране на мозаични фрагменти еднотипните общи помещения на учебните корпуси стават разпознаваеми за работещите/учещите там. Преподаватели, студенти и персонал успяват посредством взаимодействието с творбите да се *идентифицират с пространството* и да имат сетивно-емоционален ориентир за своята принадлежност.

Опитът през годините показва, че процесът на реализиране на постоянни експозиции от творби в техника мозайка остава ефективна възможност за създаване на *умения за работа в екип* – технико-технологичните особености при експониране и аранжиране на стенописни творби са характерна част от учебния процес, в който активно, в партньорство, се включват преподаватели и студенти от специалността.

Реализирането на такива проекти за нас като творци и преподаватели, боравещи с изразните средства на мозайката, е от особено значение. Посредством подобни възможности за естетизиране на учебната среда чрез стенописните техники инициираме мотивиран учебен процес и отношение на студентите в специалността към традициите и възможностите на мозайката. Такъв процес съдейства особено за разбирането на техника в контекста на

кавалетните форми. Експозициите от подобен род свидетелстват освен това, че дори и съвременни реализации като спонтанни, артистични проекти с техниката намират обосновано присъствие в архитектурна среда редом с произведения, създадени чрез традиционни стенописни подходи.

ЛИТЕРАТУРА

Gotchev, O. (2009). *Stenopista. Problemi i predizvikatelstva*. Sofia: NHA 2009. [Гочев, О. (2009). *Стенописта. Проблеми и предизвикателства*. София: Издателство НХА.]

Spirov, Yordan. (2002). *Tehnologicheski i tehniчески справочник на художника stenopisec*. Sofia: Tangra TanNakRa. [Спиров, Йордан. *Технологически и технически справочник на художника стенописец*. София: Тангра ТанНакРа ИК.]

Spirov, Yordan. (2011). *Za savremennata mosaika*. Sofia: Tangra TanNakRa. [Спиров, Йордан. *За съвременната мозайка*. София: Тангра-ТанНакРа.]

Stefanova, M. (2013). *Tendencii v razvitiето na suvremennata bulgarska mozaika (Estatiчески i tehnologически Novosti)*. Sofia: NHA. [Стефанова, М. (2013). *Тенденции в развитието на съвременната българска мозайка (естетически и технологически новости)*, Дисертационен труд.]

Уебс страница

Сайт на ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“, Факултет по изобразително изкуство, Катедра „Стенопис“, Реализация на студентски проекти в архитектурна среда. Retrieved on 28.04.2022 from <https://www.uni-vt.bg/bul/pages/?page=1296&zid=143>

РИСУНКАТА В ЕПОХАТА НА МАСОВА ВИЗУАЛНА КОМУНИКАЦИЯ /ПРЕПОДАВАТЕЛСКА ПРАКТИКА В УСЛОВИЯТА НА ДИСТАНЦИОННО ОБУЧЕНИЕ НА СТУДЕНТИ В НАЦИОНАЛНА ХУДОЖЕСТВЕНА АКАДЕМИЯ/

Асен Миланов, старши преподавател, г-р

Национална художествена академия, София

Факултет за изящни изкуства

Категра „Рисуване“

e-mail: asmil@abv.bg

Резюме: Рисунката в епохата на масова визуална комуникация подпомага и засилва тенденцията на развитие и преход към дигитално общество. Процесът на нейната постоянна трансформация и развитие от класическа към дигитална форма е актуален за разглеждане. Представено е нейното развитие от времето на модернизма и постмодернизма като историческо действие от класическа към дигитална рисунка – процес, който продължава с нарастващи темпове и понастоящем. Поради всеобхватната и лесно приспособимата си същност дигиталната рисунка се превръща в основно практическо средство при дистанционно преподаване на рисуване в Националната художествена академия (НХА). Практическите резултати при работа със студенти от НХА са положителни и подкрепят създаването на качествени рисунки в процеса на обучение.

Ключови думи: рисунка, електронна рисунка, дигитална рисунка, електронна среда, дигитално общество

DRAWING IN THE AGE OF MASS VISUAL COMMUNICATION /TEACHING PRACTICE IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING OF STUDENTS AT THE NATIONAL ACADEMY OF ARTS/

Asen Milanov, Senior Lecturer, PhD

National Academy of Arts, Sofia

Faculty of Fine Arts

Department Drawing

Abstract: Drawing in the age of mass visual communication supports and strengthens the trend of development and transition to a digital society. The process of its constant transformation and development from classical to digital form

are relevant for consideration. Its development from the time of modernism and postmodernism is considered as a historical action, from classical to digital drawing - a process that continues at an increasing pace today. Due to its comprehensive and easily adaptable nature, digital drawing has become a major practical tool in the distance teaching of Drawing at the National Academy of Arts. The practical results in working with students from the National Academy of Arts are positive and support the creation of quality drawings in the learning process.

Keywords: drawing, electronic drawing, digital drawing, electronic environment, digital society

Въведение

Рисунката до появата си в дигиталната среда изминава дълъг и сложен път. Въпросите, които разглеждат този процес, са важни за изследването на промените, които се извършват с нея. Има различни аспекти, които се нуждаят от задълбочено изследване и анализ, за да се разбере, че в самата рисунка се съдържат нейните скрити свойства, които, от една страна, я правят необходима за електронната среда, а от друга страна, се търсят начини както за нейното електронно генериране, така и за възможностите за нейното широко представяне. При това електронната среда дава възможности, които класическата рисунка трудно би могла да осъществи. Важно е да се разгледа и развитието на възгледите – по времето на модернизма и постмодернизма в тяхната историческа перспектива и метаморфоза – превръщането на класическата рисунка в елемент, който днес считаме за неотделим от дигиталната среда. В нея рисунката придобива своеобразната първостепенна роля на оптически магнит, който трябва да привлече вниманието на реципиента. Въпросът за *възгледите за дигиталната рисунка в системата за масова визуална комуникация* е от съществено значение за изследването на проблема за рисунката в дигитална среда. Дигиталната рисунка има своите художествени и технически особености при създаването и използването на екранните изображения. За да може да се създаде успешно рисунката в дигиталното пространство, трябва да се разбира фактът, че нейната природа на създаване и съществуване има връзка с изобразителния процес като специфична човешка дейност, която продължава и в дигиталното пространство. Виртуалното пространство, базирано на цифровите електронни технологии, изменя и същността на понятието за рисунката, като представя пред всички – и създатели, и потребители – актуални въпроси за цифровата рисунка в новите технологични пространства.

Дигиталната рисунка има своите специфични особености както при създаване на изображението, така и при неговото възприемане. Човек не се откъсва от натрупаните знания и умения нито при създаването, нито при

възприемането и анализирането на образа. Това помага на електронната рисунка да се превърне в пълноценна и равноценна част на неговата изобразителна дейност както в класическото, така и в дигиталното пространство. Независимо от факта, че дигиталната рисунка скъсва своята първородна връзка с материалния субстрат, тя не изгубва своята изобразително-информационна природа. Нейното тълкуване запазва историческата инерция на възприемане и на търсене на опори както в теоретичен, така и в практически план на тълкуване. Това принуждава фирмите, които произвеждат програмно осигуряване, да предлагат своеобразни аналози, така че електронното творчество на художника да наподобява познати елементи и структури. Въпреки че избягваме да говорим за дигитален акварел, то получаваме нещо, което наподобява реална рисунка, изпълнена в техника акварел. В това се състои съвременното историческо разбиране – игнорира се процесът, за да може да се съсредоточим върху крайния резултат.

Обект на изследването – анализ на новите възможности, които придобива електронната рисунка при процеса на дистанционното обучение на студенти в НХА. Общите черти и разликите с рисунката, получена при класическото присъствено обучение на студентите в НХА. Вторият обект е начинът на използване на класическата и дигиталната рисунка като методи и средства за обучение на студентите в НХА по рисуване. В какво се състоят разликите в тази област.

Предмет на изследването – преподавателският опит при дистанционното обучение на студенти в НХА, както и възможността за прилагането му като методическо средство за обучение по рисуване.

Независимо дали преднамерено, или не, М. Фергюсън в книгата си „Съзаклятието Водолей” изследва редица фундаментални парадигми, част от които са придобили сила в епохата на модернизма, а част – в епохата на постмодернизма, но еднакво важни за масовата култура, особено в епохата на улеснените визуални комуникации. Фергюсън установява около 20 такива опозиции, но важна е опозицията, която той определя като „стилова органика или вътрешна непротиворечивост – еклектика”. За дигиталната рисунка в епохата на компютърно опосредстваната масова комуникация подобни бинарни опозиции имат функцията на работещи евристични модели. Налице са две основни тенденции. Първата, водеща към абстракционизма, се освобождава от неприсъщи и несвойствени елементи на живописца. Втората – отхвърляща утопичната представа за ролята на изкуството, е основа на вектора на развитие „гадаизъм – поп арт – постмодернизъм”. Такова развитие поставя дигиталната рисунка като художествен вторичен заместител на оригинала, или по-точно казано, поставя я в една и съща естетическа сфера на културата, разпространявана в дигитална среда. Електронната реалност не копира действителността, а самата тя я моделира. Дигиталната рисунка (като част от този процес на моделиране) използва електронните изображения като възможност за образуване и показване на хиперреалността – безкрайно множество от възможни светове. От друга страна, това означава опознаване

и използване на дигиталната рисунка като структурообразуващ елемент при създаването на цялостни художествени произведения в областта на изобразителното изкуство. Дигитална рисунка, създадена от един автор, може да стане субстрат на дигитални рисунки на други автори.

Електронната среда предлага неограничени възможности за разбиране на строгите бинарни опозиции чрез преработката им с техниките на бриколажа или съвместяването на хетерогенни елементи, което може специално за дигиталната рисунка да се схваща, отново в сферата на постмодернистката естетика, като плурализъм на културните, езиковите и изобразителните модели. Дигиталната рисунка, поместена в цифровата среда, може да има принципна незавършеност, асистематичност и откритост на конструкцията, които освен това могат да предположат и нейната непрекъсната трансформация. За да подчертаем разликата, ще споменем само това, че последната (непрекъснатата такава трансформация) не е възможна за обикновената рисунка. С компютърните програми естетическите мутации и дифузии се осъществяват, нещо повече – дори се приемат, като срастване с масовата култура, от една страна, или като изривидно усвояване на хаотичното, от друга страна. От своя страна реинтерпретативността в електронната среда налага и условия върху дигиталната рисунка, които най-обобщаващо могат да бъдат сведени до следното – изравняването на общото, особеното и единичното при интерпретативността на електронната рисунка; тя е не само единичност на първоначалния файл, но и множественост на нейните файлове. Мястото и ролята на феномена на реинтерпретация на дигиталната рисунка както в процеса на работата над нея, така и в процеса на нейната социализация в електронната среда се осъществяват в съответствие с културните парадигми между творец и потребител. Обяснението на феномена на реинтерпретацията – ползване или употреба – интерпретация може да става на единна съвместна основа, като се осъществява синтез на показването на електронната рисунка, едновременно допълнено с музикални, текстови и изобразителни файлове.

Днес особено актуално е използването на цифровата комуникация и цифровите средства за работа и обучение в различните сфери на живота. Всички те дават възможност за работа и обучение в домашна среда. Особено важна е възможността за обучение във всички образователни степени. И може би в най-голяма степен това важи за визуалното обучение в областта на изобразителното изкуство. Разбира се, подобна е и ситуацията в музикалните изкуства, но в малко по-малка степен. Съществуват огромно количество обезпечаващи програми /софтуер/ за създаване на различни изображения – статични и динамични /3D/. При обучението е възможно всичко да бъде обяснено на обучаемите чрез визуализация или чрез провеждането на видеолекции от преподавател, който показва целия процес на създаването на определен вид изображение или в комбинация с готови видеолекции на създателите на конкретния програмен продукт, или самостоятелно – чрез видеоописанието на

самия програмен продукт. Тук възможностите за обучение са 100 % идентични с тези, при които се използват класическите методи на обучение.

Ето един пример: Преподавател поставя задача за създаване на определено изображение, портрет, пейзаж, графична, живописна или друга композиция. Могат да бъдат използвани различни методи на работа в цифрова среда и комуникация. Например чрез съществуващите програмни продукти /програми–софтуер/ за едновременно използване и синхронизиране на минимум две цифрови устройства /компютър–компютър, лаптоп–лаптоп, таблет–таблет, телефон–телефон, както и комбинацията от всички тези устройства/ са възможни различни варианти за осъществяване на визуално обучение по изобразителни изкуства. Например преподавателят наблюдава на своето цифрово устройство как работят обучаемите или как работи обучаемият и чрез взимане на контрол върху устройствата или устройството се намесва директно в процеса на създаване на изображението – или чрез използването на дигитална писалка, или чрез съответния програмен продукт, или чрез използването и на двете. По този начин обучаемите или обучаемият виждат на своя екран какво прави преподавателят /обучаващият/ в конкретния момент и това може да се възприеме веднага точно така, както е и при обучението на живо. Затова няма разлика между двата процеса на обучение. И двата вида обучение могат да постигнат идентични резултати. Тук правя едно пояснение, че всичко това се отнася за създаването на изображения чрез цифрови средства.

По отношение на обучението на създаване на изображения с класически средства върху класически носители /повърхности, основи/– и тук обучението чрез и през цифрова среда визуализация и комуникация води до много добри резултати. Например поставена е задача за създаване на изображение чрез класически изобразителни материали върху класически повърхности. И тук преподавателят наблюдава процеса на овеществяване на изображението и във всеки един момент може да комуникира гласово или писмено с обучаемите и обучаемия, както и веднага да бъде заснето изображението, което той да получи като цифров файл. Този цифров файл може да бъде коригиран цифрово чрез писалка или друг метод и да бъде веднага върнат обратно на обучаемия. Или този файл да бъде отпечатан на т.нар. арт принтер и чрез класически изобразителни средства да бъде коригиран, заснет и изпратен обратно като цифров файл на обучаемия. Тук процесът дава също много добри резултати.

От моя опит при провеждане на лекции и упражнения по рисуване в НХА мога да направя следния сравнителен анализ при двата вида обучение – присъствено и дистанционно. И при двата случая използвам встъпителна, запознаваща студентите лекция за конкретна задача по рисуване. Обяснява им се процесът, през който трябва да преминат, за да постигнат поставената цел на конкретната задача. Показват се чрез визуализация насочващи примери, с които да се стимулират и подпомагат тяхното възприятие и логическо мислене в посока на постигане на максимален рисувателен резултат. И в двата вида

на обучение се използват както традиционни изображения, отпечатани върху хартия, така и дигитални изображения, генерирани от различни устройства с електронен екран. При присъственото обучение може да се рисува както върху класически основи (например хартия, платно и т.н.), така и с класически материали (например молив, въглен, креда, туш, перо, четка и т.н.). При дистанционното обучение могат да се използват както класически основи и материали, така и дигитални основи (екрани, таблети и т.н.), и дигитални средства за рисуване (т.нар. писалки, компютърни мишки, различни видове тъчпад и т.н.). Също така е възможно и използването на комбинацията от двата вида основи и материали – класически и дигитални. Използвал съм и друг подход при поставяне и конкретизиране на задачите, определени след встъпителната лекция към студентите. След разглеждане на визуалния материал студентите сами с помощта на интернет трябва да открият сходни изображения, които да отговарят на крайната цел на задачата. На базата на откритите изображения те трябва да напишат кратък текст (реферат), който да изясни защо са подбрали конкретните изображения и защо те предполагат, че тези изображения са съпоставими с показаните им примери. Поради това, че в епохата на масова визуална комуникация рисунката присъства в интернет пространството, при това в неизброимо количество и качество, процесът, при който студентите извършват това изследване и подбор, е много важен за тях. Така те могат да си създадат необходимите норми и критерии за качествено изображение – рисунка, подпомогнати от техните преподаватели.

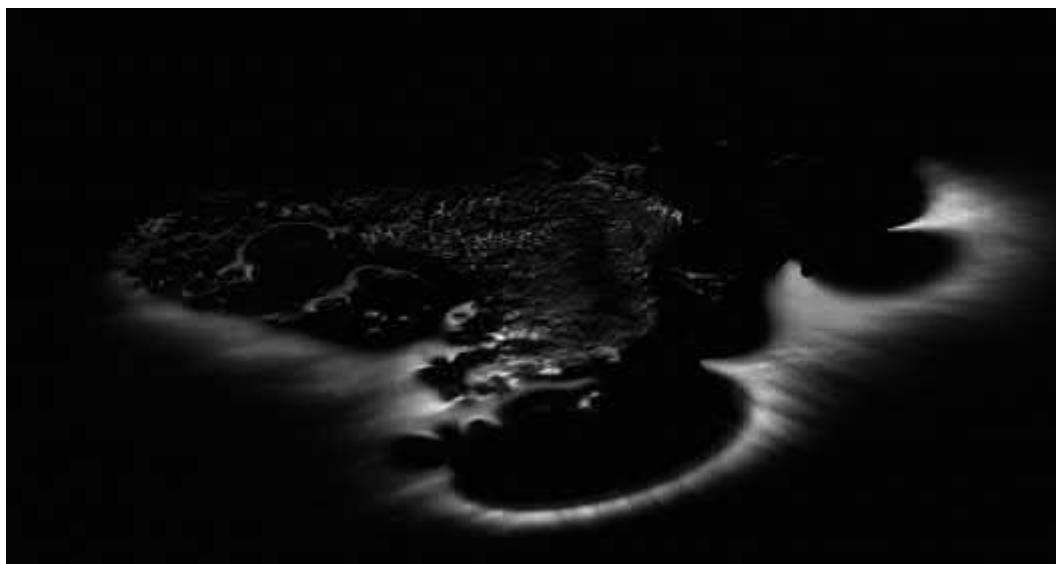
При присъственото обучение и определен ресурс от часове за постигане на завършен резултат – рисунка с определени параметри и качества, се реализира обикновено една рисунка. Когато студентите се обучават дистанционно, наблюденията се свеждат до следното – след въвеждащата лекция и определяне на конкретна задача по рисуване нещата се развиват по различен начин в сравнение с присъственото обучение. Основните разлики са: ускорена направа на завършваща рисунка при постигнати максимални критерии, направа на повече междинни рисунки за постигане на краен резултат, направата на две или повече завършващи рисунки с висок краен резултат. В приложените изображения към статията показвам пример с мой студент от специалност Графика в НХА, който за два учебни часа успя да направи повече от 50 дигитални рисунки. Отново в приложените към статията изображения прилагам и мои дигитални рисунки, като времето за тяхната направа е в рамките на 15 минути. Затова смятам, че рисунката в епохата на масова визуална комуникация носи и предлага нови и безкрайни, при това още неизследвани възможности за използване и прилагане при обучението на студентите в НХА. Пандемичните обстоятелства само поставиха началото на този процес. Използването на дигиталната рисунка едновременно и в колаборация с традиционна при обучението на студентите предлага възможността да се повиши и качеството на крайният резултат от поставената задача. Дигиталната рисунка дава възможност за допълване на

методическата работа в часовете със студентите по рисуване в НХА, както и в други учебни заведения, в които се обучават студенти по изобразително изкуство.

Изводи

В среда, която налага дистанционно обучение, цифровите технологии дават безкрайни възможности на рисунката. През изминалите две години в световна обстановка, обусловена от пандемията COVID-19 и от наложилата се необходимост от дистанционно обучение по рисуване на студентите (от първи до четвърти курс, специалност Резба, както и на магистри от специалност Графика) в НХА и при вече успешно осъществено обучение, както и проявения интерес на студентите към дигиталното рисуване, могат да се направят следните изводи:

- Рисунката, използвана в дигитална среда, като визуален цифров носител и като генератор за създаване на изображения е придобила нови, положителни и допълнителни качества. Така към нейните класически свойства се добавят други, на практика – неограничени и неизброими свойства.
- Друг важен извод е, че студентите откриха разширените възможности на дигиталното рисуване, което доведе до реализирането на немислими и невъзможни досега изображения. Според студентите дигиталните процеси при рисуването са една привлекателна и определено стойностна, разнообразна форма на обучение в НХА, която е допринесла много за тяхното развитие. Студентите са мотивирани да търсят нови предизвикателства в тази посока. Освен това процесът на обучение по рисуване в дигиталното пространство е реализуем във всяка една форма на обучение както в реална присъствена/класическа/, така и в дистанционна среда и има своето важно място в съвременното академично обучение по рисуване.



Фиг. 1. „КОМПОЗИЦИЯ-I“, Автор: Асен Миланов, CGD, 30 x 60 см, 2019



Фиг. 2. „КОМПОЗИЦИЯ-II“, Автор: Асен Миланов, CGD, 30 x 60 см, 2019



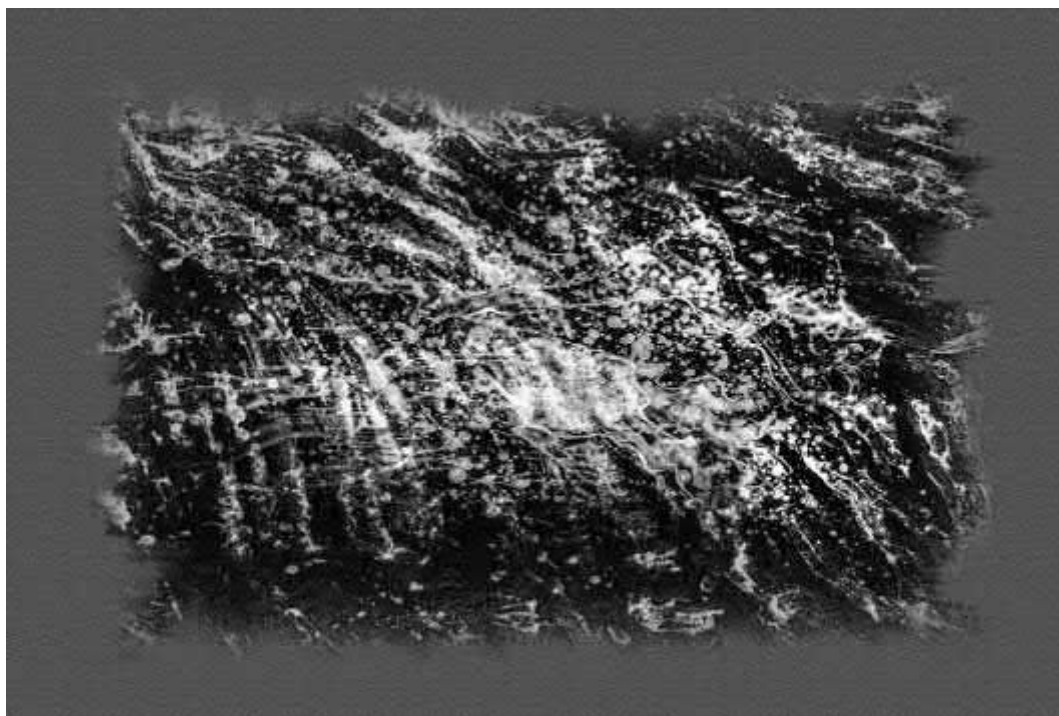
Фиг. 3. „КОМПОЗИЦИЯ-III“, Автор: Асен Миланов, CGD, 42 x 60 см, 2019



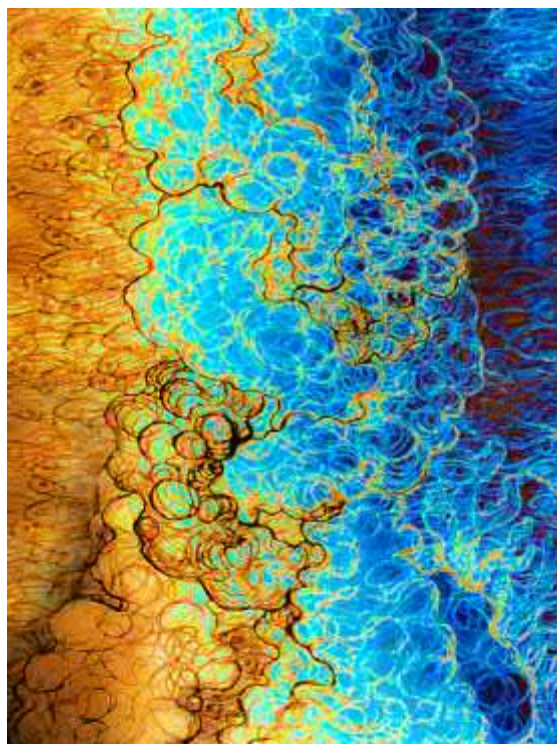
Фиг. 4. „КОМПОЗИЦИЯ-IV“, Автор: Асен Миланов, CGD, 42 x 60 см, 2019



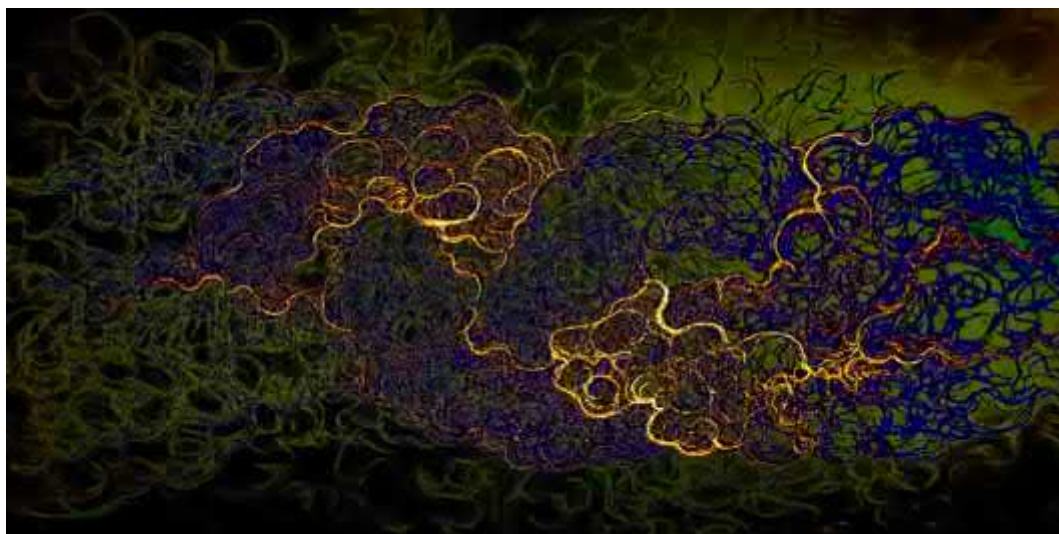
Фиг. 5. „КОМПОЗИЦИЯ-V“, Автор: Асен Миланов, CGD, 42 x 60 см, 2019



Фиг. 6. „КОМПОЗИЦИЯ-VI“, Автор: Асен Миланов, CGD, 42 x 60 см, 2022



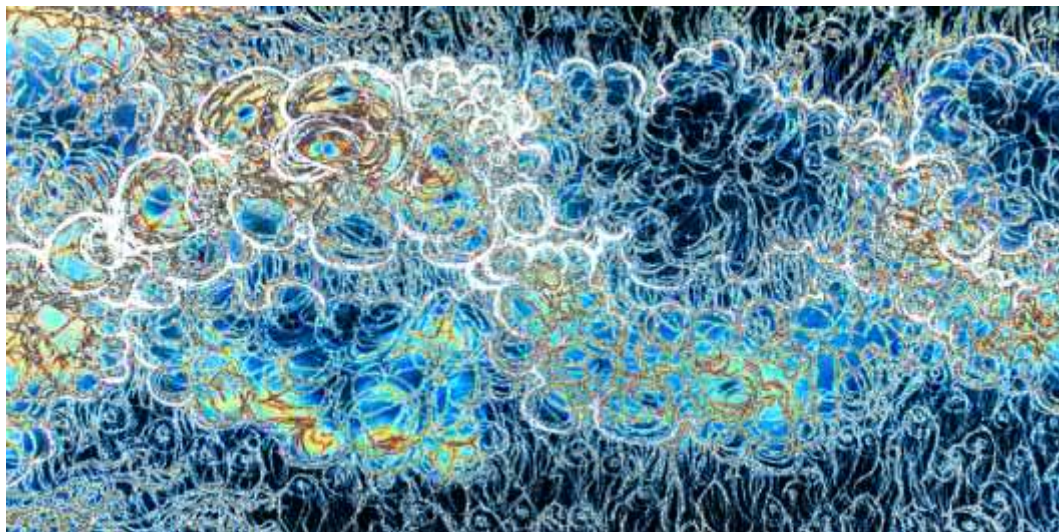
Фиг. 7. "Водно пространство - I", Студентска задача
Автор: Николина Петева, студент II курс магистри,
НХА София, специалност Графика, CGD, 20 x 15 см, 2021



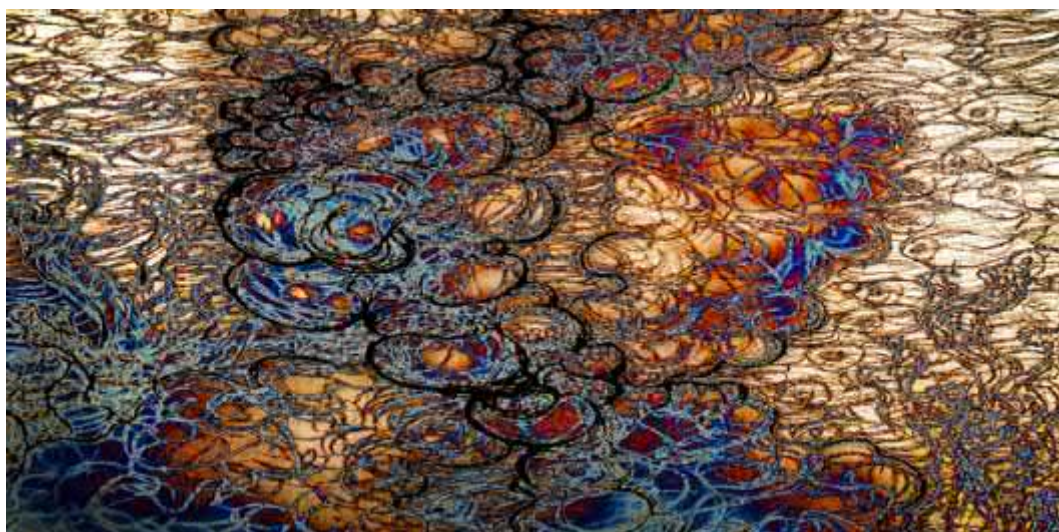
Фиг. 8. "Водно пространство - III", Студентска задача
Автор: Николина Петева, студент II курс магистри,
НХА София, специалност Графика, CGD, 15 x 20 см, 2021



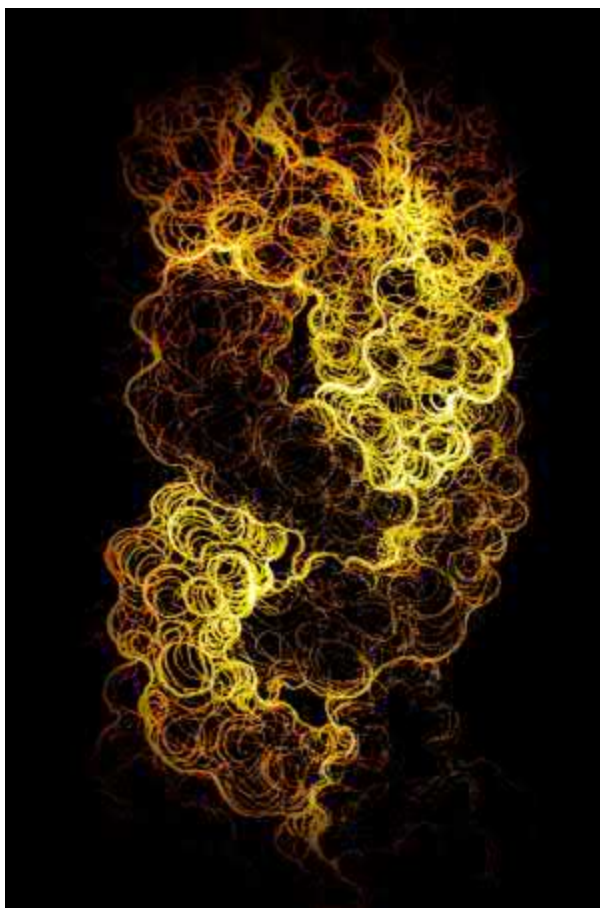
Фиг. 9. "Водно пространство - IV", Студентска задача
Автор: Николина Петева, студент II курс магистри,
НХА София, специалност Графика, CGD, 15 x 20 см, 2021



Фиг. 10. "Водно пространство - V", Студентска задача
Автор: Николина Петева, студент II курс магистри,
НХА София, специалност Графика, CGD, 15 x 20 см, 2021



Фиг. 11. "Водно пространство - VI", Студентска задача
Автор: Николина Петева, студент II курс магистри,
НХА – София, специалност Графика, CGD, 15 x 20 см, 2021



Фиг. 12. "Водно пространство - VII", Студентска задача
Автор: Николина Петева, студент II курс магистри,
НХА – София, специалност Графика, CGD, 20 x 15 см, 2021



Фиг. 13. "Водно пространство -VIII", Студентска задача
Автор: Николина Петева, студент II курс магистри,
НХА – София, специалност Графика, CGD, 7,5 x 30 см, 2021

ЛИТЕРАТУРА

Ferguson, M. (1999). Szaklajtieteo vodolei. IK Anima. [Фързюсън, М. (1999). Съзаклятуемо Водолей. ИК Анима.]

Mankovskaja, N. (1995). „Parij so smejami“. Vvedenie v estetiku postmodernisma. Moskva: IFRAN. [Маньковская, Н. (1995). „Париж со змеями“. (Введение в эстетику постмодернизма). Москва: ИФРАН.]

Mariten, J. (1991). Otvetstvenost hudojnika/ samosoznanie evropeiskoi culture XX века: Misliteli I pisateli Zapada o meste culture v sovremennom obstestve. Moskva: Politizdat. [Маритен, Ж. (1991). Ответственность художника/ Самосознание европейской культуры XX века: Мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе. Москва: Политиздат.]

Raihman, D. (1989). Postmodernism v nominalistkoi sisteme koordinat. Pojavlenie I rasprostranenie odnoi kategorii kulturoi. Flesh art, № 1, s. 52. [Райхман, Д. (1989). Постмодернизм в номиналисткой системе координат. Появление и распространение одной категории культуры. Флэш арт, № 1, с. 52.]

Уеб страница

- <https://news.virginia.edu/content/arts-education-post-pandemic-world>
- <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10632913.2021.1931599>
- <https://www.artsandmindlab.org/why-arts-education-matters-in-the-age-of-covid-19/>
- <https://theartofeducation.edu/2021/10/06/oct-6-powerful-ways-to-advocate-for-your-visual-arts-program-post-pandemic/>
- <https://www.designboom.com/art/visions-interview-daniel-birnbaum-curating-acute-art-ar-exhibition-singapore-02-08-2022/>
- <https://www.unicef.org/bulgaria/media/8946/file>
- <https://www.akdn.org/project/students-use-art-express-feelings-during-pandemic>
- <https://www.wired.com/story/life-drawing-reborn-pandemic/>
- <https://dam.org/museum/resources/dam-resources/>
- <https://www.digitalartarchive.at/nc/home.html>
- <https://dac.taipei/en/home/>
- <https://dimoda.art/blog/2018/5/4/the-creative-independent-presents-digital-museum-of-digital-art-dimoda-30-new-talismans>
- https://dam.org/museum/artists_ui/artists/sommerer-mignonneau/

ГРАДЪТ КАТО ВИЗУАЛЕН ИНТЕРАКТИВЕН УЧЕБЕН МОДЕЛ ПО ИЗКУСТВО

Ваня Вълкова, докторант

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Категра „Визуални изкуства“
e-mail: vaniavalkova@gmail.com*

Резюме: Представяме едно артистично, визуално и теоретично изследване на семантичния език на обектите в градската среда на София. Всеки обект в града се разглежда като специално планиран, реализиран или пък случайно появил се знак, изграждащ визуалната тъкан на града и носещ своя исторична културна образност и смисъл. Целта на това изследване на градската среда (сгради, дизайн, реклама и изкуство в общественото пространство) е да послужи за създаване на онлайн и офлайн интерактивен учебен модел за неформално и допълнително обучение по изкуство и история на изкуството за любители на изкуството: деца, ученици, студенти и възрастни.

Ключови думи: неформално обучение, дидактичен модел, градска среда, градски артефакти, модернизъм, постмодернизъм

THE CITY AS A VISUAL INTERACTIVE MODEL IN PEDAGOGY OF ARTS

Vania Valkova, PhD student

*Sofia University “St. Kliment Ohridsky”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Visual Arts*

Abstract: We present an artistic visual and theoretical study of the semantic language of objects in the urban environment in Sofia. Each object in the city is considered as a purposefully planned, realized or an accidentally formed sign which builds the visual fabric of city and bears its own historical and cultural imagery and meaning. This study of urban environment (buildings, design, ads and art in public spaces) will be used to develop an online and offline interactive model for informal and additional education in arts and history of arts for children, students, university students and interested adults in general.

Keywords: informal education, didactic model, urban environment, urban artifacts, modernism, postmodernism

Въведение

Всеки градски обект, специално планиран и осъществен или пък случайно възникнал, представлява *визуален знак*, който изгражда цялостната многообразна, емоционална образност и информационната тъкан на града. Той носи своята историко-културна обусловеност и значение. Многопластовата градска тъкан съхранява културната памет и изгражда нови образни и времеви мостове на познанието. Освен това градът може да се разчита по различен начин в различните времеви отрязъци. Така градската среда (сгради, дизайн, реклама и публично достъпно изкуство) има потенциала да предизвиква, развива и изгражда интерес към историята на изкуството и да полага основа за бъдещо индивидуално творчество и изграждане на културата. Тя може да се разглежда като своеобразен учебник по история на изкуството и културата, който може да бъде прочетен, разбран и интерпретиран по различни начини и на различни нива: от деца, ученици, студенти и всички заинтересувани.

По всички тези причини изследването на градската среда може да се превърне в своеобразна платформа за неформално обучение и самообучение по изкуство. Ние си поставяме за цел да създадем *дидактичен модел за неформално преподаване по изкуство и история на изкуството* посредством градската среда. Предвижда се моделът да бъде разработен за прилагане в по-големите български градове: София, Пловдив, Стара Загора, Русе, Варна, Бургас. Това може да стане чрез онлайн и офлайн мобилен и интерактивен учебен модул за деца, ученици, студенти и възрастни любители на изкуството.

Настоящият доклад представя накратко структурата и съдържанието на предложения дидактичен модел и онагледява неговия потенциал чрез проведеното досега визуално и теоретично изследване на семантичния език на градската среда в София.

Изграждане на модел за неформално преподаване на изкуство и история на изкуството

Предложеният дидактичен модел за неформално преподаване на изкуство и история на изкуството се фокусира върху градската среда. Концепцията за изграждането му се основава на дългогодишно (през периода 2017–2022 г.) артистично и теоретично изследване на визуалния и семантичен знак в градската среда. По-нататъшното му разработване ще става въз основа на предварителна теоретична информация и на непосредствено наблюдение и анализ на културно-историческите дадености и градски обекти. Последните могат да бъдат както сгради и орнаменти, така и различни артефакти (градска скулптура, сграфито и стенописи, градски дизайн и др.), характерни

за развитието на модернизма (български сецесион, социалистически реализъм, следвоенна архитектура, градска скулптура) и на постмодернизма в градската среда в страната през периода от края на XIX век до наши дни.

Моделът ще предложи възможности за реално и за дигитално обучение – с помощта на художник-преподавател или самостоятелно, чрез директна връзка с уеб сайт посредством QR код в близост до обекти в града. Така обучаващият се ще може да научи повече за обекта, за конкретната епоха в историята на изкуството и за конкретния творец/и: художник, скулптор, дизайнер, архитект. За целите на алтернативното обучение ще бъде проектирана карта с отделни пиктограми, графични знаци и рисунки, които ще служат като визуален информационен код за откриване на различните обекти в града. Предвиждат се допълнителни възможности за създаване на произведения на изкуството в градската среда.

Идейната конструкция на модела се основава на три главни компонента, които следват схемата на класическия труд „Art Fundamentals: Theory and Practice“ (Osvirk et al., 2013): тема/идея, форма, съдържание.

- **ТЕМА/ИДЕЯ:** Големият български град може да се възприема като учебник по история на изкуството. Неговите „знаци“ отразяват стиловете и духа на различни епохи, през които са създадени: модернизъм, постмодернизъм, съвремие (постпостмодернизъм, нова модерност). Градската среда е изпълнена с обекти, създадени от XIX до XXI век: скулптурни и улични артефакти, паркови архитектурни и скулптурни композиции и мемориали, градски дизайн, декоративно-живописни калкани на сгради, улични графити по сгради и погледи, случайни обекти и съвременни арт намеси.
- **ФОРМА/СТРУКТУРА:** Теоретично, концептуално и историческо изследване на сгради и артефакти в града (дизайн и реклама, монументално изкуство и др.). То може да се провежда посредством офлайн и онлайн източници (книги, статии) с историческа фактология и лични бележки от непосредствени впечатления, а също чрез фотодокументиране и рисунки на характерни сгради и артефакти в града. При това е особено важно *принципното разделяне на градската среда на централна част и периферия* – основните характеристики на тези две компоненти ще послужат за структурирането на дигиталния модел. Обикновено в центъра на града се намират повече сгради и артефакти, свързани с българския сецесион, докато в периферията (жилищни квартали и паркови пространства) попадаме на примери за индустриални и жилищни сгради, скулптурни композиции и други артефакти, характерни за архитектурата и публичното изкуство в следвоенния период в цяла Европа.
- **СЪДЪРЖАНИЕ/МОДЕЛ:** Въз основа на изследваните знакови обекти (сгради, артефакти) в конкретния град се проектира дигитален модел с отделни

игрови модули. Моделът ще бъде развит и осъществен *в дигитален вид и като хартиено тяло (карта)*. Той ще включва и онлайн интерактивна платформа, подходяща за неформално обучение на деца, ученици и студенти. Предвиждат се и възможности за групова работа с учител или с цел самообучение. Интерактивният модул е особено подходящ за използване в детски школи или като алтернативна среда за обучение по изкуство в училище или във висше учебно заведение.

Разработване на модела: изследване на градската среда в София

Градската среда в София е особено подходяща за преподаване на история на изкуството. Тя може да стимулира творческото развитие и да служи като пряка илюстрация за различни архитектурни и художествени стилове. Тук ще представим резултати от нейното визуално и теоретично изследване, което проведохме.

Използвахме следните два метода:

- *Информационно-аналитичен*: Основно теоретично запознаване с културно-историческите предпоставки за развитието на градската среда в София от края на XIX век до днес и с нейните главни характеристики.
- *Визуален подход (фотодокументиране)*: пряко наблюдение и набиране на впечатления и идеи. Проведохме целенасочени визуални наблюдения и заснемане на сгради, артефакти, скулптура, дизайнерски обекти, стенописи, графити, арт обекти и инсталации в уличното, парковото и междублоковото пространство в градската среда (център и периферия). Запознахме се също с различни исторически фотодокументации от градската среда на София в миналото, за да направим сравнение с градските обекти, които съществуват и днес.

Архитектурните стилове, които са сложили своя отпечатък върху градската среда в София, отразяват динамичните и понякога бурни промени в света през последните два века. Можем да разграничим няколко основни периода:

- *Ранен модернизъм* (от края на XIX век до средата на XX век): началото на периода съвпада със зората на индустриалната епоха у нас, характеризираща се с производството на стоки в големи количества. Характерни стилове са българският сецесион и българският неокласицизъм.
- *Модернизъм и социалистически реализъм* (от средата до 90-те години на XX век): развитие на индустриално общество и бърз растеж на градовете; създаване и развитие на модерния дизайн като функционална естетика. В началото на периода преобладават социалистическият реализъм и т.нар. сталинистки барок. По-късно, от 60-те години насетне, се наблюдава завръщане към принципите и естетиката на модернизма в Европа – „новата пластичност“ и „новата тектоничност“ заменят и постепенно изместват напълно неокласистичния и имперски стил.

- *Постмодернизъм*: В западния свят се развиват психоанализата, феминизмът, изследванията на пола и рога, деконструкцията, постструктурализмът, постколониализмът, неопрагматизмът, релативизмът. В културен план това е период на бунта и отричането на функционалността на модернизма и замяната му с концептуална и социално-идентичностна игра. Характерни са артистичният еkleктизъм и незавършеността; аморфността на идентичностите и моделите; културният плурализъм, скептицизмът по отношение на науката, прогреса и идеалите. В България тези влияния навлязоха във визуалната култура със закъснение от около 50 години, едва след социалните и политически промени след 1989 г., а в архитектурата, дизайна и изкуството още по-късно.
- *Пост-постмодернизъм и нова модерност* (XXI век на информационната епоха): наблюдава се възход на информационната естетика в изкуството и социалната практика; дискутира се развитието на „умните градове“ (smart cities) и на добавена/обогамена реалност (Augmented Reality, AR) и виртуална реалност (VR) в градската публична среда; информационните технологии навлизат на много нива и във всички аспекти от обществения и личния живот. Развиват се и напълно нови търсения в архитектурата, дизайна и публичното изкуство с препратки към модернизма, но с напълно променена парадигма.

Централна част и периферия на София: основни характеристики и разлики

В нашето изследване са включени няколко типични района от Столична община, обединени условно в ЦЕНТЪР (райони „Сердика“, „Средец“, „Триадица“) и ПЕРИФЕРИЯ (голяма и малка: райони „Младост“ и „Студентски град“), както и гранични хибридни зони, в които на едно място се намират характерни сгради и артефакти и от центъра, и от периферията.

1. ЦЕНТЪР

Главна характеристика на софийската централна част е съчетанието между антични исторически постройки (или руини) и сгради от началото на XX век, построени в два основни архитектурни естетически стила: модернизъм от типа сецесион/ар-нуво (Kolev, 2018) и социалистически реализъм, познат също като „сталинистки барок“ или „български неокласицизъм“, наложен в периода след 1949 г. Сградите в стил сецесион са служели както за административни цели, така и като частни домове (фиг. 1).



Фиг. 1. Примери за български сецесион в централната част на София

След Втората световна война, в първите години на комунистическата диктатура, се строят помпозни, имперски сгради в стила на т.нар. сталински барок (фиг. 2, вляво). По-късно, от 1956-57 г., започва цялостна промяна в българската социалистическа архитектура, скулптура, монументално и кавалетно изкуство. Налага се новата функционална естетика на модернизма, пряко отразяваща идеите, творческите търсения, социалните парадигми и основните естетически принципи на модернизма, конкретно повлиян от международното движение „Bauhaus movement“ (Vassileva, 2019). Създава се нова българска модернистична образност в архитектурата, дизайна, скулптурата и монументалното изкуство. По гумите на един историк на архитектурата (Vassileva, 2017):

През Втората половина на XX век разлика между българската и световната архитектура няма. Това е своеобразно героизиране на моментите на „адекватност“ на българската архитектура в глобалния контекст, с което се бори комплексът, че нещата тук са се случвали провинциално късно и ненавреме.

Анета Василева

Модернизмът навлиза уверено и цялостно в българската архитектура и изкуство още преди 1944 г., но след 1956 г. напълно се развива и се учи от модерните функционално-естетически принципи на модернизма в Европа. Добри примери са намиращите се в съседство сгради на БНР (фиг. 2, вдясно) и новата

сграда на Университета по архитектура, строителство и геодезия. Към края на 70-те години София получава и първия си небостъргач: сградата на КНСБ, построена по идея на арх. Георги Апостолов с използването на уникална японска технология отгоре надолу, по японски способ за пакето-повдигащи плочи.

От постиженията на монументалните изкуства през този период трябва да отбележим един много добър като архитектурно-скулптурна композиция монумент: паметника „1300 години България“. За съжаление след 1989 г. той беше оставен да се разрушава и накрая бе премахнат окончателно, което промени цялото монументално и постмодерно, деконструктивистично излъчване на парковото пространство пред НДК.



Фиг. 2. Различните лица на модернизма в центъра на София: бившият Партиен дом в стил „сталинистки барок“ (вляво) и сградата на БНР (вдясно)

2. ХИБРИДНИ ПРОСТРАНСТВА МЕЖДУ ЦЕНТЪРА И ПЕРИФЕРИЯТА НА ГРАДА

В такива хибридни градски пространства се наблюдава стилово смесена архитектура и стилово смесени скулптурни обекти, дизайн и реклама. При тези артефакти се наблюдава по-ярко изразено присъствие на характерните за времето на модернизма масивни обеми, мултиплициране на обекти в геометрична композиция, растерни фасади, видима конструкция на сградата, непокрит, видим бетон, видими материали: тухла, стъкло, камък, бетон, гърво. Някои по-съвременни сгради са издържани в стилистиката на постмодерната еkleктика; натъкваме се и на напълно нови и съвременни търсения в посока на завръщане към модернистичните изчистени геометрични пространствени форми, без декорации (фиг. 3).

Изобилие от хибридни пространства предлага един от най-големите микрорайони с планирано градоустройство – „Младост“ (особено по-старите комплекси 1 и 2). Освен жилищни сгради тук са построени зелени площи, места

за отгих и спорт и култура, училища, детски градини, поликлиники, поща, централен голям магазин и по-малки, административни пространства. През последните десетилетия се наблюдават резки трансформации и постепенно хаотично презастрояване на всички площи в междублоковите пространства или на затрупани речни корита.



Фиг. 3. Ново, постмодерно и по-старо строителство (от времето на българския модернизъм, след 1956 г.) в хибридно и периферно градско пространство

3. ПЕРИФЕРИЯ

Сградите и артефактите, разположени в различни периферни квартали, имат една типична за плановете строителство естетика. Това е пример за урбанизъм, характерен за целия социалистически период до 1989 г., силно повлиян от идеите на немските архитекти от движението BAUHAUS и по-специално тези за функционалност и геометрична естетика. Всъщност това са примери на един интернационален „Bauhaus стил“, който е доразвит и приложен в много страни по света. В София се натъкваме на добри примери: жилищни, административни и културни сгради. В периферията има много скулптурни композиции (фиг. 4), декоративни мозайки, сграфито изображения и стенописи по жилищните и административни сгради, които са останали от времето на социализма и са типични носители на тази модернистична естетика. Впечатляват някои декоративни ансамбли от чист бетон, напълно реализирани в модернистичния стил брутализиъм или в един своеобразен

смесен/видоизменен модернизъм. Много от тези сгради, градски артефакти и обекти все още могат да се видят в софийските жилищни квартали, въпреки че повечето от тях са в недобър вид: частично разрушени, занемарени или достроени и напълно развалени.



Фиг. 4. Скулптурни композиции в градската периферия: модулна композиция в бруталистична стилистика в парковото пространство пред ТУ–София в кв. „Студентски град“ (вляво) и модернистична скулптура в „Младост“ 1 (вдясно)

Заклучение

Настоящият доклад представя изследване на градската среда в София, проведено с помощта на авторски визуален материал (фотографии от сгради и артефакти) и на събрана допълнителна културно-историческа информация. Чрез него полагаме основа за изграждането на дидактичен модел за неформално обучение по изкуство и история на изкуството, с използване на градската среда. Най-важните изводи, които можем да направим, са следните:

1. Големият град представлява отворено, многообразно и благотворно поле за обучение на деца, ученици и студенти, обучаващи се в областта на изкуството и културата, както и на възрастни с интерес към изкуството.
2. Градската среда в големите градове в България може да бъде своеобразен реален и виртуален учебник по изкуство, по-специално от периода XIX–XXI век. Културното наследство от преди Първата и след Втората световна война се характеризира с високи образци на европейско ниво от художествените стилове сецесион и социалистически реализъм. В по-късния следвоенен период личи цялостното влияние на движението Bauhaus върху общественото и социално градоустройство и индустриалната архитектура, както и върху взаимовръзката между архитектура, скулптура и живопис. Артефактите от това време са едно живо и богато визуално

пособие (все още запазено или в процес на реставрация) по история на модернистичното изкуство през XX век.

3. Градската среда в центъра и периферията на София е различна като визуален и семантичен код. Периферията се характеризира със строителство на жилищни микрорайони и с градски скулптурни композиции и дизайн, пряко повлияни от движението Bauhaus, което я прави самостоятелен предмет за изучаване на изкуство и история на изкуството.

Резултатите от изследването ще бъдат приложени в изграждането на дидактичния модел. Към тях ще се добавят нови изследвания в други софийски квартали, както и други по-големи български градове. Моделът ще бъде снабден също с хартиена и интерактивна карта, чрез която обучаващите се ще могат да откриват различни сгради, орнаменти, градски дизайн, скулптурни и живописни артефакти. Предвиждат се възможности за групова работа с учител или за самообучение.

ЛИТЕРАТУРА

Kolev, V. (2018). Semiotic analysis of the ornaments used in the „Barovi building“, Sofia. *Годишник на Варненския свободен Университет*, януари 2018, с. 236-244.

Oscirk, O., Stinson, R., Wigg, Ph., Bone, R., Cayton, D. (2013). *Art Fundamentals: Theory and Practice*. New York: McGraw Hill 2013, 12th Edition.

Vassileva, A. (2017). *Arhitekturata na socialisticheska Bulgaria kato esteticheski objekt*. Retrieved on 27.11.2017 from

https://photosynthesis.bg/statia/arhitekturata_na_socialisticheska_Bulgariq_kato_esteticheski_obekt.html

Vassileva, A. (2019). *Za Bauhaus triabva da se govori chrez mnozhestvoto na prochitite*. Retrieved on 7.10.2019 from <https://stroiiinfo.com/za-bauhaus-triabva-da-se-govori-chrez-mnozhestvoto-na-prochitite/>

ПЛЕНЕРЪТ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО – ПРИЛОЖИМОСТ И АКТУАЛНОСТ

Даниела Тенева, докторант

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Категра „Визуални изкуства“
e-mail: danielant@uni-sofia.bg*

Резюме: Учебният пленер по изобразително изкуство е важен в процеса на възприемане, интерпретация и реализация на учебните задачи (дейности). Целта на доклада е да анализира положителните аспекти от такъв вид изобразителна дейност предвид продължителното дълго време обучение в онлайн среда и принудителна изолация. Основните тези са базирани на трудове, които са предмет на изследване по темата от утвърдени педагози художници, чиято идея е да се наградят и осъвременят този вид приложно-практическа художествена дейност. Акцентът в текста е върху това, как биха могли да се развият творческият потенциал, визуалното възприятие и естетическите нагласи при учениците, за да се провокират тяхната креативност и творческо мислене. Анализира се приложението на учебния пленер в съществуващото в момента обучение по изобразително изкуство в паралелките с разширено изучаване на предмета независимо от факта, че присъстват в учебните програми и в Държавните образователни стандарти (ДОС).

Ключови думи: пленер, съвременни изобразителни изкуства, обучение, творчество, художествена дейност, художествено преживяване

THE PLEIN AIR IN ART EDUCATION – RELEVANCE AND TOPICALITY

Daniela Teneva, PhD student

*Sofia University “St. Kliment Ohridsky”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Visual Arts*

Abstract: The plein air in secondary and high school is important in the process of perception, interpretation and realization of learning tasks (activities) in arts. The text analyzes the positive aspects of this kind of artistic activities, because

of the longtime online learning and forced isolation. The main theses are based on works that have been the subject of research on the topic by well-established pedagogues and artists whose idea is to build on and update this type of practical art activity. The text focuses on how the creative potential, visual perception and aesthetic attitudes of students could be developed to provoke their works of arts and creative thinking. The paper analyzes the application of plein as a subject in nowadays education about the classes with advanced art studies, even though it is present in the curriculum, and in the State Education Standards (SES).

Keywords: plein air, art activity, education, creativity, contemporary fine arts, artistic experience

Ако приемем, че в процеса на обучение съществуват не само образователни, а също възпитателни и развиващи функции, то неговата роля е от изключително значение. Той подготвя учениците за живота повече или по-малко опосредствано чрез овладяване на различни видове дейности. Осъществяването и развитието на грамотността във всякакъв аспект е сложен, динамичен и продължителен процес. В учебни условия при работа с ученици той се осъществява посредством методическо планиране, структуриране и реализиране на уроци, в които се поставят и изпълняват разнообразни практически задачи, различни като равнище и степен на сложност. Изобразителната дейност наравно с останалите учебни дисциплини дава възможност за развитието на творческия потенциал на учениците. Преди да започне да пише, човекът изобразява (рисува). Впоследствие „разказва“ истории чрез рисунки. Изкуството е възможност и различен начин за изразяване на мисли, емоции, преживявания. То развива творческото мислене и въображение на учениците.

Обогатяването на художествената култура на погростащите предполага експериментиране с изразни средства, материали и техники в областта на отделните видове изкуства, възприемане на подходящи примери от историята на световното и българското изкуство. Различни са степените на творческия потенциал на децата, които варират според възрастовите и индивидуалните им възможности. От значение са също и наследствените предразположения за развитието на способностите за творчество, както и природните заложи, а и не на последно място – семейството и социалната среда.

Възрастовата периодизация също играе съществена роля относно формирането на методите за обучение по изобразително изкуство. И дидактиката, и педагогиката се фокусират върху специфични проблеми на обучението по изобразително изкуство, които във всички случаи са свързани с психо-физиологическото развитие и формиране на личността. Неслучайно на тези въпроси се търсят отговори в психологията на изобразителната дейност. Разполагаме с редица трудове относно тази периодизация, чрез

които могат да се направят изводи, довеждащи до оптимални решения за методологията на часовете по изобразително изкуство, отнесени до конкретните възрастови диапазони.

Актуалност на темата

Една от основните задачи на художественото образование е необходимостта от разработване на такива форми и методи на обучение, които ще допринесат за по-ефективно разгръщане на творческия потенциал на учениците, както и на тяхната мотивация и оценъчно отношение към средата, в която живеят. Ученикът в съвременния свят е увлечен от интензивното развитие на информационните и мултимедийни технологии. Той опознава и получава уроци и стимули основно през екрана на различните видове устройства.

Учениците в общообразователните училища работят по усвояване на учебното съдържание в кабинети по изобразително изкуство. Чести са случаите, в които учителите провеждат обучение без наличие на свой кабинет, обособен за нуждите на такъв тип изобразителна дейност. По този начин невинаги е възможно да се създаде благоприятна творческа атмосфера и експериментиране с различни материали и техники. „Наред с недостатъчния брой часове това води до незадоволителни резултати и липса на траен интерес към която и да е област от изобразителното изкуство“ (Gigova, 2020: 7). В тази връзка авторът си поставя задача за бъдещи изследвания да проучи и анализира този проблем.

През последните години и проблемът за мотивацията в учебния процес при учениците се засилва. Зора Янакиева посочва много автори, занимаващи се с проблема за мотивацията в образованието, които популяризират своите трудове и изследвания по темата в различните научни области – педагогика, психология, теория и методика на изобразителните изкуства. „Педагозите в училищата посочват дефицита в стимулите за учебно-познавателната дейност, демонстрацията от страна на учениците на несериозно и пренебрежително отношение към учебния процес“ (Yanakieva, 2019: 10-12). Този проблем се засилва осезаемо през продължителното време в изолация и задължителното обучение от разстояние в електронна среда (ОРЕС). Комуникацията учител – обучаващ се осъществява чрез хартиени или електронни носители или чрез платформа, която им позволява да общуват в реално време. „Дистанционното обучение е област от образованието, която се фокусира върху дизайна на педагогически, технологични и индустриални системи, които имат за цел да предоставят обучение на участниците, които не са физически на определеното място“ (Dimitrova, 2021: 810). По време на ОРЕС обучението се констатира, че създадените платформи не са подходящи конкретно за преподаването на дисциплини, свързани с изобразителното изкуство, поради което се срещат редица затруднения по време на работа. Необходимостта от комбиниране

на традиционния с дигиталния метод за осъществяване на учебния процес затрудни не само учениците, но и учителите. Електронните ресурси са базирани основно на теоретично обучение и представяне на репродукции. Това не задоволява очакванията на учениците, а те от своя страна губят и малкото желание за практическа работа. В докторския си труд Десислава Кралева проучва въздействието и употребата на електронни платформи към учебници и помагала в нашата образователна система и констатира от различни източници на информация (срещи с художници, учители, графични и мултимедийни дизайнери, ученици от различни възрасти) „че ресурсите не са достатъчно атрактивни, не винаги с естетична визия, и не могат да задоволят потребностите и високата способност за възприемане на различна по обхват информация от младото поколение“ (Kraleva, 2019: 10-11).

Друг проблем, който съществува, е широко разпространеното и вкоренено разбиране сред обществото и най-вече сред учениците мнение за разтоварващата и неангажираща роля на обучението по изобразително изкуство предвид творческата свобода на учебните задачи. От пряко наблюдение на автора се констатира, че учебните задачи се приемат от учениците основно като приятно забавление, без да се осъзнава ползата от тях. Зора Янакиева описва този проблем чрез анализ от проведени въпросници към ученици от шести клас. На въпроса: „Важен ли е предметът изобразително изкуство?“ – никой от участниците не е отбелязал ползата от обучението като фактическа и че се развива практически (Yanakiyeva, 2019: 119-125).

Анализът на Държавните образователни стандарти показва, че са заложили, извънкласни занимания, които могат да се осъществяват под формата на учебни екскурзии, пленер, зелено училище, посещение на музеи, галерии, ателиета на художници и културни центрове. Това е поради факта, че в учебните програми по изобразително изкуство за начален, основен и среден етап на образование са формулирани преимуществено теми, свързани с възприемане и наблюдение на природата, форми - обем, светлина и сянка, пространство и архитектура, визуални знаци в градската среда, културно-историческо наследство, съчетано с приложно-декоративно изкуство и занаяти, както и със съвременните визуални изкуства (МОН).

Всичко това дава основание да се помисли сериозно за развитието и детайлизирането на подобни теми в неформалното (извънкласно) обучение по предмета изобразително изкуство (и по-специално под формата на пленер) със задължителен характер, особено за паралелките с разширено изучаване на този предмет, заедно със създаване на конкретни учебни програми. В своя дисертационен труд Елица Гилова анализира и описва положителните ползи на пленера. На практика в извънучилищни и извънкласни дейности се провеждат, най-често под формата на клубове, отделни пленери в рамките на няколко дни, „но липсва цялостна разработена педагогическа система, която да включва съответния инструментариум: учебна програма, годишно разпределение,

методи, теми и поне едногодишен времеви обхват“ (Gigova, 2019: 36).

В подкрепа на цитата груг смущаващ факт е, че за паралелките с разширено изучаване на изобразително изкуство няма създадена и утвърдена план-програма, както и допълнителна методика за надграждане на базовите часове по предмета. Реално всеки учител сам решава как ще протичат тези часове, базирайки се на опита си и възможностите за допълнителни художественотворчески задачи. Всеки от тях индивидуално съставя и избира в началото на учебната година теми, по които да работи, и те се утвърждават от директора на съответното училище.

Описаните от автора основни теми по учебните програми най-добре биха се усвоили от учениците в реалната им среда, на място, а не по формата на репродукции, интерактивни ресурси и мултимедия. Такова мнение се изразява от много утвърдени педагози-художници, които се занимават дълго време с преподавателска дейност и имат адекватно наблюдение върху реалния учебен процес. Бисер Дамянов в своя труд „Пленерът и обучението по изобразително изкуство“ подробно описва учебната възможност и форма на пленера. Той диференцира вариантите: „пленер – екскурзия“; „пленер със зелено училище“; „пленер, съчетан с други художествени дейности – хепънинг, инсталация, пърформанс“; „пленер като начин на събиране на изобразителен материал“ (Damianov, 2014: 23-28). Всички тези форми могат да разнообразят часовете по изобразително изкуство, да привлекат интереса на учениците и да способстват за тяхното творческо мислене и съвременно визуално изразяване. Съчетаването на пленер с екскурзия с предварително планиран маршрут би могъл да разшири познанията и междупредметните връзки на учениците по история, география, човекът и природата.

В основата на учебната програма по изобразително изкуство в прогимназиален етап базово се поставя: „Културна компетентност и изразяване чрез творчество“. Структурата на учебното съдържание включва темите: „Формите в природата и изкуството“, „Видове и жанрове в изящните изкуства“, „Видове декоративно-приложни изкуства“, „Визуални символи и знаци“, „Изкуство и фотография“, „Изкуството на древните траки и наследство“, „Изкуството и архитектурата на Българско средновековие и Възраждане“, „Българско изкуство през 20 век“. Всички теми според автора могат да бъдат представени и усвоени на принципа на нагледност и наблюдение по формата на пленер в комбинация от изложените вече възможни варианти. Взаимовръзката с архитектурата и пространството, директното цветово възприемане на реалната среда, съпоставянето на човек-среда-природа биха могли да помогнат на учениците да формират разбиране за форма, обем, пропорция, пространство и композиционно равновесие. Посещения на значими етнографски комплекси и директният контакт с историческите примери от завещаната ни художествената култура биха дали възможност за пълноценно запознаване с видовете приложно-декоративни изкуства, изразните им

средства, тяхната функция, както и материалите и техниките за изпълнение. Един такъв избран пример би могъл да бъде петдневен пленер в град Несебър. Място, където се срещат минало и съвремие. Пространство, съчетаващо в себе си разнообразие от природа, море, стар и нов град, история, различни периоди и видове на културно наследство, смесица от различни хора и етноси. Градът е неизчерпаем източник, стимул за нови изобразителни подходи и дори разнопосочни индивидуални търсения.

Избор на основни начини за работа биха могли да бъдат скици, рисунки, фотографии, апликации, както и съчетания на традиционни и съвременни форми и методи на изразяване. Пленерната практика може да стимулира естетическото чувство, да зареди учениците с положителни емоции, да стимулира творческото мислене като отражение на видяното и преживяното. Събраните наблюдения и впечатления могат да бъдат трансформирани и интерпретирани творчески. По този начин се дава възможност на учениците да черпят информация, свързана с учебния процес директно от първоизточника, без да се налага да се изготвят специални интерактивни и мултимедийни ресурси. В направеното изследване от Десислава Кралева относно нагласите на учениците към учебния процес по изобразително изкуство те „приветстват положително преподаването със съвременни технологии, но намират за нужно и традиционните методи и технологии да присъстват целесъобразно в учебно-образователния процес“ (Kraleva, 2019: 22).

В подкрепа на актуалността може да се прибавят и умората от дългото, принудително стоене в затворените пространства пред дигиталните устройства, липсата на социални контакти и прекия контакт с външната заобикаляща ни среда. Пленерът може да се използва като форма за интензивна социализация извън училище, като ученици и учители се опознават по-добре, отделя се повече време за практическа работа, дискутират се проблеми, създава се база за критично мислене едновременно с посещението на природни и културно-исторически забележителности. Като важна част от обучението трябва да бъде застъпено запознаването на учениците с новите форми на изкуството в градската среда. Много от европейските образователни системи полагат усилия да увеличат провеждането на извънкласни дейности с цел засилване на креативността, мотивацията и практическата приложимост на знанията. Сблъсъкът с реалната среда на живот е предпоставка да провокира в учениците способности за успешна комуникативност. В изградени подобни умения още в ранен етап от развитието им ще е налице предпоставка за добра визуална и естетическа култура, както и за градивно отношение към другите и към света. Наблюдаването, изобразяването и възприемането на природата и архитектурата присъстват във всички образователни етапи. От друга страна, съчетаването на обучение и творческа дейност на открити пространства с използването на съвременните дигитални устройства за рисуване (например графични таблети), за фотография и колажи (смартфони)

би могло да мотивира учениците за съвременни подходи в изкуството и нови начини за себеизразяване. Не бива да се пропуска и това, че комуникативните и визуално-творческите компетентности са форми на личностно взаимодействие със заобикалящата среда, което предметът изобразително изкуство постига. „Възпитанието в творчество е най-повлияно през сензитивния период за развитие на креативността тогава, когато възниква необходимостта от целенасочена и системна работа за развитие на творческите възможности, тогава, когато е налице пластичност и динамичност на действията – през периода на юношеството. Тогава се формират и се развиват способностите и качествата на личността, които са в пряка взаимовръзка с творческата дейност и деятелност“ (Kraleva, 2019: 14).

Заклучение

На този етап планерът заедно с посещение на музей, галерии и културни обекти е предвиден само като практическа и творческа дейност за не повече от 5 дни през учебно време в Наредба № 10/01.06.2016 за организиране на дейностите в училищното образование, за една учебна година. За паралелките с разширено изучаване на изобразително изкуство съществува известна опция за 10-дневно извънучилищно обучение годишно, ако е заложено в Годишния учебен план и е съгласувано с директор и Педагогически съвет. Наред с това трябва да бъде преодолян още един обективен проблем, а именно недостатъчната теоретична и практическа подготовка на учителите. За тази цел бъдещите педагози трябва да притежават познания, да са присъствали по време на обучението си на такъв вид художественотворческа дейност, да познават и да умеят да анализират добре учебния процес, за да могат да планират и осъществяват обучение чрез пленер.

Насърчаването в креативното мислене на учениците, запознаването им директно с реалните обществени и социални условия и среди стимулират освен нарастването на увереността в индивидуалните им възможности и саморегулация за вземане на активни и адекватни решения, но и желанието за новаторство, визионерство, лидерство и работа в екип. Образованието и изкуството могат да центрират индивидите както като създатели, така и като наблюдатели в единен процес, който се фокусира върху необходимостта от лично и споделено създаване и съпреживяване.

ЛИТЕРАТУРА

Damyanov, B. (2003). *Plenerat v obuchenieto po izobrazitelno izkustvo*. Plovdiv: Universitetsko izdatelstvo "Paisiy Hilendarski". [Дамянов, Б. (2003). *Пленерът в обучението по изобразително изкуство*. Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски“.]

Dimitrova, A. (2021). *Traditsionni I hudozhestveni metodi v obuchenieto po izobrazitelno izkustvo v period na digitalno obshtuvane* (804-813). V: Sbornik vtora nauchno-prakticheska konferentsia "Образование и изкуства: Традиции и перспективи". Sofia: FNOI [Димитрова, А. (2021). *Традиционни художествени методи в обучението по изобразително изкуство в период на дигитално общуване* (804-813). В: Сборник втора научно-практическа конференция „Образование и изкуства: Традиции и перспективи“. София: ФНОИ.]

Gigova, E. (2020). Avtoreferat: *Formirane na znania I umenia za izobrazuvane na obekti chrez plener v progimnazialen etap na srednoto uchilishte*. Plovdiv: PU [Гугова, Е. (2020). Автореферат: *Формиране на знания и умения за изобразяване на обекти чрез пленер в прогимназиален етап на средното училище*. Пловдив: ПУ.]

Krалева, D. (2019). Avtoreferat: *Vzaimodeystvie mezhdu traditsionni I savremenni digitalin pedagogicheski tehnologii v obuchenieto po izobrazitelno izkustvo-problemi, metodi, izrazni sredstva*. Sofia: NHA. [Кралева, Д. (2019). Автореферат *Взаимодействие между традиционни и съвременни (дигитални) педагогически технологии в обучението по изобразително изкуство – проблеми, методи, изразни средства*. София: НХА.]

MON (2022). *Darzhavni obrazovatelni standarti: uchebni programi po klasove* [МОН (2022). *Държавни образователни стандарти: учебни програми по класове*. Учебни програми по класове (mon.bg)]

Naredba №10 на МОН от 01.06.2016 за organizatsiya na deynostite v uchilishtnoto obrazovanie. [Наредба №10 от 01.06.2016 г. за организация на дейностите в училищното образование. Наредба (mon.bg)]

Yanakieva, Z. (2019). *Motivirane na uchenitsite za uchebna deynost v obuchenieto po izobrazitelno izkustvo*. Plovdiv: Imeon. [Янакиева, З. (2019). *Мотивиране на учениците за учебна дейност в обучението по изобразително изкуство*. Пловдив: Имеон.]

ШРИФТЪТ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ГРАФИЧЕН ДИЗАЙН. ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВИ

Николай Петрусенко, докторант

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Факултет по науки за образованието и изкуствата

Категра „Визуални изкуства“

e-mail: nikipetrus@gmail.com

Резюме: Познанието за типографията и шрифта залага основата на обучението по графичен дизайн във всяка образователна степен. То започва чрез задължително въвеждане в писмеността и краснописа в първи клас. На по-късен етап, като ключов елемент във визуалната култура, шрифтът и типографията консолидират структурирането на информация и графични съобщения. Наред с тази им функционална роля различните типове шрифт носят и различни асоциации, насочени към формално естетическо излъчване, конкретна историческа епоха, определени технологически първообрази и разбира се, допълнителни конотативни наслоения. Специално място заема кирилицата в българското образование по графичен дизайн в профилираните, специализирани училища и висши учебни заведения. Целта на този доклад е насочена да проследи традициите в преподаването по шрифт и типография, заложи в българското обучение по графичен дизайн, както и да прогнозира възможни перспективи при неговото бъдещо развитие.

Ключови думи: шрифт, типография, обучение, графичен дизайн

TYPEFACES IN THE GRAPHIC DESIGN EDUCATION

Nikolay Petroussenko, PhD student

Sofia University “St. Kliment Ohridsky”

Faculty of Educational Studies and the Arts

Visual arts department

Abstract: The knowledge of typefaces and typography lays the foundation for teaching graphic design at any educational level. It begins with the obligatory introduction of handwriting and calligraphy in the first grade. At a later stage, as a key element in visual culture, typefaces and typography consolidates the structuring of information and graphic messages. Along with their functional role, different types of typefaces carry different associations aimed at formal aesthetic

appearance, a specific historical epoch, certain technological prototypes and, of course, additional connotative layers. Special place takes the Cyrillic writing script in the Bulgarian education in graphic design in specialized schools, academies and universities. The purpose of this article is aimed at tracing the traditions of teaching typefaces and typography, embedded in the Bulgarian education in graphic design, as well as to predict possible prospects for its future development.

Keywords: typeface, typography, education, graphic design

Въведение

В начало беше Словото, и Словото беше у Бога, и Бог беше Словото.

От Йоана, Свето Евангелие 1:1

Формата винаги следва функцията.

Луис Съливан

Ако словото е в началото, то след него е обликът му. Функцията на абстрактността е последвана от формата ѝ. Мисълта е облечена в гуми, а те – в букви. Шрифтът е визуалният облик (образ) на езика и като такъв пренася посланията му в пряк и в преносен смисъл. Натоварен е както с функционалната страна текстовото съобщение да бъде достатъчно четивно, така и подтекстът да бъде подказан. Шрифтът е актьорът, който съживява сценария и кара читателя да го съпреживее. А как да се избере подходящият шрифт сред целия кастинг? И как да го режисираме правилно по начин, по който да изиграе сценария като за Оскар? Тук идва и ролята на обучението по шрифт и типография.

Основна част

Преди да се навлезе по същество в този дискурс, редно е да се изяснят няколко основни понятия.

Графема, от глагола на гръцки *γράφω, gráphō* ('пиша'), е основният и най-малък функционален елемент на всяка писмена система.

Етимологията на понятието *шрифт* ни насочва към съществителното *scriptum* (лат.) за 'текст, писмен документ', което преминава в *Schrift* (нем.) и навлиза в български език под влиянието на полиграфическите технологии.

Заг термина в немски език стоят няколко значения: 1. цялата писмена система от графични знаци за записването и четивното представяне на говорим език; 2. конкретният облик на печатен набор от знаци; 3. конкретният вид на изписване, ръкопис; 4. напечатан, написан текст; 5. литературна творба; трактат, есе.

Според „Речник на българския език“ това е „видът, стилът на печатните букви на една азбука“. А според речник на *PrintGuide* това е „графическата форма от знаци от определена писмена система. Шрифтовете се различават по характера на рисунъка [...], по наклон (прави, курсивни, наклонени), по наситеност (светли, полутъмни, тъмни), по размер (кегел) и т.н.“ Според „Речник на чуждите гуми“ (1978) това е „пълен комплект от печатарски клишета, който съдържа едностилно оформени буквите на гадена азбука, цифрите, препинателните знаци“. Според „Речник на чуждите гуми в българския език“ (2001) *шрифт* е „начертание на букви, външни очертания на писмени знаци; комплект от печатарски букви и препинателни знаци, които се различават по стил, по начертание и по големина“ (Велева, 2001).

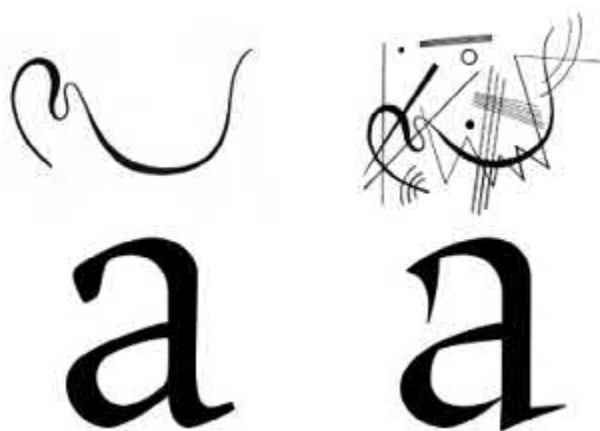
Към днешен ден едно актуализирано определение на термина в български език попада преди всичко в точки 2. и 3. *Шрифтът* е графичният облик на набор знаци от гадена писмена система, характеризиращ се с взаимно свързани конструктивни пропорции и единен стил. С други гуми, това е „лицето“ на писмените знаци, или както може да се преведе на английски език – *typeface*.

Често срещана е практиката *шрифт* да се употребява също за печатарските клишета, както и за дигиталните файлове, които се инсталират на операционни системи или се визуализират в уеб пространството, макар че във френския и английския език за това има специфично понятие, което произлиза от съществителното за отливане *fonte* (фр.) и е свързано с печатарския процес на отливане на метални графеми: *font de caractères* (фр.) и *font/fount* (англ.). Това е единично начертание, един стил от цялата шрифтова фамилия, характеризиращ се с тежина/наситеност на чернотата, наклон и т.н. В българския език няма такова уточняващо понятие, съответстващо на *font*, което понякога прегразполага към обърквания.

Друго производно обозначение на същия термин *font* в съвременните дигитални технологии е конкретното начертание и когово описание на векторните криви на шрифтовата гарнитура (набора от графеми) в гаден файл. На практика това е софтуер със своите особености.

С оглед на гореспоменатите бележки и в тази визуално натоварена среда познанието за класификацията на шрифтовете според формалното им изражение и историческия им културологичен контекст е критично важно за напасването с текстовото съобщение и конотация. Един добре информиран избор за шрифт запазва тази взаимовръзка и би могъл да направи крайния продукт отличаващ се сред множеството.

Асоциациите, произтичащи от формалните белези на визуалните графични елементи, са прецизно анализирани още от Василий Кандински в публикацията му „Точка и линия в равнината“, в която нагледно дава и композиционни примери. Тези качества идентично се проявяват и във формалните характеристики на буквите, при което създават едно или друго усещане.



Фиг. 1. Произволна вълнообразна и същата с допълнителни геометрични елементи (Кандински, 1926).
 Пог тях една и съща буква с различна форма и различно „звучене“ (Петрусенко, 2022)
 (Визии от „Точка и линия в равнината“ и Н. Петрусенко)

Етимологията на понятието *типография* идва от съчетанието на гръцките думи *τύπος* ('пиша') и *-γραφία* ('писане'). Според „Речник на българския език“ това е „отпечатване на текстове, книги“. Според речник на *PrintGuide* това е „изкуство и практика на създаване на шрифтове, книги и други печатни материали в съответствие с научни принципи“. Едно акуратно обозначаване на типографията обаче не засяга създаването на шрифтови начертания, нито пък се ограничава само до печатните медии. По своето същество тя е изкуството и техниката за боравене с шрифт, изображения и други композиционни елементи, представящи текстово съобщение по начин, съответстващ на предназначението на медията, както и на авторската идея. Тя може да се раздели на макро- и микротипография – съответно фокусиращи се в голям или малък мащаб. „Докато макротипографията се занимава с организацията, дизайна, мащабирането и разположението на шрифтовите елементи – текстове, изображения и тяхното оформяне в модули, йерархизация и комбиниране на шрифтовете, композиция на заглавните елементи и различните типове страници и текстове; микротипографията изучава отделните съставни елементи [...]: шрифт, междубуквени и междудумни отстояния, дължина на реда, междуредия, кегел и т.н.“ (Вълканова, 2013).

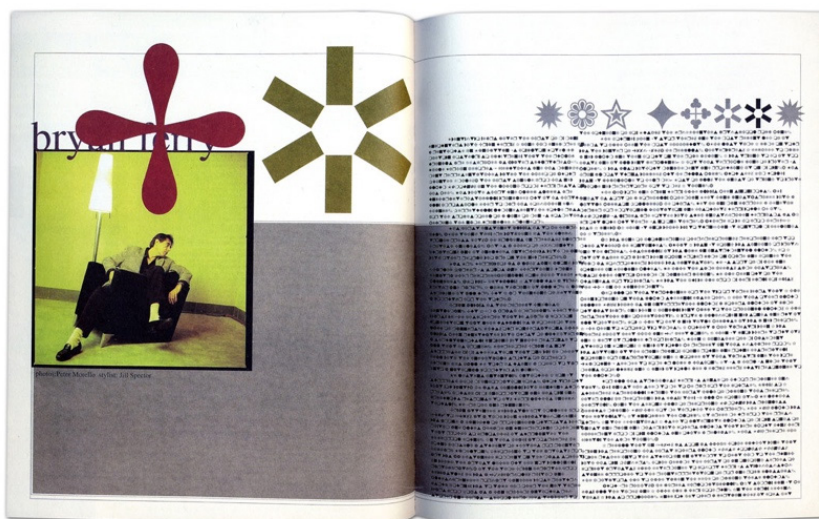
В голямата си част типографията служи за четим и привлекателен текст, подчинен на стриктна функционална идея за комуникиране на съобщения, но има и не малко изключения. Примери за това са конкретните поетически творби на Гийом Аполинер, гагаистичните и конструктивистки композиции от началото на XX век с автори като Курт Швигерс и Ел Лисицки или пък швейцарските пълноцветни работи на Волфганг Вайнгарт от средата на XX век.



Фиг. 2. Die Scheuche (Плашиломо) – K. Schwitters, K. Steinitz, T. van Doesburg, 1925
(Визии от архив на Денис Машаров)

Знаков е разтворът (сборът от две съседни страници, четна и нечетна) с интервю на Брайън Фери в брой от експерименталното музикално списание *Ray Gun* през 1994 г. В него Дейвид Карсън, дизайнерът бунтар, отегчен от интервюто, набира цели параграфи текст с пиктограмния шрифт *Zapf Dingbats*, с което криптира съдържанието, целейки да направи статията интересна.

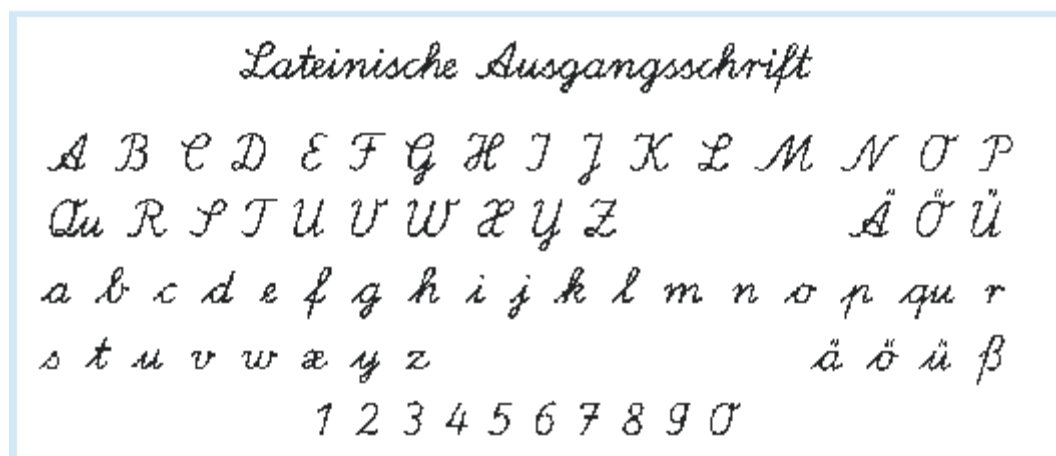
Към това могат да се споменат и редица постмодернистични експерименти от съвремието, които изпълват съдържанието на социалните мрежи.



Фиг. 3. Интервю с Брайън Фери в списанието *Ray Gun*, 1994
(Визия от <https://www.canva.com/learn/design-elements-principles/>)

Трудно е да се даде фиксирано начало на запознаването с разнообразните шрифтови форми и начини на боравене с типографията при децата, тъй като сме заобиколени с най-различни приложения на дизайна в домашна и градска среда, и израствайки в нея, децата натрупват визуални примери, макар и

неосъзнато. Все пак може да се приеме, че ограмотяването в първи клас ознаменува освен декодирането на писмените знаци също така и овладяването на конкретни шрифтови стилове. Конструкцията на печатните букви е в граждански стил още от буквара на Георги Бусилин през 1844 г., а курсивните текстове в стил англè са добавени през 1869 в учебника на Драган Манчов (Стайков, 2015). Серифните шрифтове преобладават, смятани за по-четливи и красиви. А силно маниерният и виртуозен стил англè е заменен от изправен и опростен училищен шрифт под влияние на въведените в Европа нови стилове като основополагащия – Аусгангсшрифт (Ausgangsschrift, създаден от Rudolf von Larisch), които целели не безусловно пограждане на един ешелон, а стил, от който да се развие индивидуален почерк на ученика.



Фиг. 4. Латински изхоген шрифт
(Визия от <https://de.wikipedia.org/wiki/Ausgangsschrift>)

По своето същество гражданският шрифт на *кирилицата* следва моделите на буквите, узаконени от реформите на Петър I през 1707–1710 г., чрез които той осъвременява църковно-славянската форма на буквите по примера на овалната и балансирана *антиква* в Нидерландия. Гражданският шрифт постепенно претърпява допълнителни промени и се заформя като шрифт, в който редовните минускулни букви наподобяват по своята конструкция главните букви.



Фиг. 5. Граждански шрифт в крупен кезел, 1707
(Визия от Wikipedia.bg)

В обучението по графичен дизайн шрифтът и типографията отново намират своя фокус, в който им се отдава огромно значение за начина на организиране и структуриране на информация.

В днешен ден един пълноценен курс би обхванал няколко аспекта: анатомията на буквите, историята на шрифтовото изкуство, калиграфията и типографията, тяхната класификация и приложение. Обучаваните трябва да опознаят шрифта както на макрониво, като различните видове текст, така и на микрониво – в отделната буква, в зависимост от спецификата на специалността си, т.е. трябва да имат поглед и върху проектирането на буквите при различните видове писмени стилове.

- Анатомията е от основно значение за създаването на единен език, който да съпоставя и анализира отделните букви и техните формални изражения.
- Историята на шрифтовото изкуство би следвало да набележи произхода на писмеността от египетското йероглифно писмо, прехода му през финикийското и разклонението му оттам насетне през гръцката, латинската и кирилската писменост. Ключов момент би бил установяването на *римския капиталис монументалис* и последващата еволюция в другите стилове на западната култура, като това следва да

се проследи както в писмената традиция и калиграфия, така и в начините за начертаване и като един от най-важните на проф. Васил Йончев. Следващ етап би трябвало да бъдат *принципите* във формообразуването на шрифта:

- Ритъмът и стилистичната еднаквост, взаимодействието на черните градивни елементи и обхождащите бели пространства.
- Оптичните закономерности и естетически зависимости.
- Нормите и конвенциите за правилно и безпроблемно възприемане на писмените знаци.
- Функционалността и предназначението на шрифта, с привеждане на много примери в дълъг текст, заглавия, плакати и други медии.
- Четивността и ергономията на четене.
- Текстура на текстовете полета.
- Макро- и микротипографията.
- Въведение в *OpenType* технологията и използването ѝ в конкретни случаи.
- Специално място трябва да заемат *глаголицата* и *кирилицата*, тяхната история и проблематика, вписването им в световната сцена на писменостите, предопределящият им облик за българската визуална културна среда.

Заклучение

В бъдеще начинът за създаване и менажиране на шрифтове ще става все по-достъпен с помощта на различни шрифтово оформителски софтуери. Все повече различни брандове и визуални идентичности ще изискват персонализирани шрифтове, с които да „говорят“ на своя собствен тон, което ще задълбочи нуждата от познание за шрифта и типографията. Развитието на езика върви редом с развитието и на шрифта като негова форма. И както гласи латинската сентенция на Тит Флавий: „Казаното отлита, написаното остава“ (*Verba volant, scripta manent*).

ЛИТЕРАТУРА

Kandinski, V. (1995). *Tochka i linia v ravninata*. Sofia: LIK. [Кангински, В. (1995). *Точка и линия в равнината*. София: ЛИК.]

Moskov, M., Boyadzhiev, Zh. (1977). *Uvod v ezikoznaniето*. Sofia: Nauka i izkustvo [Москов, М., Бояджиев, Ж. (1977). *Увод в езикознанието*. София: Наука и изкуство.]

Pashova, G., Naumushin, B., Veleva, B. (2001). *Rechnik na chuzhdite dumi v balgarskiya ezik*. Sofia: Hermes.

[Пашова, Г., Наймушин, Б., Велева, Б. (2001). *Речник на чуждите думи в българския език*. София: Хермес.]

Rechnik na chuzhdite dumi v balgarskiya ezik. (1978). Sofia: Nauka i izkustvo

- [Речник на чуждите думи в българския език. (1978). София: Наука и изкуство.]
- Sonja Steiner-Welz. (2003). *Von der Schrift und den Schriftarten*. Reinhard Welz Vermittler Verlag e.K., 2003, ISBN 978-3-937636-47-4, S. 127.
- Staykov, A., Tsekova, S. (2015). *Balgraskiyat bukvar. 200 godini v parvi klas*. Sofia: Prosveta [Стайков, А., Цекова, С. (2015). *Българският буквар. 200 години в първи клас*. София: Просвета.]
- Sullivan, Louis H. (1896). *The Tall Office Building Artistically Considered*. Lippincott's Magazine (March 1896), 403–409.
- Valkanova, V. Mikro- I makrotipografia v tekstoviya dizayn na knigata. Mediite na 21 vek. Onlayn izdanie za izsledvaniya, analizi, kritika. ISSN 1314-3794 [Вълканова, В. *Микро- и макротипография в текстовия дизайн на книгата*. Медиите на 21 век. Онлайн издание за изследвания, анализи, критика. ISSN 1314-3794]

Уеб страница

- Ausgangsschrift. Retrieved on 03.04.2022 from <https://ivo.berlin/welche-schulschrift-ist-die-richtige/>
- Grazhdanskiy shrift [Гражданский шрифт.] Retrieved on 03.04.2022 from <https://typejournal.ru/articles/Cyrillic-Letterforms-Development>
- Mirko- I makrotipografia v tekstovia dizayn na knigata. Mikro- и макротипография в текстовия дизайн на книгата. Retrieved on 03.04.2022 from <https://www.newmedia21.eu/izsledvaniq/mikro-i-makrotipografiya-v-tekstoviya-dizajn-na-knigata/>
- Schrift, die. Retrieved on 02.04.2022 from <https://www.dwds.de/wb/Schrift>
- Scriptum. Retrieved on 02.04.2022 from <https://www.wordsense.eu/scriptum/>
- Scriptum, scripti. Retrieved on 02.04.2022 from <http://www.latin-dictionary.net/definition/34355/scriptum-scripti>
- Shrift [Шрифт.] Retrieved on 02.04.2022 from <https://ibl.bas.bg/rbe/lang/bg/%D1%88%D1%80%D0%B8%D1%84%D1%82/>
- Tipografia [Типография.] Retrieved on 02.04.2022 from <https://printguide.info/dictionary/%d1%82%d0%b8%d0%bf%d0%be%d0%b3%d1%80%d0%b0%d1%84%d0%b8%d1%8f/>

МЕТОДИ ЗА ОЦЕНЯВАНЕ НА СТУДЕНТИТЕ ПО ЕКРАННИ ИЗКУСТВА

Христо Бонев, ас., г-р
НАТФИЗ „Кръстьо Сарафов“
Факултет „Екранни изкуства“
Катедра „Аудиовизуално производство“
e-mail: h.bonev@natfiz.bg

Резюме: Оценка на студентите е важна част от учебния процес във всички висши училища. Съществуват различни методи за формиране на оценка, които имат своите предимства и недостатъци в зависимост от естеството на изпитите и спецификите на висшето училище.

Ако в университетските специалности от областта на точните науки оценката лесно може да се формира по редица обективни фактори, то във висшите училища по изкуства субективният фактор често взема превес и по този начин се създават прегности за пораждаване на конфликти между оценяващите и учащите, както и цялостна неудовлетвореност сред студентите.

Обстоен анализ на различните методи за оценяване, които се използват във висшето образование по екранни изкуства, показва предимствата и недостатъците им за различните видове изпити – писмени, тестови и практически. По този начин може да бъдат установени критериите, по които най-обективно може да се формира оценка за различните дисциплини, изучавани в тази специалност.

Ключови думи: изпит, оценяване, оценка

METHODS FOR EVALUATION OF THE SCREEN ARTS STUDENTS

Hristo Bonev, Assist., PhD
NATFA “Kr. Sarafov”
Faculty of Screen Arts
Audiovisual Production

Abstract: Student evaluation is an important part of the learning process in all higher education institutions. There are different methods for forming an evaluation, which have their advantages and disadvantages, depending on the nature of the exams and the specifics of the higher school.

If in the university specialties in the field of exact sciences the evaluation can be easily formed by several objective factors, in the higher schools of arts the subjective factor often prevails and thus creates preconditions for conflicts between the lecturers and students, as well as overall dissatisfaction among students. A thorough analysis of the various evaluation methods used in higher education in screen arts shows their advantages and disadvantages for different types of exams - written, test and practical. In this way, the criteria can be established by which the evaluation of the various disciplines studied in this programs can be most objectively formed.

Keywords: evaluation, test, education

Въведение

Оценяването на студентите е важна част от обучителния процес във всички висши училища. Съществуват различни методи за формиране на оценка, които имат своите предимства и недостатъци в зависимост от естеството на изпитите и спецификите на висшето училище.

Ако в университетските специалности от областта на точните науки оценката на обучаемите лесно може да се формира по редица обективни фактори, то във висшите училища по изкуства субективният фактор често взема превес и по този начин се създават предпоставки за пораждаване на конфликти между оценяващите и учащите, както и цялостна неудовлетвореност сред студентите. Въпросът – кой метод на оценяване е най-подходящ за оценяването на студенти по екранни изкуства, особено по отношение на техните творчески проекти, стои постоянно пред преподавателите в тази област и все още търси своя отговор.

Дискусия

Преди да подходим към анализ на методите за оценяване в областта на екранните изкуства, нека първо направим преглед на самия процес по оценяване. Контролът и оценяването са неразделна част от обучителния процес и служат за определяне на резултатите от него.

Лучиян Милков определя контрола и оценяването като основни структурообразуващи елементи на образователния процес, а според Д. Василев резултатите от проверяването и оценяването на знанията, уменията и компетентностите на обучаваните имат и социален ефект, тъй като са „в основата на социалната и професионалната селекция и реализация на кадрите“ (Русков, Рускова, 2013: 73).

Майкъл Куин Патън определя оценяването като вид действие, което има за цел да изследва и предостави информация за нечия работа и да я подобри (Bognar, Bungic, 2014: 140).

Албена Александрова (Александрова, 2009: 87) добавя и следните дефиниции за оценяването: „процес, основан на качествено или количествено изследване, на измерване и изчислителни процедури; процес на формализираща практика за придаване или поставяне на стойност на нещо; процес на съпоставяне на измерените действителни постижения с предварително поставени количествени и качествени стандарти“.

Обект на оценяване в контекста на висшето образование е всичко, което може да бъде измерено – както нивото и степенята на усвояване на знания, умения и компетентности от страна на обучаемите, така и качеството на преподаване от страна на учителите.

Предмет на оценяване може да бъде всеки отделен аспект от процеса на обучение, както и съвкупност от няколко различни аспекта. Под „аспекти“ можем да разбираме идентифицирането на различни прояви на усвоените знания, умения и компетентности, като например: *репродуктивност* (възпроизвеждане), *продуктивност* (осмисляне, разбиране, прилагане), *пренос* (анализ, синтез, оценка) и *творческо прилагане на знанията и уменията* (интерпретация, алтернативност) (Русков, Рускова, 2013: 74).

Оценяването най-общо може да бъде разделено на *сумативно* и *формиращо*.

Сумативното оценяване според Патън (Patton, 2002: 218) изследва цялостната ефективност на програма, политика или продукт, за да се вземе решение за неговата устойчивост и допълнителни последици. Сумативната оценка рядко се основава на качествени данни от изследвания, но качественият подход дава на сумативната оценка задълбоченост и прецизира количествените данни. Този тип оценяване обикновено се извършва в края на семестъра или на гаген модул.

Формиращото оценяване, от друга страна, означава, че процесът на обучение е постоянно оценяван, за да се обогати и подобри. Всеки, който е част от образователния процес, по всякакъв начин може да участва във формиращо оценяване, като най-често то се провежда от обучаващи и обучаеми. Формиращото оценяване разчита на различен тип данни, като качествените показатели са особено важни при него (Patton, 2002: 220). За разлика от сумативното оценяване, формиращото оценяване е непрекъснат процес и дава възможност на учителя да следи за прогреса на обучаемия, като получава непрекъсната обратна връзка.

Формите на оценяване могат да бъдат текущо оценяване, финални/ сесийни изпити, защита на дипломна работа и гържавни изпити. Изпитите са писмени, устни и практически.

Въпреки че термините „проверка“, „оценяване“ и „оценка“ често се използват като синоними, те не са.

Проверката е педагогическо явление, установяващо равнището на успеваемост на обучаваните, на техните знания, умения и компетентности. Основното ѝ предназначение е да „разкрива обективните резултати от

обучението, да установява доколко учебните постижения съответстват на изискванията...“ (Русков, Рускова, 2013: 75).

Петър Петров разкрива видове, форми и методи на проверка според критериите: Време – предварителна, текуща, периодическа, заключителна; обхват на обучаваните – индивидуална, групова, фронтална, масова; начин на извършване – устна, писмена, практическа, комбинирана (Русков, Рускова, 2013: 76).

С термина **оценка** се обозначава резултатът от процеса по оценяване. Важно е да се отбележи, че *бележката* не е оценка, а форма на изразяване на оценката, която може да бъде сумативна – количествена, цифрова, словесно-цифрова, вербална, формираща и др. (Русков, Рускова, 2013: 75).

Според Марин Андреев оценката може да изпълнява следните функции:

- диагностична – показва колко успешна е работата в отделните курсове, дисциплини, а оттам – и контрол на качеството на обучението;
- информативна – от оценките на потребителите на кадри се получава информация за степента на усвояване на знанията, уменията и компетентностите, които са заявени в целите на курсовете, програмите и на целия университет;
- дидактическа (обучаваща) – контролът и оценката осигуряват възможност за по-нататъшно затвърждаване, задълбочаване и разширяване на знанията и уменията на студентите;
- мотивационна – студентът се мотивира за по-високи постижения;
- формираща – оценката формира умения у студента за самоконтрол;
- прогностична – въз основа на оценките могат да се правят прогнози за развитието на курсове и програми;
- селективна – предполага голяма обективност и справедливост (Русков, Рускова, 2013: 73).

Методите за оценяване на студентите от отделните висши училища, както и от различни специалности, често се различават и се адаптират според спецификите на специалностите и амбициите на висшите училища. Така например, ако в дадени специалности и дисциплини оценяването посредством писмени тестове е най-обективно и подходящо, за групи по-подходящи са практическите изпити, за трети – устните изпити. И ако в дадени висши училища разчитат традиционно на сесийното оценяване, то все повече висши училища залагат и на текущото оценяване, желаяйки да получават по-непосредствена обратна връзка от обучаемите още по време на учебния процес.

Висшите училища, които обучават по екранни изкуства, съчетават в учебните си планове теоретични и практически дисциплини, като съществена част от практическото обучение е заснемането на късометражни етюди, филми и тв програми. Ако за теоретичните дисциплини обичайно се залага на оценяване чрез писмени тестове или други писмени работи и устни изпити,

мо оценяването на практическите задачи е истинско предизвикателство поради липсата на достатъчно обективни критерии за оценка.

Теоретичните дисциплини, свързани с изучаването на история на различни кинематографии, история на изкуството и гр., изискват идентифицирането на репродуктивност на усвоените знания. В този смисъл подходяща форма за проверка е писменият тест.

Проверката посредством тест дава сравнително обективна възможност на учителите да оценят нивото на усвояване на учебния материал от страна на обучаемите и способността им да го възпроизведат. В. М. Шукшина определя теста като система от задания в специфична форма, позволяваща да се оцени нивото на обученост на обучаваните (студентите), на съвкупността от техните знания, умения и компетентности в една или друга област на съдържание от учебната програма, а И. Иванов определя теста като систематична и стандартизирана процедура за наблюдение и измерване, водеща и до количествена оценка (Русков, Рускова, 2013: 77).

Съществуват две големи групи тестове – *нормативни* и *критериални*, като нормативно ориентираният тест е предназначен за сравнение на успеваемостта на обучавания с нормата – с типичната успеваемост, установена чрез тестиране на представителна извадка. Резултатите се дават във вид на стандартизиран тестови бал. Този тест дава оценка на постиженията на отделен обучаван в сравнение с постиженията на другите. Критериално ориентираният тест е предназначен за измерване на определена част от учебния материал, за доказване на съответствието на определен критерий и достигането на определено ниво на владеене на знания и умения. Резултатите се дават във вид на първичен тестови бал (пак там). Нормативните тестове притежават неспособността да проверяват нивото на усвояване на материала на всеки отделен обучаем, затова за висшите училища по екранни изкуства по-подходящи са критериалните тестове. За проверката на репродуктивност на знанията подходящи са тестовете с множествен избор на отговор, но в дадени случаи могат да се ползват и въпроси с празно място за попълване на отговор. Скалите за оценка могат да варират в зависимост от амбициите на висшето училище и важността на дисциплината за специалността на обучаемите. Спрямо времето на провеждане подходящо е да се провеждат и текущи, и заключителни тестове.

Други теоретични дисциплини като психология, семиотика и гр. изискват продуктивност на усвоените знания – тяхното осмисляне, разбиране и прилагане. Проверката и оценяването по такива дисциплини е най-подходящо да бъдат комплексни – чрез критериален тест, но и посредством допълнителна писмена задача или устен изпит, в които обучаемият да покаже доколко е усвоил знанията и може да ги прилага в практиката. Такава задача би могла да е например семиотичен анализ на даден текст, филм или художествена творба, както и психологически анализ на филмов или литературен персонаж.

Оценяването на задачите е подходящо за текущо оценяване, докато писмените тестове е най-добре да са заключителни.

Най-сложни по отношение на оценяването в обучението по екранни изкуства са практическите задачи. При този вид задания се изисква оценяване на творческо прилагане на знанията и уменията. По време на задачите студентите заснемат различни етюди, реклами, музикални видеоклипове, късометражни игрални и документални филми и телевизионни програми. Въпреки че заданията имат някои обективни критерии – времетраене, вид и жанр, технически характеристики и някои задължителни елементи, субективният фактор на оценяване остава висок, тъй като членовете на художествените комисии възприемат напълно субективно художествените качества на творбите, а към това се добавя и предварителната им нагласа за качества на съответните студенти.

Възможни решения за по-обективно оценяване на практическите задачи са оценяване от по-големи художествени комисии, както и оценяване по точки в анкетни карти с предварително формулирани критерии за оценка. Такива анкетни карти за филмови етюди и новели биха могли да включват:

- Оценка на цялостните художествени качества на реализираната практическа задача;
- Оценка на сценария, драматургичната структура, персонажите и диалога;
- Оценка на режисьорските изразни средства, кастинга и работата с актьорите;
- Оценка на операторската работа и визуалните решения;
- Оценка на монтажа;
- Оценка на звуковия дизайн;
- Оценка дизайн на продукцията;
- Оценка на организационната работа и документацията, подготовката, избора на локации, работата по приключване и отчетността.

Подходящ метод за оценяване на практическите задачи се използва в НАТФИЗ „Кръстьо Сарафов“, където оценката се формира, от една страна, от членовете на художествената комисия, а от друга – с тайно гласуване от всички студенти и преподаватели от Факултета по екранни изкуства в Академията. Гласуващите класират филмите, направени по отделните задания в даден семестър, и така оценките на студентите включват компонент, който е от експертното оценяване на преподавателите от комисията, и втори компонент, който се формира от коефициент спрямо класирането на филмите на съответните студенти от страна на зрителите.

Заклучение

Проверката и оценяването на знанията на студентите са много важна част от обучението на студентите във всички научни направления и специалности, тъй като дават обратна връзка на учителите за нивото

на усвояване на учебния материал от страна на обучаемите. Оценяването е важно и за бъдещите работодатели на студентите, тъй като им показва нивото на компетентност на кандидатстващите за работа.

За да бъде процесът по проверка и оценяване подходящ и точен, той трябва да отговаря на редица критерии, сред които: *системност* (знанията трябва да се проверяват редовно и в ясно обозначени моменти от процеса на обучение), *обективност* (да отразява по най-обективен начин нивото на знания и компетентности на обучаемите, а самите те да получават ясно мотивирано становище за критериите, по които са оценени, и мотивите за оценката) и *всеобхватност* (оценяването трябва да провери компетентността на обучаемите по всички компоненти, заложи в обучението).

Студентите по екранни изкуства учат по учебни планове, които включват баланс между теоретични и практически дисциплини. И ако по отношение на проверката на знания по теоретичните дисциплини учителите могат да черпят опит от други специалности и научни направления, то по отношение на оценяването на практическите задачи е необходимо да се прилага комплексен подход, който възможно най-балансирано и обективно да може да установи и оцени творческото прилагане на знанията и уменията от страна на студентите.

ЛИТЕРАТУРА

Alexandrova, A. (2009). *Testirane v obrazovanieto*. Plovdiv: Paisij Hilendarski. [Александрова, А. (2009). *Тестиране в образованието*. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“.]

Bognar, Br., Bungic, M. (2014). Evaluation in Higher Education. *Život i škola*, br. 31 (1/2014), god. 60, s. 140.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd edition). Thousand Oaks; London; New Delhi: SAGE Publications.

Ruskov, S. Ruskova, Y. (2013). *Problemat s otsenjavaneto vav vissheto obrazovanie*. SCIENTIFIC PROCEEDINGS XXI INTERNATIONAL SCIENTIFIC-TECHNICAL CONFERENCE "trans & MOTAUTO '13" YEAR XXI, Vol. 3. [Русков, С., Рускова Я. (2013). Проблемът с оценяването във висшето образование.]

**ДОКТОРАНТСКА СЕКЦИЯ –
ЧУЖДЕСТРАННО УЧАСТИЕ**

**FOREIGN PHD STUDENTS
PROMOTING QUALITY OF LIFE**

THE PROFESSIONAL REHABILITATION OF ADULTS WITH DISABILITIES AS A RESULT OF THE EDUCATION RECEIVED

Alexandra Andreou, Assoc. Prof. Danka Shtereva, PhD

University of Sofia "Saint Kliment Ohridski"

Pedagogy (Special Education)

Abstract: The main features of our modern society are the fast pace that prevails in every sector causing rapid changes and high unemployment rates. The adult will change many professions in the course of his life depending on the changes that will take place in his environment. These phenomena can not leave unaffected adults with disabilities who experience other social and economic difficulties at the same time. At the same time, the adult disabled person needs his autonomy as well as a decent living. As adult education contributes to the vocational rehabilitation of the general population, so it can help alleviate the difficulties of integrating adults with disabilities into the labor market.

Several studies have shown that unemployment rates for people with disabilities are high. The causes are many and varied. The need for continuous education and retraining of adults with disabilities in order to actively participate in the labor market is clear. Adult education contributes both to the cognitive reinforcement and to the change of attitudes and behaviors of all those related to the professional employment of the disabled (employers, business executives and employees). In addition, adult education programs enable the disabled adult to meet new information channels to seek knowledge.

Through education the adult disabled person makes the transition to the stage of autonomy. His autonomy is strengthened and he becomes independent from the allowances, claiming a job that he is interested in and likes.

Keywords: lifelong learning, disability, motivation

Introduction

In modern societies, although there is an encouragement of diversity and respect for diversity, unacceptable phenomena of devaluation of people with physical or mental disabilities are still observed, making their social integration inaccessible. There is no doubt about the fact that the productivity and creativity of people with disabilities are shrinking due to the deprivation of the possibility of smooth integration into professional life. Adults with disabilities in their quest for work in addition to the difficulties of social stigma often face cognitive deficits resulting from the reduced attendance of formal education programs. The literature review shows that lifelong learning contributes to the cultivation of knowledge, skills and attitudes that lead the disabled adult to find work and autonomy.

Definitions

Adults with special educational needs: The UN definition of adults with special educational needs includes any adult who has experienced a physical, mental, intellectual or sensory disability for a long period of life or since birth. This disability combined with other obstacles can lead to social exclusion. (Palomar et al, 2021: 4)

Vocational rehabilitation for the disabled: The need to meet the survival needs of the individual through work. To achieve this requires human participation in the process of producing goods. Each person according to their interests, knowledge and skills chooses a role / profession in society in this production chain. People with disabilities according to their qualifications and skills, with the appropriate ergonomic design and with the relevant institutional care are integrated in this chain. The work of people with disabilities contributes to their autonomy and social inclusion. (Dokou et al, 2011)

1.Lifelong learning for the disabled

According to E.Σ.A.μΕΑ . (2008), the restructuring of the economy and the existing technological changes make the importance of lifelong learning obvious, a fact also recognized by Colardyn and Bjornavold (2004), Laal and Salamati (2012), who clearly state that globalization, The knowledge economy, new technologies and emerging technological changes suggest the need to improve the skills and abilities of individuals for life, in order to be able to meet the demands of their working or private lives. For this reason, the ability of individuals to learn and adapt to new skills and training is considered the most important of all skills, a fact that is especially recognized in the workplace, due to the disregard for employees' prior knowledge and skills by the rapidly evolving changes (E.Σ.A.μΕΑ ., 2008).

According to Papaioannou (2014), adult learners, members of vulnerable social groups, are characterized by low self-esteem, reduced motivation, lack of learning culture, inability to write or speak while facing biological / physical (eg vision problems) or related with the learning process obstacles (eg lack of time). Similarly Dimitropoulos (2010), focusing on people with disabilities points out that a significant part of them is not possessed by the characteristics of adult learners, as presented by Rogers . In particular, adults with disabilities are not considered adults by definition, because, as pointed out, the issue of self-identification and the transition from a safe, protected and special context to the precarious social context of adults is raised. Also, such a group has on the one hand limited opportunities for development and participation in activities, resulting in a lack of competing interests and the formation of relevant educational experiences and on the other hand more experiences in the field of disability and discrimination. Regarding the expectations of these people from the learning process, it is pointed out that they are directly related to their existing experiences, which are likely to start from special educational contexts.

Adults with disabilities face several difficulties, due to which they can not ensure a quality life. These difficulties are mainly found in communication and social skills, while many of them need support from the family or the wider social environment

throughout their lives (Schalock, 2001). In this case, the training is expected to have particularly positive results, which will help adults with disabilities to improve their social skills, so that they are able to integrate smoothly into society and fulfill their personal goals (Soulis, 2013). The development of skills becomes particularly critical as in this way they will be able to improve many of the areas of their personal and social life and especially those related to quality personal development, undertaking activities outside the home environment and consequently the sector of vocational rehabilitation. For example, it is possible to practice a profession for an adult who recognizes the meaning of money, knows how to creatively manage his free time and is relatively informed about current events. Then this young person will be able to become a member of a company and integrate smoothly into society, while the proper management of his free time will result in quality personal development. In conclusion, by acquiring the skills of understanding time, money and the need for information, people with disabilities will be able to self-identify, control their lives and behave as successfully as possible adults (Karvonenetal, 2004). In this case, too, the role of the adult educator is particularly important, as it can actually help in the acquisition of the aforementioned skills.

2.Benefits of work from lifelong learning

The importance of lifelong learning for people with disabilities is characterized as particularly major, according to the positions of the participants of the research of E.Σ.A.μEA . (2008), who by 90% were in favor of its great importance. This study also drew conclusions about benefits of lifelong learning for people with disabilities, based on which the its facilitative role both in finding and / or retaining work, and in the socialization of the present study group. In the same context, its supportive function is highlighted regarding both the reduction of educational discrimination and the acquisition of general education, while also its contribution to the improvement of self confidence and self-esteem of individuals, the cultivation of their dignity, their self -education and claiming their rights.

Subsequently, research by Theodorakos and Maggopoulos (2020) also highlighted the benefits of participation of people with disabilities, from their participation in Vocational Training Institutes of Special Education. Therefore, the benefits of the target group seemed to be related to the professional, personal and social life of the individuals. Specifically, the participants highlighted vocational rehabilitation as the main benefit. They also talked about the avoidance of stagnation, personal development, the acquisition of knowledge, the development of skills, knowledge and social relationships as well as the use of free time. They also reported development and discovery less frequently innate inclinations.

Conclusion

People with disabilities experience strong social stigma, marginalization, lack of information and lack of knowledge of formal education, which together are often an obstacle to finding work. Lifelong learning for people with disabilities can serve as an opportunity for new knowledge, skills and a source of information. Through lifelong learning, a person with a disability can receive education, training and counseling services tailored to their needs, which will lead to faster rehabilitation at work. However, what is worth noting is that adult education for people with disabilities helps them integrate into society, gain self-confidence and become autonomous by improving their lives on many levels.

REFERENCES

- Dimitropoulos, E. (2010). *Educational evaluation* . Athena.
- Dokou, E., Katsara, A., Kounoupas, E., Taipouri, S.(2011) *Investigating the attitude of companies towards the employment of people with disabilities and people from vulnerable social groups*. University of Piraeus
- Palomar, J., Ocampo, M., Pascual, A., Oliver, E. (2021). *Adults With Special Educational Needs Participating in Interactive Learning Environments in Adult Education: Educational, Social, and Personal Improvements. A Case Study*. doi : 10.3389 / fpsyg .2021.662867
- Papaioannou, E. (2014). *Empowering vulnerable adults through education. "Training of Adult Educators who teach in vulnerable groups of the population"*. Revised European Agenda for Adult Education (AETHEE) 2012-2014, http://www.moec.gov.cy/aethee/omadiki_mathisi/fev_2014/6_endynamosi_evaloton_enilikon_eleni_papaioannou.pdf
- Schalock, R. (2001). *Self-Determination and Quality of Life: Implications for Special Education Services and Supports*.
- Soulis, S., Fotiadou, E., Christodoulou, P. (2014). *Adult educator manual*. Athens: National Confederation of Persons with Disabilities (Ε . Σ . Α . Μ ε . Α).
- Study: Lifelong Learning and Disability (2008). Athena. ΕΣΑΜΕΑ

LIFELONG EDUCATION OF PEOPLE WITH MENTAL DISABILITIES. INCENTIVES, OBSTACLES AND BENEFITS OF ADULT PARTICIPATION WITH DISABILITY IN LIFELONG LEARNING

Andreas Tangas

e-mail: taggasand@gmail.com

Abstract: Rapid technological developments have shown that lifelong learning is necessary for the social, economic and professional empowerment of adults. Socially vulnerable groups such as people with disabilities need to acquire knowledge, skills and abilities that will enable them to be independent and autonomous. Lifelong learning contributes to this support. Adults with disabilities have specific goals when attending lifelong learning programs related to personal development, socialization and vocational rehabilitation. However, they also encounter difficulties that are personal, material and spatial. Attendance of educational programs for adults with disabilities has beneficial results as they acquire knowledge, skills and abilities of social, economic and professional character. The educational process helps the adult disabled person to become institutionalized, to be financially independent and to be less dependent on other people. Lifelong learning helps in social integration, in alleviating social contradictions and in raising the awareness of the whole of society on issues of disability.

Keywords: Key words: lifelong learning, disability, motivation, obstacles, benefits

Introduction

Rapid social and economic change has made lifelong learning a useful tool for eliminating inequalities in both the general population and vulnerable social groups. One group that can benefit from adult education is people with disabilities. Adults with disabilities through adult education can cover social, economic and employment deficits by moving closer to equality. In general, lifelong learning works as a means to remove prejudices about adults with disabilities and to become autonomous in matters of daily life, living, working, education and social contact.

Incentives for the participation of adults with intellectual disabilities in lifelong learning programs

Like adults in the general population, people with all forms of disability - in our case mental - who belong to a special population group when attending an education process have goals and dreams that they want to achieve (Kokkos, 2005: 121).

To give an accurate definition of what motivates adult education we need to look at different parameters. The voluntary nature of the pursuit of knowledge and

the retention of interest in knowledge are motivations. Undoubtedly, motivation is linked to the interests and uniqueness of the individual and pushes him into action. Incentives also help the participant in lifelong learning programs to overcome and complete the difficulties of attendance. Continuing we see that adult education is associated with motivation since the adult enters the learning process due to social, learning and philosophical reasons (Theodorakopoulou, 2019: 355).

Motivation is defined as everything that leads the person to action and causes a behavior as well as the reason that interprets it (Deligiannis & Bourdaki, 2019: 516). The choice for learning by adults is conscious and is divided into exogenous and endogenous. Intrinsic motivation is dominated by intrinsic motivation without aiming for any reward. In fact, it is considered a stronger stimulus because learning has deeper causes. External motivation is dominated by the element of achieving the goal that leads to reward (Rogers, 1999: 101).

The research shows a direct relationship between participation and motivation, which are divided into participation motivation and learning motivation without necessarily coinciding with each other. The learning motivations are related to the goal while the participation motivations are related to the way of achieving the goal (Paklatzoglou & Vacharoglou, 2018:119).

By specializing in the motivations that drive people with intellectual disabilities to attend lifelong learning programs we will see that they are multi-level and interrelated. The main axis is the improvement of the quality of life of the participants. That is, the individual should be able to marginalize the constraints and seize the opportunities for social and personal progress. Another key axis is the possibility provided by adult education for autonomy and decision making by the individual himself and not by his relatives. Through self-determination the adult with intellectual disability achieves independence of choice by eliminating marginalization and is closer to de-institutionalization (Soulis, Fotiadou, Christodoulou, 2014: 104).

Continuing the analysis of the motivations for adults with mental disabilities we will see that Pylou (2020:76) refers to the acquisition of social skills, satisfaction of external desires, professional development, volunteering, improving the cognitive level, getting out of the daily routine, for religious reasons, for socialization and finally for psychological reasons. We need to mention here that Pylou (2020) does not specialize in adults with mental disabilities but considers the motivations common to all adults with disabilities.

Obstacles faced by adult learners with mental disabilities and ways to deal with them.

In the education of adults with disabilities, there are obstacles that remove the trainee from his participation in the respective educational programs Christofi (2013:41) categorizes them:

- Obstacles due to the type of disability
- Social barriers. This includes any obstacles related to stereotypes and prejudices about the potential of people with disabilities for education.

- Environmental barriers
 - Natural obstacles as described by Pylidou (2020). Here belongs every obstacle that is in the environment and prevents the person with a disability.
 - Architectural barriers. Everything that is made in such a way that prevents its use by people with disabilities .
 - Barriers to information and communication.
 - Technological barriers
 - Obstacles due to political processes. This includes any obstacles that arise from not referring people with disabilities to regulations, practices, and all kinds of policies. Pylidou (2020) mentions other categories of obstacles:
 - Situational barriers: Relates to obstacles faced by the person with a disability at a specific time (eg lack of time).
 - Institutional barriers: Exclusion of people with disabilities from a program due to the characteristics of the program (eg opening hours)
- Predisposing barriers : This includes any negative emotions related to the concept of the learner's disability.

Karalis (2013:34) mentions two different tendencies for barriers of the learner in adult education, one is the one that considers him as an individual unit and the other that supports the socio-political dimension. In the same source, as a solution to the difficulties of adult learners, the existence of a welfare state is promoted where the participation of adults in education is facilitated with the benefit of both the value system and the social structures.

Kokkos (2005) distinguishes learning barriers in organizational problems, in those that arise from social obligations, commitments and obligations of adults and in internal (adult personality, physical, psychological). Kokkos (2005) categorizes the interior as follows. But also Tsimboukli (2012) divides the obstacles into internal (formed attitude towards learning) and external (positive or negative changes in lifestyle).

The educator's contribution is described as a means of overcoming obstacles in adult education. It must create a safe and supportive learning environment with dialogue as its main feature. Also, the trainees will actively participate in the design of the educational program, as well as in all its execution, always focusing on themselves and their needs. Also, the trainer is called to provide those incentives that will make the trainee actively participate in the process but also to create a beautiful atmosphere. (Hadjipetrou, 2013)

Benefits of adults with intellectual disabilities gaining from lifelong learning

In the above subsection we described the motivations that push adults with intellectual disabilities to participate in lifelong learning. It is worth exploring the result of the learning process in terms of knowledge and skills so that the benefits of the trainees can be seen . Participants have acquired new knowledge and skills that they can use to improve their standard of living as we see elsewhere in our dissertation.

Adult education brings these people closer to social justice, economic prosperity and personal empowerment (Palomar et al,2021:3)

Adults with mental disabilities are included in socially vulnerable groups (Law 4019/2011 Government Gazette 216 /A/ 30-9-2011) experiencing social and employment exclusion, financial hardship, social discrimination and often show cognitive deficits. Adult education is the answer to the above problems. Through adult education, people with intellectual disabilities acquire knowledge and skills that facilitate access to the labor market, enhance their individual income and social status. Thus the specific population group can now have equal rights with the general population and become autonomous. We will describe these skills below (Bourdaki & Deligiannis, 2019:517).

Another success according to Terzopoulou (2018) of lifelong learning is the realization of the goal of autonomy or semi -autonomy for the adult with mental disability. Now, the individual can become independent of second persons experiencing the feeling of freedom, equality and independence. He has access to information on issues that concern him and that will improve his quality of life. This skill is important if we consider that people with mental retardation due to the nature of their disability are often not able to choose the program of lifelong learning they want (Soulis, Fotiadou, Christodoulou, 2014:19). So we see the value of enhancing the skill of self-determination that enables the individual to function with his own framework of values, preferences and needs. This shows the relationship between the level of independence and the satisfaction of the individual's life. Of course, we need to point out that the person with mental disability often participates in decisions for the same thing that does not make it less autonomous and independent (Soulis, Fotiadou, Christodoulou, 2014:17).

Adults with intellectual disabilities as students usually had reduced access to literacy. This factor has often acted as a deterrent to claiming educational or employment opportunities. The Palomar et al (2021) describe it as an inability to acquire literacy knowledge, emphasizing that formal education focuses on the development of living skills - such as cooking - of people with intellectual disabilities and not on literacy.

As we have seen above, the overriding goal of lifelong learning and education for people with intellectual disabilities in general is to promote self-care as much as their mental state allows. This is why training programs are focused on learning management skills and understanding the concepts of time, money and topicality. This training helps to enhance the socialization and employment of these individuals (Soulis, Fotiadou, Christodoulou, 2014:67).

To summarize, the skills acquired by adults with intellectual disabilities participating in lifelong learning programs are related to communication, home life, health, leisure, self-care, socialization, employment and self-determination.

Final Remarks- Conclusion

The purpose of this study is to highlight the motivations, barriers and benefits of involving adults with disabilities in lifelong learning. The motivation for the participation of adults with disabilities in lifelong learning is endogenous and

exogenous. Significant motivations are the acquisition or development of knowledge, vocational rehabilitation, socialization and finally autonomous living. Barriers to participation of adults with disabilities in lifelong learning are institutional, status and predisposing . In particular, they are related to the inability to access the site of the training programs, social barriers, lack of information and financial hardship. The importance and necessity of lifelong learning is predetermined for people with disabilities, resulting in a host of additional benefits. Through the education of adults with disabilities, social, economic and labor marginalization is removed and the individual is equal to the general population.

REFERENCES

- Hadjipetrou, A. (2013). *Disability Policy Design: An Adult Educator Handbook* . Athens: National Confederation of Persons with Disabilities (Ε.Σ.Α.μ.Ε.Α).
- Karalis, Th. (2013). Incentives and barriers to adult participation in lifelong learning education. Athens: INE GSEE and IME GSEVEE.
- Kokkos, A. (2005). *Adult Education Methodology: Theoretical Framework and Learning Conditions (Volume A)* . Patras: Hellenic Open University.
- Law 958/79. *On the replacement of articles 1, 2 and 5 of Law 1904/1951 "on the protection and rehabilitation of the blind"*. (Government Gazette A '191 / 23.8.1979).
- Law 3879/2010. Development of Lifelong Learning and other provisions . (Government Gazette 163 / A / 21- 9-2010)
- Paklatzoglou, S. & Vacharoglou, E. (2018). *The motivations for participating or not in lifelong learning programs for people with hearing and speech problems in Thessaloniki*. In V. Karavakou (Ed .), 1st Panhellenic Scientific Conference on Lifelong Learning. "Lifelong Learning and Modern Society: Local Government, Education and Work", 27-28 June 2015 (pp .119-128). Thessaloniki: University of Macedonia
- Palomar, J., Ocampo, M., Pascual, A., Oliver, E. (2021). Adults With Special Educational Needs Participating in Interactive Learning Environments in Adult Education: Educational, Social, and Personal Improvements. A Case Study. doi: 10.3389 / fpsyg .2021.662867
- Soulis, S., Fotiadou, E., Christodoulou, P. (2014). *Adult educator manual*. Athens: National Confederation of Persons with Disabilities (Ε.Σ.Α.μ.Ε.Α). Retrieved: http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1621/2/1621_ekpaideyth.pdf
- Tsimpoukli, A. (2012). *Team dynamics and communication in adult education*. Athens: INE / GSEE.

DEVELOPING SOCIAL SKILLS OF AUTISTIC CHILDREN THROUGH SOCIAL STORIES

Angeliki Venetopoulou

Sofia University "St. Kliment Ochridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts
e-mail: angevene@hotmail.com

Abstract: A variety of treatments for autism-related deficits have been developed over the last decades. Since the early 1990s, the social story by Carol Gray intervention, which is widely used, has been proposed to improve the social development of autistic children. This study aimed to look into the efficacy of social stories in promoting social interaction in children with ASD. The evidence for social stories has been documented in recent methodical reviews, but the results have been varied. More investigation is needed to confirm the findings of several social stories research studies. It is hoped that the social stories intervention strategy can develop and upgrade the social skills of autistic in terms of communication and interaction with peers, educators, and school staff.

Keywords: Autism spectrum disorder (ASD), social story, social skills, social interaction, intervention

Introduction

In the early 1940s, Leo Kanner described autism as a disorder that has a significant impact on individuals communication as well as social-emotional and behavioral skills (Quill,1995). Kanner (1943) describe as a basis aspect of autism the social impairments (Luiselli,2011). According Wing (2000), autism is a brain disorder that occurs throughout life and prevents those affected from properly understanding what they see, hear, and generally feel, which is why they face serious communication, socialization, and behavioral problems (Stasinios,2013). Happe (2003) points out that autism spectrum disorder affects many areas of a child's life, beginning in early childhood (Volkmar, et.al, 1999, National Research Council, 2001). Autism is affecting the development of an increasing number of people (Manning-Courtney et al. 2013). The global prevalence of ASD appears to be increasing, according to epidemiological studies conducted over the last 40 years (WHO, 2020).

Children with autism struggle to understand all forms of communication, both verbal and nonverbal (Perera,2013). These issues are evident in all forms of communication and are related not so much to people with autism's inability to use language as they are to their difficulty understanding the value of that use in their

communication with others (Frith, 2008). Communication is the act of conveying and receiving a message from another person, and it requires speech and language skills (Aldred, C., Green, J., & Adams, C 2004). When a person is able to clearly communicate their messages to others and fully understand them, they are communicating effectively (Varughese, 2011). Children with autistic disorders do not appear to enjoy communication, in contrast to children with normal development and children who have intellectual disabilities who do not have autism (Perera,2013). Mainly, autistic children show a shortage in social skills (Dawson, 1998). In addition, restrictive and repetitive behaviors, activities, and interests are exhibited, such as repetitive motor movements and insistence on sameness (APA 2013).

Students with autism frequently struggle with peer or parent relationships. More specifically, there is a scarcity of desire to shape these relationships (Moyers, 2001). However, while it is in transit when they want to be in a relationship, they usually lack the necessary social skills. The child's inability to understand the feelings and perceptions of those with whom he or she attempts to interact can be attributed to a lack of social understanding (Wahman et al. 2019). Furthermore, as the child approaches adolescence, the social deficits skills increase because the social environment becomes more complex (Tantam, 2003).

It is well known that early intervention, tailored to the educational needs of each child, is the most important means of overcoming the particular difficulties of autistic children. Through it, the child acquires the necessary basic social, communication and cognitive skills aimed at making the child independent and able to cope with everyday life (Volkmar, et.al, 1999, National Research Council, 2001).

In this context, the therapist's specialization in each intervention, as well as his or her expertise, experience, and skill in working with children with autism, are critical (Bailey & Lord, 2002). Educators are the ones who are most familiar with their students' social behaviors and the social skills that they require (Moyers, 2001). They have an important part in promoting social behaviors to autistic children and teaching fundamental social skills (Pavri & Monda-Amaya, 2001). Educators have the ability to employ a range of strategies and plan activities to promote social interaction (Luiselli,2011). In the classroom they can encourage social skills that aid friendships and interaction by taking on the responsibility of directly teaching social skills (Salisbury, Gallucci, Palombaro, & Peck, 1995). The literature states that teaching social skills improves autistic children's ability to deal with social problems by finding appropriate solutions (Lewis, Sugai, & Colvin, 1998; Shure & Spivack, 1980), learn how to interact with peers and teachers (Lewis et al., 1998), cooperate, and reduce inappropriate behaviors. (Brigman, Lane, Switzer, Lane, & Lawrence, 1999).

Social stories are the main goal of socialization and communication skills for autistic children which highlighted in this study, especially in the context of social skills which naturally promote the occurrence of social interaction between autistic children and non-autistic children.

Social Stories

In an effort to alleviate the skills deficits of communication and social of autistic children, Carol Gray, the president of The Gray Center and a former counselor for autistic students, developed social stories in 1993. This practice now used worldwide for people of all ages on the autism spectrum and beyond (Artwood,1998). Through them, he aimed to teach autistic children how to play with other children in a social context., while improving their social interaction (Quill, 1995). Social stories according to Gray and Garand (1993) provide children with autism the opportunity to behave properly in a variety of social situations. They provide individuals with a better understanding of events and expectations (University of South Dakota,2006).

Social stories teach important elements of a social situation to children with autism, promoting appropriate social interactions. Using a scenario read aloud by the student, the social stories describe a situation that is difficult for a child with autism to cope with, while providing instructions for appropriate social behavior in the situation. Each social story is unique and is tailored to each autistic child's needs and cognitive level. According to Gray (1998), social stories can instruction to reduce anxiety, aggression, and obsessions of children with autism, but she herself had not empirically validated their use. More specifically, they are used to prepare the autistic child for a new situation, establish behaviors appropriate for him or her, promote prosocial behaviors, and reduce problematic act (Wright and McCathren, 2012). The student with ASD learns what is the appropriate response to a situation that evokes negative feelings such as fear or aggression. A social story describes in detail the situation in which the child with autism is having difficulty, outlines specific steps to implement the appropriate social skills, includes brief text and picture cues, and provides clear suggestions for the response the child needs to show according to the social rules (Karkhanen et al., 2010). It is definitely a useful tool to accompany and complement the education of children with autism in the area of social development.

Gray (2004) reports that the most successful social stories are those that follow a specific form and these instructions. Overall, the story usually consists of 2-5 sentences along with photos / pictures or without if autistic children can read. More specifically, they contain information about the protagonists of the story and what is going on, clear instructions on how to react to an acceptable situation, information about the feelings of the characters involved in the story to encourage children's empathy for autism and finally sentences that refer to animals as protagonists rather than people, as these are more familiar to children. The first person should be used to write the social story (e.g., I am happy) and contain vocabulary appropriate to the autistic student's cognitive level. In addition, it should be relatively short and focus on only one social objective at a time. Gray (1993) argues that social stories should serve the following purposes: to demonstrate in a social situation the acceptable ways of responding for a child with autism, to teach social skills individually according to the requirements of the child and to work positively toward reducing problem behaviors. The structure of a social story facilitates the child's way of responding to a social situation (Attwood, 1998).

According to Happe (1993), social stories are effective in adopting routines and changes in the school and home of the child with autism and in teaching children new skills. They are also easy to use because they can be stored and used over and over again, even in different settings. Through them, children with ASD are able to accept and understand social situations so that they respond to them appropriately. Many social stories work well with autistic children, with some exceptions where the introduction of other tools and stimuli is necessary. Children can learn through them to behave appropriately during school breaks (Gray, 1993), to share when playing with classmates (Swaggart et al., 1995), and even to sing when meeting with other individuals (Fullerton et al., 1996). In order for social stories to be effective in assisting autistic children in successfully coping with their social problems, it is important to help and adequately teach the child to generalize the social story in a broader context. If this is not successful, the child may rely on following them in a stereotypical manner.

Research Applications

There have been numerous studies conducted on the effectiveness of social skills. The following research studies investigate the effectiveness of social stories in the development of social skills of autistic children. According to the researchers, social stories can help children understand the expectations of a given social situation.

Norris and Dattilo designed one of the first studies on the effectiveness of social stories in 1999. The study was conducted with an 8-year-old girl with autism. The results were positive, as inappropriate social behaviors were reduced by 50%.

The results of the 2015 research by Fatemeh, Ghorban, and Shahram showed that the social and communication skills of autistic students improved after the intervention of social stories. More specifically, the study was conducted with 30 male students with autism who were divided into two groups. The first was the experimental group and consisted of 15 students and the second was the control group with also 15 students. In the first group, there was a social intervention with social stories and their social skills were strengthened. In the second group there was no intervention and they had no improvement. (Fatemeh Golzari¹, Ghorban Hemati Alamdarloo and Shahram Moradi, 2015). (Fatemeh, Ghorban, 2015).

Hala Ahmed (2014) investigated how effective a social story is in teaching social skills. Specifically, he studied ten autistic children aged 5-7 years. The study showed the positive impact of social stories on the social skills development of the children studied. Scattone, Tingstrom, and Wilczynski (2006) shown the impact of social stories on children aged 8 to 13. Scattone et al. (2006) define the appropriate social interaction. In response to a classmate who mentioned the conversation, a comment or question about the topic of discussion, a sign of agreement or disagreement, such as a wink. The basic idea was that the student was read from his or her individual social story every day by his or her teacher and then asked to answer comprehension questions once a day, five times a week in two of the three students, the intervention was found to be effective in increasing appropriate interactions with classmates.

Three autistic boys took part in Delano and Snell's (2006) study (ages 6 to 9). All of the students received special education. According to the researchers, the study demonstrated that using social stories for autistic children, improved their social skills when interacting with peers. Each of the three students improved certain social skills. During the intervention phase, two of them showed an increase in the amount of time they spent with other student's social skills had improved. However, in the regular classroom, he was unable to generalize them. All three boys retained their positive social skills after the intervention ended.

Feinberg (2002) conducted a study with 34 autistic children (8 and 13 years old) (Feinberg, 2001: 27). In terms of social skills, the author compared the benefits of an intervention with social stories to those of a standard story. The use of stories improved overall social skills scores related to play. There were significant differences on the 2/4 components of social skills. According to exploratory analyses, the effects persisted between the two training sessions, for one week. During the second session, the group continued to learn.

Conclusion

Finally, much research has been conducted on the use of social stories. The current study's findings back up the utilization of social stories to improve social interaction in autistic children. Through the use of social stories, autistic students were able to improve and develop their social and communication skills, such as interacting and playing well with their peers. It is critical that social stories are an important component of the educational system to promote positive and acceptable social behavior in children with autism. It is the collective duty of teachers, parents, and caregivers to employ social stories in order to alleviate the difficulties faced by autistic children and to provide effective intervention. However, because there are few published studies on the use of social stories in autistic children, other social stories' effectiveness is difficult to assess. Therefore, it is necessary to conduct additional and more rigorous experimental studies to examine the fidelity and inconsistency of results and strengthen the intervention of the aforementioned strategy.

REFERENCES

Books

- Attwood, T. (1998). *Asperger's syndrome*. London : Jessica Kingsley.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM5)*. Arlington, Virginia: American Psychiatric Publishing.
- Feinberg, M.J. (2002) *Using Social Stories to Teach Specific Social Skills to Individuals Diagnosed with Autism* [dissertation], PhD, California School of Professional Psychology, San Diego, CA. Google Scholar.
- Frith, V. (2008). *Autism : A very short Introduction*. Oxford: Oxford University Press
- Fullerton. A., Stratton, J., Coyne, P., & Gray. C. (1996). *Higher functioning adolescents and young adults with autism*.Autsin, TX: Pro-Ed.

- Gray, C. (2000). *The New Social Story Book: Illustrated Edition Future Horizons*.
- Gray, C., & White, A. L. (2002). *My social stories book*. London, UK and Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- Happé, F. (2003). *Autism: Modern psychological view*. Athens: Gutenberg
- Luiselli K. James (2011). *Teaching and Behavior Support for Children and Adults with Autism Spectrum Disorder: A Practitioner's Guide*. Oxford University Press.
- Moyers, R.A(2001). *Incorporating Social Goals in the Classroom: A Guide for Teachers and Parents of Children with High-Functioning Autism and Asperger Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Perera, P. (2013). *Understanding Autism in the Early years*. London : Oxford University Press.
- Quill, K. A. (1995). *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization*. New York, NY: Delmar Publishers.
- Stasinou, D. (2013). *Special education 2020. For an inclusive or comprehensive education in the new digital school with digital champions*. Athens: Papazisi.
- Varughese, T.(2011). *Social Communication Cues for Young Children with Autism Spectrum Disorder and Related Conditions: How to give Great Greetings, Pay cool Compliments and HaveFunWith Friends*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Wahman, C. L., Pustejovsky, J. E., Ostrosky, M. M., & Santos, R. M. (2019). Examining the effects of Social Stories™ on challenging behavior and prosocial skills in young children: A systematic review and meta-analysis. *Topics in Early Childhood Special Education*.
- Wing, L. (2000). *The Autistic Spectrum. A guide for parents and professionals*. transl. Pantelis Proios. Athens: Hellenic Society for the Protection of Autistic People.

Articles

- Aldred, C., Green, J., & Adams, C (2004). A new social communication intervention for children with autism: a pilot randomised controlled treatment study suggesting effectiveness. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2004;45:1420-1430.
- Bailey A & Lord C. Autism Spectrum Disorder. (2002). In M. Rutter & E. Taylor (eds) *Child and Adolescent Psychiatry 4th Edition*. Oxford: Blackwell Publishing, pp.636-663.
- Brigman, G., Lane, D., Switzer, D., Lane, D., & Lawrence, R. (1999). Teaching children school success skills. *Journal of Educational Research*, 92(6), 323-329. doi: 10.1080/00220679909597615.
- Dawson, G., Meltzoff, A., Osterling, J., & Rinaldi, J. (1998). Neuropsychological correlates of early symptoms of autism. *Child Development*, 69(5), 1276-1285.
- Delano, M. & Snell, M.E. (2006). The Effects of Social Stories on the Social Engagement of Children with Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(1), 29-42.
- Gray, C. A., & Garand, J. D. (1993). Social Stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 8(1), 1-10.
- Gray, C. A. (1995). Teaching children with autism to “read” social situations. In K. A. Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization* (pp. 219-241). Albany, NY: Delmar.

Gray C. A.(1998). Social stories and comic strip conversations with students with Asperger

Syndrome and high-functioning autism. In Schopler G., Mesibov G., Kuncle L. J. (Eds.), *Asperger syndrome or high-functioning autism?* (pp. 167-198). New York, NY: Plenum Press.

Gray, C. (2004). *Social Stories™ 10.0: The new defining criteria and guidelines*. *Jenison Autism Journal*, 15(4), 2–21. Gray, C. (2010). *The new Social Story™ book: Revised and expanded 10th anniversary edition*. Arlington, TX: Future Horizons.

Hala Ahmed(2014). The Effect Of Social Stories Intervention On Social Skills Of Children With Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 3(2),32-40.

Howlin P, Goode S, Hutton J, & Rutter M. Adult outcome for children with autism (2004). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(2): 195-211.

Karkhanen, M., Clark, B., Ospina, M. B., Seida, J. C., Smith, V., Hartling, L. (2010). Social Stories to improve social skills in children with autism spectrum disorder. *Autism*, 14(6), 641-662.

Lewis, T. J., Sugai, G., & Colvin, G. (1998). Reducing problem behavior through a school-wide system of effective behavioral support: investigation of a school-wide social skills training program and contextual interventions. *School Psychology Review*, 27(3), 446-460.

Manning-Courtney, P., Murray, D., Currans, K., Johnson, H., Bing, N., Kroeger-Geoppinger, K., & Messerschmidt, T. (2013). Autism spectrum disorders. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 43(1), 2–11.

National Research Council. *Educating Children with Autism*. Committee on Educational Intervention for Children with Autism. Division of Behavioral and Social Sciences Education. National Academy Press 2001, Washington D.C.

Pierce, K.C., & Scheibman, L.,1994. Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 471-481.

Reynhout, G., & Carter, M. (2006). Social Stories™ for children with disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 445-469.

Salisbury, C. L., Gallucci, C., Palombaro, M. M., & Peck, C. A. (1995). Strategies that promote social relations among elementary students with and without disabilities in inclusive schools. *Exceptional Children*, 62,125-137. doi: 10.1177/07419325990200020.

Sansosti, F. J., Powell-Smith, K. A., & Kincaid, D. (2004). A research synthesis of social story interventions for children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19, 194-204.

Scattone, D., Wilczynski, S.M., Edwards, R.P. & Rabian, B. (2006). Decreasing disruptive behaviors of children with autism using social stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(6), 535-543.

Swaggart, B., Gagnon, E., Bock, S. J., Earles, T. L., et al. (1995). Using social stories to teach social and behavioral skills to children with autism. *Focus on Autistic Behavior*, 10(1), 1–16.

Tantam, D. (2003). The challenge of adolescents and adults with asperger syndrome. *Child Adolescence and Psychiatric Clinics of North America*, 12, 143–163.

Volkmar FR, Cook EH, Pomeroy J, Realmuto G, Tanguay P & The Group on Quality Issues. (1999). Practice Parameters for the assessment and treatment of children, adolescents and adults with autism and other pervasive developmental disorders. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 38: 32S-54S.

Wright, L. and McCathren, R. (2012). Utilizing Social Stories to Increase Prosocial Behavior and Reduce Problem Behavior in Young Children with Autism. *Child Development Research*, Article ID 357291, 13 pages.

Web page

Fatemeh G., Ghorban H. A., & Shahram M., (2015) . The Effect of a Social Stories Intervention on the Social Skills of Male Students With Autism Spectrum Disorder, Retrieved on 16.12.2015 from <https://doi.org/10.1177%2F2158244015621599>

Gray, C. A. (2003). Social Stories. Retrieved from 13.04. 2003 from <http://www.thegraycenter.org>.

Norris, C., Dattilo, L., Evaluating effects of a social story intervention on a young girl with autism. Retrieved on 01.08.1999 from <https://doi.org/10.1177%2F108835769901400307>

Shure, M. B., & Spivack, G. (1980). Interpersonal problem solving as a mediator of behavioral adjustment in preschool and kindergarten children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1, 29–44. Retrieved on 17.03.2003 from [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(80\)90060-X](https://doi.org/10.1016/0193-3973(80)90060-X)

Pavri, S., & Monda-Amaya, L. (2001). Social support in inclusive schools: Student and teacher perspectives. *Exceptional Children*, 67(3), 391-411. Retrieved on 1.07.2001 from <http://www.editlib.org/p/91253>

University of South Dakota, School of Medicine and Health Sciences, Center for Disabilities. Social Stories, Retrieved on 20.07.2006 from <http://www.usd.edu/cd/autism/topicpage/socialstories.pdf>

WHO (2020). Autism spectrum disorders. Retrieved on 25.1.2020 from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autismspectrum-disorders>

THE ROLE OF COMPUTERS FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Chrysanthi Papadaniil

Sofia University "St. Kliment Ochridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts
Special Education
e-mail: xrysanthitherapy@gmail.com

Abstract: In recent years there has been a growing research interest in the use of digital technologies in the education of people with disabilities. Tsiopela & Jimoyiannis (2018) presented an overview of the research that studies the use of ICT in the education of people with Autism Spectrum Disorders (ASD). The research concerns the use of educational software, virtual reality environments, multimedia, robotics and mobile devices and is categorized according to the technology they use, the skills they aim to develop, the age of the participants and the context of the intervention. The literature review shows that: (1) the results of the use of ICT in the education of people with ASD are particularly encouraging, (2) over time, both the technological means used and the educational goals expand, (3) In recent years, the focus has shifted to the use of mobile devices and applications aimed at developing professional skills for people with ASD.

Keywords: Autism, autistic spectrum disorders, ICT, digital technologies, education, communication

Introduction

Autism Spectrum Disorders affect approximately 1 in 68 children (CDC, 2014) and are associated with a range of significant difficulties in social interaction, communication, and constructive thinking, as well as limited, repetitive, and stereotyped patterns of behavior, interests, and activities. (Psychiatric Association, 2013). The use of ICT for the education and support of people with ASD is not a recent development. However, major technological advances in recent decades have increased the interest of educators and researchers in the potential of digital technologies to help people with autism. This interest is heightened by (a) the growing need for effective interventions, (b) the realization that computers and software applications have a particular impact on people with ASD, (c) the reduction in the cost of computers and digital technologies in general, thanks to which people with ASD have more opportunities to practice at home and (d) the increased opportunities provided to parents to support and monitor their children's development.

The literature review shows encouraging results in terms of the effectiveness of ICT interventions in educating and supporting people with ASD. A series of recent literature reviews (Jabbar & Felicia, 2015; Grynszpan et al., 2014; Kagohara et al., 2013) confirm that the potential of ICT to contribute to mobilization, reduction of problem behaviors and improvement of communication and social skills is very great. According to Ramdoss et al. (2012), interventions with ICT tools in children and adults with ASD have been directed, with promising results, to five key areas of their development and adaptive function:

- Linguistic expression and comprehension
- Communication skills and emotion recognition
- Social skills
- Skills of everyday life
- Workplace related skills

1. Materials and methods

The present study aims to study the role of computers for the development of communication skills in children with autism. The methodology followed in the study is the literature review of published articles and studies from the world literature. Literature reviews reviews are secondary publications and aim to present already published data in a consolidated way, in order to investigate an object from different perspectives, to compare and group the results of different researches and to highlight the specific issue in all its dimensions, according to international bibliography. The main types of bibliographic reviews are descriptive (or narrative) and systematic reviews (Day & Gastel, 2012). In particular, the descriptive review to some extent follows the methodology of the systematic review, but omitting certain stages and having a more narrative character. On the other hand, the systematic review follows strict rules and its elaboration is based on a specific methodology, which is described in the specific guide (Siddaway et al., 2019).

2. Results of literature review

2.1 Benefits of ict in special education

Numerous are the benefits of integrating and using ICT in the learning process and especially for students with special educational needs. Learning is differentiated and adapted to the needs of each student giving him the opportunity to have self-control, autonomy, self-esteem and self-confidence. Also, through the use of ICT the student has the opportunity to complete his tasks at his own personal pace. Individualized teaching seems to be valuable for students with special educational needs and can highlight opportunities that until were not recognised (Nikolopoulou K., 2009). Also, with the integration of ICT in the activities, the cognitive and emotional development of the student is enhanced, but it has also been observed that the interaction, sociability and cooperation between the students are enhanced at the same time. In addition, enhancing memory as well as rational thinking are important benefits of using ICT in

the learning process. Through play and interaction with the environment, children are constantly learning and evolving. Based on their study (Ramdoss, 2012), the use of ICT in interventions in students with ASD, show encouraging results in five key areas of their development and adaptive function: language expression and comprehension, communication skills and emotion recognition, social skills, everyday life skills and workplace related skills (Tsiopela, 2017).

2.2 Research on the use and utilization of ict in special education

In recent decades there has been an urgent need for the integration of Information and Communication Technologies (ICT) in the education of children with ASD and this is reflected in the strong research interest in the use of various technologies such as computers, software, robotics and online environments. but also digital tools. It is observed that many educators and therapists use and integrate ICT in the curriculum and in their daily activities and individual interventions. In this way, the traditional model where the teacher tries to infuse knowledge is marginalized and replaced by the active participation of the student where he is given the opportunity for a more complete understanding of the concepts (Bosniadou, 2006).

The integration of ICT in the learning process and interdisciplinary activities, gives students new opportunities for communication, collaboration, creation and exploration. The integration and utilization of ICT has a supporting effect on learning. In the field of education, research is relatively small but with very important findings on the integration of ICT in the learning process. It is pointed out that ICT enables students to acquire skills, to expand knowledge and understanding of the world through language communication and literature, to solve problems as well as to develop creatively, personally and socially-emotionally.

In a pilot study (Nikolopoulou KG, 2014) it was observed that infants had a very good mood, feeling and behavior when they came in contact with the computer and various software. Particularly noteworthy in special education are the research of Klopfer (2009), through which new technologies are praised because they give students with special educational needs, such as students with ASD and ADHD, the opportunity to enter very interesting learning environments, which otherwise they would not be able to get in, and now through digital games and software this is becoming a reality. Other studies have shown that in students with ASD and ADHD, the computer enables them to increase concentration during an organized activity. Also, according to other studies, it has been observed that children with ASD when they come in contact with the computer improve both their motor and mental skills. This way children can integrate more easily into a school classroom. Also, children with ASD who have speech disorders, the appropriate digital applications can benefit them to develop their communication skills and be able to integrate by actively participating in the learning process. Also, by using simulation games that contain arithmetic operations - addition and subtraction for example - they enhance their transactions, which are necessary in everyday life. The review of research that has taken place in recent

decades, reveals the multiple benefits of the use and integration of ICT in the education of students with ASD. Interventions through the use of robotics have multiple goals, such as imitation, shared attention, alternating sequences, recognizing emotions and expressions, initiating interaction and ultimately the triune interaction (Cabibihan, 2013). In addition, Kim et al. (2013) studied the social behavior of 24 children with ASD in contact with an adult partner and a mediator (adult, electronic game or robot) and the results showed that children spoke or even addressed the adult partner when he was a robot as well as in a subsequent study children with ASD exhibited positive behaviors when interacting with robots (Ricks, 2010).

2.3. Ict in the education of people with asd

2.3.1. Social robotics

In recent years, thanks to the rapid development of artificial intelligence, the usefulness of robotics in the diagnosis, treatment and education of people with ASD has begun to be explored. A robot, in such an intervention, can have three roles: therapeutic teammate, social mediator and example of social factor.

Robotic interventions in people with autism target the following behaviors: (a) imitation, (b) shared attention, (c) sequence rotation, (d) recognition of emotions and expressions, (e) initiation of interaction, and (f) trinitarian interaction (Cabibihan et al., 2013). According to a recent literature review (Diehl et al., 2012), studies of social robotics in people with ASD can be divided into four main categories: (1) the response of individuals to robots, (2) the use of robots to eliminate behaviors, (3) use of robots to model, train or practice a skill; and (4) use of robots to provide feedback.

A European program (ROBOSKIN) aimed at developing new robotic capabilities, based on the tactile feedback of robotic skin, explored the possible uses of this technology in the treatment of children with autism (Amirabdollahian et al., 2011). The results Children's tactile interaction with humanoid robots was encouraging, but further research was needed to develop cognitive mechanisms that exploit tactile feedback to improve human-robot interaction. Kim et al. (2013) studied the social behavior of 24 children with autism when interacting with an adult partner and another mediator partner, who was either an adult, an electronic toy, or a robot. The research showed that the children generally talked more and addressed more to the adult partner when the robot was the mediator. Finally, a comparative study of how children with and without autism behave and explore four-dimensional space (3D space and time) when interacting with a robotic mediator reported significant differences between the two groups in shared attention activities (Anzalone et al., 2014). The literature states that children with ASD, when interacting with robots, exhibited some positive social behaviors that were not observed when interacting with their classmates, caregivers, and therapists (Ricks & Colton, 2010). However, there are still methodological limitations that make it difficult to draw conclusions about the usefulness of robotics in this area and, therefore, more research is needed to determine the reliability of these techniques (Diehl et al., 2012).

2.3.2. Portable digital support technologies

In recent years, as the portability and computing capabilities of electronic devices have improved, there has been increasing research interest in the possibilities of using support applications running on palm computers, tablets and smartphones by people with disabilities (Sampath et al., 2010). For example, Tentori & Hayes (2010) designed an application for smartphones that facilitates the interaction of children with ASD with other people, presenting social cues with instructions for the acceptable distance from the interlocutor and the use of appropriate standard phrases in each case. Other studies have investigated the use of specially designed mobile applications to support people with autism in communication and play (Murdock et al., 2013), in transitions between school activities, in activities of everyday life (Lancioni et al., 2014) and in the workplace (Bereznak et al., 2012), reporting encouraging results.

A review of 15 publications on the use of iPods, iPads and iPhones in educational programs for people with autism (Kagohara et al., 2013) revealed that they refer to five different areas: (1) School education, (2) Communication, (3) Employment, (4) Leisure and (5) Transition between schools. Most aimed either to convey educational prompts through the device, or to teach the person to operate the device so that they can access a favorite stimulus. The results from the use of mobile devices have been particularly encouraging, leading to the conclusion that devices of this type are great technological tools for people with developmental disabilities. Some representative examples of such applications are presented in detail below.

2.3.3. Visualized programs

Visual schedules are an effective way for the teacher to explain to students with ASD the range of activities included in the school day (Knight et al., 2014). They usually consist of pictures printed on paper that are velcro placed on a blackboard or notebook. This process can be simplified with the help of technology (Hayes et al., 2010). One such example is vSked (Hirano et al., 2010). It is an interactive application designed for use by students with autism, which combines visual schedules, checklists and a reward system. A study of the use of vSked, conducted during a school year in two classes of students with autism, showed that this technology can promote student independence, reduce the number of prompts required by the teacher, encourage consistency and predictability and reduce students's transition time from one activity to another (Cramer et al., 2011).

PECS applications

The Picture Exchange Communication System (PECS) allows people with autism who have no functional or socially acceptable reason to communicate. The person using the PECS system learns to communicate by showing one or more images corresponding to the object / activity desired. Recent advances in portable electronics have led to the development of special applications for tablets and mobile phones that can replace PECS folders. According to studies (De Leo et al., 2011; Ganz et al., 2014) conducted on two such applications (PixTalk and PECS Phase III), people with

autism respond positively to the electronic form of PECS, as it is more user-friendly, but also more "socially acceptable".

2.3.4. Video modeling

Dueñas et al., (2019) studied the use of video modeling in a social and vocational training program for people with autism, reporting positive results. Participants had the role of assistant in a fire safety presentation and had to perform a series of 63 movements in sync with the fire safety expert's speech. Behavioral Skills Training (BST) was used, a training package consisting of commands, modeling, testing and feedback, in conjunction with an iPhone application, which illustrated the next step when necessary. The results showed that the application (a) helped people with autism to work successfully in environments that require complex skill sequences and (b) contributed to faster learning of skill sequences, compared to BST training without the use of the application. In another study, three students with autism were taught via iPhone instructional videos how to use various appliances such as the washing machine and copier and how to cook according to a recipe (Bereznak et al., 2012). The results showed improved performance for all three participants, while both learned to use the device resulting in self-motivation and eventually developing target skills on their own.

The findings are consistent with those of similar studies that have highlighted video modeling as an effective technique for acquiring knowledge in the school environment, improving communication skills (Charlop et al., 2010) and vocational education (Wright et al., 2020). Equally encouraging results from modeling the steps of an activity through mobile devices have been reported by other studies (Dueñas et al., 2019). This is a promising technology that is expected to make a significant contribution, as many young people with autism enter vocational rehabilitation programs around the world (Charlop et al., 2018).

2.3.5. Support for speech and other communication initiatives

Portable electronic devices are very useful tools for enhancing the communication of people with autism and can be used in various ways. For example, Ganz et al. (2014) used tablet computers to present visual scenarios (ie step-by-step instructions in the form of pictures) on the use of vocabulary in three children with autism aged 8 to 14 years. The results showed that all participants increased the use of verbs and nouns through this material, while they constantly needed less intervention from the teacher as the educational program progressed. Ching-Hsiang et al. (2014) used a touch computer with an assistive program to automatically respond to communication requests to study whether two people with autism spectrum disorders could execute communication requests in order to continue playing a video. The software combined the functions of the touch computer with the production of speech and the function of automatic response to requests. The results showed that both participants had a significant improvement in the implementation of the communication request during the intervention phase, while maintaining this performance during the maintenance phase.

Incremental and Alternative Communication (AAC) devices have a special utility for people with limited or no speech. These devices are specially designed to facilitate communication and are available in a variety of sizes and types to cater to a range of cognitive and motor skills. Many are similar to laptops and accept input from touch screens, keyboards, switches or even goggles. They use symbols and letters that allow the user to generate meaningful words, phrases and sentences, while having a wireless internet connection, allowing users to write e-mails and connect via a webcam. Speech generators can use either recorded voice or electronic voice, which is produced by either which speech synthesis machine.

3. Discussions

The first computer-based studies of people with ASD were related to the development of language skills, the development of communication skills such as verbal interaction and collaboration, the enhancement of attention and behavioral improvement, as well as mobilization. It seems that during this first period there were many reservations from teachers and parents of children with ASD, as well as fears that the use of computers could enhance autistic withdrawal. The results of the first case studies showed a positive effect of computer-assisted teaching on some of the behavioral problems of children with ASD (such as avoiding eye contact and hoarseness), as well as improving spontaneous communication and cognitive development. Over the next few decades, there has been a dynamic increase in research on the use of ICT in the teaching, rehabilitation and support of people with ASD (Grynszpan et al., 2014; Ploog et al., 2013). At the same time, teachers began to use, in their educational interventions for students with ASD, multimedia applications, which became very popular and were soon enriched with animation, with animated digital instructors, embedded videos and emotionally expressive avatars.

Also, many studies have investigated the possibilities of Virtual Reality (OP) applications in the diagnosis of ASD, in the modification of problem behaviors, in the organization of daily work, in the recognition of emotions, in communication, in cooperation and in the rehabilitation of social skills. These studies confirm that OP is a tool that can be used to enhance the social understanding and functioning of people with ASD, as it offers them the opportunity to practice in any social scenario through a safe and realistic simulation environment. The use of web-based environments is also of particular interest, as browsers become the global interface for a wide range of tools and applications and have an increasing impact on the learning and teaching process. A recent study (da Silva et al., 2014) reports increased mobilization and interaction of children with autism when using an enriched multimedia platform with fully customizable content and format. Encouraging results from the use of an online platform for the acquisition of pre-professional skills by adolescents with ASD have also been reported (Tsiopela & Jimoyiannis, 2017).

4. Conclusions

In the last decade, there has been a strong research interest in the use of a variety of digital technologies such as computers, software, PC environments, robotics, mobile digital devices and online tools and environments designed specifically for people with autism to develop their level of knowledge, communication, social skills and professional skills. The variety of technological tools used at the research level increases with the passage of time, following the latest technological developments. At the same time, the goals are expanding and while initially they were mainly related to academic and social skills, now they also include skills related to communication, vocational rehabilitation and daily life. In the last five years, the majority of research studies the use of mobile applications, mainly with the aim of developing communication and professional skills.

ICT education and support for people with disabilities has evolved into a distinct scientific field, linking the sciences of education and special education with digital technologies, psychology and neuroscience. In addition to educational software designed to enhance learning, there are a variety of games designed to reduce autistic isolation and entertainment. There are also communication tools, ie applications for mobile devices, that translate images into speech, in order to facilitate the communication of non-speaking people with autism. According to relevant research, both teachers and parents believe that the use of ICT has a positive effect on teaching (Kuo et al., 2014). On the other hand, the use of ICT and especially video games should be done in a strictly limited way, because there is a risk of addiction and aggravation of problem behaviors.

The rapid development of technology contributes in this direction. For example, the widespread use of eye detectors in the last five years has aroused strong research interest in the application of eye monitoring techniques to people with autism (Papagiannopoulou et al., 2014). Thus, it is currently being explored how these techniques can contribute (a) to the diagnosis of autism, (b) to the acquisition of social and communication skills. and (c) in obtaining information about the degree of mobilization comprehension of oral speech and social attention. All research to date reports on the extraction of important information from eye tracking, thus paving the way for the integration of eye-tracking devices into future educational environments.

To date, animation, emotional avatars, animated digital trainers, the use of online environments, and virtual reality applications have been complementary. The existence of these applications in conjunction with the evolution of electronic devices, such as palm computers and smartphones, harmoniously promote the effectiveness of training and support for people on the autism spectrum. Finally, with the development of artificial intelligence, the contribution of robotics in therapeutic programs is under consideration.

The majority of studies that have investigated the usefulness of the aforementioned tools have highlighted their offer. The resulting research conclusions condense the idea that children and adults belonging to the spectrum can benefit. To be able, that is, to recognize their feelings, to communicate and cooperate in a more functional

way, always taking into account the different abilities and needs of everyone. All these are elements that structure their independence and socialization, as key pillars of their personal development.

In addition, research findings emphasize that the use of a variety of applications and means of technology, is not only aimed at helping to enhance cognitive, communication and social skills. It can also play an important role in cultivating professional skills and even be a source of entertainment with the help of appropriate toys. In conclusion, it is worth mentioning that the use of the means and applications of Technology is not enough to make effective the intended goals that can improve their quality of life. Prerequisites are the way they are utilized and the environments, that is, the contexts in which they are utilized. Finally, it is important to avoid negative impacts such as isolation or addiction.

REFERENCES

Abdul Jabbar, A. I., & Felicia, P. (2015). Gameplay engagement and learning in game-based learning: A systematic review. *Review of educational research*, 85(4), 740-779.

Allen, K., Wallace, D., Greene, D., Bowen, S., & Burke, R. (2010). Community based vocational instruction using videotaped modeling for young adults with autism spectrum disorders performing in air-inflated mascots. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(3), 186-192.

Amirabdollahian, F., Robins, B., Dautenhahn, K., & Ji, Z. (2011). Investigating tactile event recognition in childrobot interaction for use in autism therapy. *Proceedings of the 2011 Annual International Conference of the IEEE Engineering in Medicine and Biology Society* (pp. 5347–5351 Boston: EMBS.

Anzalone, S., Tilmont, E., Boucenna, S., Xavier, J., Jouen, A., Bodeau, N., ...Cohen, D. (2014). How children with autism spectrum disorder behave and explore the 4-dimensional (spatial 3d and time) environment during a joint attention induction task with a robot. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(7), 814-826.

Bereznak, S., Ayres, K., Mechling, L., & Alexander, J. (2012). Video self-prompting and mobile technology to increase daily living and vocational independence for students with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24(3), 269-285.

Bethel, C., Stevenson, M., & Scassellati, B. (2011). Secret-sharing: Interactions between a child, robot, and adult. In *Proceedings of the 2011 IEEE International Conference on Systems, Man, and Cybernetics* (p. 2489-2494). IEEE.

Burke, R., Andersen, M., Bowen, S., Howard, M., & Allen, K. (2010). Evaluation of two instruction methods to increase employment options for young adults with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1223-1233.

Cabibihan, J. J., Javed, H., Ang, M., & Aljunied, S. M. (2013). Why robots? A survey on the roles and benefits of social robots in the therapy of children with autism. *International journal of social robotics*, 5(4), 593-618.

CDC (2014). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years. Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2010. Atlanta: Centers for Disease Control and Prevention, U.S. Department of Health and Human Services.

Charlop, M. H., Lang, R., & Rispoli, M. (2018). Lights, camera, action! Teaching play and social skills to children with autism spectrum disorder through video modeling. *Play and social skills for children with autism spectrum disorder*, 71-94.

Charlop, M., Dennis, B., Carpenter, M., & Greenberg, A. (2010). Teaching socially expressive behaviors to children with autism through video modeling. *Education and Treatment of Children*, 33, 371-393.

Ching-Hsiang, S., Ming-Shan, C., Shu-Hui, W., & Chih-Nung, C. (2014). Teaching two teenagers with autism spectrum disorders to request the continuation of video playback using a touchscreen computer with the function of automatic response to requests. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(9), 1055-1061.

Cihak, D., Smith, C., Cornett, A., & Coleman, M. (2012). The use of video modeling with the picture exchange communication system to increase independent communicative initiations in preschoolers with autism and developmental delays. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(1), 3-11.

Cihak, D., Wright, R., & Ayres, K. (2010). Use of self-modeling static-picture prompts via a handheld computer to facilitate self-monitoring in the general education classroom. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(1), 136-149.

Cramer, M., Hirano, S., Tentori, M., Yeganyan, M., & Hayes, G. (2011). Classroom based assistive technology: Collective use of interactive visual schedules by students with autism. *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-10). New York: ACM.

da Silva, M. L., Gonçalves, D., & Silva, H. (2014). User-tuned content customization for children with autism spectrum disorders. *Procedia Computer Science*, 27, 441-448.

De Leo, G., Gonzales, C., Battagiri, P., & Leroy, G. (2011). A smart-phone application and a companion website for the improvement of the communication skills of children with autism: clinical rationale, technical development and preliminary results. *Journal of Medical Systems*, 35(4), 703-711.

Diehl, J., Schmitt, L., Villano, M., & Crowell, C. (2012). The clinical use of robots for individuals with autism spectrum disorders: A critical review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 249-262.

Dueñas, A. D., Plavnick, J. B., & Bak, M. Y. (2019). Effects of joint video modeling on unscripted play behavior of children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(1), 236-247.

Ganz, J., Boles, M., Goodwyn, F., & Flores, M. (2014). Efficacy of handheld electronic visual supports to enhance vocabulary in children with ASD. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(1), 3-12.

Grynszpan, O., Weiss, P. T., Perez-Diaz, F., & Gal, E. (2014). Innovative technology-based interventions for autism spectrum disorders: a meta-analysis. *Autism*, 18(4), 346-361.

- Hayes, G., Hirano, S., Marcu, G., Monibi, M., Nguyen, D., & Yeganyan, M. (2010). Interactive visual supports for children with autism. *Personal and Ubiquitous Computing*, 14(7), 663-680.
- Hirano, S., Yeganyan, M., Marcu, G., Nguyen, D., Boyd, L. A., & Hayes, G. (2010). vSked: Evaluation of a System to Support Classroom Activities for Children with Autism. *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1633-1642). New York: ACM.
- Kagohara, D., Meer, L. v. d., Ramdoss, S., O'Reilly, M., Lancioni, G., Davis, T., ... Sigafos, J. (2013). Using ipods® and ipads® in teaching programs for individuals with developmental disabilities: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 147 - 156.
- Kellems, R., & Morningstar, M. (2012). Using video modeling delivered through ipods to teach vocational tasks to young adults with autism spectrum disorders. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 35(3), 155-167.
- Kim, E., Berkovits, L., Bernier, E., Leyzberg, D., Shic, F., Paul, R., & Scassellati, B. (2013). Social robots as embedded reinforcers of social behavior in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(5), 1038-1049.
- Knight, V., McKissick, B., & Saunders, A. (2013). A review of technology-based interventions to teach academic skills to students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(11), 2628- 2648.
- Kuo, M., Orsmond, G., Coster, W., & Cohn, E. (2014). Media use among adolescents with autism spectrum disorder. *Autism*, 18(8), 914-923.
- Lancioni, G., Singh, N., O'Reilly, M., Sigafos, J., Boccasini, A., Alberti, G., & Lang, R. (2014). People with multiple disabilities use basic reminding technology to engage in daily activities at the appropriate times. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 26(3), 347-355.
- Murdock, L., Ganz, J., & Crittendon, J. (2013). Use of an ipad play story to increase play dialogue of preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(9), 2174-2189.
- Nikolopoulou, K. (2018). *Information and Communication Technologies in Preschool Education: Integration, Use and Utilization*. Athens: Patakis.
- Nikolopoulou, K. G. (2014). Investigation of infant involvement in computer use as a school activity: a pilot study. 9th Panhellenic Conference with International ICT Participation in education. Athena.
- Papagiannopoulou, E. A., Chitty, K. M., Hermens, D. F., Hickie, I. B., & Lagopoulos, J. (2014). A systematic review and meta-analysis of eye-tracking studies in children with autism spectrum disorders. *Social Neuroscience*, 9(6), 610-632.
- Ploog, B., Scharf, A., Nelson, D., & Brooks, P. (2013). Use of computer-assisted technologies (cat) to enhance social, communicative, and language development in children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(2), 301-322.
- Ramdoss, S., Lang, R., Fragale, C., Britt, C., O'Reilly, M., Sigafos, J., ... Lancioni, G. (2012). Use of computerbased interventions to promote daily living skills in individuals with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24(2), 197-215.
- Ramdoss, S., Machalicek, W., Rispoli, M., Mulloy, A., Lang, R., & O'Reilly, M. (2012). Computer-based interventions to improve social and emotional skills in individuals with autism spectrum disorders: A systematic review. *Developmental neurorehabilitation*, 15(2), 119-135.

Ricks, D. J., & Colton, M. B. (2010, May). Trends and considerations in robot-assisted autism therapy. In *2010 IEEE international conference on robotics and automation* (pp. 4354-4359). IEEE.

Ricks, D., & Colton, M. (2010). Trends and considerations in robot-assisted autism therapy. *Proceedings of the 2010 IEEE International Conference on Robotics and Automation (ICRA)* (pp. 4354-4359). Anchorage, Alaska: IEEE.

Sampath, H., Sivaswamy, J., & Indurkha, B. (2010). Assistive systems for children with dyslexia and autism. *ACM Sigaccess Accessibility and Computing*, 96, 32-36.

Tentori, M., & Hayes, G. (2010). Designing for interaction immediacy to enhance social skills of children with autism. In J. Bardram, M. Langhenreich, K. Truong, & P. Nixon (Eds.), *Proceedings of the 12th ACM International Conference on Ubiquitous Computing* (pp. 51-60). New York: ACM Press.

Torres, N., Clark, N., Ranatunga, I., & Popa, D. (2012). Implementation of interactive arm playback behaviors of social robot Zeno for autism spectrum disorder therapy. *Proceedings of the 5th International Conference on Pervasive Technologies Related to Assistive Environments*. Article No. 21. ACM: New York.

Tsiopela, D. &. (2017). ICT in the education of people with Autism Spectrum Disorders: A literature review. *Science and Technology in Education* (10), pp. 19-35.

Tsiopela, D., & Jimoyiannis, A. (2014). Pre-Vocational Skills Laboratory: Development and investigation of a Web-based environment for students with autism. *Procedia Computer Science*, 27, 207-217.

Tsiopela, D., & Jimoyiannis, A. (2017). Pre-vocational skills laboratory: designing interventions to improve employment skills for students with autism spectrum disorders. *Universal Access in the Information Society*, 16(3), 609-627.

Tsiopela, D., & Jimoyiannis, A. (2018). ICT in the education of people with Autism Spectrum Disorders: A literature review. *Science and Technology in Education*, 10 (1), 19-35

Wright, J. C., Knight, V. F., & Barton, E. E. (2020). A review of video modeling to teach STEM to students with autism and intellectual disability. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 70, 101476.

THE COMMUNICATIVE AND SOCIAL SKILLS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER AND EFFECTIVE APPROACHES TO DEVELOP THEM

Chrysoula Anthopoulou, PhD Student

Sofia University "St. Kliment Ochridski"

Faculty of Educational Studies and the Arts

Department of Special Pedagogy and Speech Therapy

e-mail: xrysaki2007anth@yahoo.gr

Abstract: It is observed that children with Autism Spectrum Disorder (ASD) with language deficits or with non-verbal communication skills face difficulties in the field of communication as well as in the field of social interaction. This paper emphasizes how children with ASD communicate according to their deficits. Here are presented the stages of communication that children with ASD reach and also the way we can support their improvement in the sector of communication skills. In addition, this article refers to the social skills of children with ASD, their need of practicing them and the negative outcomes of bad social interaction experiences. Finally, points out effective social skills approaches of children with ASD, the important role of their educators and the "social maps" these children develop in order to interact properly.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD), communication skills, social skills, social maps, social approaches, social interaction

Communication of children with ASD

Individuals with ASD may struggle to relate with others and keep up with different aspects of daily life (family, school, work etc.). Some autistic children show delays in their use of language while some autistic adults don't use speech at all. In such cases, other methods of communication must be established. Dodd (2005) mentions that communication of humans consists of two types, the one called verbal communication and the other non-verbal. Devito (2002) states that people with non-verbal communication communicate without using words. Also, The National Autistic Society (2018) referred that non-verbal communication is a very important form of communication for people in autistic spectrum because they face difficulties in communicating verbally.

An autistic person may use non-verbal communication trying to transmit his/her messages or information through body language. In particular, they may use gestures, take someone's hand and push it toward something they want, look at the object they want, cry or have a distressed behavior. Goldin – Meadow (2000) points out that the term "non-verbal communication" includes: facial expressions, gestures, eye contact and hand and body movements.

Stages of communication

In order to assess the stage of communication that a person with autism has reached, it is necessary to define his/her ability to interact with others, how and why they communicate and his/her understanding.

Especially for children with autism, communication can be:

- *Pre – intentional*. At this stage the child doesn't yet have communicative intent since he/she says or does things without intending to interact with others.
- *Intentional*. At this stage the child says or does things with the purpose of sending a message to others in order to satisfy his/her needs (National Autistic Society, 2018).

According to Bulleen Heights School (2006), children with ASD in the “*pre-intentional reflex communication*” show limited reflex behavior, which is difficult for an adult to understand the intention or the meaning of them. Every reflex behavior of the child in the autism spectrum is associated with needs, feelings, rejection of something etc, while any change in his/her behavior may be caused by a range of stimuli (internal and external) that had received by senses (tactile, auditory, olfactory, visually).

According to Ann Quill K. and Bracken K. (2000), in the “*pre-intentional reactive communication*” the child with ASD starts to receive stimuli through senses and discriminate them. In this stage the child shows behaviors for reactive events related with people and objects in his/her environment. The meaning and the intention of these behaviors can be interpreted by an adult.

Bulleen Heights School (2006) refers to the “*pre-intentional proactive communication*”. In this stage the child with ASD acts on the environment as an attempt to communicate with intent. Also, vocalization will appear with variation in emotional coloration, in pitch of tone, in quality and volume. The child understands the meaning of facial expression and voice and responds or shows interest in situations or objects.

Also, Bulleen Heights School (2006) mentions the “*intentional primitive communication*”. The child in this stage starts to communicate intentionally with people and the environment through actions. Adults who know the situation can understand the function and the content of the non-verbal communication of children.

Also, there is the “*intentional conventional communication*”, where the child acquires formalized communication skills and shows improvement in his/her communication (receptive and expressive). In this stage children understand the value, use and meaning of words. The child starts to communicate with intention, after he/she is able to understand and develop pre-linguistic skills (preparatory, pragmatic skills).

The developmental step from pre-intentional to intentional communication is a big challenge for children with ASD. The severity of ASD and related conditions may determine the development and progress of the child into the *stages of intentional communication*, which according to the Hanen Programme are:

- 1) The own agenda stage. The child at this stage appears self-absorbed, uninterested in others, avoids eye contact and interaction using mainly pre-intentional communication.

2) The requester stage. The child here begins to realize that his/her actions have an effect on others, starts to communicate his/her basic needs and desires attempting to get other's attention.

3) The early communicator stage. The child at this stage starts to ask for things, using often echo language in order to communicate his/her needs. Gradually, the child shifts gaze more and points to things that wants to show at others, engaging in two – way interaction.

4) The partner stage. The child at this stage uses speech, being able to hold a simple conversation in a familiar environment (e.g. home). However, the child may struggle in a stressful/unfamiliar environment, reverting to repetitive phrases and ignoring the communication partner (National Autistic Society, 2018).

Improving communication development

According to the guide of National Autistic Society about “Understanding and Developing Communication”, there are many techniques that can support children with ASD on developing their speech language and improving their social communication skills. Below we are going to describe some of them.

Follow their lead

Follow the child's lead, talking about the subject they are already paying attention to or playing with, rather than just directing them. They will be more likely to listen and pay attention to the activity, learning with this way how to focus on the same thing with others and make their own choices. If the child doesn't use language, accompany his/her signals with appropriate words, such as 'had enough', 'all done' or 'stop'.

The early stages

If the child with ASD has recently started to talk, using single words is the preferable way to communicate. At this stage it's crucial to speak slowly, ensuring that the interlocutor is heard and not misunderstood, because that would be an inhibiting factor for the child's development.

Use expansions

Following the two strategies above, it's helpful to slowly add one more piece of information to what the child says. For example, when the child says 'car', the interlocutor can reply with 'yes', adding the extra information 'blue car'. In this way the child has every time just one more thing to process.

Build in time for communication

When a child with ASD has troubles to communicate his/her needs, it's tempting to want to help by doing things for them, like tying their shoelaces. However, this may reduce the child's opportunities to communicate. The right thing to do here in order to promote communication is to ask twice if the child needs help before you actually help him/her, waiting a bit for a response, giving the child a chance to help himself/herself.

Be face-to-face

It is important to be face-to-face with the child with ASD so that the interlocutor

can easily observe his/her facial expressions that are used in order to find out what he/she are interested in.

Imitate

Another way to promote communication is through the imitation of the child's actions and words. Children firstly learn to copy gestures and movements, before learning to copy words. It is easier by using sensory behaviors at first so if the child claps his/her hands or waves for goodbye, copy him/her. Once the child notices that you copy him/her, he/she may begin to imitate back. While this interaction keeps going, the interlocutor can add new information for the child to copy next.

Try gestures and visual supports

Gestures play an important role at promoting communication with children in autism spectrum. As mentioned above, children copy others' movements, associating word and sensory behaviors with objects. Thus, it's beneficial for them, especially for children with ASD, to use gestures. For example, nod or shake your head for 'yes' or 'no', wave your hand for 'bye'.

Visual supports can be used to increase understanding. For example, when talking about people, show a photo of whom you refer to, use pictures, cue cards, drawings etc.

Give feedback

By rewarding the child's attempts to communicate it is more likely that he/she will try to do it again. Furthermore, with praises and comments on what the child has achieved, he/she can make connections between his/her actions and the interlocutor's words.

Give reasons to communicate – encourage requests

Another strategy that promotes communication is the creation of an environment rich with activities and materials that will motivate a child with ASD. It is important to set an environment where the child will have to make a request in order to get what he/she desires.

Furthermore, it may be helpful giving to the child a toy or game that is difficult to operate alone. Here it's important to give the child some time to figure out how to use it and step in for help only when he/she becomes frustrated.

High-interest objects like balloons and bubbles can be used since they can be easily adapted to involve two persons and promote interaction. At last giving the desired objects to child with ASD gradually, creates opportunities to express wants and needs.

Using Augmentative and Alternative Communication (AAC) supports

AAC are all the ways that a person in autistic spectrum, who is not able to speak or his/her speech is not understood, can use in social – communicative interactions. AAC can be tools, devices and strategies that help a non-verbal individual to communicate. However, it is essential a qualified group of specialists to assess the needs and evaluate different ACC options in order to find the right that will assist the person with ASD to express himself/herself. Cognitive and motor abilities, learning style, communication needs and literacy ability must be taken under consideration.

Social skills and interaction of children with ASD

Children with ASD are very different from each other, however they all face problems in their social skills. Social skills include: a) communication through non-verbal communication (e.g. eye contact. Gestures), b) social interaction (e.g. sharing needs, interests, desires etc) and c) create and maintain relationships (e.g. friends). Some people with ASD present the following social characteristics:

- No intention to have eye contact with others.
- Have difficulty in understanding others.
- Often don't respond when others speak to them or calling them by their names.
- Give the impression that they are extremely passive or very controlling toward others (e.g. insist that everyone must do what the person with ASD want).
- Can't understand appropriate social conventions and social behaviors (e.g. unaware of "turn taking" in a conversation).
- They seem uninterested or average to every type of affection or contact (e.g. they usually don't like hugs).
- They can't manage conflicts (e.g. children with ASD cannot distinguish the difference of being aggressive or being assertive.)
- They present emotions that are inappropriate in specific cases (e.g. laughing when it wasn't appropriate time).
- They don't share emotions (e.g. excitement) and objects (e.g. toys) with others.
- They want, but they don't know how to make new friends or they don't get into the process of making new friends and seem to choose solitary activities (Social Interaction and Autism, 2017).

A large percentage of children and adults with ASD have the need to be trained on how to react in several social situations. Children with ASD want to interact socially with other people, but they feel anxiety by the idea of this experience or they don't know how to attract new friends. Practicing social skills help children with ASD acquire positive outcomes (such as friendship and happiness) and also improve their participation in groups and in community.

One of the skills that it is critical to performance in high levels, for the 21st century according to Learnovation (2009) are social skills, such as compassion, empathy, teamwork and networking.

Social skills enhance social interaction with others and include abilities, social rules and customs. The vast majority of people choose social skills easily and naturally just like the way they learn other skills (e.g. language skills). By practicing social skills, people create a social "map" of how to react properly in every social situation with others.

Social skills determine and affect significantly the quality of life of children with ASD and also their level of autonomy (Bremer & Smith, 2004). Social skills are skills that aim on effective communication (verbal or not) which makes easier people's relationships, the management of their social relations, the participation – inclusion in several social groups, the expression of their opinions and also the ability to give and receive information (Blair, Perry, O' Brien, Calkins, Keane & Shanahan, 2014).

Interaction is a process when two or more people respond to each other in a two-way communication. Children's social interaction with others is a very important process that shapes children's development (normal and abnormal) (E.Tronick, 2008). Researchers Kanner (1972) and Rimland (1964) mentioned that the major deficit in children with ASD is the social isolation. As Stainback & Stainback (1980a) pointed out that children with ASD usually demonstrate denial for any kind of human contact and seem preoccupied with fantasy or daydreams.

Kubicek (1980) points out that the deficit in social interaction is characterized as biological disorder, which affects social progress in crucial stages of a child with ASD evolution. Also Jordan (1995b) mentions that children with ASD, who has disturbed social interaction, face difficulties because of the lack of knowledge of problem solving strategies and lack of adequate self-awareness.

According to Schreibman (1988), there are obvious deficits of social interaction, even in the first years of life of children with autism. These early signs of social interaction deficits are the following:

- The baby with ASD, unlike normal growing babies, doesn't cry in order to get the attention of others.
- The child with ASD avoids or fails to have eye contact with others.
- Also, shows stiffness or resists when family members, caregivers or others try to hug him/her without feeling comfortable.
- Either the child with ASD accepts contact with others "passively", without feeling any pleasure, either "strongly" resists to any kind of contact.
- These children seem to be indifferent and even more do not seek to return to their parents, even when they are away from them.

Very often, social interactions are affected by negative experiences from the past and can harm the confidence of an autistic person and eventually make them feel exhausted to participate and increase their anxiety. Stress levels and anxiety for social interaction usually affect the ability of a person with autism to comprehend and use verbal language (e.g. a person who has the ability to communicate sufficiently, his ability may be reduced because of his increased anxiety (National Autistic Society, 2018). According to Mattick & Clarke (1998, p. 457), social interaction causes anxiety, because of the distress that the person experiences when he/she is talking or meeting other people and fears that maybe he/she will sound stupid, or being boring to his/her interlocutor, or being ignored or he/she doesn't know how to respond properly or what to say. Also, social anxiety springs from the doubt of people that they will manage to make a good impression to their interlocutor (Leary & Jongamn – Sereno, inpress, Leary & Kowalski, 1995).

Many autistic children attend to specialist units and mainstream schools. Teachers of these children must have always in mind the children's with autism communication needs and difficulties. It is common children with autism to give the impression that they have "mastered" their communication skills. Nevertheless, it is crucial not to forget that social and communication skills must be practiced and taught to children with autism.

Development of social skills

People with ASD find it difficult to learn and create a social “map” and tend to end up guessing how to socially act. The development of social skills for people with ASD involves: a) ways to create language and cognitive skills, b) acquire positive social outcomes (e.g. happiness, friendship), c) promote and support sensory and communication integration, d) aim on attention and good timing, e) practice social skills in realistic settings, while giving “teachable moments” and direct instructions.

Many people (family, specialists, educators e.t.c.) can teach many social skills in various settings (home, community, school). For example a social educator, a clinician or a speech pathologist may guide a “social group” by giving direct instructions and chances to train and generalize social skills in realistic- natural environments (real life training with the peers of children with autism). Some of the professionals that promote social skills are general education teachers, school psychologists, behavioral and occupational therapists and other care staff (Social Skills and Autism, 2019).

Social skill intervention based in group training is an interesting approach to apply in children with ASD, because it gives the chance to practice new social skills that possibly will promote social interaction (Barry et al., 2003).

Every social skill group intervention in order to be considered as effective should: a) Transform every abstract social concept to concrete social action, b) have predictability and specific structure, c) encourage partnership and cooperation (work in groups or in pairs), d) separate groups of children and simplify the language they use, according to their language level, e) improve and enhance self-esteem and self awareness, f) provide as many as possible learning opportunities for training social skills, so that these skills will be generalized and used in real life (Foden T. & Anderson C., 2009). According to Krasny et al (2003), there are two additional important “ingredients” that have to be involved in the formation of social skills interventions: a) aim to relevant to ASD goals and b) design the intervention in order to follow a sequential and also in progressive manner.

As mentioned by Rogers (2000) who studied relevant literature, effective social strategies are: social skills groups, social stories, pivotal response training, peer tutoring, instructions directed from adults and visual suggestions presented like scripts.

The application of interventions based on peer training (Gonzalez-Lopez & Kamps (1997), Morrison, Kamps, Garcia & Porker (2001) and peer network interventions (Garrison – Harrold & Kamps (1997) had been identified as important strategies which provide positive social results in children with ASD.

REFERENCES

Books

- Ann Quill, K., & Bracken, K. (2000). *Do-Wach-Listen-Say: Social and Communication for Children with Autism*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Devito, J. A. (2002). *Human communication*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dodd, S. M. (2005). *Understanding autism*. Sydney: Ligare Pty Ltd.
- Rimland, B. (1964). *Infantile autism: The syndrome and its implications for a neural theory of behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Schreibman, L. (1988). *Autism*. Newbury Park: Sage Publications

Chapters / Conference papers

- Jordan R. (1995b). Developing communication in people with autism. Unpublished text presented at the first European Conference on Autism. Athena. Hellenic Society for the Protection of Autistic People.
- Kubicek, L. (1980). Organization in 2 mother infant interactions involving a normal infant and his fraternal twin brother who was later diagnosed as autistic. In S. Golberg (Ed.), *High risk infants and children*. London: Academic press.
- Leary, M. R., & Jongman-Sereno, K. P. (2014). Social anxiety as an early warning system: A refinement and extension of the self-presentation theory of social anxiety. In S. G. Hofmann & P. M. DiBartolo (Eds.), *Social anxiety: Clinical, developmental, and social perspectives* (pp. 579–597). Elsevier Academic Press.
- Leary, M. R., & Kowalski, R. M. (1995). The self-presentation model of social phobia. In R. G. Heimberg, M. R. Liebowitz, D. A. Hope, & F. R. Schneier (Eds.), *Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment* (pp. 94–112). The Guilford Press.
- Tronick, E. (2010). Multilevel meaning making and dyadic expansion of consciousness theory: The emotional and the polymorphic polysemic flow of meaning. In Fosha, D., Siegel, D. J., & Solomon, M. (Eds.), *The healing power of emotion* (pp. 86–111). New York: W. W. Norton & Co.

Articles

- Barry, T. D., Klinger, L. G., Lee, J. M., Palardy, N., Gilmore, T., & Bodin, S. D. (2003). Examining the effectiveness of an outpatient clinic-based social skills group for high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 685–701. doi: 10.1023/b:jadd.0000006004.86556.e0
- Blair, B., Perry, N., O'Brien, M., Calkins, S., Keane, S. & Shanahan L. (2014). The indirect effects of maternal emotion socialization on friendship quality in middle childhood. *Dev Psychol*, 50(2), 566–576. doi:10.1037/a0033532
- Garrison-Harrell, L., & Kamps, D. (1997). The effects of peer networks on social-communicative behaviors for students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12(4), 241–255. doi:10.1177/108835769701200406
- Goldin-Meadow, S. (2000). Beyond words: The importance of gesture to researchers and learners. *Child Development*, 71(1), 231–239. doi:10.1111/1467-8624.00138

Gonzalez-Lopez, A., & Kamps, D. M. (1997). Social skills training to increase social interactions between children with autism and their typical peers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12(1), 2–14. doi:10.1177/108835769701200101

Krasny, L., Williams, B. J., Provencal, S., & Ozonoff, S. (2003). Social skills interventions for the autism spectrum: Essential ingredients and a model curriculum. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 12(1), 107-122. doi:10.1016/s1056-4993(02)00051-2

Mattick, R. P., & Clarke, J. C. (1998). Development and validation of measures of social phobia scrutiny fear and social interaction anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 36(4), 455-470. doi: 10.1016/s0005-7967(97)10031-6.

Morrison, L., Kamps, D., Garcia, J., & Parker, D. (2001). Peer mediation and monitoring strategies to improve initiations and social skills for students with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(4), 237–250. doi:10.1177/109830070100300405

Rogers, S. J. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(5), 399–409. doi: 10.1023/a:1005543321840.

Stainback S, & Stainback, W. (1980). Some Trends in the Education of Children Labelled Behaviorally Disordered. *Behavioral Disorders*, 5(4), 240-249. doi: 10.1177/019874298000500408

Web page

Autism Speaks (2019). *Social Skills and Autism*. Retrieved on 15.04.2021 from: <https://www.autismspeaks.org/social-skills-and-autism>

Bremer, C. D., & Smith, J. (2004). *Teaching social skills: Addressing trends and developments in secondary education and transition*. National Center on Secondary Education and Transition, University of Minnesota (NCSET). Retrieved on 13.04.2020 from <http://www.ncset.org/publications/viewdesc.asp?id=1749>

Foden, J. T., & Anderson, C. (2009). *Social Skills Interventions: Getting to the Core of Autism*. Retrieved on 15.06.2020 from https://iancommunity.org/cs/what_do_we_know/social_skills_interventions

Learnovation (2009). *Inspiring Young People to Become Lifelong Learners in 2025*. Retrieved on 12.05.2021 from www.menon.org.gr/wp-content/uploads/2012/10/Learnovation-Vision-Paper-1_Learning-at-School-Ages1.pdf

National Autistic Society (2018). *Guide about Understanding and Developing Communication*. Retrieved on 13.09.2020 from <https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/topics/communication/understanding-and-developing-communication>

Social Interaction and Autism. (2017) Retrieved on 14.09.2020 from: <http://www.researchautism.net/issues/3/social-interaction-and-autism>

Archives

Bulleen Heights School (2006). Curriculum for supporting the Victorian Essentials Learning Standards

Kanner, L. (1972). Proceedings of the Annual Meeting of the National Society of Autistic Children. Available from National Society of Autistic Children (NSAC)

CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AND INTERNET ADDICTION

Chrysoula Oikonomo, PhD student

Sofia University “St. Kliment Ochridski”

Faculty of Educational Studies and the Arts

e-mail: chrisaοik@yahoo.gr

Abstract: Utilizing the Internet in Education has made the learning process more enjoyable and effective. The addiction, however, in its use raises concerns about the dangers that lurk from the possible uncontrolled navigation of students in the chaotic digital world. Also of interest is the likelihood and degree of association between cyber addiction and children with Special Educational Needs (SEN), such as developmental and behavioral disorders. This issue is considered important as the abuse of the internet by children with SEN can negatively affect their mental health, the difficulties they already face and at the same time create new problems, such as emotional instability, depression, and low school performance. The subject of this literature is the relationship between ESAs and Internet addiction. Its purpose is to highlight the causes that push children with SEN into this type of addiction and to seek ways to prevent and treat this complex problem.

Keywords: Special Educational Needs (SEN), addiction, internet

1. Introduction

Special Education is a dynamically evolving interdisciplinary discipline in the field of education and training that has as its object of research the physical and mental health, education and integration of children with special SENs from a holistic perspective of school and social inclusion. Especially in the society of the 21st century, Special Education condenses a designed system of various techniques and approaches with a complex supportive-didactic, social, psychological, philosophical and conceptual character but also digital learning culture (Stasinou, 2020). On this basis, the term "special educational needs" covers a wide range of both difficulties (special needs and / or disability) and abilities (charisma) in the way of learning, behavior and communication (Paraskevopoulos, 1997).

According to Makri (2007) childhood and adolescence disorders are usually classified into emotional disorders, behavioral disorders and developmental disorders. At the same time, both personality and behavioral characteristics must be added, as well as the cognitive and linguistic characteristics that identify learning difficulties (Nikolopoulos, 2007). In addition, it is worth noting that children with special educational needs should be provided with all appropriate support methods regardless of the

context in which they live and especially in pandemic conditions such as COVID-19 (Navas et al., 2021). This is because behavior consists schematically of two phases structured in a functional unit: a covered-cognitive and an obvious-psychomotor (Dimou, 2003) and behavior is analyzed, interpreted, evaluated and characterized based on subjective and objective factors (Christakis, 2001).

This discussion takes on special significance in relation to the behavior and addiction of children and adolescents in relation to the internet. Research provides evidence for the addition of the internet to children's lives and links it to understanding emotional instability and cognitive performance (Ambad et al., 2017). At the same time, they point out the importance of self-regulated learning in relation to low-risk behaviors towards the Internet (Ali, 2020).

Overall, the profile of children with internet addiction is outlined according to Kaplan and Sadock (2007) under the following characteristics: continuous internet use (on computer, mobile, tablet, internet cafe and / or home) and in fact for longer than intended, the strong desire to use and inability to control or limit it, the risk of losing a relationship or opportunity due to the use of the Web, the development of tolerance to use, that is, the need to gradually increase use to gain satisfaction as well as the use of the internet in order to control negative emotions. However, in order to use the term "Internet Addiction Disorder" in its literal sense, it is necessary to meet the following conditions (Matsa, 2009): I. The person uses the Internet compulsively and gradually gives up serious family, professional, social or other obligations and activities. II. The person uses the Internet impulsively and ritualistically and only for specific programs, such as interactive applications MMORPGs (Massively Multiplayer Online Role Playing Games), net pornography (internet pornography), net gambling (Internet gambling) etc., while at the same time is unable to manage his time spent on the Internet and repeatedly fails to reduce that time. III. The person uses the Internet even though he is aware of the devastating consequences of this use and even spends many hours. Of course, in order to be considered addicted, the stay time must be about 40 hours per week, except for the hours that remain for professional or educational reasons.

The effects of the above on the daily lives of children and adolescents are devastating. They concentrate on the inconsistency in relation to their school obligations and other activities, on the drop in school performance, procrastination and frequent morning absences. At the same time, the child resorts to the internet as a way and means of escaping from problems or unpleasant situations and is indifferent to recreational interests that are not related to the internet. Finally, when the connection is lost, children experience withdrawal and deprivation symptoms, such as psychomotor agitation, anger, anxiety, sadness, irritability, and aggression that lead to lies about Internet use or concealment, disorder, and conflicts with other members of the family ("Internet - KETHEA", etc.).

The aim of this study is to highlight the main causes that push children with SEN in cyber addiction as well as to present ways to prevent and address this important issue.

2. Main part

2.1. Children with Special Educational Needs (SEN) and Internet Addiction

Research shows that the proper use of the internet in the learning process significantly helps students with SEN as it stimulates their attention and interest and contributes to improving their performance (Riga, Andreou, & Anastassiou 2017; Xu, Reid & Steckelberg, 2002). Nevertheless, the widespread and uncontrolled spread of the internet has led, in particular, to certain population groups, such as young people, to develop a form of internet addiction, which makes it a field of research for the scientific community. More specifically, the phenomenon of internet addiction is characterized by excessive use and dependence on the internet, which negatively affects the normal life of the user.

According to the research of Annousis et al. (2017), demographic, emotional and social factors are responsible for the degree of internet addiction, such as gender, nationality, parents' profession, time and way of using the internet, thus creating a pathological situation. Research shows that dysfunctional parenting practices such as rejection, overprotection and stressful upbringing are associated with problematic internet use and a tendency towards cyber addiction (Lam, 2015). At the same time, neurobiological-genetic factors seem to play an important role (Boyd, & Ellison, 2008; Nouriani, & Spiegel, 2006), the change in the behavior of the individual resulting from some changes in the body's chemicals when using the Internet (Nouriani, & Spiegel, 2006) and creating an ideal self especially for people with low self-esteem (Nouriani, & Spiegel, 2006; Chen, Chen & Gau, 2015; Zhang et al., 2015). More specifically, people with low self-esteem are more likely to become addicted to the Internet, while people with positive self-esteem tend to create and enhance the meaning of life (Dan & Raz 2015) and not be tempted by the Internet but focus on search and achievement of essential goals (Chen, Chen & Gau, 2015; Bairaktari, 2019; Zhang et al., 2015). In addition, other disorders may contribute to the pathological use of the internet. A person experiencing depression or anxiety disorders, for example, is more likely to use the Internet as a means of self-medication in order to cope with the symptoms of their psychopathology (Nouriani, & Spiegel, 2006).

At the same time, excessive use of the Internet is indirectly associated with LDs faced by a large percentage of students (Sariyska et al., 2017). Specifically, a relatively new theoretical model I-PACE (Interaction of Person-Affect-Cognition-Execution) proposed by Brand et al. (2016), emphasizes the importance of executive functions and reduced decision-making capacity for the development of specific Internet use problems. Executive Functions are considered superior cognitive functions and play an important role in fundamental cognitive processes, which are responsible for unexpected behavior, especially in new and non-pure situations (Stein, Auerswald, Ebersbach, 2017). According to this model, the role of the executive functions is highlighted as a key point related to decision-making on issues that involve risk. Deficiencies in executive function skills result in dysfunctions in important areas of the individual's daily life, such as adaptive daily living behavior, school performance,

and social interaction (Griffith et al., 1999). Processes controlled by knowledge and impulse (caused by predicting emotional reward and punishment) can be involved in decision-making processes even in objective risk situations (Schiebener & Brand, 2015). Deficiencies in decision-making ability have been shown to be related to substance abuse and behavioral addiction (Schoenbaum et al., 2006). Therefore, the issue of decision-making capacity is also very important for a better understanding of the nature of Internet overuse.

Research also reveals a link between excessive internet use and digital games and self-regulation skills that are often not developed by students with Learning Disabilities. Self-regulation describes the ability of students to play an active role in life and learning, to set goals voluntarily and to adapt their behavior in order to achieve their goal (Kampilavka, Gakis, & Antoniou, 2016). This ability of self-control is identified during the execution of their academic work (Lee & Lee, 2017), but also in the time management and organization of their program. So they often spend a lot of time on social networks instead of studying their subjects (Adeniyi, 2019) resulting in low academic performance (Serkan & Ece, 2018).

Also, scientific research highlights the association between Attention Deficit Disorder and / or Hyperactivity Disorder (ADHD) with symptoms of internet addiction. According to Arrizabalaga-Crespo, Aierbe-Barandiaran & Medrano-Samaniego, (2010) about 30% of people with ADHD data are prone to watching TV, spending long hours on the Internet, playing video games, significantly reducing social their activity. The justification for this relationship proves to be multifactorial (Mohd Isa et al. 2016). Initially, people with ADHD often experience severe "boredom" and "disgust for late payment", which are major symptoms of the disorder (Arrizabalaga-Crespo, Aierbe-Barandiaran & Medrano Samaniego, 2010; Bolic ., 2015; Mohd Isa et al. 2016). The Internet, on the other hand, is characterized by immediate response and reward and multiple "windows" to different activities, which heighten feelings of boredom or disgust for delayed rewarding people with ADHD symptoms. In addition, dopamine is released while watching a video or playing an Internet game, which helps players focus on the game and perform better (Mohd Isa et al. 2016; Sariyska et al. 2015). A hyperactive child will be stuck on the internet because the medium is so exciting, so interactive, that the child thinks he is the protagonist, and therefore all his energy is channeled into it.

In addition, through the international literature it seems that the characteristic of impulsivity in people with ADHD data is significantly related to the pathological use of the Internet (Ko et al., 2015). In general, impulsivity is characterized as "a predisposition to rapid, unplanned reactions to internal or external stimuli, without taking into account the negative consequences of these reactions on impulsive individuals or others" (Moeller et al., 2001, p. 1784). People with ADHD can play online games to gain a sense of accomplishment and the necessary social recognition in order to compensate for their difficulties in the real world. Therefore, the combination of high impulsivity with insufficient intentional thinking can make them ignore the negative consequences of excessive online gambling, which will worsen the functioning of their daily lives, thus forming a vicious circle.

2.2. Prevention / Treatment

In order to prevent and / or deal with Internet addiction, it is first necessary to inform and educate the teacher about the risks involved, to identify the causes that can lead a child to addiction, as well as to inform about those factors that will protect the child from it. In this way the teacher will be able to identify the problem, if he notices "suspicious" behavior on the part of a student (Excessive Internet use, etc.). Also, for the safer use of the Internet, it is advisable to teach the school its responsible and safe use and possibly from the first grades of primary school. Apart from this, however, the subject of such training can be the protection of personal life and the issues of over-involvement or even addiction, as well as issues of the reliability of the internet content, the proper management of communication, the ethics of the Internet, the exploitation of the positive aspects of the Internet and our rights and obligations - for example, copyright issues or illegal copying of movies and music - etc.

Next, the teacher is important to build a working relationship with the family, to invite parents / guardians to a discreet and friendly discussion, extracting from it whether and to what extent they are aware of the "suspicious" behavior of their child (Penteri & Petrogiannis, 2014). With the main and common interest of the child, they can cooperate, possibly with other specialists, in order to have a timely and valid diagnosis, to deal with the problem and to lead the child smoothly to his "detachment" from the Internet and the computer.

Beyond that, the teacher must establish a relationship of trust with the "addicted" teenager. Balancing love and discipline, the teacher must exercise discreet control over the child, avoid putting too much pressure on him / her and at the same time encourage and encourage him / her, stimulate his / her interest and give him / her various stimuli. The adolescent must feel that he can trust his teacher, to feel that the teacher respects his personality, in order for their relationship to work constructively. It is very important for teachers to "build" an honest and true relationship with their students, based on effective communication. One of the things that children, especially teenagers, need is adults with whom they will have a dialogue, they want teachers, who will feel close to them and will be able to confess their anxieties and worries, knowing that they will listen to them and they will probably give them solutions and outlets. As stated by Polychroni (2007), prevention and pedagogical support programs refer to the organization of "friendly" schools to any difficulty, difficulty or particularity, through flexible ways of assessment and intervention, as well as differentiated teaching for all students in the regular classroom. with or without difficulties in the learning process.

Research in Greece shows that proper communication within the family and positive family patterns help people to have a healthy relationship with the Internet and not to make pathological use of it (Filioglou & Aggeli, 2016). At the same time, it is necessary to strengthen the role and skills of parents, such as active listening, bargaining skills and the exercise of consistent discipline and parental control. Creating opportunities for real people relationships and encouraging the development of other interests and activities before digital social networking and entertainment as well as

preventing the use of the internet as a reward or punishment, the joint agreement of the time spent with the internet and avoiding the use of electronic / online games with aggressive content can prove to be beneficial for the healthy psychosomatic development of children ('Internet - KETHEA', etc.).

3. Conclusions

In conclusion, the present study showed that the benefits of using the Internet are many and relate to different areas of a person's life, but there are also many risks within it, which often affect young people often with SEN. For this reason, the characteristics of people with SEN and their parents (dysfunctional parenting practices, low self-esteem, deficits in executive functions, impulsivity, etc.) that cause the negative use of the Internet and measures to prevent or address this problem were mentioned.

This presentation can contribute to the information, to the prevention but also to the selection of the appropriate interventions within the school and the family. In this context, the training and education of primary and secondary school teachers, the information and training of health professionals, the awareness and training of parents, as well as the good cooperation between school and family are considered necessary. At the same time, the individualized intervention programs should be distinguished for clear goals, to be determined by the student himself in terms of the action, the pace of intervention, the duration and the end of the intervention, to be combined with the counseling support of children, parents and teachers, to be applied at school by the class teacher or the special educator but also at the individual level.

Finally, one can only point out that the strengthening of parents' sense of self-efficacy in their parental role for children with or without disabilities and special needs is a factor in their mental health. This is related to the degree of understanding of the needs of their children and the need for their education in matters of therapeutic interventions and in particular in matters of difficult behaviors. Thus, they become co-therapists in an early intervention context with the help of formal and informal social support (Gena, 2007, p. 427).

REFERENCES

Adeniyi, A. (2019). The impact of procrastination on students academic performance in secondary schools. *International Journal of Sociology and Anthropology Research*, 5 (1)17-22.

Ali, M. (2020). Self-Regulated Learning and Academic Procrastination as Predictors of Smartphone Addiction among Second year-Middle School Learning Disabled Students. *Revista Amazonia Investiga*, 9(26):236-243.

Ambad, S.N.A., Kalimin, K.M., & Yusof, K.M.A.A.K. (2017). The effect of internet addiction on students' emotional and academic performance. *e-Academia Journal*, 6,1, pp. 86-98.

Annousis, G., Kyritsis, N., Kyritsi, E., Koukoularis, D., Zartaloudi, A., Koutelekos, I., Stefanidou, Sp. (2017). Young Adult Internet Addiction. *Nursing*, 56, 3, pp. 245-263.

Arrizabalaga-Crespo, C., Aierbe-Barandiaran, A. & Medrano-Samaniego, C. (2010). Internet Uses and parental mediation in adolescents with ADHD. *Revista Latina de Comunicacion Social*, 65, 561-571.

Boyd, D. M. & Ellison, N. B. (2008). Social network sites: Definition, History and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 210-230.

Bolic Baric V, Hellberg K, Kjellberg A & Hemmingsson H. (2018). Internet Activities During Leisure: A Comparison Between Adolescents With ADHD and Adolescents From the General Population. *Journal of Attention Disorders*. 2(12):1131-1139.

Brand, M., Young, K.S., Laier, C., Wölfling, K. & Potenza, M.N. (2016). Integrating psychological and neurobiological considerations regarding the development and maintenance of specific internet-use disorders: An interaction of person-affect-cognition-execution (I-PACE) model, *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 71, pp. 252-266.

Chen, YL., Chen, SH., & Gau, SS. (2015). ADHD and autistic traits, family function, parenting style, and social adjustment for Internet addiction among children and adolescents in Taiwan: a longitudinal study. *Res Dev Disabil*. 2015 Apr; 39:20-31.

Christakis, K. (2001). Behavioral problems in school age. Assessment, prevention, recording, treatment. Athens: Atrapos Publishing House.

Dan, O. & Raz, S. (2015). The Relationships Among ADHD, Self-Esteem, and Test Anxiety in Young Adults. *Journal of Attention Disorders*. 2015;19(3):231-239.

Dimou, G. (2003). Deviation - Stigmatization. Assimilative Theoretical Approach to Divergences in School. Athens: Gutenberg Publishing.

Filioglou, M., & Angeli, K. (2016). Therapeutic approaches to Internet addiction: A literature review. *Cognitive-Behavioral Research and Therapy*, 1, 29-40.

Gena, A. (2007). The needs of parents of children with autism and the stress they experience: Evidence from a nationwide survey. Proceedings of the 1st Panhellenic Conference on Special Education with international participation "Special Education in the knowledge society", vol. (pp. 416-428). Organization: Special Pedagogical Society of Greece in collaboration with the Department of Special Pedagogy and Psychology of the Department of Primary Education of the University of Athens. Athens: Grigoris Publishing House.

Griffith, E. M., Pennington, B. F., Wehner, E. A., & Rogers, S. J. (1999). Executive functions in young children with autism. *Child development*, 70(4), 817-832.

Kampilavka, X. Gakis, K. & Antoniou, A.Σ. (2016). Self-regulation and learning strategies of primary school students with learning difficulties, *Pedagogical Speech*, 1 55-73.

Ko, C.H. Hsieh, T.J. Wang, P.W. et al. (2015). Altered gray matter density and disrupted functional connectivity of the amygdala in adults with Internet gaming disorder, *Progress in NeuroPsychopharmacology & Biological Psychiatry*, 57 (2015), pp. 185-192.

Lam, T. L. (2015). Parental mental health and Internet Addiction in adolescents, *Addictive Behaviors*, Volume 42, Pages 20-23.

Lee, C. & Lee, S.J. (2017). Prevalence and predictors of smartphone addiction proneness among Korean adolescents. *Child. Youth Serv. Rev*. 77:10-17

Makri, D. (2007). Determinants of heterogeneity of student population. In: Makri Mpotsari, E. (ed.). School classroom management issues (pp. 169-182). ΥΠ.Ε.Π.Θ. Pedagogical Institute. European Union. European Commission. European social fund. Athena.

Matsa, K., (2009) Internet addiction: the most modern form of drug addiction, Psychiatry Notebooks, No. 108, pp. 81-84.

Moeller, F.G., Barratt, E.S., Dougherty, D.M., Schmitz, J.M. and Swann, A.C. (2001). Psychiatric aspects of impulsivity. American Journal of Psychiatry, 158, 1.783-1.793 .

Mohd Isa, S. Hashim, A. H., Kaur, M. & Ng, C. G. (2016). Internet Addiction among Adolescents in Malaysia: The Prevalence and its Association with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Symptoms. MJP Online Early, 1, 1-16.

Navas, P., Amor, A.M., Crespo, M., Wolomiec, Z., Vertugo, M.A. (2021). Supports for people with intellectual and developmental disabilities during the COVID-19 pandemic from their own perspective. Research in Developmental Disabilities, 108, 1-11.

Nikolopoulos, T. (2007). Learning difficulties and educational practice in Secondary Education. In: Makri-Mpotsari, E. (ed.). Introductory Training Issues for newly appointed teachers (pp. 195-207). Athens: Ministry of Education. Pedagogical Institute.

Nouriani, B. & Spiegel, D. (2006). Loneliness within a nomological net: An evolutionary perspective. Journal of Research in Personality, 40, 1054-1085. .

Paraskevopoulos, N. (1997). Special Education. Encyclopedia Papyrus-Larus-Britannica, vol. 2nd, pp. 238-240.

Penteri, E., & Petrogiannis, K. (2014). School-family connection and the issue of cooperation between them: A critical presentation of basic theoretical models. Research in Education: Laboratory of Pedagogical Research and Educational Policies.

Polychroni, F. (2007). Prevention and intervention for children with special learning difficulties at school. Nea Hygeia, 56, 8.

Riga, A., Andreou, G. & Anastassiou, F. (2017). Enhancing the Language Literacy Skills of Children with Specific Learning Difficulties; A Review on the Use of Technology and the Application of Innovative Teaching Methods, European Journal of Educational Sciences, EJES, 13-18.

Sadock, B. J., Sadock, V. A., & Kaplan, H. I. (2007). Kaplan & Sadock's synopsis of psychiatry: Behavioral sciences/clinical psychiatry. Philadelphia: Wolter Kluwer/Lippincott Williams & Wilkins.

Sariyska, R., Lachmann, B., Markett, S., Reuter, M. & Montag, C. (2017). Individual differences in implicit learning abilities and impulsive behavior in the context of Internet addiction and Internet Gaming Disorder under the consideration of gender, Addictive Behaviors Reports, Volume 5, Pages 19-28.

Schreiber, L.R., Grant, J.E. & Odlaug B.L. (2012). Emotion regulation and impulsivity in young adults. Journal of Psychiatric Research, 46 (5), pp. 651-658.

Schoenbaum, G. Roesch, M.R. & Stalnaker, T.A. (2006). Orbitofrontal cortex, decision-making and drug addiction, Trends in Neurosciences, 29, (2), 116-124.

Serkan D. & Ece, E. (2018). Investigation of Smartphone Addiction Among University Students in Terms of Academic Achievement, Academic Procrastination, Smartphone Usage Behaviors and Some Demographic Variables. Conference: 27th International Congress on Educational Sciences At: Antalya/Turkey.

Stasinos, D.P. (2020). Special Inclusive Education 2027. Its attractive development in the new digital school with digital champions. Athens: published by Papazisis.

Stein, M., Auerswald, M., & Ebersbach, M. (2017, May,30) Relationships between Motor and Executive Functions and the Effect of an Acute Coordinative Intervention on Executive Functions in Kindergartners. *Frontiers in Psychology*, 2-3.

Zhang, Y., Mei, S., Li, L., Chai, J., Li, J. & Du, H. (2015). The Relationship between Impulsivity and Internet Addiction in Chinese College Students: A Moderated Mediation Analysis of Meaning in Life and Self-Esteem. *PLoS ONE* 10(7).

Xu, C. Reid, R. & Steckelberg, A. (2002). Technology applications for children with ADHD: 43. Assessing the empirical support. *Education and Treatment of Children*, 25, 224-248.

CGENDER ROLE OF PERSONS WITH SPECIAL NEEDS IN THE CHOICE OF THEIR EDUCATION

Maria Meremetidou, PhD student

Sofia University "St. Kliment Ochridski"

e-mail: mariamerem@gmail.com

Abstract: We present the role of gender of people with SEN in the influence on their personal choice of education and specialties. . In Education the two thirds of people are boys according to recent studies. Boys more often than girls are seen as more competent, they tend to be more confident than girls. There is also a lack of programs in Education for disabled girls .

However, strategies, promising to change cultural and parental attitudes so as to create positive images for their disabled girls. In this case, the role models claim for their girls to be equally educated and trained for work.

Keywords: gender, special needs, education

Introduction

Disability is an important dimension along which discrimination occurs, and this may be particularly marked in the case of the education of girls having some form of disability. Norway has used strategies along three separate dimensions (education, disability and gender) in its work towards the goal of education for all (EFA), regardless of ability and gender. Strategies targeting specifically girls with disabilities in education have hardly occurred.

Recent studies of the situation in school today, have revealed some trends that were unexpected in view of the intentions of the gender equality endeavours in society. Of those who receive some kind of special needs education based on individual assessments approximately two thirds have been boys all through the 1990s and up until today. These differences in services between boys and girls are less significant when it comes to pupils with hearing impairment and communication problems and more significant when it comes to pupils with motor problems, attention deficit problems, and especially behavioural problems where 91 percent are boys. Boys more often than girls tend to be defined as deviant in school while girls are seen as more competent than boys, both theoretically and socially. On the other hand boys' self evaluation and self-confidence are far more positive than girls . There is an indication that stronger needs are required for girls in order to elicit special needs education. Most of the research on special needs education and gender has focused on behavioural problems. The explanations to the gender difference in this area have been sought in social mechanisms. It has been suggested that boys demand more

attention than girls and that they, to a stronger degree, make their needs visible. It has also been suggested that education may not be as well adapted to boys as to girls. The strong overrepresentation of female teachers has also been suggested as a possible explanation. Another unexpected gender difference relates to the persistence of a traditional choice of subjects in upper secondary school among students with special needs. Boys with special needs have a tendency to choose mechanical subjects, while girls with special needs choose health and social subjects and arts.

Education for girls with disabilities and special needs is grounded on an ideology of equality for all. In practical politics this means promoting equity between rural and urban areas, between different social classes and between men and women. This ideology has been put into practice through legislation related to the rights to education for all, inclusion of persons with disabilities in society and gender equity. The fundamental principle is that all persons should contribute according to their abilities and receive services from society

However, it has been necessary to establish mechanisms that follow up on developments in society and identify and reveal those conditions that work against inclusion, quality education for all and gender equality. It is yet to be seen how the unexpected gender differences that have been revealed through recent research can be explained in the light of previous developments and how they can be met. When looking at the development of different strategies, it is necessary to keep in mind that the concept of disability is being understood and interpreted quite differently today than when the first educational provisions for persons with disabilities were established. There has also been a marked change in the understanding of children's psycho-social development and conditions for learning during the last 50 years. In addition, the economic situation of the country and the typical views on the role of society and family have undergone changes. Such contextual conditions have influenced choice as well as effects of chosen strategies.

The biggest barrier to educational equity for girls with disabilities may be their invisibility. They are not on the radar screen of either those committed to educational equity for girls—because as a rule, disability is not included in their work—or those committed to educational equity for children with disabilities—because with similar oversight, gender is not considered. The literature on disabled girls and education is sparse. This holds true for countries at all levels of development, including the United States. Research is limited and consists largely of small qualitative studies. Such research, while invaluable in identifying barriers, rarely includes comparisons with both disabled boys and nondisabled girls, making it difficult to identify the joint impact of gender and disability bias. Informal sources of information for this paper Given the lack of research, much of the information in this report is anecdotal, and includes most significantly, responses to the author's request for information on barriers to education for disabled girls, sent out to a broad range of disability, disabled women's and educational organizations in Africa, the Asian Pacific region, Australia, Eastern and Western Europe, Canada and Latin America¹. Out of the two or so dozen

responses received, a few made reference to recent reports on the status of disabled women and girls in their country, and some created reports on disabled girls.

Most simply shared their perceptions on the issue or acknowledged that they had no information. Lack of programs and policies for disabled girls Available information demonstrates the dearth of policies and programs that specifically address the educational needs of disabled girls, and the failure of gender equity and disability equity programs to serve them. In the United States, there are at best a handful of programs specifically designed for girls with disabilities (Froschl, et al, 2001). While there are a range of policies and programs to promote educational equity for girls, these have largely overlooked disabled girls. Similarly while strong disability rights legislation has produced a range of efforts to promote educational equity for disabled children, few have been gender-specific or have included gender specific components to address the unique barriers facing disabled girls. Beyond the US, little program development is underway for girls with disabilities. For example, the South African Development Community (SADC) notes: “Despite the fact that the disabled girl-child deserves special attention, no country in the SADC has given the matter specific attention. Very little has been done to address the education needs of the disabled girl-child” (SADC, 1999). In response to the query about policies and programs for disabled girls, what was most frequently mentioned was residential special education centers for girls. While these were clearly examples of gender-segregated schools, there was no evidence that their programs were gender-sensitive, that is, designed with girls’ unique needs in mind.

It is important to acknowledge the heterogeneity of disabled girls. Their access to education is affected not only by their gender and disability but also their type of disability, the socioeconomic status of their family, their race/ethnicity, whether they live in an urban or rural area, and a host of other factors. There is a circular relationship between poverty and disability. Poverty causes disability, particularly in women and girls, who in the face of limited resources are more likely than their male counterparts to be deprived of basic necessities, such as food and medicine (Groce, 1997). Disability, in turn, can contribute to poverty, because of the additional expenses that it can entail. Thus, disabled girls are more likely to grow up in poor families, a reality that in itself places them at an educational disadvantage. From what we know, disabled girls living in rural areas also have less access to education. In addition, there are some indications that girls with mobility disabilities may have more access to education, particularly community-based education, than girls who are blind, deaf or have other disabilities, since mobility-impaired students, if they can get in the building, are less likely to need modified teaching techniques and devices. How gender interacts with these various other factors is not always certain. Barriers to education for girls with disabilities Girls with disabilities face multiple barriers to gaining access to primary and secondary school and to obtaining an equitable education once they are enrolled in school. In many cases, attitudinal barriers—gender bias compounded by disability bias—are key, although transportation, architectural and other types of barriers are also significant.

The most frequently mentioned barrier to education for girls with disabilities was the cultural bias against women, leading to preferential treatment and allocation of resources and opportunities to male children, at the expense of their sisters. Education is deemed less important for girls, who are expected to become wives and mothers, whereas boys, destined to become breadwinners, are given priority in schooling. While some view gender bias as the major barrier (Fahd, et al, 1997), many others believe disability bias limits disabled girls' opportunities still further. Families often assume that a disabled daughter will not marry, which may add to her devaluation, since in some cultures, the prospect of a good marriage is the primary value given to girls. In contrast, it is assumed that boys, even those with disabilities, will become breadwinners, as well as marry. In addition, in many cultures, disability is a source of stigma, so that having a disabled daughter is seen as a double liability that can lead to the devaluation of the whole family. Hence in some families, not only are girls with disabilities denied access to school, but they are also hidden away. Finally, economics is often intertwined with gender roles. In impoverished families, the limited resources available will be used to educate the boys, with the expectation that they will ultimately help support the family. Girls are not likely to be educated, particularly not disabled girls, who may be more costly to send to school if they need disability-related equipment or special transportation.

A pervasive problem across countries and cultures These cultural barriers cut across countries, cultures and levels of development: From Kenya: "The African society places more value on boys than girls. So when resources are scarce, boys are given a priority. A disabled boy will be sent to school at the advantage of the girl" (Naomy Ruth Esiaba. . Education for all: development consultant and activist, personal communications, 4/11/03 and 4/17/03). There are similar examples from Ghana (Nyarko, 2003) and Tanzania (Macha, 2002). From Costa Rica: "There are more disabled women in Costa Rica than disabled men (51% compared to 49%), something you see in elementary school. But in secondary school and sheltered workshops there are more boys...In our culture, girls are supposed to stay at home while boys are supposed to go out and "earn a living." Girls are more 'private,' boys are more 'public'" (Barbara Holst, Director, National Council on Rehabilitation and Special Education, personal communication, April 24, 2003). A similar report came from Mexico (Alicia Contreras, personal communication, 4/24/03) From the Palestinian Territory in the Middle East: "The health and beauty of girls and women are a representation of family well-being, and a symbol of the good standing of the family. Female family members are not supposed to produce wealth independently; they are seen primarily as mothers, supporting the lead of fathers, brothers and ultimately their husbands. It is expected that all daughters will marry; a successfully arranged marriage is an enhancement of the family's name and prestige. Because of the norms of female beauty and the role of women in the family, a disabled woman is seen as a failure on several counts. While disabled sons can be tolerated and often married, disabled daughters are merely a drain on already stretched resources; permanent family members with no hope of future marriage or social mobility. It is

quite usual for a disabled woman to be hidden by her family.” (Atshan, 1997, p. 54) Activist and scholar Anita Ghai describes a similar situation in India (Hershey, 2000). Middle and upper class disabled girls may have an advantage Girls with disabilities from middle and upper class families not only are much more likely to attend school than those from poor families, but also may have greater access to both educational and vocational opportunities than their nondisabled counterparts. Assumed unfit to fulfill the traditional female roles of wife and mother, some girls with disabilities appear to have greater freedom to explore other life options. For example, a woman from Yemen reports: “I know this sounds strange, but being a disabled woman has given me certain privileges that I would have never dreamt of had I been an able-bodied Yemeni woman.....I guess my parents are not afraid for my safety and honor. They probably think; She is disabled, who in the world would want anything to do with her.” (Abu-Habib, pp. 16-17.) Promising strategies/programs• Changing cultural/parental attitudes through the media – In India, disabled women activists such as Dr. Anita Ghai have successfully advocated for more positive images of disabled women in the media. Similar strategies are underway in Egypt and Lebanon (Nagata, 2003).

Conclusion

Access to role models for parents – In a New York City-based mentoring project for disabled adolescent girls (see below), providing parents with exposure to adult women with disabilities who had completed their education and were employed expand their educational and vocational aspirations for their disabled daughters. Even young role models can be helpful. A Save the Children, UK project in Nepal (as reported in Lansdown, in press) found that once some disabled children in a community went to school, they became role models for other families. Parents of disabled girls can also serve as role models for other parents. In a program called Jan Madhyam, or “of the people,” a program that helps the communities deal with problems and to educate children, the fact that one of the founders of the program was the mother of a disabled daughter, led other parents to seek services for their disabled daughters/children (Kolucki, 2002).

REFERENCES

- Abu-Habib, L. 1997. Gender and disability. Women’s experiences in the Middle East. UK and Ireland: Oxfam
- Atshan, L. Disability and gender at a cross-roads: A Palestinian perspective. In Abu-Habib, L. Ed., Gender and disability. Women’s experiences in the Middle East. UK and Ireland: Oxfam, pp. 53-59.
- Fahd, N. Marji, M., Myfti, N., Masri, M, & Makaran, 1997. A. A double discrimination: blind girls’ life chances. In Abu-Habib, L., Gender and disability. Women’s experiences in the Middle East. UK and Ireland: Oxfam, pp. 46-52.

Froschl, M., Rousso, H. & Rubin, E. 2001. Nothing to do after school: More of an issue for girls. In H. Rousso & M. Wehmeyer, Eds. *Double jeopardy: Addressing gender equity in special education*. Albany: SUNY Press

Groce, N. 1997. Women with disabilities in the developing world. *Journal of Disability Policy Studies*. 8, 1&2, pp. 178-192.

Hershey, L. 2000. An interview with Dr. Anita Ghai, one of India's advocates for rights of disabled women. *DisabilityWorld*. 8. May-June 2000

Kolucki, B. 2002. Jan Madhyam—Of the People in India. *DisabilityWorld*, 16, November/December, 2002

Nagata, K. K. 2003. Gender and disability in the Arab region: The challenges in the new millennium. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 14, 1, 10-17.

Naomy Ruth Esiaba. Education for all: development consultant and activist, personal communications, 4/11/03 and 4/17/03.

Southern African Development Community (SADC). 1999. Gender equality in education. *SADC Gender Monitor*. 1, February, 1999.

THE RATIONALE FOR DIFFERENTIATED INSTRUCTION IN THE MIXED CLASSROOMS- THEORETICAL APPROACHES

Paraskevi Georgaki, PhD, Special Education

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Educational Studies and the Arts

e-mail:

Abstract: Day-to-day teaching should be able to provide high-quality education to all students and in particular to meet the special needs of some students who may have difficulty in the learning process. Inclusion and inclusive education lead to teaching in heterogeneous classes requiring fundamental changes in the curriculum implementation, which means that the learning system in inclusive schools focuses on equal and differentiated learning approaches for all students (Rachmawati, Numan, Widiastara, & Wibisono, 2016). This perspective seems to be met by the model called differentiated teaching instruction. According to the climate formed in the differentiated classroom, the teacher helps and supports students with special educational needs with this facilitating and supportive program within the regular classroom, so that they can interact effectively with their environment (Polychroni & Printezi, 2011). According to the principles of differentiated education, the teacher should take into account the particularities and interests of his students and adapt his teaching to their needs and unique characteristics. The parameters that the teacher takes into account for its application and concern the student: his readiness, his interests, and the special way in which he learns - his learning profile, which interacts with the teaching axes of the teacher., which is the content, process, product, and learning environment. With all these, the teacher is called to be able to harmonize and be able to manage the educational process (Panteliadou & Filippatou, 2013· Tzivinikou, 2015). This study aims to the rationale for differentiated instruction in the mixed Classrooms in inclusive schools. The method used in this study was theoretical consideration based on the literature. In this paper, we will focus on a theoretical analysis of the model, differentiated instruction in the context of the increasing academic diversity of students in mixed ability classes, as well as the determination of its effectiveness in schools. Initially, it focuses on the complete reporting and clarification of the concept through the educational contexts. It then focuses on providing its principles of differentiated instruction. Afterwards, reported components and dimensions and the preparation of the teacher. Finally its effectiveness is determined. The theoretical and practical engagement from different perspectives and contexts of application was the occasion for the effort to understand the complex concept and practical application of differentiated teaching

Keywords: Differentiated instruction, learning profile, readiness

Introduction

All people are different, just like children, that is, they have different abilities, skills, different pace of mental or physical development and different pace of learning. However in the past they tended to be treated the same way in teaching practice and based on their chronological age and their respective level of development. However, the contemporary classrooms are constantly changing and becoming more diverse and in particular they have become heterogeneous due to the inclusion and co-education of students from different cultural, linguistic backgrounds but also from different corresponding levels of development and learning, such as students with special educational needs (SEN) (Rock, Gregg, Ellis & Gable, 2008· Strogilos, 2018· Tomlinson, 2015). The ever-increasing diversity of the student population in recent years could be addressed effectively, respecting the interests, needs and special talents of each student, maximizing learning for all (Stack, 2007·Strogilos, 2018).

In the past, teaching practices were based on the fulfillment of goals and criteria that were requirements of the curricula with a dominant method teacher-centered, which aimed at the one-sided transmission of knowledge through the principle of the teacher and their immediate acquisition by the student, but not so much understanding. At the same time the teaching was based on the unified teaching aiming at the average and the similarities of the students, ie it provided common strategies for all, set the same goals that all students were supposed to achieve, demanding to present the same learning outcomes and evaluating with the same criteria evaluation. This curriculum, however, left many students out of the learning process (McBride, 2004; McCoy & Ketterlin-Geller, 2004;). However, the development of the sciences of Education and Psychology, at the same time, the research activity and the application of new technologies in education, the last two decades, as well as the requirements of an ever-changing society that highlights diversity, have gradually led to the adoption of a new philosophy for education that differently defines the role of teacher and student, laying a new foundation in the learning process (Tomlinson, 2002· Seidel & Stürmer, 2014). For this reason, teachers, school principals and education authorities are exploring teaching and learning strategies that target a variety of learning profiles (Seidel & Stürmer, 2014).

According to Argyropoulos (2013), it is the demand of the times for respect for the particularities and needs of each student. Today we are talking and looking for ways to apply the competency approach and for this support via different teaching models and strategies, such as Universal Design for Learning (UDL), individualised instruction, student-centred learning and others are putting forward as possible approaches and practices for teachers to create more inclusive learning environments. One of the many teaching models that is gaining ground in research and in many educational circles is differentiated instruction (Gheysens, Consuegra, Engels, & Struyven, 2020). This study focuses on differentiated instruction as a pedagogical model for creating inclusive learning classrooms. This model proposes a focus on classroom management, structure and content to the lesson, with the aim of involving participants in the learning context

and engaging them in the process for the benefit of all (Subban, 2006· Strogilos, 2018). A modern form of learning -mixed- the differentiated in which we examine what is different each time. According to what education is differentiated-educational content, time, personal competencies. For this reason, reference is made to the concept, approaches, dimensions, components, the role of the teacher and the determination of effectiveness. Its purpose is to highlight the important contribution of pedagogical practice through the different teaching practices that are presented and analysed. The growing number of research suggests the importance of differentiated instruction these days and the most apparent need for further investigation that could prove the effective practices of differentiated instruction in mixed ability settings. Differentiated instruction is one of the most effective ways for teachers to meet students' needs in a mixed-level mainstream or inclusive classroom (Gheysens, Consuegra, Engels, & Struyven, 2021· Strogilos, 2018).

This new expectation is fulfilled in practice with differentiation, which comes to replace traditional knowledge-based teaching and to see educational practice through the eyes of the student (Tomlinson, 2011). Differentiation is a multifactorial concept, in the light of social change, theories, applications of technology, scientific data and research documentation. Differentiated instruction (DI) is necessary, because like all people, children can have many similarities, share common things and many common experiences, but the difference of each one that distinguishes him and makes him a unique personality. In today's reality every class should be considered a class of mixed abilities, as it consists of a heterogeneous student population. In a class, then, there is a set of different personalities, different individuals, each of whom has the right to be treated as such (Valiandes & Koutselini, 2009). The Differentiated instruction can be based on these differences, in order to make the learning process more interesting and effective. Conceptually, differentiation was linked to the concept of modifications and facilities with the primary purpose being the state of personalization (Koutselini & Agathangelou, 2018· Valiandes, 2015). Differentiated instruction is advocated in inclusive classrooms as a means to create, support and guide students (Gheysens, Consuegra, Engels, & Struyven, 2020).

According to the authors (Rock, et al. 2008) Differentiated instruction is a pedagogical-teaching approach that helps and provides teachers with a key starting point for identifying and meeting students' different learning needs. According to one of its main proponents, CA Tomlinson, (2010), differentiation is not a simple recipe, nor a teaching strategy for teachers, but a different way of thinking based on the following: that students feel better, where they like, respect and feel important and at the same time the primary purpose of the school is to maximize the abilities of each student. Also, Tomlinson (1999) says that Differentiated instruction is a state of interaction between the student and the teacher, in which the teacher takes into account and responds to the unique and special needs of the student and the student can actively participate in the learning process, try, constantly learn and reach the maximum of his potential.

As a teaching theory is a holistic way of thinking about students, for the teaching and learning with provided that each student is a separate entity and should be treated accordingly (Tomlinson, 2011). The average student does not exist, it is an abstract concept that does not correspond to any particular student (Argyropoulos, 2013). As well as is a way of thinking that finds its practical application in educational practice. The child is set as the axis at a differentiated unit, with a common acceptance that children differ from each other. The students acquire knowledge through active learning and problem solving while being taught how to think and learn. It is therefore understood that Differentiated instruction responds to the demand of the times for respect for the particularities and needs of the student, part of which are the different ways of thinking and the different ways of learning of children (Argyropoulos, 2013). However, differentiation is not a panacea and does not mean that full co-education of students with Special Educational Needs and Disabilities is achieved (Panteliadou & Filippatou, 2013).

The teacher - with a well-organized action plan - must respond to the particular characteristics of the student and his interests, adapting the teaching to the student and not the student to the teaching (Ortega, Cabrera & Benalcázar, 2018). Differentiated instruction is the didactic approach in which the teacher, taking into account the learning readiness, interests and learning profile of his students, designs programs, selects teaching methods, techniques and teaching aids and organizes learning activities that meet the different needs of children (Birbili, 2011; Koutselini, 2011). However, according to Dewhurst (1996), it is not just a strategy or a set of strategies that are applied randomly. It is an organized and planned process and elaboration, which is often a product of interdisciplinary cooperation.

The principles of differentiated instruction

The basic principles of Differentiated instruction (DI) are the quality of curriculum or adjusting curricular goals, ongoing assessment, respectful tasks, flexible groupings and building the community (Tomlinson, 2010, 2014).

Differentiated instruction is student-centered, especially, the teaching is based on the requirements of the students. It is more qualitative than quantitative, because the quality of curriculum regard as qualified consideration and implementation of learning objectives defined in the curriculum from teachers. Learning objectives are adjusted accordingly student requirements. Also, emphasis is placed on cultivating critical thinking (Tomlinson & Edison, 2003).

Differentiated instruction is rooted in assessment. The ongoing assessment (continuous assessment), related to teachers are able to collect information about students and to direct the teaching and learning objectives which are appropriate to the abilities and needs of students. They evaluate the students throughout so that know at all times what they understand and use different ways of evaluating accordingly of each student's profile (Tomlinson, 2010).

Respectful tasks are tasks that respects ability, related to a wide choice of activities, tasks and setting optimum learning for all students based on their level

of readiness and learning tendencies of different students (Ray, 2010· Tomlinson, 2010, 2014).

The flexible grouping, related to have a variety of settings to ensure that every student has the same opportunity to learn and can work with all students in the class. The grouping is done according to the needs of the teaching & the students. Differentiated instruction is a blend of whole-class, group, and individual instruction. It is a combination of teamwork and individualized teaching.

The most important is the building of the community, related to teachers, which have the ability to create a learning community that makes students feel comfortable, accepted, happy and supported in learning (Gaitas, & Alves Martins, 2017· Tomlinson, 2014).

According to Tomlinson (2014), DI is effective in providing learning opportunities to heterogeneous classrooms (eg. socio-cultural differences, different types of intelligence, classes consisting of children with or without special educational needs, etc.). According to others researchers, the heterogeneity that now appears to a large extent in the classrooms makes the application of this model a necessary condition, as it seeks to create different "learning paths" through which students with different abilities, inclinations, interests and learning needs acquire knowledge of new concepts as part of the daily learning process (Ruys, Defruyt, Rots, & Aelterman, 2013). In addition, through this students acquire skills and in a way take responsibility for their learning, since in the end they are called to evaluate what they have been taught, learned, understood (Gaitas, & Alves Martins, 2017· Murray, Shea, & Harlin, 2004), so through it they can also acquire metacognitive skills (Heacox, 2009).

Essentially, DI aims to maximize learning for all students in terms of both cognitive and procedural learning goals (Theofilidis, 2008), but so that all students achieve at least the minimum requirements of the curriculum necessary for continuing their schooling and life in society (Marzano, 2003).

A teacher can be said to perform teaching with DI when teachers reach out to individuals or small groups of students in the classroom by diversifying teaching in order to create the best possible learning experience. Teachers do the teaching by taking into account the principles of differentiated instruction and proactively plan for and use a variety of approaches to the content, processes, and products to anticipate and respond to differences in student readiness, interests and learning profiles (Strogilos, Tragoulia, Avramidis, Voulagka & Papanikolaou, 2017).

Main dimensions and components of Differentiated Instruction

Differentiated instruction does not refer only to different ways that teachers teach students. That is not the situation in which some children do what they want in a corner (eg draw), while other children either as a whole, or in groups, or individually deal with specific, organized and targeted learning activities. In differentiated teaching, different ways of engaging different children (individually or in groups) are applied in order to achieve specific goals, which are adapted to the "measures" of the children. Rather, the differentiation of teaching is designed based on learning readiness

(cognitive ability, skills, weaknesses), interests (issues that concern and motivate the student to explore and learn) and the student's styles and learning profile (how he learns, preferences for way of working) and make changing level, the pace, or kind of instruction teachers provide taking into consideration these (Birbili, 2011).

It is obvious that these three elements differ either between individual students or between different heterogeneous groups of students (Mitsi, 2017). Diversified teaching is essentially a mixture of small group teaching, not individualized intervention, but a classical classroom teaching with more facilities and modifications (Tomlinson, 2011).

During the process of differentiation, the teacher takes care of achieving the standards-objectives of the general educational system by adapting it to each student. In this way it leads the student to the acquisition of knowledge through different paths. In contrast to traditional teaching, which is aimed at an average student level with the same material for everyone and the same way of assessment, they are provided in differentiated teaching materials of graded difficulty are used and teachers take into account multiple types intelligences (thinking styles) by Bloom, when planning activities (Argyropoulos, 2013).

The basic model of differentiation provides the possibility to intervene in three main axes/components of the educational process, greatly increasing the possibility of participation of each student in learning. The areas in which differentiation takes place are the content, process (teaching methods), the products produced (assessment methods) and the learning environment. These are the four main areas of intervention of differentiated teaching with a central focus on the student and are based on elements each time (as reported above) such as academic level, learning readiness, interests and learning profile of students (Argyropoulos, 2013• Chien, 2012).

The first axis, the differentiation in the content, concerns the actions that are implemented in the classroom. We refer to what the student needs to learn (knowledge, concepts, skills) and how he will gain access to this information (Tomlinson, 2010). In terms of content, teachers can provide different content to meet the varying needs and readiness of students based on preassessments. According to Heacox, (2009) a focus on the "what" of the learning process, which will be accompanied by the way in which the information content will be presented to students. This means a possible adjustment of the teaching objectives accordingly with the capabilities and deficits of each student and especially of students with special educational needs, without changing the learning goal and giving him the opportunity to choose based on his otherness. This can be done by using differentiated reading material, vocabulary, presentation of ideas, audiovisual media, genres or providing choices (Tomlinson & Strickland, 2005). It is the student's hand which way he will choose based on his preferences. Teachers can provide basic or advanced resources that match students' current levels of understanding so they can explore the topics to different extents (Chien, 2012). The teacher is responsible for ensuring access to the content of the information in order to avoid any frustration on the part of the student (Broderick, Mehta-Parekh, & Reid, 2005• Ortega, Cabrera & Benalcázar, 2018).

The second axis is the "process" and concerns the way of teaching, the way of approaching and processing the material to be learned. That means selecting a variety of learning strategies or activities to explore the concepts in a unit, based on students' interests, cognitive capacity, or learning styles. It is the "how" of teaching and it essentially takes place before and at the moment the students incorporate the new information into their own familiar field of work (Tomlinson & Strickland, 2005). Regarding the teaching methods, methods and techniques that are suitable for the teaching of students with special educational needs can be applied, such as: direct teaching, the multi-sensory approach, step-by-step teaching, super-learning, etc. This axis must take into account the flexibility in terms of working time, the escalation of the degree of deepening or difficulty of the project, the methods applied, the degree of support from the teacher, etc. (Vastaki, 2010• Tomlinson, 2010).

The third axis includes the product, that create by students to demonstrate their level knowledge acquisition of the unit content (Thousand, Villa & Nevin, 2007• Tomlinson & McTighe, 2006). That concerns "How", in the production and demonstration of knowledge acquired by students and specifically, includes the required tasks, the final product. After reading, the teacher should offer a variety of activities from which they will choose to demonstrate their acquired knowledge by asking students to write a summary, make murals (Tomlinson & Moon, 2013). This axis is mainly related to assessment, which is important to be differentiated for people with learning disabilities and to focus mainly on individual progress rather than diatomic comparisons (Vastaki, 2010). Also the role of technology and in particular of supportive technology is important, which helps the individual to describe and implement his action (Mahoney & Hall, 2017).

The content, process, and product are interconnected. The choice of differentiating instructional strategies that teachers' implement such as learning centers or different stations in the classroom where students work on various tasks simultaneously, or numbered lists of tiered assignments yield differentiated products or learning outcomes (Chien, 2012)

The learning environment as well as the general atmosphere of the classroom play a decisive and important role in the work promoted by differentiated teaching. According to Dimitropoulou, (2013), in order for students to feel sufficiently learning and emotionally secure, they should participate in projects according to their skills and abilities. In a classroom in which students take on different roles and perform projects, but which have a common teaching goal, then a pleasant and creative learning environment can be created that will facilitate the learning process and at the same time strengthen the student community not only cognitively and learning but also socio-emotionally. The emotions experienced by students in classrooms that are characterized as "safe" contexts in terms of both physical and "cognitive" security play an important role in this development (Dimitropoulou, 2013).

In addition, The ensuring a positive learning climate in the classroom give a facilitative character in the learning process both at the level of learning and at the

spatial level. These may include learning-level facilitations such as good lighting, posters on the walls with group work, favorite sayings, epigrams, paintings or visual educational material, the existence of a library or shelves with educational material. All these elements give additional motivation to the students for involvement and experimentation in the lesson (Gregory & Chapman, 2007). At the spatial level, the correct arrangement of the desks should be aimed at to facilitate the students during the teaching and for the group work. Finally, the layout and rearrangement of the space should be a flexible case and not a situation that will require approval (Westwood, 2018). It is therefore understandable that the goal of differentiated teaching is to highlight the value of each student and to integrate him into the learning environment (Dimitropoulou, 2013).

Preparation of the teacher

The teacher's task is to apply appropriate teaching strategies, to set clear goals for the outcome of the learning process and to ensure the continuous feedback and evaluation of each student, studying and knowing first of all those to whom he addresses his students (Tomlinson, 2014).

Regarding the actions and the preparation of the teacher for the selection of the teaching content according to the principles of differentiation, these are divided into sub-steps. First of all, the teacher needs to know very well the didactic and educational goals set by the curriculum for the class and the specific unit that is called to teach. Then, before differentiating it, he has to decide and make a plan: what he wants the students to know from the specific unit, what is important for the students to understand, what he thinks his students can do after the end of the teaching unit in relation to what they have learned (eg a project), that is, independent study and the students should learn to self-regulate. It can be in the form of written assignments or group actions that will show that they have understood the new knowledge through the information they received from their lesson. With this they can develop their creative and critical thinking (Heacox, 2022, 2009· Tomlinson & Strickland, 2005). The teacher must keep in mind the above stages in order to obtain a clear picture of the teaching and learning objectives, as well as the possibility of their implementation (Argyropoulos, 2013).

The next step is to connect the student's interests, readiness, the particular way he / she learns, his / her learning profile and previous knowledge and experiences with the teaching objectives he / she has set, after first making the initial assessment (formal- informal). Based on the results of the first assessments the teacher will then be able to the material and the exercises he intends to teach. Then again based on the results, he will select the appropriate teaching strategies and adapt, and then, enrich or modify the initial learning objectives. An important part during the differentiation is the way in which the learning outcome will be evaluated, what will be the appropriate evaluation tools and with what criteria the result will be evaluated each time (Tomlinson & Moon, 2013· Ortega, Cabrera & Benalcázar, 2018).

In addition to precise targeting and self-regulation in order to implement differentiated teaching, teachers must apply teaching and final assessment in multiple ways and levels for this within, in the context of a differentiated class, the evaluation must also be differentiated. When in a differentiated class all students deal with different materials or participate in different groups, no way of working is considered "expert" and therefore does not distinguish or stigmatize students with Learning Disabilities (Panteliadou, 2008). In terms of assessment, it has been stated (Panteliadou & Filippatou, 2013) that the assessment is a continuous process throughout the course and aims not at the overall assessment of students' performance but at monitoring their progress and in the study of their individual characteristics with in order to design an effective teaching according to the needs of all students. Especially for the final evaluation, it systematically evaluates the result of the teaching process followed and the personal effort of the student. In this way, the student's self-confidence and self-esteem are further enhanced, resulting in empowerment within the classroom, as stated above (Karageorgou, 2013).

At this point it is worth mentioning that differentiated teaching has been proposed as a way of inclusive education, the priority of which is to respond to the learning needs of all students and each individual according to their diversity (Panteliadou & Filippatou, 2013). Undoubtedly, the purpose of the teacher is not to set lower goals for some students but to provide the conditions that will allow everyone to develop as much as possible (Karageorgou, 2008· Mitsi, 2017).

In order to have the opportunity to feel sufficiently learning - and therefore to self-regulate and become autonomous - it is necessary for students to engage in projects corresponding to their skills and abilities, as already mentioned. If students manage to enjoy their personal success both individually and in groups, then the teacher will have in his hands a key tool of encouragement and empowerment in the classroom (Dimitropoulou, 2013).

Effectiveness of the Differentiated instruction and research findings

With Differentiated instruction all students could have the potential to increase the scores on assessments in higher level or made better progress for example students at-risk for school failure, typical students, students labeled as gifted and talented and students with disabilities compared to students in classrooms where differentiated instruction methods were not employed or students in schools that promote 'one size fits all' instruction such as traditional teaching (King-Sears, 2008· Valiandes, 2015). Some authors (Kurth & Keegan, 2014· Lee, Wehmeyer, Soukup, & Palmer, 2010· Strogilos et al., 2017· Westwood, 2018) have reported to the necessary of modifications to improve the quality of education provided to students with SEN through differentiated instruction. These modifications made to the curriculum are considered an essential inclusive strategy for the education of students with SEN in the general classroom.

The importance of differentiated instruction is perceived, in spite of research that indicated the inconsistent use of this strategy or absence. According to researches

(de Jager, 2017· Hertberg-Davis, 2009· Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007· Westwood, 2018) it has been noted limited use of differentiated instruction for students with special needs/ disabilities within mainstream classrooms as well as for ‘typically developing’ students.

In the literature there have been identified several factors with regard to the inconsistent use or the absence of differentiated instruction. Among these factors are large class sizes, workload, undisciplined learners, the lack of time to adjust the curriculum that have teachers for the students with SEN, or those with gifts and talents, as well as teachers’ difficulty to locate and use effectively the appropriate resources, parental involvement, and even the lack of content knowledge necessary to extend and differentiate the core curriculum content areas and such as inadequate teacher training, their perception that students do not differ in how they learn (de Jager, 2017· Hertberg-Davis, 2009· Gaitas, & Alves Martins, 2017· van Geel, Keuning, Frèrejean, Dolmans, van Merriënboer & Visscher, 2019).

Many research regard as students with special needs/ disabilities studies in differentiated instruction report in a lack or limited curriculum modifications for students with SEN in mainstream classrooms. (Strogilos & Stefanidis, 2015; Strogilos, Tragoulia, & Kaila, 2015· Strogilos, Avramidis, Voulagka, & Tragoulia, 2020). Moreover, it has been recorded that at the international level, the recent years the number of students with SEN in mainstream classrooms has increased, however the quality and the type of education, which they receive, remains the same (Ginja, & Chen, 2020· Morningstar, Shogren, Lee, & Born, 2015· Westwood, 2018).

Conclusion

It is therefore understandable that the goal of Differentiated instruction is to highlight the value of each student and to integrate him into the learning environment. The differentiated teaching therefore seems to advocate the inclusive education of all students in an environment in which equal participation, full access to knowledge and its progress are ensured (Argyropoulos, 2013). It is understandable that with differentiated teaching children have a springboard for their development, as they collaborate and actively participate in the course. Consequently, they feel active and useful and utilize their hidden potential which with traditional teaching would remain in obscurity (Tomlinson & Moon, 2013).

REFERENCES

Argyropoulos, V. (2013). Differentiation and Differentiated teaching. In: Panteliadou, S., & Filippatou, D. *Differentiated teaching. Theoretical Approaches & Educational Practices*. Athens: Pedio.

Birbili, M. (2011). *Teacher's guide for his curriculum Kindergarten*. Athens: YPEPTH - Pedagogical Institute.

Broderick, A., Mehta-Parekh, H. & Reid, D. K. (2005). Differentiating Instruction for Disabled Students in Inclusive Classrooms. *Theory into Practice*, 44(3), 194-202.

Chien, C.-W. (2012). *Differentiated Instruction in an Elementary School EFL Classroom*. *TESOL Journal*, 3(2), 280–291. doi:10.1002/tesj.18

de Jager, T. (2017). Perspectives of teachers on differentiated teaching in multi-cultural South African secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 115-121.

Dewhurst, J. (1996). Differentiation in primary teaching. *Education 3-13*, 24(3), 27-36.

Dimitropoulou, P. (2013). Classrooms and differentiated teaching: P. Conditions for the creation of an effective learning environment. In S. Panteliadou and D. Filippatou (Eds.), *Differentiated teaching. Theoretical approaches and educational practices* (pp. 121-148). Athens: Pedio.

Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544-556.

Gheysens, E., Consuegra, E., Engels, N., & Struyven, K. (2020). Good things come to those who wait: the importance of professional development for the implementation of differentiated instruction. In *Frontiers in Education* (p. 96). Frontiers.

Gheysens, E., Consuegra, E., Engels, N., & Struyven, K. (2021). Creating inclusive classrooms in primary and secondary schools: From noticing to differentiated practices. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103210.

Ginja, T. G., & Chen, X. (2020). Teacher Educators' Perspectives and Experiences towards Differentiated Instruction. *International Journal of Instruction*, 13(4), 781-798.

Gregory, G., & Chapman, C. (2007). Creating a climate for learning. *Gregory, GH; Chapman, C. Differentiated Instructional Strategies in Practice: Training, Implementation, and Supervision*, 2.

Heacox, D. 2002. *Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners, Grades 3–12*. Minneapolis, MN: Free Spirit.

Heacox, D. 2009. *Making Differentiation a Habit: How to Ensure Success in Academically Diverse Classrooms*. Minneapolis, MN: Free Spirit.

Hertberg-Davis, H. (2009). Myth7: Differentiation in the Regular Classroom Is Equivalent to Gifted Programs and Is Sufficient: Classroom Teachers Have the Time, the Skill, and the Will to Differentiate Adequately. *Gifted Child Quarterly*, 53: 251-253.

Karageorgou H. A Class for all students. *Open School*. 2008;109:10-19. (In Greek)

Koutselini, M. (2011). Differentiation of teaching? / Learning in mixed ability classes and dealing with school failure. In K. Chrysafidis & R. Sivropoulou (Eds.), *Principles and perspectives of preschool education. Tribute to Eugenia Koutsouvanou* (pp. 73-94). Thessaloniki: Kyriakidis Bros.

Koutselini, M., & Agathangelou, S. (2018). Differentiation of teaching: The social, academic and didactic aspects. Retrieved 2-1-2022 from https://www.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/KoutseliniAgathangelou_DifferentiationofTeachingActionResearch.pdf

Kurth, J. A., & Keegan, L. (2014). Development and use of curricular adaptations for students receiving special education services. *The Journal of Special Education*, 48(3), 191-201.

Lee, S., Wehmeyer, M. L., Soukup, J. H., & Palmer, S. B. (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, 76 (2), 213-233.

Mahoney, J., & Hall, C. (2017). Using technology to differentiate and accommodate students with disabilities. *E-Learning and Digital Media*, 14(5), 291-303.

Marzano, R. (2003). What works in schools. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

McBride, B. (2004). Data-driven instructional methods: "One-strategy-fits-all" doesn't work in real classrooms. *T.H.E Journal*, 31(11), 38-40.

McCoy, J. D., & Ketterlin-Geller, L. R. (2004). Rethinking instructional delivery for diverse student populations. *Intervention in School and Clinic*, 40(2), 88-95.

Mitsi, P. (2017). Practical implementation of differentiated teaching during school age. *British Journal of Education, Society and Behavioral Science*, 19(3), 1-8.

Morningstar, M. E., Shogren, K. A., Lee, H., & Born, K. (2015). Preliminary lessons about supporting participation and learning in inclusive classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 192-210.

Murray, R., Shea, M., Shea, B., & Harlin, R. (2004). Issues in education: Avoiding the one-size-fits-all curriculum: Textsets, inquiry, and differentiating instruction. *Childhood education*, 81(1), 33-35.

Ortega, D. P., Cabrera, J. M., & Benalcázar, J. V. (2018). Differentiating instruction in the language learning classroom: Theoretical considerations and practical applications. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(6), 1220-1228.

Panteliadou, S., & Filippatou, D. (2013). *Differentiated teaching. Theoretical Approaches & Educational Practices*. Athens: Pedio.

Panteliadou, S. (2008). Differentiated teaching. In S. Panteliadou & F. Antoniou (Eds.), *Teaching approaches and practices for students with learning difficulties* (pp. 7-17). Volos: Graph.

Polychroni, F. & Printezi, A. (2011). School Interventions in Ma- religious Difficulties. In: M. Konstantinou & M. Kosmidou (E- Neuropsychology of Learning Disabilities (pp. 227-247). Athens: Parisianou Publications.

Rachmawati, M. A., Nu'man, T. M., Widiastara, N., & Wibisono, S. (2016). Differentiated instruction for special needs in inclusive schools: A preliminary study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 585-593.

Ray, D. L. (2010). *A content analysis of Jesus' teaching methods in comparison with current differentiated teaching*. Southeastern Baptist Theological Seminary.

Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 31-47.

Ruys, I., Defruyt, S., Rots, I., & Aelterman, A. (2013). *Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching*. *Teachers and Teaching*, 19(1), 93-107. doi:10.1080/13540602.2013.74420

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional children*, 73(4), 392-416.

Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American educational research journal*, 51(4), 739-771.

Stack, E. (2007). Inclusion of Students with Special Educational Needs post-primary. Guidelines. Department of Education and Science, Stationery Office, Dublin.

Strogilos, V., Avramidis, E., Voulagka, A., & Tragoulia, E. (2020). Differentiated instruction for students with disabilities in early childhood co-taught classrooms: types and quality of modifications. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 443-461.

Strogilos, V., & Stefanidis, A. (2015). Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behaviour improvement. *Teaching and Teacher Education*, 47, 218-229.

Strogilos, V., Tragoulia, E., Avramidis, E., Voulagka, A., & Papanikolaou, V. (2017). Understanding the development of differentiated instruction for students with and without disabilities in co-taught classrooms. *Disability & Society*, 32(8), 1216-1238.

Strogilos, V., E. Tragoulia., & Kaila, M. (2015). Curriculum issues and benefits in supportive cotaught classes for students with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 61(1), 32-40.

Strogilos, V. (2018). The value of differentiated instruction in the inclusion of students with special needs/disabilities in mainstream schools. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 42, p. 00003). EDP Sciences.

Subban, P. (2006). Differentiated instruction: a research basis. *International Educational Journal*, 7(7), 935-947.

Theofilidis, Chr. (2008). Cracks in the iceberg of traditional teaching. Nicosia: Author's publication.

Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational Leadership*, 57(1), 12-16.

Tomlinson, C. A. (2002). Different learners different lessons. *Instructor*, 112(2), 21-25.

Tomlinson, C.A. (2010). *Differentiation of work in the classroom. Meeting the needs of all students*. (Translated by: Chr. Theofilidis & D. Martidou-Forsier). Athens: Grigori.

Tomlinson, C. A. (2011). *How to differentiate teaching in mixed ability classes*. (Ed. - Translated by Eir Korre). Athens: Grigori .

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Tomlinson, C. A. (2015). Differentiation does, in fact, work. *Education Week*, 27.

Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction & understanding by design: Connecting content and kids*. Alexandria,VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Tomlinson, C. A., & Edison, C. C. (2003). Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 5-9. Alexandria,VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiating Curriculum, grades 9-12*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2007). *Differentiating instruction: Collaborative planning and teaching for universally designed learning*. Corwin Press.

Tzivinikou, S. (2015). *Learning difficulties - didactic interventions* [Undergraduate textbook]. Athens: Kallipos, Open Academic Publications. <http://hdl.handle.net/11419/5332>

Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17-26.

Valiande, S., & Koutselini, M. I. (2009, June). Application and evaluation of differentiation instruction in mixed ability classrooms. In *4th Hellenic Observatory PhD Symposium* (Vol. 25, p. 26). London, UK: LSE, London School of Economics.

van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J., & Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School effectiveness and school improvement*, 30(1), 51-67.

Vastaki, S. (2010). Differentiation of teaching. *Epistimoniko Vima tou Daskalou*, 121-135.

Westwood, P. (2018). *Inclusive and adaptive teaching: Meeting the challenge of diversity in the classroom*. Routledge.

MOTOR DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DYSLEXIA

Petridou Charitini, PhD, Prof. Neli Vasileva, DSc

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Educational Studies and the Arts

e-mail: petrihar@yahoo.gr

Abstract: Children with developmental dyslexia face problems in motor development despite reading problems. The theory of the cerebellum gave impetus to the investigation of motor problems. The main purpose of our research was to investigate the level of motor performance of dyslexic children from Greece. 82 children, 48 boys and 34 girls, with mean age 10.14 and SD = 0.62, took part in the research. Participants' motor development was assessed with the complete form of BOT-2. The results showed lower motor development levels in Dyslexic group both in the Total Motor area and in each subtest of BOT-2 separately. However, it is worth noting that children with dyslexia, despite having low scores on fine motor skills, their motor development was close to normal levels. In gross skills the differences were greater between Control and Dyslexic. We conclude that children with dyslexia have greater problems in the gross than in fine motor skills. Physical education teachers, occupational therapists, physiotherapists should emphasize these skills as they can affect the daily life of children and their participation in sports activities. This as a result will burden children with dyslexia even more emotionally.

Keywords: Children, Fine motor skills, gross motor skills, motor development, BOT_2, dyslexia

Introduction

The study of learning disabilities may have been scientifically started in 1802 by Joseph Gall (e.g., Benton, 2000), but even today they have not been able to pinpoint the areas that cause these disorders. What is certain is that these are developmental disorders that appear from an early age, continue to exist throughout the life of individuals and affect it in different ways. One such learning disorder is developmental dyslexia or simply dyslexia

People with dyslexia have difficulty primarily reading and writing as a result of phonological / linguistic difficulties (e.g., Hulme & Snowling, 2016), despite adequate education, lack of mental, sensory or neurological problems. According to one of the most widely accepted definitions accepted by the British Dyslexia Association (BDA), it is «...is a learning difficulty that primarily affects the skills involved in accurate and fluent word reading and spelling. Characteristic features of dyslexia are difficulties in

phonological awareness, verbal memory and verbal processing speed. Dyslexia occurs across the range of intellectual abilities. It is best thought of as a continuum, not a distinct category, and there are no clear cut-off points. Co-occurring difficulties may be seen in aspects of language, motor co-ordination, mental calculation, concentration and personal organization, but these are not, by themselves, markers of dyslexia. A good indication of the severity and persistence of dyslexic difficulties can be gained by examining how the individual responds or has responded to well-founded intervention» (British Dyslexia Association, 2022).

These clever children, once called lazy, are now attracting the interest of many researchers. More recently, developmental dyslexia has also been linked to motor deficits. This area was stimulated by the theory of the cerebellum and the research of Nicolson & Fawcett, (1990).

It has been observed that children with special learning difficulties / dyslexia develop a range of motor skills at a slower rate than their peers such as gross and fine motor skills (e.g., Fawcett & Nicolson 2019; Marchand-Krynski et al., 2017; Needle, Fawcett & Nicolson, 2006; Fawcett, Nicolson & Dean, 1996; Nicolson & Fawcett, 1994). If we take into account that the motor ability of normal children worldwide shows low levels (e.g., Rainer & Jarvis, 2020; Petridou & Vasileva, 2020; Behan et al. 2019; De Meester et al. 2018) the even lower levels of special populations (Mancin et al., 2020; Coppens et al., 2019; Maïano et al., 2019; Petridou et al., 2016; Kourtessis, et al., 2008), the fact that students who have not sufficiently developed motor skills will be less physically active (e.g., Jones et al., 2020; Coppens et al., 2019; Cattuzzo et al., 2016; Barnett, et al., 2016; Logan et al., 2015; Holfelder & Schott, 2014; Stodden et al., 2008), we can easily understand that children with dyslexia are at greater risk of developing non-communicable diseases

On the other hand, the relationship between motor and cognitive development is short-term, indirect (e.g., Cadoret et al. 2018), and linear, which means that as motor problems increase, so do cognitive and language delays and vice versa (e.g. Westendorp et al., 2011; Haslum & Miles, 2007). From infancy to early adulthood (e.g., Diamond, 2000) the rate of development of both functions, both between children of normal and retarded growth, is rapid (e.g. Haartsen et al. 2016; van der Fels, et al. 2015; Wilson et al. 2013; Westendorp et al. 2011). Smaller motor deficits lead to lower levels of learning disabilities and vice versa (e.g., Vuijk et al., 2011; Westendorp et al., 2011).

It is therefore necessary if we want to help these students to know exactly their level of motor ability so that we can organize appropriate intervention programs. The purpose of this study was to evaluate the motor ability of children with dyslexia from Greece in this neglected but so important area that can help children with developmental dyslexia at multiple levels.

Sample

The research involved 82 children aged 10 to 11 years old students of the fifth grade of primary schools in Greece. The students were divided into two groups, the

first group with 30 children was the group of developmental dyslexia with a mean age of $M = 10.24$, $SD = 2.19$) while the other children of normal development were the control group ($M = 10.24$, $SD = 2.19$).

A necessary condition for the participation of students in the research process was the consent of the parents, while children with dyslexia should be evaluated by the evaluation centers of the Ministry of Education of Greece or by another public medical diagnostic center.

Description of the instrument

The kinetic evaluation of the students was carried out with the integrated scale of kinetic development BOT-2. It is a widely used assessment package for assessing the motor development of individuals aged 4 to 21 years and 11 months (Bruininks & Bruininks, 2005). with dyslexia (e.g., Petridou & Vasileva, 2020; Zeng, Johnson, Boles & Bellows 2019; Cadoret et al., 2018; Blank et al., 2012). BOT-2 assesses motor development as a whole but also by sub It includes 53 variables divided into 8 sub-areas of assessment, four of which relate to gross motor skills (Bilateral Coordination and Balance, Running Speed &- Agility, and Strength) and four to the minute area. (Fine Motor Precision and Fine Motor Integration, Manual Dexterity and Upper-Limb Coordination) with increasing difficulty. These eight groups make up the four subtest eg Fine Manual Control, Manual Coordination etc.

Methodology

The measurements were taken indoors or in the gyms, if any, of the primary schools attended by the children, during school hours. All areas were properly designed, based on the instructions and all measures for the safety of children were taken into account. No measurement would start if there was not enough time to complete it. Each child was evaluated individually by the researcher herself and in addition to the signed statement of participation of his parent should be dressed in sportswear. The assessment lasted a total of 45 minutes up to 1.15h per student.

Initially, the performance of the participants was recorded, which was converted into the "scale score" values of each test, which were added to give the total point score of the specific subtest. The sum of all the subtests gives the overall motor development of the children. A high score also means better motor development in each test individually (eg Fine Motor Percision etc), in the sub-sector (eg Fine Manual Control) but also in the overall motor development (Total Motor Composite).

Participants were then categorized into five descriptive competency categories. According to them, those who collected from 20 to 30 belonged to the category "Well-Below Average", 30 to 40 to "Below average", 40 to 60 to "Average", those with 60-70 to "Above average" and finally those with a score of 70 to 80 had a "Well-Above Average" kinetic development (Bruininks & Bruininks, 2005)..

Results

01 statistical analyzes were performed using IBM SPSS

Classification based on the norms of BOT-2 by the exist of Dyslexia

The results showed that most children without dyslexia had average performance as opposed to children with dyslexia who had above average performance. In addition, of children without dyslexia no child with dyslexia was able to be in the above average category in contrast to children without dyslexia (6.10%). The total percentages of Total Motor Composite based on the norms of BOT-2 by exist of dyslexia are shown in the table 1.

Table 1. Total percentage ranking based on the norms of BOT-2 for the Total Motor Composite

	BOT-2 Norms					
	Below Average		Average		Above Average	
Groups	N	% of Total N	N	% of Total N	N	% of Total N
CG	6	7,30%	41	50,00%	5	6,10%
DG	19	23,20%	11	13,40%		

CG: Control Group DC: Dyslexic Group

In the 1st category with which the fine motor skills are evaluated it was found that the percentage of children with and without dyslexia that was below the average in Fine Motor Integration was similar while in the category of the average children with dyslexia were less and none managed to achieves a score above average. However, in Fine Motor Precision both children with dyslexia and children without dyslexia performed above average with some children with dyslexia managing to achieve above average performance. Overall, at Fine Motor Control more children with dyslexia performed on average although these were less than the corresponding percentage of children with dyslexia. The same is observed in the category below and above the average. The total percentages of the subtest in the 1st fine motor category based on the norms of BOT-2 by the exist of dyslexia are shown in the table 2

Table 2.Total percentage of the 1st fine motor proficiency based on the norms of BOT-2

Groups	Below Average		Average		Above Average		
	N	% of Total N	N	% of Total N	N	% of Total N	
Fine Motor Percision	CG		39	47,6%	13	15,9%	
	DC		28	34,1%	2	2,4%	
Fine Motor Integration	CG	18	22,0%	29	35,4%	5	6,1%
	DC	18	22,0%	12	14,6%		
Fine Motor Control	CG	3	3,7%	42	51,2%	7	8,5%
	DC	4	4,9%	26	31,7%		

CG: Control Group DC: Dyslexic Group

In the 2nd general category of fine motor skills and the subcategories that compose it, it was found that almost all participants managed to perform above average. In fact, in the Manual Dexterity the percentage of children with and without dyslexia was the same in the average category, while we see that a child without dyslexia presents problems as it was found to have below average performance. On the other hand, most children are in the above average category and in the Upper Limb Coordination but also in the Manual Coordination. The total percentages of the subtest in the 2st fine motor category based on the norms of BOT-2 by the exist of dyslexia are shown in the table 3

Table 3.Total percentage of the 2nd fine motor proficiency based on the norms of BOT-2

Groups		Below Average		Average		Above Average	
		N	% of Total N	N	% of Total N	N	% of Total N
Manual Dexterity	CG	1	1,20%	11	13,40%	40	48,80%
	DC			11	13,40%	19	23,20%
Upper Limb Coordination	CG			5	6,10%	39	47,60%
	DC			13	15,90%	16	19,50%
Manual Coordination	CG			10	12,20%	41	50,00%
	DC			16	19,50%	14	17,10%

CG: Control Group DC: Dyslexic Group

Similarly, low levels of motor ability are observed in the 3rd general category of gross motor skills and the subcategories that compose it. It was found that most children in Body Coordination had below average motor development and none were found to be above average in contrast to children without dyslexia who had a rate of 8.5% (7 students). The same is true in the equilibrium category where all children with dyslexia performed average and below average performance as opposed to children without dyslexia found in all three categories. In Bilateral Coordination, although most children with dyslexia performed above average, a large percentage was below average (13.4%). The total percentages of the subtest in the 3st fine motor category based on the norms of BOT -2 by the exist of dyslexia are shown in the table 4

Table 4. Total percentage of the 3rd gross motor proficiency based on the norms of BOT-2

Groups		Below Average		Average		Above Average	
		N	% of Total N	N	% of Total N	N	% of Total N
Bilateral Coordination	CG	5	6,1%	35	42,7%	12	14,6%
	DC	11	13,4%	18	22,0%	1	1,2%
Balance	CG	8	9,8%	34	41,5%	10	12,2%
	DC	13	15,9%	17	20,7%		
Boby Coordination	CG	9	11,0%	36	43,9%	7	8,5%
	DC	17	20,7%	13	15,9%		

CG: Control Group DC: Dyslexic Group

The results of the 4th category of gross motor skills as well as the subcategories that compose it are better as only a small percentage was found to have below average performance in Strength and Strength & Agility. Most children with dyslexia performed above average in all three categories. The total percentages of the subtest in the 4th gross motor category based on the norms of BOT -2 by the exist of dyslexia are shown in the table 5

Table 5. Total percentage of the 4th gross motor proficiency based on the norms of BOT-2

Groups		Below Average		Average		Above Average	
		N	% of Total N	N	% of Total N	N	% of Total N
Running Speed & Agility	CG					47	57,3%
	DC			6	7,3%	23	28,0%
Strenght	CG			1	1,2%	37	45,1%
	DC	2	2,4%	4	4,9%	20	24,4%
Strenght & Agility	CG			1	1,2%	37	45,1%
	DC	2	2,4%	4	4,9%	20	24,4%

CG: Control Group DC: Dyslexic Group

Conclusion and Implication

The almost normal motor performance and the ability of children with dyslexia but also their ability to hide or minimize their problems although with great effort (e.g., Fawcett, Nicolson & Dean, 1996) can no longer be reasons that the motor development of children with dyslexia still does not get the proper attention. Our results confirm the lower levels of motor ability reported by other researchers in the international literature, whether they were intended to link the disorder to a theory (e.g. Fawcett, Nicolson & Dean, 1996), or simply to investigate motor development with (e.g. Haslum & Miles 2007); or without rating scales (e.g., Hussein et al, 2020; Vuijk et al, 2011; Getchell et al, 2007; Iversen et al, 2005). However, it is clear that there are differences and heterogeneity in motor development between this population as some children were found to perform above average as shown in our research. Stoodley et al (2005), found that only 50% of children with dyslexia have mobility deficits, while Marchand-Krynski et al., (2017), found that in a rapidly repetitive movement, in Peg moving children with dyslexia have no problems. Within the normal range, although they show a slightly slower speed in the Peg moving and on abeads threading task (visuomotor speed tasks), it was also found by Wimmer, Mayringer and Landerl, (1998).

It is encouraging that in the power category the children in this study perform above average in Strenght and Strenght & Agility. However, attention should be paid to the development of overall motor development as in the long run it will affect perceptual athletic ability, levels of participation in physical activities and physical condition (e.g., De Meester et al., 2018; Barnett et al. 2008; Stodden et al., 2008). Finally, we should not overlook the fact that there is a possibility of interventions in motor

ability to contribute positively in areas other than health such as cognition. Motor skills are not innate and / or prefabricated motor behaviors of the nervous system that will develop as a result of maturation (e.g., Barnett et al., 2016; Clark, 2007) instead require targeted and individualized interventions. Children with dyslexia may need more need and attention in this area of their development

REFERENCES

Barnett, L. M., Stodden, D., Cohen, K. E., Smith, J. J., Lubans, D. R., Lenoir, M., ... Morgan, P. J. (2016). Fundamental Movement Skills: An Important Focus. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 219–225. doi:10.1123/jtpe.2014-0209

Barnett, L.M., Morgan, P. J., van Beurden, E., and Beard, J.R. (2008a). Perceived sports competence mediates the relationship between childhood motor skill proficiency and adolescent physical activity and fitness: a longitudinal assessment. *Int. J. Behav. Nutr. Phys. Act.* 5, 40, doi: 10.1186/1479-5868-5

Barnett, L.M., Stodden, D., Miller, A.D., Cohen, K.E., Laukkanen, A., Smith, J.J., Dudley, D., Lubans, D.R., Lander, N. J., Lenoir, M., Brown, H., Iivonen, S., & Morgan, P.J. (2016). Fundamental movement skills: an important focus. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 219-225, doi: 10.1123/jtpe.2014-0209.

Behan, S., Belton, S., Peers, C., O'Connor, N.E., & Issartel, J. (2019). Moving Well-Being Well: Investigating the maturation of fundamental movement skill proficiency across sex in Irish children aged five to twelve. *Journal of Sports Sci.*, 37(22), 2604-2612, doi: 10.1080/02640414.2019.1651144.

Blank, R., Smits-Engelsman, B., Polatajko, H., & Wilson, P. (2012). European Academy for Childhood Disability (EACD): Recommendations on the definition, diagnosis and intervention of developmental coordination disorder (long version)*. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 54(1), 54–93. doi:10.1111/j.1469-8749.2011.04171.x

Bruininks, R.H. & Bruininks, B.D. (2005). BOT 2 Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency, 2nd edn. Minneapolis, MN: AGS Publishing.

Cadoret, G., Bigras, N., Duval, S., Lemay, L., Tremblay, T., & Lemire J. (2018a). The mediating role of cognitive ability on the relationship between motor proficiency and early academic achievement in children. *Human Movement Science*, 57, 149-157, doi: 10.1016/j.humov.2017.12.002.

Cadoret, G., Bigras, N., Lemay, L., Lehrer, J., & Lemire, J. (2016). Relationship between screen-time and motor proficiency in children: a longitudinal study. *Early Child Development and Care*, 188(2), 231–239. doi:10.1080/03004430.2016.1211123

Cattuzzo, M.T., Dos Santos Henrique, R., Ré, A.H., de Oliveira, I.S., Melo, B.M., de Sousa Moura, M., de Araújo, R.C. & Stodden, D. (2016). Motor competence and health related physical fitness in youth: A systematic review. *J Sci Med Sport.*, 19(2), 123-129, doi:10.1016/j.jsams.2014.12.004

Clark, J.E. (2007) On the Problem of Motor Skill Development, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(5), 39-44, doi:10.1080/07303084.2007.10598023

Coppens, E., Bardid, F., Deconinck, F.J., A. Haerens, L., Stodden, D. DHondt, E., & Lenoir, M. (2019). Developmental Change in Motor Competence: A Latent Growth Curve Analysis. *Frontiers in Physiology*, doi.org/10.3389/fphys.2019.01273

De Meester, A., Stodden, D., Goodway, J. True, L., Brian, A., Ferkel, R. & Haerens, L. (2018). Identifying a motor proficiency barrier for meeting physical activity guidelines in children. *J Sci Med Sport*. 21(1), 58-62, doi: 10.1016/j.jsams.2017.05.007

De Meester, A., Stodden, D., Goodway, J. True, L., Brian, A., Ferkel, R. & Haerens, L. (2018). Identifying a motor proficiency barrier for meeting physical activity guidelines in children. *J Sci Med Sport*. 21(1), 58-62, doi: 10.1016/j.jsams.2017.05.007.

Definition of dyslexia. . Retrieved on 11.05.2022 from <https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/about-dyslexia/what-is-dyslexia>

Diamond, A. (2000). Close interrelation of motor development and cognitive development and of the cerebellum and prefrontal cortex. *Child Development*, 71(1), 44-56, doi: 10.1111/1467-8624.00117.

Fawcett, A.J., Nicolson, R.I. & Dean, P. (1996). Impaired performance of children with dyslexia on a range of cerebellar tasks. *Annals of Dyslexia*, 46(1), 259-283, doi: 10.1007/BF02648179.

Getchell, N., Pabreja, P., Neeld, K., & Carrio. V. (2007). Comparing children with and without dyslexia on the Movement Assessment Battery for Children and the Test of Gross Motor Development. *Percept Mot Skills*. 105(1), 207-214, doi:10.2466/pms.105.1.207-214

Haartsen, R., Jones, E. J. H., & Johnson, M. H. (2016). Human brain development over the early years. *Curr. Opin. Behav. Sci.*, 10, 149–154, doi: 10.1016/j.cobeha.2016.05.015

Haslum, T.R. & Miles (2007). Motor performance and dyslexia in a national cohort of 10-year-old children. *Dyslexia*, 13(4), 257-75, doi: 10.1002/dys.350.

Holfelder, B., & Schott, N. (2014). Relationship of fundamental movement skills and physical activity in children and adolescents: A systematic review. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(4), 382-391, doi: 10.1016/j.psychsport.2014.03.005

Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Current opinion in pediatrics*, 28(6), 731-735. doi:10.1097/MOP.0000000000000411

Hussein, Z.A., Abdel-Aty, S.A-R., Elmenawy, G.H.E., & Mahgoub, A-M (2020). Defects of motor performance in children with different types of specific learning disability. *Drug Invention Today*, 4(2), 302-307. ISSN: 0975-7619

Iversen, S., Berg, K., Ellertsen, B., & Tønnessen, F.E. (2005). Motor coordination difficulties in a municipality group and in a clinical sample of poor readers. *Dyslexia*, 11(3), 217–231, doi: 10.1002/dys.297.

Jones, D., Innerd, A., Giles, E.L., & Beretta & De Azevedo, L. (2020). Association between fundamental motor skills and physical activity in the early years: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Sport and Health Science*. 9 (6), 542-552. doi: 10.1016/j.jshs.2020.03.001

Kourtessis, T., Tsougou, E., Maheridou, M., Tsigilis, N., Psalti, M. & Kioumourtzoglou, E. (2008). Developmental coordination disorder in early childhood—A preliminary epidemiological study in greek schools. *The International Journal of Medicine.*, 1(2), 95–99.

Logan, S., Webster E., Getchell, N., Pfeiffer, K., & Robinson, L. E. (2015) Relationship Between Fundamental Motor Skill Competence and Physical Activity During Childhood and Adolescence: A Systematic Review. *Kinesiology Review* 4(4), 416-426, doi:10.1123/kr.2013-0012

Maïano, C., Hue, O. & April, J. (2019). Fundamental movements Skills in children and adolescents with Intellectual Disabilities: a systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(5), 1018-1033, doi.org/10.1111/jar.12606

Mancin, V., Rudaizky, D., Howlett, S., & Elizabeth-Price, J. & Chen, W. (2020). Movement difficulties in children with ADHD: Comparing the long -and short-form Bruininks–Oseretsky Test of Motor Proficiency—Second Edition (BOT-2) Australian Occupation Therapy, 67(2), 153–161, doi: 10.1111/1440-1630.12641

Marchand-Krynski, M.-È., Morin-Moncet, O., Bélanger, A.-M., Beauchamp, M. H., & Leonard, G. (2017). Shared and differentiated motor skill impairments in children with dyslexia and/or attention deficit disorder: From simple to complex sequential coordination. *PLoS ONE*, 12(5), Article e0177490, doi:/10.1371/journal.pone.0177490

Needle, J.L., Fawcett, A.J. & Nicolson, R.I. (2006). Balance and dyslexia: An investigation of adults' abilities. *European Journal of Cognitive Psychology*, 18 (6), 909-936, doi: 10.1080/09541440500412304

Nicolson, R.I. Fawcett, A.J. & Dean P. (2001), Developmental dyslexia: the cerebellar deficit hypothesis. *Trends Neurosci*, 24(9), 508-511, doi: 10.1016/s0166-2236(00)01896-8.

Nicolson, R.I., & Fawcett, A.J. (1990). Automaticity: a new framework for dyslexia research? *Cognition*. 35(2):159-82, doi: 10.1016/0010-0277(90)90013-a.

Nicolson, R.I., & Fawcett, A.J. (1994a). Comparison of deficits in cognitive and motor skills among children with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 44, 147-164, doi: 0.1007/BF02648159

Nicolson, R.I., & Fawcett, A.J. (2019). Development of Dyslexia: The Delayed Neural Commitment Framework. *J Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 13, 112, doi: 10.3389/fnbeh.2019.00112

Petridou C & Neli, V, (2020). *Assessment of Motor Proficiency of School Children with the Use of the BOT-2. Battery. Pilot Study.* «Hellenic Journal of Physical Education & Sport Science», «Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός, 40 (1,2), 85-88

Petridou, C., Kourtesis, T, Kampas, A., Mihalopoulou, M. Gioftsidou, A. (2016). *Pedometric Physical Activity Peoples with Mental Disability.* Short Papers of the 24th International Congress of Physical Education & Sport, Komotini, 20 - 22 of May, 78-82.

Rainer, P., & Jarvis, S. (2020). Fundamental movement skills and their relationship with measures of health-related physical fitness of primary school children prior to secondary school transition: a Welsh perspective. *Education 3-13*, 48 (1), 54-65, doi: 10.1080/03004279.2019.1573264

Rose, B., Larkin, D., & Berger, B. G. (1998). The importance of motor coordination for children's motivational orientations in sport. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15(4), 316 -327, doi: 10.1123/apaq.15.4.316

Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Roberton, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., & Garcia, L. E. (2008). A Developmental Perspective on the Role of Motor Skill Competence in Physical Activity: An Emergent Relationship. *Quest*, 60(2), 290–306. doi:10.1080/00336297.2008.10483582

Stodden, D.F., Goodway, J.D., Langendorfer, S.J. Robertson, M.A. Rudisill, M.E. & Garcia Garcia, I.e. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: an emergent relationship. *Quest*, 60(2), 290-306, doi:10.1080/00336297.2008.10483582

Stoodley, C.J., Fawcett, A.J. Nicolson, R.I., & Stein, J.F. (2005). Impaired balancing ability in dyslexic children. *Experimental Brain Research*, 167(3), 370-380, doi: 10.1007/s00221-005-0042-x.

van der Fels I, I., Wierike, S., Hartman, E., Marije, Elferink-Gemser T., Smith, J. & Visscher, C. (2015). The relationship between motor skills and cognitive skills in 4-16 year old typically developing children: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18(6), 697-703, doi: 10.1016/j.jsams.2014.09.007.

Vuijk, J.P., Hartman, E., Mombarg, R., Scherder, E. & Visscher, C. (2011). Associations Between Academic and Motor Performance in a Heterogeneous Sample of Children With Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 276-282, doi:10.1177/0022219410378446

Westendorp, M. Hartman, E. Houwen, S. Smith, J. & Visscher, C. (2011). The relationship between gross motor skills and academic achievement in children with learning disabilities. *Res Dev Disabil*, 32 (6), 2773-2779, doi: 10.1016/j.ridd.2011.05.032.

Wilson PH, Ruddock S, Smits-Engelsman B, Polatajko H, Blank R. (2013). Understanding performance deficits in developmental coordination disorder: a meta-analysis of recent research. *Dev Med Child Neurol*. 55(3), 217-228, doi: 10.1111/j.1469-8749.2012.04436.x.

Wimmer, H. Mayringer, H. & Landerl, K. (1998). Poor reading: A deficit in skill-automatization or a phonological deficit? *Scientific Studies of Reading*, 2 (4), 321-340, doi: 10.1207/s1532799xssr0204_2

Zeng, N., Johnson, S. L., Boles, R. E., & Bellows, L. L. (2019). Social-ecological correlates of fundamental movement skills in young children. *Journal of Sport and Health Science*. doi:10.1016/j.jshs.2019.01.001

**ДОКТОРАНТСКА СЕКЦИЯ –
ЧУЖДЕСТРАННО УЧАСТИЕ**

**FOREIGN PHD STUDENTS
ADVANCED EDUCATIONAL PRACTICES**

IMPLEMENTING INFORMAL LEARNING IN EFL DURING ONLINE LEARNING: A CASE STUDY IN GREECE

Charalampia Syristatidou, PhD Student

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Education and the Arts

Department of Pre-school Education

Abstract: Nowadays, one can say without hesitation that all human beings, from toddlers to elderly are addicted to technology and that the use of technology is apparent in the field of education, especially in EFL/ESL classrooms, as it makes the teaching-learning process more effective and flexible. This was more evident especially during Covid-19, as schools had to shut down all across Greece and teaching was undertaken remotely and on digital platforms.

In this technological and digital era of online teaching, which became crucial especially during Covid-19, Greek English language teachers had to welcome or embrace the latest and innovative technologies along with informal practices into their online classrooms, as it was essential to prepare their learners to make use of the available technology and make their learning environment more attractive, interactive and lively.

This paper attempts to acknowledge the importance of informal learning practices during online teaching in the era of Covid-19. This paper adopts the method of bibliographic review using data from Greece and abroad. It offers insights for the implementation of the informal learning practices that Greek EFL teachers followed in their online teaching.

Keywords: online learning, informal learning, Covid-19, Greek EFL teachers

Collaborative Online Teacher Communities

Recent literature on teacher support has focused on *social and emotional learning* (SEL), which underlines the importance of self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills and responsible decision-making (Cipriano and Brackett, 2020). Guidelines for well-being and self-care (e.g. DoES Ireland, 2020) highlight the importance of relationships and the need to find alternative means to foster a sense of connectedness and belonging during times of isolation and remote work. Teachers are encouraged to ask for help from colleagues and should be supported when developing new skills to face the challenge of remote work (Duffield and O'Hare, 2020).

Collaborative Online Teacher Communities are groups of people who share a common interest in a topic or an area, a particular form of discourse about their phenomena, tools and sense-making approaches for building collaborative knowledge and valued activities.

Greek EFL Teachers during the Covid crisis have regularly collaborated with peers by employing basic collaborative practices like discussing the development of specific students or exchanging teaching materials and best practices with colleagues through online groups. Working from home has become the norm and various pieces of software and technology had to be embraced to adjust to this unprecedented change.

Blogs and social networking were the second generation digital tools which were implemented during remote education due to COVID-19. The GSN (Greek School Network), through the platform WordPress, provided to educators free of charge, gave the teachers the option to enroll to educational communities and blogs under a secure environment where all the members could be certified.

Apart from the GSN, online teacher communities were created by the form of Facebook Groups for pre-primary, primary and secondary school teachers working in public schools. These online teacher communities played a vital role in our society and proved to be an immediate source of support especially during this time of crisis. Many Greek teachers used Facebook as an alternative tool for communication, which also served as an e-Learning Platform. Different teams of educators were created in terms of the level of the education that used digital and mobile communication technologies, at least part of the time, to communicate and collaborate on learning, joint lesson planning, and problem solving.

Cultural and personal changes were quite visible as Greek EFL educators grew closer to one another and to the students, became more intrinsically motivated, and manifested clear components of the self-determination and attachment theories that also had impacts on student learning.

Little did Greek EFL teachers know when they created the online teacher communities in Facebook during the period of Covid that they would lay the foundations for a robust educational support system for themselves and that they would pave the way for teachers to become significant lifelong learners.

These online communities fostered peer learning by highlighting common strengths and challenges that educators had to face as they moved towards a culture of teachers' continuous growth, with a particular focus on communicating findings for use and avoidance at both the system and school/practitioner level. During COVID-19, teachers would share expertise in a distributed knowledge framework and build a common understanding of new instructional approaches, standards, and curriculum.

Using these online teacher communities through social media, you could network with fellow teachers, participate in discussions, receive event notifications, expand your personal learning network (PLN), discover and share resources, and cultivate peer-to-peer relationships. Whatever your role in education, you deserve a supportive learning environment that helps you improve your practice, provides valuable networking opportunities, fosters the sharing of great ideas, and focuses on the joy of teaching and learning.

Collaboration is conducive to improving the quality of teacher education and thus leads to improved education for their students which in turn leads to better

learning outcomes. Life long learning habits were acquired by many professionals. Deep individual and collaborative reflection strengthened introspection as well as personal and professional growth. What can no one deny is that a great deal of confidence and self-efficacy were acquired at school level with these collaborative online teacher communities. Therefore, one could say that this corresponds with a view of professional development that moves beyond skills training and generic in service delivery models to a more flexible, continuous engagement with other experts in the field.

A sense of empowerment slowly emerged as the actors in the school aspired to become true agents of change. Reflection and collaboration renewed teachers' sense of identity as active members of the teaching profession as they gained more competence in their teaching and learning. Teachers were for the first time introduced to reflection and research as part of their professional development. They also experienced a great deal of autonomy as they collaboratively designed and planned their classes through their newly acquired learning approach. Relational trust and rapport were instrumental in deepening the collaboration and learning experience.

During these uncertain times teachers had to deal with intensified workloads as they had not only to move teaching content and materials online but also become adept in navigating the requisite software. The move to the online space is presenting considerable hardship as teachers struggle to adapt the 'new normal'.

Equally important was to free teachers' time from administrative tasks and focus on what is pedagogically effective, and provide socio-emotional support for teachers. It was reported that (OECD, 2019), in OECD countries in TALIS, 78% of the typical teaching time is actually devoted to teacher with the reminder time spent on keeping the order in class or in completing administrative classroom tasks.

The pandemic and the extended school closures have changed the role of teachers and most of them were not prepared for such change; a comprehensive strategy is required for socio-emotional monitoring and psychosocial support to ensure teacher wellbeing and avoid burnout.

A culture of trust was built among the online participants along with the equality of participating in an online group. The initiatives and the ingenuity that teachers have shown during the COVID-19 crisis was no surprise.

Trust was also important for the sustainability of the collaborative relationships. Sharing and caring became a well-established framing of the relationships emerging in most situations. From the central authorities to the local and school-based ones, there was a slow movement towards collaboration and the building of professional capital amongst university educators and school teachers. The results clearly laid the foundations for psychosocial support for teachers who were gradually becoming lifelong learners.

With regards to teacher's technological abilities, online communities aided them in overcoming barriers and solving immediate problems related to cutting edge technology as they developed their skills trying various technological applications such as Edmodo, Liveworksheets, wiki, etc. The fact that teachers wished to master

these new applications indicates that they were keen on supporting their students' learning outcomes by helping them understand their tasks more effectively.

A significant number of participants demonstrated enhanced motivation and they were actively engaged into the community activities (uploading articles and postings, supporting dialogue and interchanging ideas in discussion topics, sharing content and resources, co-creating educational material, etc.)

Online teacher communities created value for the community and helped teachers expand their knowledge and technological abilities, which, in turn, helped them to continuously develop professionally and support students' learning. According to Wenger (Wenger et al.2011), value is created when members of communities and /or networks are engaged into keeping with their field, by sharing information, learning together and supporting each other with best practices, tips, and trying out new teaching strategies, online applications and thus solve challenges and develop further professionally.

Another equally benefit of these online collaboration was the mutual support that each one provided, which in turn reduced teachers' sense of isolation and their feelings of anxiety and stress (Raikou, 2021)

Invitations to attend workshops on using technology were extended amongst the members of the group and were offered by members of the group who had their own blog or U tube channel. Thus, one would stay that teachers were giving and receiving mutual support, as they managed to support one another psychologically and emotionally. On the social level, members supported each other on aspects that went beyond their profession.

For instance, they provided each other with medical advice, eg discussing the best treatment for COVID-19. Moreover, they would inform the members of the groups about seminars and workshops running at a national and international level by educational bodies. Many teachers appeared within the community platform to seek information and quick answers to current instructional problems or other important educational themes.

In most cases of these on-line communities, lack of personal time and teacher's weak e-learning experience and IT skills are often the obstacles regarding teacher's engagement and contribution to these communities. (Tsiotakis et al, 2016). As Jong (2012) states 'The availability of sufficient time is also important. It is well known that many teachers express concerns about the amount of time it takes to incorporate innovations in their lessons. Moreover, they often complain about a lack of money for appropriate technological equipment and facilities issues'.

This new form of collaboration and communication amongst teachers allowed a strong and secure connection where teachers resorted to for constant consultations on daily issues they came up against during the pandemic. Finally, they nurtured these relationships and continued contributing to these online communities although the schools had re-opened and face-to-face lessons started from the beginning of the school year 2021-2022. Putting in place online good practices for quality lifelong

learning bodes very well with for laying the foundations for reform and thus creating the necessary conditions for this change.

Clearly these conditions are the same as those needed to overcome a similar crisis to the current one that our planet is facing. Interestingly, these conditions are cost-effective, which is quite a relevant aspect to take into consideration in times during the dual crisis of health and finance. Emotional support, peer learning and empathy are human traits that cost nothing.

It is clear that these communities would include teachers who were capable of mastering the technology and those who weren't due to many possible factors such as age, socio-economic background and attitude). Although there is not recent official data on the digital divide among Greek teachers that would be surely an interesting topic for future research.

Teachers who were very motivated regarding their professional development and acknowledged the importance of reflection gained a lot of interest when discussion sites and site contents were directly related to their daily teaching. Teachers through these online groups would create topic discussions, save files in this social media group and would even share links, online videos and any related materials to their subject field.

To support these changes which are in the pipeline in the foreseeable future, governments need to issue a series of reports and policy briefs looking at all the aspects that were raised by this disruption in education, from lost learning opportunities and contingency strategies to make up for these, to the organization and effectiveness of use of technology and the working conditions of teachers to issues of finance and leadership.

These online communities that were created during COVID-19 could provide with valuable information regarding the criteria of an online teacher community during the era of Covid-19, such as members' participation and engagement, peer interaction and ties, community dynamics and evolution, its structure, group cohesion, the creation of other sub-teacher groups, information flow, group cohesion as well as the power that each participant had in the community. Thus, a future study would offer a framework within an online teacher community was created and would analyse members' contribution to it and its impact on teacher's professi

Teacher Professional Development

The pandemic has accelerated an existing trend towards online and hybrid learning. This shift has uncovered new and innovative ways for students and educators to organise their teaching and learning activities and to interact in a more personal and flexible manner online. Although this move to online teaching could enable the flexibility of teaching and learning anywhere, anytime, the speed with which this move to online instruction took place was rather unprecedented and staggering.

Turning teaching materials into digital format at short notice has been a challenge as few teachers have strong digital and ICT skills. The Greek government has put in place measures to provide laptops and wifi for families without digital access while teachers from schools would call parents on a weekly basis to keep in touch with. In

such unprecedented and uncertain times, it is normal for people to experience higher levels of stress and anxiety, teachers included. Teachers need socio-emotional support to face the extra pressure being put on them to deliver learning in a time of crisis as well as support their students' emotional needs.

From one day to the next, teachers around the world have found themselves managing virtual classrooms, communicating with their students over social media platforms and learning by doing as they provide education from a distance to over 1.5 billion students affected by school closures due to the Covid-19 pandemic.

The lockdown often interrupted schooling because of a lack of electronic devices and internet access, dire living conditions with whole families sharing one mobile, and/or insufficient language skills to benefit from the Greek learning platform. Practically all 3 863 teachers of recently arrived migrant children are substitute teachers. Despite their personal motivation, it is a concern that many do not have relevant experience or training in refugee education or teaching Greek as a second language (Mogli et al., 2020). In response, a three-year programme for capacity building has been initiated. TALIS 2018 identified teaching in a multicultural or multilingual setting as a major training need of teachers in EU countries (European Commission, 2020).

To achieve this goal, it was not enough just to equip schools and students with the necessary technological infrastructure, but mainly the implementation of a new pedagogical strategy and the development of appropriate IT programs to support all subjects. Modern educational means, products of information technologies, contribute to the effectiveness of teaching, if they are used in the appropriate way, the equipment is available, and access is provided to all students. The role and value of using modern educational tools are of course found in those characteristics that differentiate them from traditional media. The promotion of this role of modern educational media is achieved at the instigation and guidance of teachers. In Greece, the Institute of Educational Policy (IEP) is supervised by the Minister of Education, Research and Religious Affairs. IEP is the official executive scientific body which supports the ministry of Education, Research and Religious Affairs, with main aim the continuous update of school curricula through scientific research and study of the issues related to primary and secondary education, as well as the transition from secondary to tertiary education, as well as the on-going scientific and technical support for the design and implementation of educational policy issues.

IEP is also responsible for the adaptation of school teachers' in-service training and retaining according to the educational policy's criteria as well as for the design and development of CPD policy as well as accreditation of CPD providers. On a regional level, the Regional Centres for Educational Planning (PEKES) are responsible for organising and implementing teacher training seminars and programmes in collaboration with IEP.

IEP organized and offered many co-funded programmes by the EU in regards with the in-service education and training of teachers with aim to provide CPD on topics including curriculum, digital tools and formative assessment.

The In-service Education and Training of Teachers was implemented by IEP to provide training opportunities to teachers in relation to the new curricula, new learning tools with the use of ICT, refugees' education, including training seminars to newly appointed and substitute teachers.

In 2019, the National Center for Teacher Training (EKEPE) was established within the Hellenic Open University so as to take partial responsibility for identifying educators' ongoing development needs, designing programs and offering relevant provision, both in-person and distance.

The continuous training of teachers is seen more than ever before as a life long process and teachers are called to remain up-to-date with the changes in their working environment as the increasing use of information and communication technology (ICT) along with the growing diversity of children in classes and the greater integration of students with special needs all demand new skills of teachers. Whereas the initial education that teachers receive during their formal education sets the foundation for their career, CPD enables them to improve the quality of their workforce and refresh their knowledge and understanding of teaching.

Continuous professional development, or CPD for short, is a term used to describe the supplementary learning that professionals undertake in their career so that they can enhance and augment their abilities in the workplace.

There are many different CPD options, such as the combination of on-line learning, workshops, events, formal courses, seminars, conferences, mentoring and supervision. Professional development can take place within institutions or through external providers such as training institutes and higher education institutions and can be financially covered by governments, individuals or employers or in co-funding arrangements.

New concepts of professional development have been brought up such as 'learning organisations' and 'learning communities', representing informal ways of learning where staff reflection, joint problem-solving, networking and sharing of expertise take place. It is the personal empowerment that derives from professional autonomy and increase one's efficacy at work which can directly translate into improved work performance and progress.

Governments can set different motives and requirements for each CPD programme so as to encourage educators to engage in professional training and on top of that they can offer funding to cover tuition costs for attending such courses and linking this training to the award of higher qualifications making thus professional development a for salary increase or career development. Gregoriadis et al (2016:12-13) report that Greek in-service kindergarten teachers clearly wish to link their CPD opportunities as their passport to individual future career progress and salary increase. As it is mentioned in (Eurydice 2021:100) 'In one third of European education systems it is not mandatory for schools to develop a CPD plan and Greece is among these European countries.'

Nevertheless, more than 70% educators in OECD countries and economies have already been attending training related to their subject field and its pedagogical

methods as it is recorded in TALIS (2018). In contrast to that, teachers report a high level of interest to gain training in the field of ICT (Information and Communication Technology) skills, multilingual/multicultural education and innovative teaching methods for children with special needs. All the changes that are taking place in the educational sector might have a lasting impact on education and continuous professional development for all educators.

The fast changing ICT technology requires that training be regularly renewed. It should also be adapted to the needs of individual schools and teachers, given the higher effectiveness of school-based and individualised teacher training (OECD, 2019). Apart from the continuous training of ICT that educators need to attend and familiarize themselves, framework conditions such as sufficient time in the school curriculum and efficient support for teachers can help the advancement of students' digital skills and their overall school performance. (Comi, 2016).

In Greece though, as (Papadakis et al., 2012) states the content-centred curriculum along with the teaching practices do not leave sufficient time for teachers to integrate ICT in education, whereas ICT support in schools keeps the digitally trained teachers away from practicing their IT skills.

The role of Greek teachers in the era of COVID-19

The COVID-19 has resulted in schools shut all across the world. Globally, over 1.2 billion children from 186 countries are out of the classroom. At the peak of the pandemic, 45 countries in Europe and Central Asia closed their schools, affecting 185 million students (Donnelly & Patrinos, 2020). In Greece, children up to the age of 11 returned to nurseries and schools for only a month in June 2020 after initially closing on 12 March 2020, but secondary, higher and VET education students were mainly responding to roll calls from their teachers online.

On November 7 2020 Greece entered its second national lockdown following a sharp rise in Covid-19 cases, which signaled the imposition of emergency measures for 3 weeks at the beginning which extended until the first week of January 2021. At the second lockdown, restrictive measures included the mandatory wearing of a mask everywhere in public, 24-hour restriction on movement (Greek people were allowed to leave their homes only for specific reasons and needed to notify authorities by sending an SMS), mandatory Teleworking-online work for 50 percent of employees both in the public and private sectors, closing of certain businesses, including retail stores, bars, cafes and restaurants and closure of schools of all levels and compulsory distance learning in public and private sector. Teachers and administrations were not well prepared for this transition and were forced since March 2020, to build emergency remote learning systems almost immediately. As of early December, 5, 623 schooling days have been lost across all of the countries in Europe and Central Asia, taking into consideration that since March 2020, most schools across ECA were closed (Donnelly & Patrinos, 2020). One of the limitations of emergency remote learning was the lack of interaction between teacher and students. To overcome this obstacle due to lack of physical presence and

interaction between students and teachers during the pedagogical process in classroom, teachers tried new ways of communicating with students taking advantage of technology and social media networking (Facebook, Messenger, Viber, Whats App etc.) In response to significant demand of all institutions, many online learning platforms offered free access to their services. In Greece the government instructed full time students at primary and secondary education to resume their studies through online platforms. The Greek Ministry of Education provided since March 2020, Cisco Webex platform (Video Conferencing and Online Meetings) for the synchronous lessons and e-class/ e-me platforms for asynchronous lessons. Additionally, they offered one channel of the public television to broadcast educational programs for primary education. Universities were able to choose alternative platforms and methods. In the first wave of the pandemic in March 2020, a ministerial decision determined the imposition of distance learning in primary and secondary education using synchronous and asynchronous education methods depending on the judgment, skills and capacities of teachers and existing technological and network infrastructure and the internet accessibility.

Greek teachers and administrations were not well prepared for this transition and were forced since March 2020, to build emergency remote learning systems almost immediately. The application of e-learning during the first phase of the epidemic in Greece was extended to universities and was introduced as the only way of teaching in the period of the first lockdown with limited results. The test material for the national exams that are a prerequisite for admission to Greek public universities was reduced in all subjects and the Greek educational system was found to face a completely unprecedented situation despite the support of the social partners and the ambitious efforts of teachers.

In Greece, the last decade there was an effort to equip schools with computers and train teachers in IT skills, something which is still in progress. However, it is unclear to what extent these seminars were oriented towards profoundly changing teachers' practices by also changing their beliefs about the teaching and learning process.

While some believe that the unplanned and rapid move to online learning – with no training, insufficient bandwidth, and little preparation – will result in a poor user experience that is uncondusive to sustained growth, others believe that a new hybrid model of education will emerge, with significant benefits. For the curriculum that every country has established, digital learning is taught across the subjects. However, in most cases this is not visible in the curriculum documents (i.e. implicit or described among expected learning outcomes), and restrictions already exist in terms of the way the curriculum is implemented in the education system as a whole.

Like most education systems all over the world, Greece's schools and universities turned to online teaching at the beginning of March 2021 after face-to-face classes had been brought to a halt by the outbreak of Covid-19 pandemic.

To be more precise, on 10 March 2020, the government closed all schools, training centres and universities nationwide after consultation with social partners and local authorities and taking into account the opinion of the scientific-technical

committee, established by the government. The education ministry advised all schools to offer e-learning opportunities without providing clear instructions on the design of teaching activities (teachers had to reschedule daily and weekly workload, prepare lessons and use asynchronous and synchronous platforms with virtual classrooms).

The Covid health crisis has emphasized the irreplaceable role of teachers in the learning process, development and well-being of students beyond the transmission of knowledge. The traditional role of the teacher is not only that of an educator as many would think but that of an administrator that needs to include team leadership, instruction, networking and effective teaching practices with students, teachers and stakeholders.

Teachers were given the freedom to choose the instructions on special support for learners with disabilities and other special needs and on evaluation/assessment of distance learning activities as clear instructions were not provided to them.

The Ministry of Education issued guidelines for creating / strengthening online learning capacity and introduced:

- monitoring the participation in online teaching and learning;
- relevant information for teachers, school headmasters and inspectorates to support and improve access to online teaching and learning;
- analyses on the access of learners, teachers and schools to resources for online learning;
- teacher obligation to provide feedback to each student on his/her online work;

Teachers were the frontline workers in education due to this global health crisis as they had to quickly shift from traditional teaching to online and this abrupt and unexpected change in the educational system all around the world revealed not only its strengths but its weaknesses as well. The burden that the teachers had to carry was a heavy one as they were the ones that had to provide equal and quality learning opportunities to all students so that all learners could flourish and reach their full potential.

The capacity of schools to innovate, adapt and support staff varies from country to country and school to school. Yet it is these school capacities that can prove to be valuable assets for responding to crises and uncertain times, as well as building resilience when facing challenges in delivering instruction.

Many educators around the world have pointed the difficulties in online learning in general and the concerns regarding educational equity during COVID crisis. In addition to that, it was reported that schools in Greece presented already equity challenges as the enhanced education was not available to the entire student population and the outcome of the survey was that schooling should be available to all, including the children coming from less advantaged backgrounds.

The lockdown has demonstrated the importance of having equal access to distance learning with broadband connections and IT devices. The education ministry has financed schools to provide tablets to low-income learners. In some occupational fields, the theoretical component could easily be taught online, but practical aspects could not be effectively delivered because of a lack of access to tools, materials, equipment and technology.

Among the measures that were taken by the Greek Government in response to the coronavirus threat was the provision of financial resources to schools for the allocation of tablets and laptops on free loan.

Private donors contributed in this effort of the Greek government to respond to this disruption in the education field by offering over 20 000 tablets and laptops. After lending them to students (mostly from disadvantaged groups) and teachers for distance learning purposes, all devices will become part of schools' ICT equipment. Access to the digital education platforms of Ministry of Education and Religious Affairs was available to all students free of (internet) charge during the lockdown. At regional level, training agencies were allowed to procure and distribute IT tools essential for the implementation of distance learning, as part of approved funding.

Although online education has revealed its potential for modernising and diversifying teaching and learning methods along with challenges in terms of developing digital competence and teaching approaches it has not provided access to technology for all learners coming from disadvantaged backgrounds.

Conclusions

Schools are awakening to the strategic imperative of an educated populace. While most initiatives to date have been limited in scope, and relatively isolated, the pandemic could pave the way for much larger-scale, cross-industry coalitions to be formed around a common educational goal.

The pandemic is also an opportunity to remind ourselves of the skills that teachers and students need in this unpredictable world such as informed decision making, creative problem solving, and perhaps above all, adaptability. To ensure those skills remain a priority for both teachers and students, resilience must be built into our educational systems as well. In this context, this paper provides data that highlights the importance of implementing informal learning in EFL during online learning. This emphasizes the need to formulate policies that strengthen its implementation not only in emergencies such as the pandemic but also over time on a more stable basis due to the benefits that may arise. In addition, the data obtained from this paper can help enhance teacher training.

REFERENCES

- Comi, Simona Lorena et al. (2016), Is it the way they use it? Teachers, ICT and student achievement. In: Economics of Education Review (56) 2017, 24-39. <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.11.007>
- Cipriano, C., & Brackett, M. (2020). Teacher, interrupted: Leaning into social-emotional learning amid the COVID-19 crisis. EdSurge, 18 March [online article]. Retrieved 10 February 2021 from <https://www.edsurge.com/news/2020-03-18-teacher-interrupted-leaning-into-social-emotional-learning-amid-the-covid-19-crisis>.

DoES Ireland (Department of Education and Skills, Ireland). (2020). Teacher wellbeing & self-care during the COVID-19 (Coronavirus) school closures. Dublin: Department of Education and Skills. Retrieved 10 February 2021 from <https://assets.gov.ie/73304/e775d30a17114eaa89029be25fecd196.pdf>.

Donnelly, R., & Patrinos, H. (2020, 12 15). 3 things we can do reverse the 'COVID slide' in education. Retrieved from World Economic Forum: <https://www.weforum.org/agenda/2020/12/coronavirus-covid-education-school-closures-europe-asia/>

Duffield, S., & O'Hare, D. (2020). Teacher resilience during coronavirus school closures. Advice series, 7 April. Leicester: The British Psychological Society. Retrieved 10 February 2021 from <https://www.bps.org.uk/sites/www.bps.org.uk/files/Member%20Networks/Divisions/DECP/Teacher%20resilience%20during%20coronavirus%20school%20closures.pdf>.

European Commission, Education and Training Monitor, 2020. Retrieved from: <https://www.op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor2020/countries/greece.html>

Gregoriadis Athanasios, Maria Papandreou & Maria Birbili (2016): Continuing professional development in the Greek early childhood education system, Early Years, DOI: 10.1080/09575146.2016.1265486

Jong, O. (2012). Empowering Teachers for Innovations: The Case of Online Teacher Learning Communities. *Creative Education*, 3, 125-129. doi: 10.4236/ce.2012.38B026.

Mogli, M., Kalbeni, S., Stergiou, L. "The teacher is not a magician": Teacher training in Greek Reception Facilities in Refugee Education, *International e-Journal of Educational Studies* 4(7):42-45.

OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

OECD (2019), Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en><https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>

Raikou, Natassa; Konstantopoulou, Georgia; Lavidas, Konstantinos. The psychological impact of the COVID-19 pandemic on Greek teachers and the emerging challenges for their professional development. *Open Education: the magazine for Open and Distance Education and Educational Technology*, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 6-18, apr. 2021. ISSN 1791-9312. Retrieved from: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/25341>. Ημερομηνία πρόσβασης: 18 νοέ. 2021 doi:<https://doi.org/10.12681/jode.25341>.

Tsiotakis P., & Jimoyiannis A., (2016). Critical factors towards analysing teachers' presence in on-line learning communities. *The Internet and Higher Education*, 28, 45-58. DOI: 10.1016/j.iheduc.2015.09.002

PRINCIPLES OF EFFECTIVE TEACHING: ADAPTATIONS AND ACCOMMODATIONS FOR STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN THE INCLUSIVE CLASSROOM

Despina Drakonaki, PhD student in special education

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Educational Studies and the Arts

e-mail: d.drakonaki@gmail.com

Abstract: Students with disabilities and special educational needs face particular difficulties in understanding teaching within the general educational context. Clarifying the concept of effective teaching is vital for the formulation of an inclusive classroom, as it is related not only to the micro-level of the classroom, but also to the macro-level of the school unit in society (Xochellis, 2004) if any difficulties faced by a person with such peculiarities in the classroom affect to a large extent his daily life (Tay et al., 2019). This paper aims to highlight the principles of designing effective teaching with an emphasis on the adjustments and accommodations that should be created for students with disabilities and special educational needs in the general education classroom. With international research suggesting that building learning alliances between teachers and students with special needs multiplies the opportunities for academic and professional success for the latter, it is hoped that this work will provide practical suggestions that teachers can incorporate into different teaching approaches.

Keywords: effective teaching, students with disabilities, teaching planning principles, teaching adaptations, differentiated teaching

INTRODUCTION

In modern social formations, it is a fact that the educational institution has managed to signal the introduction of the individual to a new period of mental development and educational progress and for this reason teaching is considered through the achievement of not only learning but also psychosomatic goals, provided it cultivates the person himself.

The word "teaching" derives from the ancient Greek root "dao", which means "enlighten". Traditionally, the concept of teaching refers to the knowledge transfer from teacher to student, to successfully apply it in new similar situations, that is, learning (Danassis-Afentakis, 2000). More specifically, the concept of effective teaching refers more to an active-communicative and, finally, transformative process, since it is not only concerned with the organization and presentation of a topic, but also with the shaping of teaching situations, suitable for students and the ability to relate new phenomena to their pre-existing knowledge (Matsagouras, 2011).

The definition given by the well-known and respected pedagogical scientist, Dereck Fenstermacher, is considered crucial at this point. Specifically, this person presented a two-pronged approach to teaching as follows:

- a) the communicative aspect, according to which the Holder (teacher) is committed to teach - transfer a knowledge to a Recipient (the student) in a duration of constant interaction.
- b) mental / learning aspect, which is related not only to the transfer of knowledge, but much more stems from the new knowledge in the creation of which aims and aims at the same time to integrate the student in a new way of thinking and examining things.

The above definition clearly proves that the quality of teaching is a determining factor in the cognitive and emotional development of students. Through the shaping not only of the Curriculum, but mainly thanks to the shaping of a specific character of teaching, the effective integration of all students in the educational teaching can be achieved. The result of teaching, therefore, is left to the choice of teaching methods and the organization of the class, its careful planning to promote the level of understanding of students, but also to the adaptation of teaching to the learning needs and social characteristics of students in a class (Vazquez, 2020).

Nevertheless, it would be wrong to support the view that teaching and the methods used to achieve it can be unified and apply to all groups of students. Moreover, classes and learners in general differ as people and personalities, resulting in the emergence of the concept of differentiated teaching, which refers to a systematic approach to the design of the whole teaching for students with different learning needs, emphasizing both the student. as well as in the curriculum. (Tay et al., 2019).

Current trends in the field of special education accentuate students' educational needs and not their difficulties (MT, 2004). This is reflected in the corresponding terminology that has been established both internationally and in our country. The term students with special educational needs, highlights their need for education and is widely used to represent students with special needs in general. In Greece, according to the most recent law of Special Education (2008) and all its related revisions, students with disabilities and special educational needs are considered those who "for a whole or a certain period of their school life show significant learning difficulties due to sensory, mental, cognitive, developmental problems, mental and neuropsychiatric disorders which, according to the interdisciplinary evaluation, affect the process of school adaptation and learning "(Law 3699/2008 on Special Education). Similarly, in Cyprus the Law on the Education of Children with Special Needs (1999) states that a child with special needs, describes a child with a severe learning or special learning, functional or adaptive difficulty, due to physical (including sensory), mental or other cognitive, or mental disabilities, and in need of special education and training " (Law 113 (I) / 99). Respectively, "there is a special educational need when a difficulty (physical, sensory, mental, social, emotional or a combination of these) hinders learning to such an extent that it is necessary to partially or completely differentiate, specialize

the program, or modify the learning conditions to educate the child properly and effectively "(Christakis 2011, 23).

According to the principles of Salamanca (1994), as well as the decisions of IDEA (1997), students with special educational needs or disabilities have the right to access a general education curriculum, provided that the necessary modifications are made, from the teaching materials, tools, teaching aids and textbooks, to the way learning is conducted (Kame'enui & Simmons, 1999). Ultimately, the above imply the implementation of the institution of "inclusion" by promoting the idea of "one school for all", a school that not only integrates different students into regular classes, but is willing to change and adapt to different learning and student behaviors (Booth & Ainscow, 2002).

PRINCIPLES OF EFFECTIVE TEACHING

It is frequently mentioned that educational approaches, deemed more appropriate to include students with special educational needs, should not place too much emphasis solely on the acquisition of basic skills and knowledge, but rather on the overall access and success of these children within the core curriculum. This orientation, which also governs the principles of planning effective teaching, enables students with special educational needs neither to feel that they are being discriminated against their classmates, nor to lose their motivation to learn through a learning environment that is characterized by monotony and lack of stimuli (Kame'enui, Carnine & Dixon, 2007; Byrd et al., 2020).

Kame'enui & Simmons (1999: 9) mention six basic principles for effective mixed classroom teaching. The first is what they call the *big ideas*, which include the concepts, rules, principles and strategies for the wider acquisition of knowledge. These ideas need to be geared towards specific learning outcomes and provide the basis for generalizations. Next are the *conspicuous strategies* that include sequences of the teacher's teaching facts, actions, making the learning process clear. Such strategies include the use of visual maps, verbal instructions, or explanations. It is crucial that these strategies are detailed, well designed and have a specific goal, since they prove to be more useful in the beginning of the teaching process and presentation of a concept.

The third principle of didactic planning involves the mediated scaffolding of learning, meaning the temporary support of students, so that they master the newly taught material. However, this support diminishes over time, and may be offered by teachers and classmates, or even by teaching aids and practice material. According to Lev Vygotsky's theory, fading scaffolding is an educational approach adopted in the context of constructivism, arguing that the teacher can suggest more difficult activities than the ones the student is considered to be able to complete, thus creating "Development zones" which exceed the student's potential (Matsagouras, 1999).

A fourth principle of effective teaching is strategic integration, which gradually integrates knowledge in order to produce a higher level of reasoning / thinking. More specifically, it refers to the careful examination and sequence of the teaching material,

which outlines the similarities and differences between old and new knowledge. In the context of the integration strategy, it is proposed to organize the older knowledge that is relevant in sequences, in order for the students to acquire the new knowledge, something that Kam'enui & Simmons (1999: 9) describe as "necessary connections between big ideas of different courses within the syllabus ". (Matsagouras, 2006).

Another facilitating principle, within the six basic ones, is the "judicious review", in which students are provided with structured opportunities to recall previous knowledge and apply new knowledge to facilitate its use through adequate and varied repetition (Kame'enui, Carnine & Dixon, 2007). Opportunities for coherent repetition in mixed classes should be sufficient, adequate and distributed over time, but also have a variety of material choices (Kam'enui & Simmons, 1999: 9). As the authors themselves observe (Kam'enui & Simmons, 1999: 23) "in order to develop the retention of learning, students need to have opportunities to recapitulate some skills and strategies so that at some point they can be automated." Therefore, after teaching new material, the teacher needs to think whether their students are able to apply the latter and to go over the same material for the next two, or even three lessons, in order to give them the opportunity for summaries and repetitive exercises. In the context of consistent repetition, regular recaps are performed before and after the new skills (Nakonechna, 2020).

The seventh most important educational intervention, to facilitate effective teaching in a mixed classroom is described as "primed background knowledge", in the sense of carefully examining the concepts already acquired by students and the way in which they understand them. To further elaborate on that concept, in first grade language lessons, there is often a didactic restriction; (Kam'enui & Simmons, 1999: 28).

ACCOMMODATIONS/INTERVENTIONS IN THE TEACHING PROCESS

The literature makes reference to three basic educational interventions that ensures students with special educational needs greater opportunities for success and, therefore, encouragement, which are the following: (Heward, 2011: 171)

a) Clear teaching: It is precisely because students with special needs often face difficulties either in organizing information, or in the degree of concentration, resulting in distraction, but also in retrieving knowledge for their application in a required activity, that it is vital for teaching to be carried out clearly and to apply many strategies in order to achieve the development of students' metacognitive skills (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2008).

By performing the teaching in simple steps, the teacher demonstrates how to acquire a skill, along with what is expected to be achieved from the children. This is the practice of "task analysis", especially useful for students with and without special educational needs, in which the transition from the easiest to the most difficult part of teaching, with a predetermined minimum speed of performing a skill is applied (Heward, 2011: 115).

(b) Content Enhancement: This refers to techniques for organizing the content of teaching; using the board or notebooks in a more effective way so that students

are facilitated both in accessing new information and in retaining it through interaction. Content enhancement also proves to be very important for secondary education as learning becomes more intellectual and children are required to learn mainly through reading books, or listening to lectures (Strogilos, 2018).

(c) Teaching learning strategies: This involves any strategy that students can discover with the help of their teachers, which helps them with their individual learning techniques. This is sometimes achieved through the use of organization charts, including basic facts of a unit, the so-called "conceptual maps", which seem to facilitate the organization of new information by students and enhance their memory retention when provided at the beginning of the lesson, in the form of "advanced organizers". For example, the history map that contains the "3P, -where? Who; When? - What and Why?" to capture the main elements of a narrative text, the critical thinking map in which students identify important elements of a lesson and process them to reach conclusions (Botsas, 2008; Νόμος 3699/2008).

Other times, the teaching of learning strategies includes "memory aids" such as rhymes and short poems, keywords, acronyms or phrases, analogies, mental images that achieve an associative link with the rule, along with visualizations of information that can be used successfully, for the recoding, modification and processing of information (Botsas, 2008; Kame'enui et al., 1999). In addition, cognitive and semantic mapping through the use of shapes and arrows in the place of a flowing text challenging for students with special educational needs, the pre-arranged organizers mentioned above, organizational charts as well as guided study notes are successful techniques aiming at enabling study organization and time management, two areas in which children with special needs have particular difficulty (Botsas, 2008; Panteliadou, 2008).

Proven successful teaching methods for effective teaching include the active response and the systematic feedback of the students, in combination with the immediate and frequent measurement of their performance (Heward, 2011; Phillips, 2021). In fact, many studies have concluded that both students' reading ability and comprehension show significant improvement through techniques such as instant feedback, repetitive reading, timed guided exercises and positive reinforcement (Kourea & Bacana, 2012).

SHAPING THE CLASSROOM INTO A LEARNING ENVIRONMENT & ASSESSMENT OF TEACHING

However, apart from the well-adapted materials, the teaching methods, the natural environment and the relational climate of the whole class also require modification in order to ensure the smooth functioning of all members and to evaluate the teaching process as effective (Evertson, Poole & the IRIS Center, 2002). The Dynamic Model of Educational Effectiveness (DEME), which is offered to train teachers in issues regarding successful teaching in mixed classes, focuses on five elements of the classroom that makes the latter a learning environment and incorporates the following (Antonioni & Kyriakides, 2011): Teacher-student interactions, Student-student interactions, Students'

treatment by the teacher, Managing indiscipline, Competition among students, Encouraging competition and discouraging its negative aspects, Students' treatment by the teacher (Creemers et al., 2008).

The first two aspects are thought to be key elements in measuring the classroom atmosphere internationally. Students, as already mentioned from the definition of teaching, come into constant interaction with each other and at the same time with their teachers. They are called within the class to form relationships with others and respectively are in constant cooperation and communication with them achieving a more positive activity in both directions, which contributes to the cultivation of their personality in general (Kame'enui et al., 1990; Kame'enui et al., 2007). The other three aspects, however, refer to the teacher's effort to create a supportive learning environment within the classroom. In many cases, the integration of fine arts is considered particularly beneficial for students with special educational needs, with reference to people with attention deficit and hyperactivity disorder, or abused children (Drosinou-Korea, 2013; Xohellis, 2004).

In addition, it is crucial for the effectiveness of teaching in a mixed classroom to be measured through assessing the suitability of the curriculum, which is a prerequisite for the educator's planning. The teacher can be safely guided to this assessment considering that they try to answer specific questions concerning: (a) the percentage of students in the classroom who can accurately and successfully demonstrate the skill taught, (b) the suitability of the lesson taught, in relation to the learning level of the students of the specific classroom, (c) how capable the teacher feels; not at all capable, quite capable, very capable, to make the necessary modifications, utilizing the aforementioned interventions and (d) the realization of the initial modifications they would make to their lessons within that classroom (Kame'enui & Simmons, 1999; N. 113(I)/99). Observing the teaching process is an essential contributor to its improvement. In this sense, the effective teacher must evaluate the time they dedicate to the various stages of the lesson, to the different groups of students, to their learning and teaching (Christoforidou, 2013).

CONCLUSIONS

It is internationally observed, that the number of students who cannot easily access the content of the general education curriculum is constantly increasing. Therefore, both teachers and those who publish textbooks and related educational materials need to realize that students with differentiated learning needs are no longer the exception but on the contrary they are a large part of the school body and for this reason more importance should be given to their teaching. In fact, when it comes to educational approaches and didactic planning, the current teaching conditions and the intense differentiation of the school population that prevails in the general school now define unified and undifferentiated learning as outdated and ineffective (Martynchuk et al., 2020).

On the contrary, modifications and accommodations are needed, with teachers taking initiatives, so that teaching is adapted to the needs of all students and, above

all, students with disabilities, to promote the idea of "one school for all". The goal, that is, is to include all children in teaching and try to meet all needs to the same degree without feeling marginalized and unable to participate as actively as one would like.

The lack of knowledge on these teaching strategies and design requirements of teaching, as well as that of time on the part of general education teachers who have to cover a predetermined curriculum, are the usual obstacles due to which adjustments and facilitation strategies cannot be applied for students with disabilities (Kame'enui & Simmons, 1999). Therefore, by recognizing the unique ability of teachers to change the school reality of students with special educational needs, this study presented easy adaptations and practical suggestions, which can transform the classroom into an area of both individual and group learning, as well as in a private space of personal development. This will give the impetus for the consolidation of the democratic character of the school, which is a goal of all pedagogical scientists and those responsible for those institutions and society as a whole (Strogilos, 2018).

REFERENCES

Greek literature

Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (2000) Παιδαγωγική Ψυχολογία. Μάθηση και ανάπτυξη: συνειρμική, κοινωνικογνωστική θεώρηση, Αθήνα: Gutenberg.

Δροσινού-Κορέα, Μ. (2013) Το γνωστικό αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και η προαγωγή του από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Πρακτικά Ημερίδας με θέμα «Η Ειδική Αγωγή και η εκπαίδευση των παιδιών με σύνθετες δυσκολίες. Προτάσεις για την υποστήριξη της ένταξης στην σχολική κοινότητα», Καλαμάτα, 1 Μαρτίου 2013.

Κουρέα, Λ., Βακανά, Ε. (2012) Η επίδραση ενός δομημένου αναγνωστικού προγράμματος στην αναγνωστική ευχέρεια και στην κατανόηση μαθητών δευτέρας δημοτικού, Λευκωσία, 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.

Κυπριωτάκης, Α. (2004) Μια Παιδαγωγική : Ένα Σχολείο για Όλα τα Παιδιά, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (1999) Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Η Σχολική Τάξη, Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2006) Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση, Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2011) Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Στρατηγικές Διδασκαλίας II, Αθήνα: Gutenberg-Κώστας & Γιώργος Δαρδανός.

Μπότσας, Γ. (2008) Ενίσχυση των γνωστικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου «Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες», Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Ξωχέλλης, Π. (2004). Εκπαίδευση εκπαιδευτικού και ποιότητα στην εκπαίδευση, στο Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου, Βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο και στην Ευρώπη. Λευκωσία.

Παντελιάδου, Σ. (2008) Διαφοροποιημένη διδασκαλία, στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου «Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες», Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2008) Αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση σε τάξεις μικτής ικανότητας, Συλλογικό Έργο, (Γλωσσική επιμέλεια: Μαρία Παπαλεοντίου), Λευκωσία: Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, Τομέας Επιμόρφωσης

Χρηστάκης, Κ. (2011). Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες – Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή, Αθήνα: Διάδραση

Χριστοφορίδου, Μ. (2013) Παρακολούθηση Διδασκαλίας στη βάση του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας, Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Heward, W.L. (2011). Παιδιά με ειδικές ανάγκες (σελ. 232-234 «Προληπτική, θετική διαχείριση της τάξης»). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Foreign language literature

Antoniou, P., Kyriakides, L. (2011). The impact of a dynamic approach to professional development on teacher instruction and student learning: results from an experimental study. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 291-311.

Booth, T., Ainscow, M. (2002) *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE.

Byrd, D. R., & Alexander, M. (2020). Investigating special education teachers' knowledge and skills: Preparing general teacher preparation for professional development. *Journal of Pedagogical Research*, 4(2), 72-82.

Creemers, B.P.M., Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London and New York: Routledge.

Evertson, C., Poole, I., the IRIS Center (2002) *Effective room arrangement*, Vanderbilt University, Retrieved from http://iris.peabody.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/pdf_case_studies/ics_effmarr.pdf

Kame'enui, E. J., Simmons, D. C. (1990). *Designing instructional strategies: The prevention of academic learning problems* (pp.4-18). Englewood Cliffs, NJ: MacMillan Publishing Company.

Kame'enui, E. J., Simmons, D. C. (1999). *Toward successful inclusion of students with disabilities: The architecture of instruction* (p. 13-19). Reston, VA: The Council for Exceptional Children.

Kame'enui, E.J., Carnine, D.W., Dixon, R.C. (2007) Introduction. In M.D. Coyne, E.J. Kame'enui & D.W. Carnine (Eds.), *Effective teaching strategies that accommodate diverse learners* (3rd ed., p.10), Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.

Martynchuk, O. V., Skrypnyk, T. V., Sofiy, N. Z., & Naida, J. M. (2020). Inclusive education in Ukraine within the context of european values and guiding principles in a field of education for children with special educational needs. *INCLUSIVE EDUCATION*, 200.

Nakonechna, L. (2020). *INCLUSIVE EDUCATION: MODERN TECHNOLOGIES*. *East European Scientific Journal*, 6(12 (64)), 30-33.

Phillips, J. A. (2021). Examining Teachers Perceptions of Inclusive Practices in Secondary Education.

Strogilos, V. (2018). The value of differentiated instruction in the inclusion of students with special needs/disabilities in mainstream schools. In SHS Web of Conferences (Vol. 42, p. 00003). EDP Sciences.

Tay, H. Y., & Kee, K. N. N. (2019). Effective questioning and feedback for learners with autism in an inclusive classroom. Cogent Education, 6(1), 1634920.

Vazquez, A. (2020). Implementing Support Materials for Students with Special Needs in an Inclusive Classroom.

Legislation

Ν. 113(Ι)/99. Ο περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος του 1999. Εκδίδεται με δημοσίευση στην Επίσημη Εφημερίδα της Κυπριακής Δημοκρατίας σύμφωνα με το Άρθρο 52 του Συντάγματος.

Νόμος 3699/2008 (Φ.Ε.Κ199/Α/02-10-2008) Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

TEACHING STRATEGIES FOR CHILDREN WITH DYSLEXIA

Dimitra Koraka

Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Special Education
e-mail: dimikoraka@gmail.com

Abstract: In past years dyslexia in the educational context, following the conceptual models of medical epistemology, has been described through one-dimensional deterministic variables and has been equated to single-factor approaches, which on the one hand, attributed (to dyslexia) negative content and, on the other hand, focused the range of interventions on the medical meditation. However, today psychopedagogical descriptive approaches recognize dyslexia as a multifactor phenomenon of non causative nature, for the overcoming of which it needed the didactic mediation.

Therefore, this article attempts through the critical review of the relevant literature to explore and highlight those practices, which through their inclusive axiology can contribute in the most effective way to the strengthening of the cognitive and socio emotional repertoire of the child with dyslexia, simultaneously mitigating social and academic exclusionary pressures. It is, therefore, argued that through inclusive practices not only the socio-cognitive deficits of the child with dyslexia can be counterbalanced but also the vision of a socially just, welcoming and friendly school.

Keywords: dyslexia, dyslexic child, Teaching strategies, inclusive practices, social justice

INTRODUCTION

In modern educational modernity the term dyslexia or alternatively special or developmental-developmental dyslexia is used to describe the child's difficulties in acquiring basic language skills in the areas of reading, (correct) writing, arithmetic or mathematical calculation (Porpodas, 1997; Panteliadou, 2000; Grigorenko, 2001; Porpodas, 2002; Stasinou, 2015; Stasinou 2016). Although today dyslexia is described as a (specific) developmental deficit of neurological guilt, which affects a very specific area or area due to which there is a strong mismatch between the child's language performance and mental development, in the past the concept of dyslexia was the subject of intense fighting between them of medicine and psychopedagogical epistemology resulting in the rendering of a commonly accepted definition, the identification of possible generative factors and the development of intervention strategies to become a highly controversial process (International Dyslexia Association, 2016; Stasinou, 2016).

According to the standards of medical epistemology, which were based on the principle of exclusion, dyslexia was described with signs of negative and causal content, which focused exclusively on misconduct conceptual arguments (what is nothing but what exactly is dyslexia) (Thomson, 1984; Seymour, 1986; Fletcher, 2009). In the light of medical standards, the term dyslexia followed monopolistic interpretive approaches, reducing its existence to single-factor variables related to either brain damage or central nervous system dysfunction or even hereditary predisposition (Avlidou, 2002). Therefore, dyslexia was identified with pathological phenomena of the written word, which not only gave it characteristics of the medical approach names (minimal brain damage, congenital lexical blindness, stremophilia, etc.) but also limited the scope of intervention strategies in medical mediation, consequently mitigating any prospect of easy denaturation of interventions in school practice with clear functional results (Stasinou, 2015; 2016).

However, the above conceptual attempt was quickly criticized for its negative and non-functional content as it was considered not only impossible to provide a commonly accepted explanation in terms of "conventional teaching", "adequate intelligence" and "socio-cultural opportunity" but also descriptive directions in matters of clinical practice (Rutter, 1978).

In the opposite of the above approaches, the representatives of the psychopedagogical community in an attempt to cover the existing failures of the medical professionals moved in descriptive orientations, seeking the detailed mapping of the features of dyslexia and the orientation of professional zeal in matters of teaching (Stasinou, 2015; 2016). A typical definition is that of the British Psychological Society (British Psychological Society, 1999) according to which dyslexia:

is obvious when accurate and easy reading and / or spelling of words is developed with great imperfection or with great difficulty. It is located in the learning of the basic reading skills at the "word level" and implies that the problem is serious and persistent regardless of appropriate learning opportunities. It forms the basis for a planned assessment process through teaching (British Psychological Society, 1999, p.64).

Based on the above approach, dyslexia is not described as a pathological disorder but as a serious and persistent difficulty in learning to read, which should be sought in the evolutionary sequence of the reading skills of the child with dyslexia (Snowling, 1987; Riddick, 2001).

By removing single-factor causal variables (Gjessing&Karlsen, 1989), the psychopedagogical and at the same time multifactorial approach seems to have a useful extension as it focuses on its detailed description language behavior of the child with dyslexia, while emphasizing the need for appropriate didactic intervention, which will resist traditional teaching methods (Stasinou, 2015; 2016).

It seems, therefore, that the interdisciplinarity of dyslexia, structured sometimes in terms of causal and sometimes descriptive, justly gives to its nature the character of a complex phenomenon. However, although in the relevant literature it is pointed out that it constitutes an individual continuous phenotype which is not eliminated

over time (British Dyslexia Association, n.d. ; Reid, 2007), O 'Connor et al., (2015) and Stasinou (2015; 2016), argue that dyslexia can be improved and even effective means from early diagnosis and appropriate educational intervention.

The purpose of this paper is to investigate whether the complex nature of dyslexia can prevent the co-teaching of children with different characteristics within the same classroom. More specifically, a systematic effort is made recording the benefits of inclusive education for students with dyslexia and the challenges of this practice. In addition, it focuses on the degree utilization of individualized or differentiated teaching by teachers and their main needs for better support of students with dyslexia.

In the present work the method of bibliographic review was adopted. Specifically, an extensive search was conducted for review and research material, published in Greek and English, on educational practices for the integration of children with dyslexia. Original digital material was utilized, extracted from the electronic databases of Eric, Jstor, PupMed, ResearchGate, SageJournals, Taylor & Francis Online, Wiley Online Library and UnesDoc in order to explore and critically present existing critical knowledge about the subject of the study. A key strategy to facilitate the electronic search was the construction of keywords, which were used either in dual form or even in combinations with more than three keywords to maximize the purpose of the work such as: Dyslexia and inclusion, dyslexia and inclusive teaching, dyslexic child and social justice, dyslexia and child-centered teaching.

Teaching Strategies for Children with Dyslexia. May. 2022.

Koraka Dimitra

Implementation of inclusive practices

The difficulties of children with dyslexia do not disappear during their developmental course. On the contrary, they are transferred to adulthood, maintaining their persistent character. In addition, world-class research confirms the multifaceted nature of these difficulties, emphasizing that children with dyslexia are not only inferior in terms of language skills compared to their peers of the same developmental age but also in terms of social and emotional skills.

However, despite the multipolar nature of the difficulties in question, O 'Connor et al., (2015) note that the application of inclusive practices can cause manifestly effective effects on students with dyslexia leading them to stronger academic achievements, better social and emotional health as well as greater classroom participation. Inclusive practices with a socially equitable value refer to welcoming all children to their neighborhood school regardless of their academic ability (Unesco, 2015) or their other experiential differentiators (Unesco, 1990; 1994; Anglidis, 2011). They describe in a holistic approach rather than an individual change, which is synonymous with the movement of schools in a child-centered orientation according to which all students are entitled to reach their maximum potential both in terms of cognitive skills and in terms of socio-emotional (Unesco, 2005).

At the level of intervention, the starting point of the educational effort is the recognition of the needs, possibilities, inclinations and interests of students with dyslexia with the ultimate goal of creating a child-centered and friendly learning environment, free from punishment and prejudice, which, being inclusively close to the diversity of students, will provide all its students (with and without diversity) with equal and meaningful opportunities to participate in the academic and social events of the school (Unesco, 1994; 2001; Stasinou, 2015; 2016)

Of course, although the research data prove the lack of autonomy or even adequate time on the part of teachers to develop flexible and supportive approaches to dyslexia (Didaskalou&Vlachou, 2004), the adoption of inclusive and child-centered guidelines, including the diversification and individualization of teaching, the encouragement of interdisciplinary interaction, the provision of additional rewarding and encouraging the student's efforts, the "use" of a patient student as an assistant, the adoption of co-teaching models between specialist-general educators, the teaching of concepts of diversity and human rights, enhancing students' self-esteem but also the cultivation of an inclusive and unconditional collaborative culture in general are some effective strategies that can contribute to the socio-cognitive encouragement of children with dyslexia, while alleviating potential pressures of social and academic exclusion (Unesco, 1994; Keefe & Moore, 2004; Angelidis, 2011; Stasinou, 2015).

Teachers' strategies for dealing with dyslexia are:

- **Phonological awareness of language**

Exercises related to the reinforcement of the phonological awareness of the child with dyslexia are considered important, which describes his ability to understand that speech is composed of sentences, sentences of words, words of syllables, syllables of sounds, that is, of signs audio parts that are represented by letters (Maridati - Kassotaki, 2007). In fact, the research of Tafa (2000) and Mouzaki et al., (2008) point out that phonological awareness is a crucial skill that affects the ability of skills of the child in the fields of reading, writing and spelling. Activities such as locating rhyming words, generating rhyming words, segmenting sentences into words, syllables and phonemes and reconstructing them, detecting words that start with the same letter, the repetition of reading a short text are some representative exercises to enhance the phonological awareness of the dyslexic child (Maridati - Kassotaki, 2007; Kotoulas, 2008).

- **Establishment of collaborative actions**

The teacher should encourage the recommendation collaborative activities in which not only the cognitive encouragement of students with dyslexia but also the socio-emotional one can be achieved, which is often typically developing students. Characteristic is the study of Hellendoorn&Ruijsenaars (2000), who pointed out that students with dyslexia had significantly fewer friendships and social interactions than their classmates, which were not characterized by the experience of these difficulties. In support of the social argument, Westling-Allodi (2002) in his study pointed out that cultivating good social relationships between students with and without dyslexia is a

cornerstone of enhancing the academic skills of dyslexic children. He, in fact, suggested that the effective treatment of these difficulties requires the "activation" of relations between students with and without the homonymous difficulties, ie the investment of educational zeal in the field of social skills rather than meticulous achievements (Westling - Allodi, 2002).

O'Connor & Jenkins (1996) and Angelidis (2011) suggest that in the context of cooperation between students with and without otherness, the recognition and acceptance of otherness, the feeling of belonging, the establishment of friendly relations, the fruitful interactions are promoted, students' social skills as well as the unconditional collaborative climate, which is an essential variable for the generalization of inclusive culture. At the same time Slavin et al., (2008) stressed that group collaborative actions can contribute to improving students' phonological awareness as in these contexts are ensured conditions of effective cooperation of children with reading difficulties with the rest of their classmates who perform better than them. However, in any case the teacher should harmonize the teaching practice in the dominant way of learning of the dyslexic child, using him as a constant indicator of the way of perception and interaction of the child with the learning environment. Abbott & Berningen (1999) in fact argued that the child with dyslexia through this strategy can cultivate further skills as well as gain prospects for independent work and learning both inside and outside the classroom.

- **Multi-sensory teaching method and its Technologies Information and Communications (ICT)**

In addition to the above directions, however, the inclusive management of the difficulties of children with dyslexia requires the harmonization of the modern school with further previous approaches of a psycho-pedagogical nature.

In particular, the multi-sensory teaching method and Information and Communication Technologies (ICT) can be utilized by the teacher and integrated into his teaching practice with the ultimate goal the accessible contact of dyslexic children in appropriate software and voice programs through which they will be able to be taught coding and decoding skills (Stasinios, 2015).

In the literature it is pointed out that the multi-sensory approach is one of the most effective teaching methods for dealing with the difficulties of familiar children as through the stimulation of their visual, auditory and kinesthetic senses is strengthened their ability to store and process information., a goal that can not be achieved with traditional teaching methods, which rely solely on the visual-acoustic dipole (Reid, 2007; Baines, 2008). ICT on the other hand can be used by the teacher as a complementary and supportive teaching tool, which in combination with traditional teaching will be able to create better conditions for overcoming the existing difficulties (Stasinios, 2015). It is also confirmed by the scientific community that through the use of ICT the abilities of children with dyslexia can be strengthened both in the field of reading, spelling and accent as well as in the field of arithmetic and calligraphy (DyslexiaCenters-PavlidisMethod.aspx).

- **Collaboration between school-student-parent potential**

In addition, another important practice of inclusive guidance is to provide counseling guidance to the student and parents as well as to cultivate a climate of mutual support and cooperation between the teacher, the student with dyslexia, of the parents and the interdisciplinary team in order to create appropriate opportunities for continuous evaluation of the child progress but also prospects for improvement and redesign of the provided intervention program in cases where it is deemed necessary (Στασινός, 2015; 2016).

More specifically, Stasinós (2015, p.424) states that the provision of counseling guidance to the child with dyslexia strengthens his positive self-image while ensuring the "effectiveness of programmatic teaching interventions in the classroom". Dowling & Osborne (2001) on the other hand emphasize that the harmonious cooperation between the teacher and the child's parents helps to reduce the tendencies of isolation and social disgust of the child, behaviors which often develop either because of the child's underperformance or even because of the discouraging criticism he may receive. Unesco (1994) emphasizes that parents should be encouraged to participate in supervising and supporting their children's learning but also to be involved in educational activities through which they will be able to attend effective learning techniques and on the other hand to take them home.

- **Collaboration between school-local community**

Effective educational practices include based on Mayers & Bhopal (2009) and on consolidating school-community collaboration. According to the Unesco (1994) discourse, teachers should seek to involve the local community in school work in an effort to school efficiency as well as to compensate for the lack of family support that the dyslexic child may experience. Through the opening of the school to the community, the perception is formed that we are all co-responsible, active and valuable members of local and global action, which activates the dynamic involvement of all participants in processes of finding better lifestyles within the context in which they all exist (Percy-Smith, 2006).

The above practices as a whole, as recorded in the relevant literature, can consolidate a positive orientation towards diversity, developing in the members of the school organization the sensitivity and social vigilance for what can be achieved in the context of cooperation and available support services. (Unesco, 1994). Of course, the practices described are not independent of the particular circumstances of each school context. Instead, they must be enriched and reshaped, each time following the school requirements and needs of students (Unesco, 1994; Ainscow, 1999). The ultimate goal of the application of inclusive practices is not only the socio-cognitive support of students with dyslexia or other diversity. They aim much more at cultivating a climate of recognition and acceptance of diversity (Stasinós, 2015; 2016) as well as at shaping emancipated individuals capable of reacting to discrimination in the school and social environment (Ayers et al., 2009).

In other words, the educational practices of "inclusiveness" through the elimination of pressures of academic and social exclusion can not only compensate for the socio-

cognitive difficulties of children with dyslexia but also welcome diversity within formal education while encouraging the vision of schools towards coherence and social justice.

Conclusions

The multifaceted nature of dyslexia as well as the recognition of the perspectives of its treatment in the modern educational reality confirms that dyslexia is not a disease or an individual "problem" that needs medical mediation. On the contrary, overcoming the difficulties of children with dyslexia requires the inclusive mediation of the modern teacher with the ultimate goal of creating a welcoming, friendly and socially just environment with rich and meaningful learning opportunities and participation in school activities. In the context of the inclusive ideal, the work of the modern teacher is a work of "understanding" and "collectivity" (Stasinou, 2015; 2016), which focuses on the training of individualized student-centered activities, in the establishment of group collaborations, in the utilization of multi-sensory teaching methods and ICT, in the building of a collaborative climate with the parent and interdisciplinary potential as well as with the local community in order to strengthen and complete the school project. The Inclusive practices with socially equitable and person-centered evaluation can compensate for both the cognitive deficits of the students concerned and the socio-emotional ones, while reducing academic and social exclusion. Therefore, this work is considered to be able to contribute to the enrichment of the knowledge of modern teachers, providing an important framework on the basis of which both cognitive and social support of the dyslexic child as well as the shift of schools to more socially just and child-centered directions. Finally, it should not be forgotten that the present work attempts to lay the foundations for new research areas, which can focus on exploring the post-school effects of inclusive management of the diversity of students with dyslexia as the research activity so far is focused on the results of inclusive practices at mainly school level.

REFERENCES

Books

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Angelidis, P. (2011). *Pedagogical of inclusion*. Athens: Interaction.
- Ayers, W., Quinn, T., & Stovall, D. (2009). *Handbook of Social Justice in Education*. New York, London: Routledge
- Baines, L. (2008). *A Teacher's guide to multisensory learning. Improving literacy by engaging the Senses*.
USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Doikou - Avlidou, M. (2002). *Dyslexia: Emotional factors and psychosocial problems*. Athens: Greek Letters.
- Dowling, E., & Osborne, E. (2001). *Family and school*. Athens: Gutenberg

- Gjessing, H. J., & Karlsen, B. (1989). A timeless study of dyslexia. New York: Springer.
- Kotoulas, B. (2008). Enhancement of phonological awareness, reading decoding and fluency. In S. Panteliadou, & F. Antoniou (Ed.), Teaching approaches and practices for students with learning difficulties (pp.32-40). Thessaloniki: Graph
- Maridaki-Kasotaki, K. (2005). Learning difficulties: Psychopedagogical approach. Athens: Greek Letters.
- Panteliadou, S. (2000). Learning difficulties and educational practice. What and why. Athens: Greek Letters.
- Porpodas, K. (1997). Dyslexia. The special disorder in the learning of the written word. Psychological View. Athens: Educational.
- Porpodas K. (2002). The reading. Patras: Self-published.
- Reid, G. (2007). Dyslexia. The SEN series (2nd Edition). London and New York: Continuum International Publishing Group.
- Rutter, M. (1978). Prevalence and Types of Dyslexia. In Benton, A.L., & Pearl, D. (Eds.). Dyslexia: An Appraisal of Current Knowledge (pp.3-28). New York: Oxford University Press.
- Snowling, M.J. (1987). Dyslexia: A cognitive developmental perspective. Oxford: Blackwell.
- Stasinou, D. (2015). Psychology of speech and language. Development and pathology, dyslexia and speech therapy. Thessaloniki: Gutenberg.
- Stasinou, D. (2016). Special education 2020: For an inclusive or comprehensive education in the new digital school with digital champions. Athens: Papazisi.
- Tafa, E. (2000). Reading and writing in preschool education. Athens: Hellenic Letters Publications.
- Thomson, M. E. (1984). Developmental dyslexia. Baltimore, MD: Edward Arnold

Chapters / Conference papers

- Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2004) The development of special-inclusive education in Greece: discourses and practices of inclusion and exclusion. Presentation at the ECER Conference, Rhethymnon, Greece.
- Unesco. (1994). The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: Adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. Unesco. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Unesco. (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf
- Unesco. (2015). Education for all 2000-2015: Achievements and challenges. EFA Global Monitoring Report. UNESCO publishing. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>
- World Conference on Education for All, & Meeting Basic Learning Needs. (1990). World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs. Inter-Agency Commission. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf>

Articles

- Abbott, S., & Berninger, V. (1999). It's never too late to remediate: A developmental approach to teaching word recognition. *Annals of Dyslexia*, 49, 223–250.
- British Psychological Society (1999). *Dyslexia, literacy and psychological assessment. Report of a working party of the division of educational and child psychology*. Leicester: BPS.
- Fletcher. J.M. (2009). Dyslexia: The evolution of a scientific concept. *J Int Neuropsychol Soc*, 15 (4), 501–508.
- Grigorenko, E. (2001). Developmental dyslexia: an update on genes, brains, and environments. *Child Psychol Psychiatry*, 42 (1), 91-125.
- Hellendoorn, J., & Ruijssenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial & Special Education*, 21 (4), 227-239
- Keefe, E.B., & Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. *American Secondary Education* 32 (3), 77-88
- Mouzaki, A., Protopapas, Th., & Tsantoula, D. (2008). Preschool forecast indicators of the development of reading skills during the 1st grade. *Educational Sciences*, 1, 71-88
- Myers, M., & Bhopal, K. (2009). Gypsy, Roma and traveler pupils in schools in the UK: Inclusion and good practice. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (3), 299-314.
- O'Connor, R.E. & Jenkins, J. R. (1996). Cooperative learning as an inclusion strategy: a closer look. *Exceptionality*, 6 (1), 29–51
- O'Connor, M., Quach, J., Goldfeld, S., Gold, L., Hopkins, D., Beatson, R., & Aston, R. (2015). Approaches to the provision of educational support for children and young people with additional health and developmental needs: Dyslexia. An internal report commissioned by the program for students with disabilities review unit. Victoria, Australia: Department of Education and Training.
- Percy-Smith, B. (2006). From consultation to social learning in community participation with young people. *Children Youth and Environments*, 16 (2), 153–179.
- Riddick. B. (2001). Dyslexia and inclusion: Time for a social model of disability perspective ?, *International Studies in Sociology of Education*, 11 (3), 223-236.
- Seymour, P. H. K. (1986). Cognitive description of developmental dyslexia. *Bulletin of the British Psychological Society*, 39, A98.
- Slavin, R.E., Cheung, A., Groff, C., & Lake, C. (2008). Effective reading programs for middle and high schools: A best - evidence synthesis. *Reading Research Quarterly*, 43 (3), 290-322.
- Westling - Allodi, M. (2002). Support and resistance. Ambivalence in special education (Doctoral Dissertation). Sweden: Stockholm Institute of Education, Department of Human Development, Learning and Special Education.

Web page

- DyslexiaCenters - Pavlidis Method. (χ.η.). Pavlidis method. Retrieved on 20.04.2022 from <http://www.dyslexiacenters.gr/Pavlidis-Method.aspx>
- International Dyslexia Association. (2016). Definition of Dyslexia. Retrieved on 15.04.2022 from <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>

EDUCATIONAL INTERVENTIONS PROMOTING THE INCLUSION OF AUTISTIC STUDENTS: PERSONALIZED (INDIVIDUALIZED) EDUCATIONAL PROGRAM

Dimitrios Chatzis

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Faculty of Educational Studies and the Arts

Department of Special Pedagogy and Speech Therapy

Abstract: This paper defines that an Individualized Education Program (IEP) is a school-based document that gives information about how a student is currently doing, what programs and/or services will be used to address his educational needs. By implementing certain guiding principles in designing the afore-mentioned plan a case study of a student diagnosed with Autism Spectrum Disorder (Asperger’s syndrome) was undertaken to prove the concept in practice. His (IEP) outlines his individual academic needs as well as the strategies required to meet those needs.

Keywords: Personalized (Individualized) Educational Program, autism spectrum disorder, Asperger’s syndrome, inclusive education, case study, educational intervention

INTRODUCTION

In the context of inclusive education, various educational approaches and practices are applied today, aiming at the inclusive education of all students without exceptions and distinctions and the provision of quality education. One of the educational interventions that is implemented in many countries is the Personalized (Individualized) Educational Program. The Individualized Educational Program, for the education of people with special educational needs, is a crucial axis for the provision of special education to students with diagnosed disabilities. It essentially means a practical, regulated, educational focus on the individual needs of students with disabilities, such as students with autism or other difficulties and disorders (Thomson & Rowan, 1995).

MAIN PART

1. Personalized Educational Program

The Personalized Education Program is designed by an interdisciplinary team, has a clear educational orientation and focuses on the planning of educational services as well as the additional services needed to be provided to children with disabilities on a personalized basis (CEC, 1999; Thomson & Rowan, 1995). The child is the focus and the goal is to clarify his needs as best it can.

The main components of the Personalized Educational Program are the following:
a) The recording of the special educational needs of the child, his possibilities and inclinations, but also the educational priorities. All these must define the areas of special psycho-pedagogical intervention.

b) The recording of the current situation of the child. For this reason a part of the Personalized Educational Program consists of the description of the strengths and weaknesses in a specific field. Thus, all those interested can be provided with all the information that may be needed to address the special needs of the child and can be the guidelines for the next steps (Bateman & Linden, 1998; Bateman & Herr, 2003).

c) The definition of teaching objectives, which are usually distinguished into long-term and short-term, is considered a very important element of the Personalized Educational Program. In particular, short-term goals need to be demonstrated in a measurable way. Specifying goals and avoiding generalities are crucial issues in assessing student progress. Within the Personalized Educational Program, specific intervention strategies are proposed in order to improve a certain area of the child's skills. The description of the proposals varies and the examples in each case demonstrate the flexibility of the program (Bateman & Herr, 2003; Poppes, Vlaskamp, De Geeter, & Nakken, 2002).

d) The design of the provided educational services and the proposal of educational framework (e.g. regular class, Department of Integration). It includes the basic special education program, the objectives in the basic cognitive subjects, the frequency and the duration of the program. The special education program may refer to curriculum modifications and support within the regular classroom. It is important to determine the area in which it is necessary for each activity to take place. A complete Personalized Educational Program is not limited to the school area.

e) The planning of the provided additional services (eg counseling, speech therapy), their place of provision, as well as their duration and frequency and the planning of the provision of special aids (eg headphones, typewriter Braille, H.Y.) (Bateman & Linden, 1998).

f) The definition of criteria and procedures for the fulfillment of educational / teaching objectives (Bateman & Herr, 2003).

2. Autistic Disorder

Autistic disorder is characterized by a severe and impairment of areas of development: a) social transaction, b) communication skills, c) the presence of a stereotypical and repetitive behavior, such as stereotypical interests and activities (APA, 1994; WHO, 1993/1992). The above-mentioned qualitative weaknesses that define autism are distinctly deviant from the developmental level of the individual or his mental age (APA, 1994).

When a person has an IQ that is at the average or higher levels, we say that the person has high functioning autism (high functioning autism). If a person meets all

the criteria for high-functioning autism, but no severe communication impairments are observed and there is no history of speech retardation, then the person meets the criteria for Asperger syndrome (Baron - Cohen, 2000). In this respect, Asperger syndrome is a subset of diffuse high-functioning disorders (Happé, 1998; Kugler, 1998). However, some researchers (Gillberg, 1985; Schopler, 1985) have expressed concerns about the diagnostic distinction of Asperger's syndrome from high-functioning autism. Of course, these two concepts, as well as the concept of autism in general, have evolved and continue to evolve over time (Berney, 2000).

3. Case Study

George attends a regular school. The student was evaluated when he was studying at the elementary school and received a positive suggestion for parallel support.

Personal history: George is an 11-year-old child. He has an opinion on "High Functional Autism" from a Medical-Pedagogical Center, since the age of 4 years. A recent psychometric evaluation showed that his IQ is moving within the normal range. George has no health problems. George is a very caring child and has received appropriate education in relation to his difficulties from preschool age. At times, he has various extracurricular interests. He is monitored individually on a weekly basis by a psychologist and participates in a psychotherapeutic group. In terms of his friendly relations, George prefers to approach 1-2 of his classmates from his school class.

School history: George was late for kindergarten for a school year. From then on, his attendance was normal and he did not repeat any elementary school classes. Today he is studying in the 5th grade. In all the previous years of study, George's teacher was very close to him. There was also a private psychologist who accompanied the student to class, usually in the morning, to help him cope with school demands in both the social and learning areas. This started from the first grade and stopped at the beginning of the 4th grade of primary school. It is reported that George in the first grades of elementary school had very significant difficulties in matters such as his desk and bag, the use of the toilet, etc.

Current situation: George is autonomous in most areas of self-care (food, clothing, hygiene). At home and less often in the school environment he is obsessed e.g. with the running water causing him to be late as he exits the toilet.

Social function and communication: In general he obeys the commands given to him, although sometimes his obsessions limit this response. In the classroom he presents behaviors that give the image of an immature child (e.g. he repeats in a stereotypical way the words of the teacher or a classmate). He is addicted to his obsessions (e.g. he does not take a break if he does not pick up and tidy his desk). He does not attend class, does not ask for clarifications or explanations from the teacher, only asks for her help when he is late. He needs supervision in order to meet the requirements of his school work. He answers with short sentences to the questions of the class teachers.

He joins the classroom team, but is rarely an active member. He does not take initiatives, he annoys the members of the group (he teases with his feet, he speaks

when he should not), but not with an aggressive intention. When the pace of the lesson is too fast for its capabilities or the game is too complicated (e.g. many rotations or rules) he shows gradual withdrawal and occasional stereotyped behavior (e.g. murmuring). He often copies his classmates or stereotypically imitates some of their movements. He does not play with his classmates during the break and often goes to a specific area of the courtyard, where he "flutters". Does not participate in team play (e.g. football) unless properly encouraged.

He has specific 1-2 friends that he is looking for, although he does not refuse to socialize with other children. His speech is characterized by limited vocabulary and short sentences, poor semantic and factual perception of speech. Sometimes he has difficulty understanding the commands addressed to him or he is confused about what is really expected of him. He presents immediate echo, repeating the words of others, without a significant time break.

Emotional state: He is a child with a happy mood. Sometimes he refuses to go to school, but this refusal does not affect his attendance and his behavior in the classroom. He is patient. He is anxious when he is reprimanded for his behavior or when he is called to write a test or when he realizes that he is slow in relation to his classmates. In these cases, his anxiety is manifested by stereotypes and repetitive motor maneuvers (e.g. he tangles his fingers and rubs them). He rejoices when he is rewarded. He also seems to show joy when a classmate is rewarded. He does not express his negative emotions e.g. when he is bothered by another child's behavior. He is especially happy when he visits places he likes.

School performance: Presents an image of a weak student. He is an excellent speller and good at performing grammar exercises. He decodes reading texts of his age in a monotonous way, without coloring his voice and without observing the punctuation marks. The reading comprehension of the text falls significantly short of its chronological age. He writes text with correct syntactic structure, but often does repetitions (especially at the end of writing) and does not make paragraphs. Performs satisfactorily the four operations of mathematics, but only up to five-digit numbers. He also makes it difficult to understand the meaning of decimal numbers and aims at solving mathematical problems.

4. Educational intervention planning

By designing a Personalized Educational Program for the case of George, special emphasis is given to the content and intervention strategies. Teaching objectives (short-term and long-term) arise from the current situation/functionality of the child, while the activities of the interventions are carefully selected to provide practical outlets, without binding or exhausting the teacher's initiative.

The proposed educational intervention, which has a more cognitive direction than the traditional behavioral intervention programs, utilizes various cognitive problem-solving strategies and role-plays. In addition, the following are taken into account: a) the Bateman & Herr (2003) guidelines for measurable specific objectives, and b)

the traditional behavioral modification tactics that move in a behavioral direction. In other words, both the long tradition of the behavioral school and the cognitive problem-solving strategies are combined.

The focus of the intervention is the general school class. A prerequisite for the implementation of the Personalized Educational Program is a warm, supportive school climate that mobilizes not only George but also the entire school class. Teaching needs to be well-structured, which means consistency in daily activities and classroom routines, work organization, classroom organization, and the regulation of inappropriate behaviors in the classroom (Quill, 2005).

The intervention for the strengthening of the communication capacity needs to utilize various communication functions (demand, attention, observations, information provision, information request, expression of emotions) and various forms of communication (oral, written, meanings, gestures, physical, visual communication) (Quill, 2005). It is especially recommended to use visual reminders or hints, since George's visual memory is developed. Verbal communication with the child needs to be characterized by clear and concise speech of the teacher.

Table 1. The table below presents a part of the Personalized Educational Program for the aforementioned case study

Intervention Areas	Educational needs	Present situation	Intervention strategies
A. Social transaction	Extroverted behavior: George does not know when and how to communicate with teachers and classmates.	1. George seeks eye contact with the teacher, only after observing the same (e.g. he shouts teacher's name during the lesson in order to turn her gaze to him). 1.1. Sometimes he executes orders and conforms to the teacher's remarks. Goal: George to look at his teacher when addressing to him.	1. We address George, with a clear and unambiguous speech. 1.1. Precise and concise instructions are given, in a gentle tone, which betray our intention for help and are accompanied by corresponding non-verbal messages (e.g. eye contact). 1.2. There are written reminders on the desk e.g. "We look at the talking person" accompanied by corresponding icon symbols. 1.4. In each successful application we ask the child which rule he applied and why. We first reward the thought e.g. "Well done for thinking so" and then the behavior. The application starts immediately and continues throughout the year.

B. Language and communication	Echo: His echo is immediate, manifested immediately after the speech of "third" persons.	2. During the lesson, he repeats the words of the teacher and more rarely of his classmates. 2.1. Stimulating, distracting stimuli fuel the echoes (eg when the windows of the classroom are blurred, George repeats: "Did the windows blur, eh, ma'am?"). Goal: George to limit the repetition of words or phrases "third parties".	2. Avoid using words that are appropriate for repetition (e.g. "quiet"). 2.1. Observation and suggestion is made by using the finger in front of the mouth (visual reminder in an experiential way). 2.2. We do not feed George's echo by responding to it. 2.3. It is suggested that the school modify the classroom environment (e.g. by installing the necessary curtains).
C. Stereotypical behavior	Stereotypes: George presents stereotypes that prevent him from being functional.	3. During the break, he goes to a specific place, performs "fluttering" and does not play with the other children. Goal: To play with his classmates and not to be isolated during the break.	3. During the break, we urge George to participate in group games and not to be left alone. The application is immediate and lasts throughout the school year.

EPILOGUE

The Personalized Educational Program should not be viewed from a narrow tool point of view. It is certainly a valuable tool, which can provide program guarantees for appropriate quality education and contribute to the educational integration of children with special educational needs.

The intervention proposed in this case study has a strong orientation towards intra -individual progress, the achievement of specific and realistic goals, which in order for the child to achieve them "must go beyond himself". The areas of intervention proposed are three: a) social transaction, b) language and communication, c) reduction of stereotypical behavior. It is clear that the way the student handles and directs requires a developed interpersonal approach and management skill, which utilizes non-verbal communication strategies.

To sum up, the implementation of the Personalized Educational Program and other similar educational interventions is expected to strengthen the process of inclusive education, providing children with autism with quality education in the general classroom and receiving the necessary support.

REFERENCES

- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington, DC: APA.
- Baron – Cohen, S. (2000). Is Asperger syndrome / high-functioning autism necessarily a disability? *Development and Psychopathology*, 12, 489–500.

- Berney, TP (2000). Autism - an evolving concept. *British Journal of Psychiatry*, 176, 20-25.
- Bateman, B. & Linden, M. (1998). *Better IEPs: How to develop legally correct and educational useful programs*. Longmont, CO: Sorpis West.
- Bateman, B. D. & Herr, CM (2003). *Writing measurable IEP goals and objectives*. Verona, WI: IEP Resources.
- Council for Exceptional Children (1999). *IEP team guide*. Allington, VA: CEC.
- Clark, S. (2000). The IEP process as a tool for collaboration. *Teaching Exceptional children*, 33 (2), 56-66.
- Department for Education and Employment. (1994). *The code of practice on the identification and assessment of SEN*. London: DfEE.
- Gillberg, C. (1985). Asperger's syndrome and recurrent psychosis- A case study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 15, 389-397.
- Gray, C. & White, AL (2003). *Social Adaptation: A Practical Guide for Autistic Children and Children with Asperger Syndrome*. Athens: Savallas.
- Happé, F. (1998). *Autism: Psychological view*. Athens: Gutenberg.
- Kugler, B. (1998). *The differentiation between autism and Asperger syndrome*. *Autism*, 2 (1), 11-32.
- Poppes, P., Vlaskamp, C. De Geeter KI, & Nakken, H. (2002). The importance of setting goals: the effect of instruction and training on the technical and intrinsic quality of goals. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 241-250.
- Quill, KA (2005). *Teaching autistic children: Ways to develop communication and sociability*. Athens: Greek.
- Schopler, E. (1985). Editorial: Convergence of learning disability, higher-level autism, and Asperger's syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 15, 359.
- Shaddock, AJ & Bramston, P. (1991). Individual Service Plans: The policy-practice gap. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 17 (1), 73-80.
- Smith, SW, & Kortering, LJ (1996). Using computers to generate IEPs: Rethinking the process. *Journal of Special Education Technology*, 13, 81-90.
- Taylor, RL, Sternberg, L. & Richards, SB (1995). *Exceptional Children: Integrating research and teaching*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Thomson, C., & Rowan, C. (1995). *Individual Education Plans in New Zealand Schools*. New Zealand: Wellington College of Education.
- World Health Organization. (1993/1992). *ICD-10 Classification of Mental Disorders and Disorders Behavior: Clinics Descriptions and instructions for the diagnosis*, Athens: Beta.

CHALLENGES FOR THE TEACHERS RELATING TO INTERVENTION PROGRAM IN THE CHILDREN WITH THE COCHLEAR IMPLANTS

Elissavet Rizargioti, PhD student
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Special Education

Abstract: The challenges for teachers participating in an intervention program for children with cochlear implants are many and significant. In the present work, an attempt is made to present the topic from the point of view of the current situation in Greece, based on my knowledge as a philologist and teacher of the Greek Language and its Special Characteristics, some theoretical research drawn from the discussion based on the relevant Web Sites and the relevant Literature. The results of these researches highlight the possibilities that open up for a substantial contribution of the teacher in solving the problems faced by the students with cochlear implants, but also the difficulties that exist due to cognitive and other weaknesses of the teaching staff and due to structural problems in the field of Special Education and in particular inclusive education.

In Greece, teachers are insufficiently trained in such specific approaches, since only in recent years special emphasis has been placed on special education and the ground has been opened for further study of appropriate intervention practices in these children (Adamidou, 2019). They have a special problem with foreign children, who often find it even more difficult to learn the language taught in school because they speak a different language at home.

In the context of efforts to improve the existing situation, among other things it is required The Special Education Teachers themselves to be in constant contact with the manufacturers of cochlear implants, to discuss with them the performance of these machines and if any interventions or improvements need to be made. The importance of IEPs is also crucial and includes parents, teachers and doctors and the child himself. In cases where the child cooperates, the results are encouraging and this person can be fully functional.

Keywords: Cochlear Implantation, Research, Teacher Challenges, Important tools

INTRODUCTION

It is a great educational and generally a human contribution of the teacher, to contribute to the problems of children with cochlear implants, as the cochlear implant allows the person who uses it to have better access to sounds, provides a greater chance to develop reception and speech production, to a much greater extent, compared to

other hearing aids. It also offers significant benefits in terms of prosody and voice over the use of hearing aids (Chin & Pisoni, 2000). Many deaf children with cochlear implants now attend general education schools. Thus, it allows their smooth integration into the classroom. According to research in various European countries, in America and Australia, there is a general trend for inclusive education and especially for children with cochlear implants, the the majority of which are placed in general schools, while only a small percentage attend a school for the deaf (Punch & Hyde, 2010; Simonsen, Kristoffersen, Hyde, & Hgulstad, 2009; Vermeulen, De Raeve, Langereis, & Snik, 2012).

This work methodologically records the challenges that a teacher accepts, in order to participate in educational programs for the children with the cochlear implants, refers to research on the effect of cochlear implantation in school, to simply highlight the importance of relying on specialized indicators and tools to evaluate the results of educational intervention. It then highlights the discussion and exchange of scientific views on the subject and finally draws some key conclusions.

THE CHALLENGES OF THE TEACHERS

The challenges facing a teacher who teaches students with cochlear implants are the appropriate educational context, communication methods, and whether these children can progress academically and socially. In addition, an important issue that arises is the relationship of these children with the Deaf Community. That is, what happens if they are children of deaf parents, if they use sign language and how they determine their identity (Punch & Hyde, 2010).

In the large classroom, the deaf child has very few opportunities to communicate with the teacher and his classmates. The teacher usually has very little knowledge about the deaf child and of course does not know the requirements he should have from it and how to meet his needs. The interaction of the deaf child with his classmates is difficult and often impossible. This fact can create terrible problems for him in the development of his self-confidence, identity and social behavior and lead him to complete isolation (Lambropoulou, 1999b).

Learning words can be very difficult for children with cochlear implantation. The hard work of the teacher is also demanding, because they have to pay special attention to the vocabulary, the phonology and the emphasis of the words.

The learning of the meaning of the words begins at the end of the first year until the second year. An important area that supports word learning is for the child to become a listener or to learn the auditory and structural properties of the mother tongue. One element in learning spoken language, which is consistently low in these children, is delayed vocabulary comprehension, with delays that must be noted in both the number of words they understand and the rate of acquisition. (Fagan, Pisoni, Horn, & Dillon, 2007). They also learn what a typical audio sequence is in their language by the age of their nine (09) months. Many people with severe hearing loss have limited hearing at low frequencies (Most & Peled, 2007). This shows that many children with cochlear implants understand fewer spoken words than expected for their chronological age.

Also, as it is known, in Greece the words are emphasized/stressed. For people with neurosensory hearing loss, the reception of the tone is considered the most difficult of the pre-sectional characteristics because it is based mainly on the reception of changes in the basic frequency. In addition, children with hearing loss often have difficulty acquiring accent patterns. The pattern of the syllables of the words is considered a very basic and accessible element in most people even in those with very severe hearing loss. Children with very severe hearing loss, often have difficulty receiving monosyllabic words, but are able to grasp the pattern of the word. Sometimes the stress is better absorbed and the stress less well. There needs to be more information that will be useful in designing a phonology and vocabulary development program for children with cochlear implants as well as an overview of what happens in vocabulary development in Greek children of typical preschool and school age. This makes it necessary for the teacher to work with the speech therapist. It takes a lot of patience and perseverance (Adamidou, 2019).

Practically, a fact that is a brake on the teaching of children with acoustic cochlear implants are their Classrooms. Also, the other places where the educational process takes place are among the least friendly listening environments for children with Hearing Loss. Noise from the heating and ventilation system, activities in the next classrooms and hallways, or noise from the classroom itself and students, especially from dragging chairs, drives noise levels to Forty (40) to Fifty (50) Decibels and even higher. . Also, the fact that the floors of the rooms are often covered with tiles and do not have materials that absorb sound on the walls and windows, makes these rooms areas with great impact, exacerbating the problem (Kyriafinis, 2005).

Hearing aids can help with the problems caused by hearing loss, although their work is often hampered by high levels of noise and reverberation in the classroom. If a child uses a wireless FM microphone system, they may not have optimal performance. This is because the student's microphone collects the voices of his classmates but also his own voice as well as that of the teacher. If the room is noisy, it will be particularly difficult to hear the voices of other children picking up the processor microphone and there is a possibility of overlapping and degrading the quality of the external microphone system. Also, interactions between two people or in small groups are usually done without FM or mini microphones. Thus a noisy environment makes it difficult for the student to participate in certain activities that take place in the classroom (Cochlear, 2017).

THE TEST AND THE EVALUATION TOOLS - THE DISCUSSION

Most research on the effects of cochlear implantation focuses on clinical evaluations, such as hearing and speech skills, as well as hearing threshold. However, these measurements evaluate only part of the results of cochlear implantation. Hearing loss mainly affects communication. It is not clear whether clinical measurements of the effectiveness of the therapeutic effect, such as speech, language and acoustic Measurements, can fully reflect the effect of cochlear implantation in general contexts,

such as at home, at school or in the social environment. Such tests do not assess a child's ability to communicate their needs and desires, nor do they show an improvement in self-esteem when communicating with their listening peers, so they are not directly related to their performance in unstructured contexts (Vidas, et al., 1992).

Communication skills as well as the social life of the individual, often undergo changes after cochlear implantation. Specialized indicators and tools are needed to assess the ease with which daily communication and social relationships, well-being and other elements of Quality of Life are conducted (Nikolopoulos, et al., 2001). For this Reason, Quality of Life measurements are used to evaluate the effectiveness of cochlear implantation.

These tools can be general, multidimensional tools for its evaluation, without necessarily being sensitive to echocardiographic evaluations or highlighting the effectiveness of therapeutic intervention, as they do not detect clinically significant improvement in people who have undergone cochlear implantation (Holt, 1994).). General tools do not assess the potential for psychosocial improvement as a result of cochlear implantation (Schilling & DeJesus, 1993). The advantage of general tools is that they cover a wide range of Quality of Life and their findings can be compared with those of other therapeutic interventions. However, there is a risk that the effects of cochlear implantation itself will be less pronounced (Fletcher, et al., 1992).

The use of open-ended and closed-ended interviews as well as questionnaires attempts to assess the expectations of the parents of children who are going to undergo cochlear implantation (Spilker & Revicki, 1996), their satisfaction with it (Vacca & Marshark, 1997), the stress that related to the procedure (Vidas, et al., 1992), as well as the quality of life of the cochlear implant and its family (Marschark & Clark, 1993).

Questionnaires related to a specific disease include data that are exclusively related to it and can not be compared with data from other Therapeutic Interventions.

THE KNOWLEDGE IS A CONDITION OF EFFICIENCY - THE CONCLUSIONS

From the above, some conclusions are drawn that lead to relevant proposals. The first conclusion is that worldwide and in Greece, research in the field of cochlear implantation needs to go further to be an important aid for those involved in educating deaf children with cochlear implants, as they will offer the opportunity for more organized language intervention programs. (Geers & Brenner, 2003).

As for the teacher, she or he, should have a positive and supportive attitude towards the child with a cochlear implant as he is the one who will help him to interpret everything he hears. Hearing is the foundation of language, speech and academic skills. That is why listening should be included in the classroom, in the treatments and in all the social activities of the child as well. Listening helps the child build relationships with his family, peers, teachers and adults. Through listening, he listens to language and everything related to social interaction, improving the performance of his speech. Gaining a foundation in speech helps the child to give meaning to what he reads, to what he reads silently and to what he writes. Fluency in reading and writing helps

the child to continue to receive general information about the world in which he lives and to express opinions. Reading also helps to acquire vocabulary and advanced language structures.

The more the teacher knows about deafness and the cochlear implant, the more comfortable he feels when he is called upon to deal with difficult situations. Working harmoniously with the other members of the child support group helps the teacher. A team that recognizes its members by highlighting different levels of knowledge, skills and abilities can best support a student in many ways. Team members can train each other, support and create new outlets to better serve the student's needs. The teacher is asked to create interesting and practical listening experiences that are inextricably linked to communication, thinking and learning, as well as to design activities, materials, books and chapters that are appropriate for the child's age, language level and acoustics. ability, his cognitive ability. skills and interests.

However, The work of the entire Interdisciplinary Team, i. e. The Teacher, The Special Education Teachers, the speech therapist, the occupational therapist, the cochlear implant manufacturer, the family, all the specialists and the child himself will be much easier with the use of a specific guide to educational and social interventions for its improvement and its adaptation to the society and for her or his vocational rehabilitation. The Creation of a model on which the intervention plan will be based will be more effective, so it is necessary.

Today there is no doubt that the cochlear implant is one of the most important successes of the modern medicine, and probably the most successful case of neurological prosthesis. The vast amount of data in the international literature, as recorded through a series of language and communication performance tests, demonstrates the benefits enjoyed by cochlear implant users, whether young or adult. Many pre-lingual deaf children without cochlear implants would have significant delays in both their communication skills and their general mental development which would accompany them throughout their lives (Nella, 2020).

Lastly and in conclusion, however, the realization of the vision of individualized complete understanding of the causes of some underperformance and the subsequent development of targeted intervention training techniques, requires the Research in various fields of science related to hearing (Zaspali, 2019) .

REFERENCES

Archives

Nella Aikaterini. Bachelor's Thesis. "The speed of reading as a diagnostic tool in people with cochlear implants of secondary education". University of Macedonia, Thessaloniki, 2020.

Zaspali Despoina. Bachelor's Thesis. “ Factors that affect the communication performance of children with cochlear implants ” . University of Macedonia. Thessaloniki, September 2019.

Articles

Fagan, M K., Pisoni, DB, Horn, DL, & Dillon, MC (2007). Neuropsychological correlations of vocabulary, reading and working memory in deaf children with cochlear implants. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12 (4), 461–471.

Punch, R., & Hyde, M. (2010). Children with cochlear implants in Australia: Educational settings, support and results. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15 (4),.

Books

Christina D. Adamidou, *The effects of phonological structure on learning and vocabulary production in deaf children with cochlear implant*, 2019.

Chin, CB, & Pisoni, DB (2000). A phonological system at 2 years after cochlear implantation. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 14 (1), 53-73.

Kochliako. *Rehabilitation resources for school-age cochlear implant recipients*, 2017.

Fletcher, A., Gore, S., Jones, D., Fitzpatrick, R., Spiegelhalter, D., Cox, D. (1992). Quality of life measures in healthcare, II: design, analysis and interpretation. *BMJ*, 305 (6862): 1145-1148.

Geers, A., Brenner, C. (2003). Historical and educational features of prelingual deaf children implanted up to the age of five. *Ear and Hearing*, 24: 2S-14S.

Holt, J. (1994). Classroom attitudes and achievement test scores for deaf and hard of hearing students. *Am Ann Deaf*, 139, (4): 430-37.

Kyriafinis, G. (2005). *Cochlear implantation*. Thessaloniki: Publish City Publications.

Lambropoulou, B. (1999d). 4th Educational package: Language Development and Deaf child. Program E.Π.Α.Ε.Κ.-Ministry of National Education and Religions.

Marschark, M., Clark, D. _ (1993). (Ed.). *Psychological perspectives on deafness*. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey :Hillsdale .

Most, T., & Peled, M. (2007). Perception of Excessive Speech Characteristics by children with cochlear implants and children with hearing aids. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12 (3).

Nicolopoulos, TP, Dvar, D, Archbold, S., O 'Donoghue, GM (2004). Development of grammar of oral speech after cochlear implantation in prelingual deaf children. *Arch Otolaryngol, Head Neck Surg* 130: 629-633.

Schilling, LS, DeJesus, E. (1993). Developmental problems in deaf children. *J. Pediatric Health Care*, 7 (4): 1616.

Simonsen, E., Kristoffersen, AE, Hyde, M., & Hgulstad, O. (2009). High expectations: Prospects for cochlear implantation of deaf children in Norway. *American Annals of the Deaf*, 154 (3), 263-273.

Spilker, B., Revicki, D. (1996). Quality of Life Classification In: *Quality of Life in Pharmacoeconomics*. In *Clinical Trials Spilker B* (Ed.) Baltimore Lippincott Williams and Wilkins.

Vaccan, C., Marshark, M. (1997). Communication between parents and deaf children: effects on socio-emotional development. *J Child Psychol Psychiatry*, 38 (7): 793-801.

Vidas, S., Hassan, R., Parnes, LS (1992). Real-life performance considerations of four pediatric multichannel cochlear implant recipients. *J Otolaryngol*, 21,387-393.

APPLICATION OF THE DIFFERENTIATED APPROACH TO THE MAINSTREAM MATHEMATICAL LEARNING OF STUDENTS WITH DYSCALCULIA

Kosma Afroditi, Professor, PhD

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Educational Studies and the Arts

Department of Special Education

e-mail: afkosma11@gmail.com

Abstract: In recent years there has been a particular academic interest in differentiated teaching, both at the general and special education levels. This new teaching method is emerging as the answer to increasingly diverse classrooms. The interest in differentiated teaching stems from the change in thinking about education, which is now based on ensuring equal access for all children to general education. As part of this strategy, many school units enhance the simultaneous presence of two general and special education teachers in the classroom. But where this is not possible, the application of new teaching methods and strategies is necessary. The present study focuses on the application of differentiated teaching for students with numeracy, presenting specific teaching strategies and methods.

Keywords: dyscalculia, mathematical learning, differentiated approach

INTRODUCTION

The modern student population with different abilities, motivations, knowledge, experiences and needs makes it imperative to co-educate students with and without particular learning difficulties and differentiated teaching within the general school classroom. Differentiated teaching is pre-designed by the teacher and aims at effective learning for each student and priority given to students with learning and development difficulties (Rock et al., 2008). This does not mean a completely personalized education. Learning paths will be differentiated through collaborative processes. By involving students in work plans, in situations that require problem solving and tackling dilemmas, they project needs that shape and guide the differentiated interventions of the teacher or better of the teachers, who are called to cooperate for the benefit of the students.

Some qualitative characteristics of differentiated teaching can be summarized as follows:

- It is planned in advance based on the human resources of the classroom.
- Each new learning opportunity is an occasion for differentiation and each differentiation is an occasion for new learning.
- Continuous assessment runs through the entire teaching and learning process.

- Flexible grouping is used (frontal, groups, individual work).
- The choices in shaping teaching are participatory, through reflective actions.

A key point for differentiated teaching is to create a climate of solidarity between both the students of a class and their parents so that the favored ones do not constantly ask for the maximum for themselves always at the expense of the other students. The path of strong students is not stopped anyway, they certainly win in terms of values and cultivation of social sensitivity (Anastasiou, 2005).

Application of the differentiated approach to the mainstream mathematical learning of students with dyscalculia. June. 2022.

Kosma Afrodit

Differentiation strategies and teaching of Mathematics

The physical presence of students in the classroom does not necessarily mean their participation in teaching, activities and the whole learning process that takes place. Especially when there is a gap between the requirements of the knowledge provided and the learning level of the students, then their spiritual absence is a given.

Differentiated teaching at the general class level is the answer to the teaching of students with special learning difficulties (Koutselini, 2010), who so far in Greece are forced to study in integration departments or in remedial teaching departments. This practice essentially makes them "responsible" for their inadequacy and "eliminates" them from their natural space. Thus, the modern perspective is oriented towards the study of students with special learning difficulties in the general classroom and less in special structures.

Differentiated teaching is projected as the method to achieve this goal (Tzekaki, Barbas, & Kalkanis, 2008) The education of children with dyscalculia focuses on the teaching of specific or general methods of thinking and strategies (such as problem-solving methods), teaching algorithms and data processing methods, in order to compensate for their cognitive deficits (Tzouridou, 2008). The literature mentions a variety of differentiation strategies, which have been applied in a classroom of mixed learning level and have demonstrated significant learning outcomes. The most common are skill ranking, asynchronous work, tiered activities, anchor activities, flexible grouping and contraction of the Curriculum (Tomlinson, 2003).

In order to integrate these strategies in teaching, it is necessary for teachers to be familiar with the general philosophy of differentiation, so that they can use them successfully (Valiandes et al., 2017). In addition to curriculum differentiation, continuous assessment, grouping, and the use of a variety of materials are also presented in the international literature as common differentiation strategies chosen by teachers. The purpose of using these strategies is to respond to the different needs of students in a class (Robinson, Maldonado & Whaley, 2014).

Methodologically, the teacher, before starting to differentiate, should divide the knowledge into three areas:

- to what all students must learn,

- in what is required to know from previous classes
- in those that are outside the requirements of the syllabus.

Then he will organize his teaching and educational environment in such a way as to achieve the goals he has set (Konstantinou-Katzi et al., 2012). To make it easier for teachers to follow the strategic steps of differentiating teaching, the Rock et al. (2008) developed the REACH, which represents the following view: An overall action plan consisting of proven research methods to improve students' learning outcomes, promoting cognitive access, participation and progress in the curriculum.

R- reflect on will and skill

E-evaluate the curriculum

A-analyze the learners

C-Craft research-based lessons

H- hone in on the data

Based on the theory that each student comes to class with some acquired knowledge, which however may not be enough or may be well-founded, Shepherd & Acosta-Tello (2015) propose their own differentiation strategy, inspired by graded activities, with effective application in the teaching of Mathematics. The "three phase" is more of an abstract than a strict methodological technique, which proposes teaching in three phases:

- the core lesson, where all students with equal access participate,
- the basic lesson, in which students with learning disabilities have additional support with activities exclusively for them
- the enriched lesson, which consists of more difficult activities that can be done voluntarily by those students who can and want to.

The bibliography refers to the "cycle of differentiation", which describes the stages of differentiated teaching. Having as a primary parameter the organization and management of the class, follows the identification and recording of educational needs, which arise from the results of students in standard assessment tests. Next, the goals of differentiation are set, which are divided into long-term and short-term. Because in the curricula and especially in that of Mathematics, this separation is not clear, the teacher will have to make the necessary modifications. Then, the application of differentiated teaching follows, during which the teacher should prepare teachings that are addressed to different groups of students, e.g. some will be addressed to the whole class while others to small groups of students with the same cognitive background (Shepherd & Acosta-Tello, 2015).

Especially for mathematics, emphasis should be placed on guiding and supporting the weakest students and emphasis on basic mathematical concepts (e.g. use of multiple materials to represent sets), while for students at a higher level, the teacher to emphasize conceptual understanding, e.g. the multiplication-division relationship. At the stage of differentiated practice, students work in groups and the teacher should have paid special attention to the planning of the activities of each group. Finally, the assessment concerns both the control of the methods used and the personal progress of the student (Prast et al., 2015).

In order to apply differentiated teaching in mathematics, it is necessary for the teacher to help the students with dyscalculia to connect the mathematical ideas and not to treat each mathematical activity as a single incident. At the same time, the correct answer from the student should be accompanied by the corresponding explanation and justification of the choice. Finally, the teacher should try to build the new knowledge based on what the student already knows.

For the differentiated teaching of mathematics to students with dyscalculia, Tomlinson (2010) focuses on the following options:

- Workstations: Different points in the classroom where students work on different tasks at the same time, are distinguished by different colors or symbols and have a large theme.
- Agenda: A student's personal to-do list, which he must complete at a certain time.
- Orbital study: Personal research of the student on a topic that touches his interests and is short-term (up to 6 weeks). The teacher advises and guides the student, who however works alone.

Many different strategies have been recorded in the literature for the teaching of mathematics with the application of differentiation. Burns (2007), recorded nine key points for the differentiated teaching of students with learning difficulties in mathematics:

- i. clarification of the basic mathematical concept to be taught,
- ii. teaching one step at a time,
- iii. creating a supportive environment,
- iv. encouraging interaction between students,
- v. creating clear mental connections,
- vi. encouraging mental computation,
- vii. use written calculations to remember their way of thinking,
- viii. practicing and teaching mathematical vocabulary.

For the application of differentiated teaching in mathematics, its extensive effect on the learning outcomes of children with disabilities has been identified. It is clearly researched that the differentiation of the teaching of mathematics is characterized by careful planning and high quality teaching. The combination of these ensures better academic performance and future success in mathematics (Burns, 2007).

The general principles for differentiation in the subject of mathematics revolve around the design and implementation of interesting activities of varying difficulty, which ensure the active participation of students and support a substantial change in the traditional way of teaching.

In the literature, the student-centered orientation of teaching is recorded as a frequent didactic choice for differentiation in mathematics. In this way the teacher changes the way he teaches, based on the abilities of his students. Essentially, by using alternative assessment methods such as observation and / or discussion along with more formal assessment tools, it builds a teaching set, using as a "skeleton" the knowledge, preferences and interests of the student. In this way (teacher scaffolding) ensures each student's access to the learning process (Bulley-Simpson, 2018).

The differentiation of teaching in Mathematics is achieved through the creation of different working groups, which will deal with activities that relate to everyday life situations and raise the interest of students. Thus, while teaching may initially be teacher-centered and address the whole class - especially when a new mathematical phenomenon is to be introduced - then the operation of smaller groups can give students who have difficulty assimilating and mastering it consolidate better, while the teacher is given the opportunity to deal even individually with a student who may have difficulty. It is worth noting that in the first stage where the teaching is addressed to all students there should be a clear differentiation from the traditional teaching style, in which only the teacher speaks and the students just listen passively. Students should be given the opportunity to interact with each other regarding the mathematical object presented and to promote discussion, reflection and questions in order to involve all students in the process (Bulley-Simpson, 2018).

In addition to dividing students into small, flexible groups, the use of the Concrete-Representational-Abstract (CRA) strategy is suggested. It is a widely used technique of differentiated teaching of mathematics for learning difficult techniques and mathematical algorithms. The strategy initially envisages the use of concrete to learn a mathematical process (eg addition). Then, the handicrafts are followed by the visual representations, which essentially depict the objects (eg their number). At this stage, the transition from the concrete (handicrafts) to the abstract is crucial, which will be the symbolic representation. Essentially, visual representation is the step that builds the visual shape in the student's mind and unites the specific concept with the abstract. If there is a correct understanding, then the student can proceed to the last stage, which is the use of numerical symbols to capture the mathematical concept being taught. The correct completion of the third step also leads to the achievement of the goal, which is usually the use of symbols to express mathematical situations (Little, 2009).

It is clear that the three stages of the CRA technique are interrelated and the achievement of one is a prerequisite for the start of the next. The role of the teacher is to adapt his lessons in such a way that they can be expressed in all three stages of the technique (Little, 2009).

Strong et al. (2004), describe a series of interventions for differentiated teaching of mathematics. After the necessary definition of the learning objectives, they suggest to the teachers the alternation of strategies in order to guarantee the involvement of all the students in the process. At the same time, they suggest the creation of flexible groups, homogeneous and heterogeneous, in which all students will be integrated and the teacher will take advantage of all learning styles. Finally, they indicate the individualized teaching for students who show continuous difficulties, e.g. for a student who is very creative and imaginative and has difficulty understanding the steps to solving a problem, the teacher can use a strategy of self-expression style to help him create a symbolic representation of problem solving (Strong et al., 2004).

A very interesting approach is that of Trinter, Brighton, & Moon (2015) who propose a differentiation of the mathematical approach by introducing educational

games into the curriculum. They report that research has shown that math games achieve better academic performance in students with learning disabilities than traditional teaching, and also affect students' attitudes toward math. They explain that the effective use of games presupposes their design based on the principles of differentiated teaching and describes four steps for transforming a traditional into a differentiated educational math game.

The intervention of Patterson, Conolly, & Ritter (2009) in reorganizing a classroom to apply differentiated teaching in mathematics had spectacular results. To reach these, the researchers first evaluated the traditional teaching practices used by the teacher for mathematics, which included presenting the new subject on the board and guiding students in solving some exercises. After formulating a general conclusion or rule, let the students work individually on exercises. The integration teacher was in the classroom and went to the students who were having trouble to help them. However, with the help of researchers, they realized that this method did not meet the needs of students. Thus, in order to apply the differentiated teaching, they divided the students into smaller groups and gave roles to each member (leader, messenger, material manager, collector, encourager), while at the same time, they divided their teaching into four parts:

- a) teaching a new subject
- b) re-examination or treatment of basic skills
- c) re-examination of new knowledge
- d) consolidation of new knowledge through computer.

The results showed increased mathematical performance in 67% of students while 87% stated that with this method they feel that they have learned more, feel more confident and prefer it (Patterson et al., 2009).

EPILOGUE

It is obvious that the application of differentiated teaching in the teaching of students with dyscalculia is not an easy task, as it requires increased preparation time and very good knowledge of basic scientific principles of pedagogy as well as learning theories. Because the contrast between this method and the dominant traditional teaching method is great, it is also necessary to change the teaching culture and philosophy of dealing with children with special learning difficulties in the general classroom (Trinter et al., 2015).

The educational policy for the education of students with special learning difficulties in mathematics addresses the challenge of implementing the research that has been done on the dyscalculia in the classroom (Spillane et al., 2002). In general, the education of children with special learning disabilities is an area of great concern to the educational community as it should not only ensure the provision of high-quality education but also ensure the integration of these children into school life.

REFERENCES

Books

- Bulley-Simpson, S. (2018). *Descriptions of Differentiated Instruction in Mathematics in a Title 1 School District*. Walden University.
- Tzekaki, M., Barbas, G., & Kalkanis, G. (2008). *Teaching plans and support material for students with learning difficulties - Adjustments of curricula for Mathematics and natural sciences in primary school*. Ministry of education-pedagogical institute. Retrieved from <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/961/4/961.pdf>
- Tzouriadou, M. (2008). *Curriculum adaptations for Students with Learning Disabilities*. ΥΠΠΕΘ-ΠΙ. Retrieved from <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/957/3/957.pdf>
- Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Valiandes, S., Neophytou, L., Rutar Leban, T., Papanistodemou, E., Bermúdez-Martínez, M., Boghian, I., Núñez-Delgado, P. (2017). *Teachers' Guide to Differentiated Instruction. Synthesis*, DiDeSu Erasmus Plus Partners - Cyprus Pedagogical Institute, <https://www.researchgate.net/publication/318420929>

Articles

- Anastasiou, D. (2005). Thoughts on the history of the field of Learning Disabilities. *Contemporary Education. Modern Education*, 140, 155–172.
- Burns, M. (2007). Nine Ways to Catch Kids Up.: EBSCOhost. *Educational Leadership*, 65(3), 16–21. Retrieved from <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=0457e5d5-6242-4644-bf59-e52856ac5884%40sessionmgr4002&vid=12&hid=4101>
- Little, M. E. (2009). Teaching Mathematics: Issues and solutions. *TEACHING Exceptional Childr En Plus*, 6(1), 1–15. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/a862/f8f56256516d20c4ec4671023a026aaa2aff.pdf#car_d_1495309726584_2344
- Konstantinou-Katzi, P., Tsolaki, E., Meletiou, M., & Koutselini, M. (2012). Differentiation of teaching and learning mathematics: an action research study in tertiary education. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 44(3), 332– 349.
- Koutselini, M. (2010). *The Differentiation of Teaching-Learning as Theory and Practice*, 1–13.
- Patterson, J. L., Conolly, M. C., & Ritter, S. A. (2009). Restructuring the inclusion classroom to facilitate differentiated instruction. *Middle School Journal (J3)*, 41(1), 46–52.
- Prast, E. J., Van de Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E. H., Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. H. (2015). Readiness-based Differentiation in Primary School Mathematics: Expert Recommendations and Teacher Self-assessment. *Frontline Learning Research*, 3(2), 90–116. <https://doi.org/10.14786/flr.v3i2.163>
- Robinson, L., Maldonado, N., & Whaley, J. (2014). Perceptions about implementation of differentiated instruction. *Annual Mid-South Educational Research Conference*, 1–22.

Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. A. (2008). REACH: A Framework for Differentiating Classroom Instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 31–47. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.31-47>

Shepherd, C., & Acosta-Tello, E. (2015). Differentiating instruction as easy as one, two, three. *Journal of College Teaching & Learning*, 12(2), 4. <https://doi.org/10.4018/978-1-61520-865-4.ch002>

Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431.

Strong, R., Ed, T., Perrini, M., & Silver, H. (2004). Creating a differentiated Mathematics Classroom. *Educational Leadership*, 73–79.

Tomlinson, C. A. (2010). The differentiated classroom responding to the needs of all learners, 1–12. *The English Journal*, Vol. 92, No. 4, Teaching for Exceptionality, pp. 93-94

Trinter, C., Brighton, C. M., & Moon, T. R. (2015). Designing Differentiated Mathematics Games. *Gifted Child Today*, 38(2), 88–94. <https://doi.org/10.1177/1076217514568560>.

TEACHING CULTURAL CONCEPTS THROUGH LANGUAGE

Malek Atoum

Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Pre-school education
e-mail: otoom_malik@yahoo.com

Abstract: The relationship between language and culture is a great and a big subject to do studies or even to think about, since there is a strong relation between understanding the cultural concepts and dimensions from one side, and from the other side understanding and being able to read and use the language of any culture as a means to understand, and going deeply in studying the culture and understanding it correctly. So, the main focus of this paper is: to highlight in a way or another for the relationship between the cultural concepts understanding, and the use of the language of the culture itself. One of the ways that modern schools in teaching cultural concepts is through teaching the language of the culture, as a way or a kicking point towards understanding any culture in a scientific way. This also maybe through the scholastic curricula in teaching as a first step the language of any culture, and leaving the students themselves going in deeply inside the culture of this language. And during his career the researcher faced many obstacles dealing with the aims of the curricula that he taught to his students through his years of work, so the choice of the subject of this study is coming through the big experience of the researcher.

Keywords: language, culture, foreign language teaching

What is language?

Language is a common thing between all kinds of creatures, any type of creatures may has a type or a kind of well understood gestures, sounds, voices or even movements that could be understood between the kind or the group, but here what is matter in this paper is the human language. Language starts to appear since the dawn of humanity, the researchers found inside the old caves of man in the stone ages periods a system of signs and a system of communication as the ones who painted these paints wanted to convey a message for the people who will come after them to their places, some of these signs reflects their emotions, daily life actions, their happiness and their sad moments, so there were messages to transfer for the other in a kind of a clear well-known system at that time.

The term language is one of the most controversial terms, even in the dictionary! Many people tried to state a clear definition for this term, but it still until now has a lot

of definitions, since it is not all human the hardness of giving a clear definition is appear, the term language is not totally human every kind of creatures has a special language and a special way to communicate with its own kind and other kinds of creatures. Definitions for language run the gamut from very simple to extremely complex. Patrikis (1988) simply defined language as “signs that convey meanings.” Language is also “a system of signs that is seen as having itself a cultural value” (Kramersch, 1998, p. 3). This definition has not given us a clear definition of the term language and remains vague since it hasn’t stated the kind of these gestures that it refers to, weather they are sounds, letters, movements or whatever. From a linguistic perspective, Sapir (1968), a renowned linguist, defined language as” an entirely human and non-intrinsic method of communicating ideas, emotions, and desires by means of a system of voluntarily produced symbols”. Generally speaking, language can be regarded as: a system of verbal and nonverbal signs, used to express meanings. Besides language, another closely related concept that is sometimes mentioned in the literature of language teaching is culture.

What is culture?

One of the well-known definitions of culture is Goodenough’s (1957), “a society’s culture consists of whatever it is one has to know or believe, in order to operate in a manner acceptable to its members, and to do so in any role that they accept for any one of themselves” (p. 167). That means the term culture only consists of or presenting the only accepted terms, behaviors, or even ethics ignoring the other maybe not acceptable things.

Brown (2007), however, defined culture as “a way of life, and behaving in the way of leaving a clear signs to express the cultural existence as a way to convey to release a message for the next generations that there were people her and they have a kind or a level of civilization”, so we can see every time that the terms culture and civilization are strongly related, but as this paper is for a specific topic we don’t want to get inside this relation since it needs a long time of researching and a long time of reading as the context within which people exist, think, feel, and relate to others, as the “glue” that binds groups of people together. Moreover, culture, as Brown (2007) suggested, “can also be defined as the ideas, customs, skills, arts, and tools that characterize a certain group of people in a given period of time”. It indicates that culture is everything that people do, believe, behave, like or dislike do or not to do, accept or not accept this definition for culture is quite wide and maybe forfeit the needed definition that we are looking for the term culture Sowden (2007) indicated that “culture tended to mean that body of social, artistic, and intellectual traditions associated historically with a particular social, ethnic or national group” (pp. 304-305). Additionally, Mead (1961) postulated that culture can be learned, whereas Fox (1999) noted that “culture is relative and changeable in space and time” (p. 90). Like language, culture may seem to be another concept that is not easy to define and if we have a look at the National Standards for Foreign Language Learning (issued 1996), we can note easily that culture is a term related to behaviorism school that concentrates on the behavior of the human and its effect on him in the first degree and on the surrounding environment and society.

Interaction between Culture and Foreign Language Learning/Teaching

It has long been assumed that “culture and language learning are strongly linked to each other” (Dai, 2011; Zhao, 2011); however, why and to what extent we should teach culture while teaching a foreign language has been an issue of debate. Rivers (1981) claims that “culture instruction should have at least seven goals. These include making students aware of the way people act; the effects of social variables such as age, sex, and social class on the way they speak; how people in the target culture conventionally act under different circumstances”; culture in the most commonly used words and phrases; being critical about the target language culture; developing skills necessary for locating and organizing materials about the target culture; and developing intellectual curiosity about the target culture and empathy towards its people. Although these goals have been recognized by different researchers, whether culture can be taught in the language classroom is still a controversial issue. Krashen (1982) argues that “the classroom setting is not an appropriate place to acquire either language or culture.” In his view, classroom is only appropriate to teach language rules (from: <http://ijtase.net/ojs/index.php/ijge/article>) since it was designed for that in a traditional way by training teachers to only teach in the traditional way without any further activities this kind of classroom was the dominant kind in the Arabian region generally in the late 1920s and extended maybe to the ends of the 1990s when the new theories of teaching inside the classroom invaded the teaching fields rapidly. Damen (1987), in support of Krashen, pinpoints that “classroom based learning relies too much on rule ordered pedagogy, and teaching culture in this view can only reflect and integrate cultural facts rather than the dynamic view of culture.” In this point of view we can conclude that this idea doesn’t support the teaching of language inside the closed classroom and looking for some where else to make it easier for the teacher and the students to teach and learn language as well Robinson and Nocon (1996) highlight the importance of living in the target culture and propose that culture learning in the classroom is only “cognitive boundary crossing which leaves learners’ previous experiences unexamined and unchallenged. In other words, because the foreign language classroom underestimates what the learners already knows and believes, it cannot become a suitable place for teaching culture.”

Teaching English along with Its Culture:

The aim of teaching English of every stage and age is to enable students first to get the knowledge of other cultures and be ready maybe to use English in their practical life since many majors inside the college or universities are taught in English, also English language is a wide used language in all of the world in a way or another this language is accepted and respected everywhere, another primary cause of selecting English as a second language is as it is a kind of prestigious language here in Jordan for example English is spoken and understood by a great variety of educated people and if you speak English here in a good tongue this will be a sign that you are a well – educated person for example here in the Jordanian English language curricula for all ages and for all stages have a noted shortage in presenting the English cultural concepts and concentrate on the main

skills of English since it is a second language and always. In general, here in Jordan the authors of the English curricula aren't paying a serious attention to the cultural concepts of the English culture whether in the UK or other English speaking countries around the world, they only pay attention for the skills of using English and to understand and be understood in English speaking and usage, without going deep inside in the language itself and without using it as a means of communicating with other cultures deeply. It is very important that we have to discuss the close relationship between language and culture and how teachers of English can introduce English cultural concepts as a mean of communication with other cultures and other people.

Main factors affect the success of cultural teaching in language classroom:

Now it is time to talk about the main things that affect and make the cultural classroom through language an effective and successful place to teach culture through language and one of the researchers who talked about these factors was Tran as he said "There are two main factors affecting the success of cultural teaching in language classroom, i.e., teachers and textbook" (Tran, 2010). Teachers should understand what "culture" to teach and what methods to use to make it easier for students to understand and be passionate about what they are learning. They should understand that their task is to make the students make a good understanding for what is called the cultural differences and help the students to become communicatively competent. The second factor is the language used in the textbook. As Wandel said "The language in the textbook should contain elements of the culture (Wandel, 2003 in Tran, 2010). Elements of culture and the understanding of these terms and what they are containing is a very important thing in understanding the cultural terms and the cultural concepts. A preliminary observation on how English teachers undertaking on the job training known as PLPG (Pendidikan dan Pelatihan Profesi Guru) shows that some teachers are only aware of using the text book that is between their hands without any addition, that always refers even to the strong pressure or the strong directions of the authorities of educational field in their countries or even shows the lack of interest of the students for what is from out the text book: some teachers are teaching only the context that they have in the book without any extension some of them says that the students still so young to understand any further extension in the material or the curriculum, others say that they are bounded with a certain period of time that they must finish all of the book before the final exams start, sometimes the teacher who extend the material and tries to enlarge or extend it become a target for the parents in the surrounding community for the school and they always says: why does the teacher talks outside the material? That will confuse the students and will confuse us as well (from my personal experience). Thesis in line with previous research finding by Kusumo, et al. (1997) that "teachers hardly ever use other teaching resources in addition to the textbook(s) they have chosen does not change". It means that up to the present time ESL teachers still heavily depend on textbooks. The fact that teachers depend very much on textbooks has the implication that textbooks should be perfectly designed in terms of contents. It means that textbooks should

not only present linguistically correct texts, but they should also present acceptable cultural values of the language. Similar condition also happens in Indonesia. A study by Lestari (1997) on several textbooks used by some Junior High Schools in East Java, Indonesia showed that "there were some weaknesses in the textbooks in terms of the sociocultural aspects". Unfortunately, this condition does not get improved since a more recent study by Amrina (2013) and Laily (2015) also end in similar results.

The relationship between language and culture:

Edward Sapir, in his studies with Benjamin Lee Whorf, "recognized the close relationship between language and culture, concluding that it was not possible to understand or appreciate one without knowledge of the other" (as cited by Wardhaugh, 2002, p. 220). However, Wardhaugh (2002, pp. 219-220) reported that there appear to be three claims to the relationship between language and culture: The structure of a language determines the way in which speakers of that language view the world or, as a weaker view, the structure does not determine the world-view but is still extremely influential in predisposing speakers of a language toward adopting their world-view.

The culture of a people finds reflection in the language they employ: because they value certain things and do them in a certain way, they come to use their language in ways that reflect what they value and what they do, for example there are certain and known words related for the dress in different occasions: you can say that women can wear (Hattah) which is a cover for the head with light and happy colors in happy occasions this is known and related with some expressions that everyone here in some places in Jordan know, and women in sad occasions should wear black for young women and for old women they should wear (essabah) which is a cover for the head with black and dark colors to express the sadness and the sorrow in their hearts for a sad occasion, and these two expressions we mentioned above are known and may stand for a cultural expressions and rules without even saying that there is an occasion that suits what the women wear.

A 'neutral claim' which claims that there is little or no relationship between the two. The first of these claims, though in its definitive phrasing is disputed by many sociolinguists, is commonly associated with Sapir and Whorf. This claim is the basis for much research on the relationship between language and culture and therefore will be covered in the most detail following an acknowledgement of the other two, beginning with a brief consideration of the 'neutral claim'.

The neutral claim is that a relationship does not exist between language and culture, when considering language for its communicative powers and its role in the culture that uses it, would appear to be one for a philosophical debate. While it can be argued that it is possible to analyze a language and/or culture without regard for the other, the reasons for such an analysis seem highly suspect. The fact that language is used to convey and to understand information would imply a relationship in which both the language giver and receiver assume one or more roles. In considering such communication in its most minimal of forms – i.e. the immediate setting – it would be difficult to conclude that culture would in no way have an impact on the interaction even on the smallest of scale.

The second proposed relationship suggests that people in a culture use

language that reflects their particular culture's values. This is the opposing view of Sapir and Whorf in that here it is the 'thoughts' of a culture which are reflected in the language and not the language which determines the thought. This claim implies that cultures employ languages that are a different as the cultures that speak them and therefore linguistic functions differ in terms of, for example, a culture's level of technological development. However, Wardhaugh (2002, pp. 225-226) argues that we must assume that all languages possess the resources to allow any speaker to say anything provided that speaker is willing to use some degree of circumlocution. When needs for lexical items arise, Wardhaugh (2002, p. 225) explains, "we can assume that cultures possess the ability and are free to create or to borrow them as needed, and that cultures that have not done so have not yet experienced the need." While on the other hand we can note that many linguists explore the relationship between language and culture. Nida (1998, p. 29) holds the view that "Language and culture are two symbolic systems. Everything we say in language has meanings, designative or associative, denotative or connotative". That mean that every thing we do or even every gesture we make is a language itself. People of different cultures can refer to different things while using the same language forms. For example, when one says lunch, an English speaker may be referring to hamburger or pizza, but a Chinese man will most probably be referring to steamed bread or rice. The word dog in English and the character go in Chinese, refer to the same kind of animal. However, most English people associate dog with man's best friend, a good companion, being kept as a pet, together with many commendatory idioms, such as lucky dog. Most Chinese people, by contrast, associate dog with watchdogs, defending the household from thieves, a noisy animal, together with such derogatory idioms as gou tui zi ('hired thug'). Being culturally loaded, English words and their Chinese translations (or vice versa) are seldom equivalents, and often give rise to different associations or images.

Culture in the classroom:

Because of the different learning styles which are brought to school by students, whatever their cultural background, the teacher should use a variety of instructional methods whenever possible (including visual and manipulative) and never assume there is one best way to teach anything. Inductive procedures for dealing with such topics as 'what is a family' are increasingly being incorporated in social studies text books, and this is clearly more appropriate than an approach which assumes that family composition and role-relationships are the same for all students. Teachers must still be alert, however, to the need for an inductive approach for other topics which may still be treated in an ethnocentric manner in many books, and must be particularly careful to allow for cultural differences without degrading or ridiculing them. A lesson on 'pets', for example, should not begin with a preconceived list of animals that are included in that category, nor a lesson on 'food' with a preconceived list of things that are considered edible. Cultural differences in such categories will, of course, be part of the content for lessons designed to develop biculturalism. Which means to be familiar or to have a look toward two cultures and being able to understand many aspects of them both.

Attitudes toward categories or objects within categories also differ. There is danger of developing negative feelings about other cultures, for example, by saying that they slay animals, or eating snails, or by presenting differences as 'odd things in any respect. However, the concept of cultural relativity might be enhanced by conveying the contrastive opinions of some other groups about the dominant U.S. culture for example: some feel that pigs and cats are unclean, and think it is odd that Indian people for example never eat cows and consider it appropriate only for goats, camels sheep, etc. Teacher attitudes and behavior may be much more significant than curriculum content in teaching culture, and teaching culture should be distinguished from teaching about culture. Teachers are models; what they value and respect is often valued and respected by their students as well.

CONCLUSION

The relation between language and culture is non separable relation and can't be divided on a way or another, and that relation extended toward the teaching process: that we can't teach any language and ignoring the culture or the civilization that it related and come from. The teaching of culture can and does raise a cultural awareness, appreciation, and acceptance of other cultures, and has also been shown to increase an awareness of one's own culture as well. By having language students put themselves in a position to act as a native speaker through role play or by having students interact directly with native speakers through participation in ethnographic interviews, language teachers are opening up doors for language students that otherwise remain closed without the introduction and exploration of the target culture. Establishing a tolerant classroom atmosphere in which all cultures are celebrated and explicitly teaching about the target culture enables language teachers to affect student attitudes towards the target language and culture in a positive way.

The studies at this field are tending to be old and not going along with the new requirements of the newly developed life of the students and also the researchers in this field so there must be a kind of new and innovative studies at this field (the relation between language and culture) in a way that going along the new requirements and development of the surrounding world circumstances.

REFERENCES

- Amrina, H. N. 2013. *Developing English Teaching Material based on Character Education: A Prototype*. Unpublished S2 Thesis. State University of Surabaya.
- Brown, S., &Eisterhold, J. (2004). *Topics in language and culture for teachers*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Dai, L. (2011). Practical techniques for culture-based language teaching in the EFL Classroom. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (5), 1031-1036.
- Patrikis, P. (1988). Language and culture at the crossroads. In A. J. Singerman (Ed.), *Toward*

- Damen, L. (1987). *Culture Learning: the fifth dimension in the language classroom*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Fox, L. (1999). Reflections on culture. *Dialog on Language Instruction*, 13 (1&2), 89-98.
- Goodenough, W. H. (1957). Cultural anthropology and linguistics. In P. L. Garvin (Ed.), *Report of the Seventh Round Table Meeting on Linguistics and Language Study* (pp. 167-173). Washington, DC: Georgetown University Press. <http://ijtase.net/ojs/index.php/ijge/article>
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Laily, M. 2015. *Developing English Teaching Materials Integrated with Character Education and Local Wisdom for the Eighth Grade Students of SMP YPM I Taman*. Unpublished Thesis. State University of Surabaya.
- Kusumo, HT, Druehl LD (2000) Variability over space and time in the genetic structure of the winged kelp *Alariamarginata*. *Mar Biol* 136:397–409
- Lestari, L. A. 1997. A sociolinguistic analysis on “Greeting” and “Introducing”: a preliminary Study of texts in English textbooks used at Junior High School. *Teflin Journal* 8(1): 116-127.
- Nida, E. (1998). Language, Culture and Translation. *Journal of Foreign Languages*, 3, 29-33
- National Standards in Foreign Language Education Project (2006). *Standards for foreign language learning in the 21st century*. Lawrence, KS: Allen Press. *a new integration of language and culture* (pp. 13-24). Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages
- Patrikis, P. (1988). *Language and culture at the crossroads*. In A. J. Singerman (Ed.), *toward a new integration of language and culture* (pp. 13-24). Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching foreign language skills*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Robinson, G. L. (1981). *Issues in second language and cross-cultural education: The forest through the trees*. Boston: Heinle&Heinle.
- Sapir, E. (1968). Language defined. In P. Gleeson & N. Wakefield (Eds.), *Language and culture* (pp. 3-19). Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Sowden, C. (2007). Culture and the good teachers in the English language classroom. *ELT Journal*, 61 (4), 304-310.
- Tran, T. H. 2010. *Teaching Culture in the EFL/ESL Classroom*. A paper presented at the *Annual Meeting of the Los Angeles Regional California Teachers of English to Speakers of Other Languages* in Fullerton, CA, Sep 11, 2010.
- Wandel, R. (2003). Teaching India in the EFL-classroom: A cultural or an intercultural approach? In M. Byram & P. Grundy (Eds.), *Context and culture in language teaching and learning* (pp. 72-80). Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Wardhaugh, R. (2002). (Fourth Ed.). Oxford: Blackwell Publishers www.lib.nifs-k.ac.jp/nii/46-11pdf
- Zhao, B. (2011). How to enhance culture teaching in English language classes. *Theory and Practice in Language Studies*, 1 (7), 847-850.

HOLISTIC APPROACH IN SPECIAL EDUCATION

Maria Kyriakopoulou, PhD student

Special Educational teacher

e-mail: mkyriakop73@yahoo.gr

Abstract: The aim of the article is to clarify holistic approach and its practical usefulness in Special Education. The fundamental dimensions of holistic approach are based on pillars of constructivist model about construction of knowledge. Its focus is not limited to social influences and environment of family, school, society of students with Special Educational Needs (SEN), but also includes all those internal biological, cognitive, emotional, behavioral factors and characteristics that interact each other (Понзламева, 2020). Emphasis is given on nature of each special educational need, cognitive level, age, language level, behavioral issues, habits of the student, any common line that the school follows, cultural context in which students live, all those, are factors that affect effective teaching and learning during all grades of academic evolution of these students. It includes all those processes that interact each other and mutate, so that family, educational and social environment find communication channels and alternatives of independent living for these students. Under this perspective, learning is not limited to academic but also to personal aspect, so that students are exposed to a variety of experiences that will shape and mould positive characters and individualities (Miller, 1992). The fundamental focus of holistic approach in education is to motivate growth and those very well-adjusted produces that prepare those students not for school but also for independent life.

Keywords: Holistic approach, students with SEN, Special Education

1. Introduction

This article presents general statements about the possibilities of the holistic approach in the education system looking for its practical usefulness in Special Education and inclusion of students with Special Educational Needs. It begins with the origins of holistic approach and it continues with a presentation of the constructivist model that holistic approach is based on and dimensions that it deals with. It also focuses on mainstreaming of the holistic approach and the way learning is achieved. Besides, it presents educational models in holistic approach and orientation. The article ends with a table illustrating the components of the holistic approach and comments for future research.

2.1. Origins and Constructivist model

Holistic approach encompasses a wide range of philosophical orientations and pedagogical practices. It is not only a particular method or technique but can be seen and perceived as a paradigm or a set of basic assumptions and principles that can be applied in diverse ways (Miller, 1992; 2000). In an attempt to find its historical roots, the concept of holism comes from the Greek word “holon” which means all the factors together. Ancient Greeks argued for a holistic approach in learning and there were primary philosophies that distinguished it from traditional education. Socrates, for example, can be seen as a holistic educator. He encouraged each person to examine his or her own life and achieve self-awareness, confidence with his advice, the famous "know yourself" (Miller, 2007). Holistic approach also has its roots in the "romantic" educational theories of Jean Jacques Rousseau, Pestalozzy, Frobel and Montessori (Mahmoudi, Jafari, Nasrabadi & Liaghatdar, 2012).

A basic conception integral to the holistic approach is that meanings are derived by learners in a social context. The social process is seen as both a catalyst and consolidator for individual thinking. Vygotsky thought that social interaction with others provides the necessary scaffolding for construction of meaning. This suggests that students need frequent opportunities to interact with others in the classroom including the use of cooperative learning activities along with interactive framework (Vygotsky, 1962). More precisely, Vygotsky's “zone of proximal development” refers to the distance between the child's actual development in an area and the level of potential development which can be reached with guidance from an adult or a more capable peer.

In that way, constructivist approach includes elements of the holistic approach. There is a change in focus from the concept of transmitting knowledge to the active involvement in creating or constructing knowledge that is thought to be formed through a process of transformation, as old knowledge is changed in the process of developing new understandings (Piaget, 1970). This clearly differs from the concept that learning is an additive process. A basic dimension at the theory of constructivism is that learning exists in prior knowledge and each student constructs knowledge in his own way, so he may not be a passive recipient of knowledge. According to Piaget and Vygotsky scientific knowledge is not acquired but shaped through activities. In the constructivist model, learning is not seen as an accumulation of facts and associations. Rather, there exists an idea of the whole being greater than the sum of its parts when it comes to the understanding of children's learning. The student, in order to learn something, must experience a rupture with the old that already knows. If this mental process does not take place, it is not possible to learn the new. For example, the students do not understand lesson because they come to the learning process with already formed knowledge. The teacher presents new knowledge, the students absorb it superficially, sometimes they reject it and stay again with the initial knowledge they already have. Didactic transformation includes the processes in order to transform scientific knowledge into school knowledge through simplification and reframing. In that way, holistic learning forms a student in way to enhance soft life skills (Mahmoudi et al., 2012).

2.2. Dimensions of Holistic approach

The basic dimension of holistic education includes an inclusive movement (Mehta, 2020) and a comprehensive approach to teaching where educators seek to address all the emotional, social, ethical, and academic needs of students in an integrated learning format that aim to educate all parts of the student who can be seen as part of the whole (Forbes, 2003). In the holistic framework explicitness of classroom rules, procedures, and expectations for students with SEN are important. The holistic concept in special education is the philosophy of educating the whole person and struggle to improve students' outcomes. Emphasis is placed on positive school environments and providing whole-child wraparound supports to students with services that support academic and non academic needs. Students are taught to reflect on their actions and how they impact the local community, as well as how to learn from the community around them. Teachers often engage students in projects that apply critical-thinking skills toward solving real-world problems.

A main element of holistic education is its focus on the interconnectedness of experience and reality. It attempts to develop a pedagogy that is interconnected and dynamic and thus is in harmony with the social environment, so that the child is part of a whole. It proposes that educational experience promote a more balanced development of - and cultivate the relationship among - the different aspects of the individual, as intellectual, physical, spiritual, emotional, social and aesthetic, as well as the relationships between the individual and other people, the individual and natural environment, the inner-self of students and external world, emotion and reason, different discipline of knowledge and different form of knowing. It is concerned with life experience, not with narrowly defined "basic skills" (Mahmoudi et al., 2012). Fidler (2008) commends Rudolf Steiner's challenging and innovative ideas on children's mental development and education that develop personalities based on body, soul and spirit.

Holistic approach to the development of learning skills of students with Special Educational Needs is not limited to social influences and environment of family, school, society students with SEN live, but also includes all those internal biological, cognitive, emotional, behavioral factors and characteristics that interact with socio-pedagogical factors (Понзламева, 2020). An important dimension that holistic approach focuses on is everything related to etiology, nature, location and degree of a learning difficulty. Another basic element is age at which the impairment occurs (congenital, early acquired, late acquired biological deficits). Individual characteristics of the students with SEN including their intellectual and emotional sphere are another dimension related to individual uniqueness. For the effective stimulation of children's mental development through specially organized social, educational and therapeutic activities it is important to know not only the deficits and problematic qualities, resources and positive aspects of the child at any age.

Additionally, it is important we take into account age of the student at which the disease or biological problem is identified by specialists. Early intervention and

early childhood special education professionals espouse the need for authentic assessment and meaningful family involvement, as well as relationship-based and routines-based intervention (Linder & Linas, 2009). Developmental history, interviews with parents and teachers, behavior rating scales, review of school performance, academic achievement, and language skills are also dimensions that are important in the diagnosis in the differential diagnosis and initiation of a therapeutic process. Early detection and accurate diagnosis of the condition is important, as it allows timely medical care and special social, family or pedagogical conditions to manage secondary mental disorders. Early intervention services are the key to help all students with SEN. When they receive educational interventions at an early age with individualized instruction, they gain the skills necessary to successfully enter school. It could be curable or treatable if each factor relevant to a child should be mentioned in the assessment section of the intervention plan. The earlier we could identify the problem, the better it is (Woods & Wetherby, 2003, Reffert, 2008). Besides, family environment is one of the most important factors that influence progress of a student with SEN. It is the first and closest social environment in which a child with a disability grows up. The care of the parents and their attitude to the differences and disabilities of the child have a strong influence on the model of his mental development. Family resources (material and psychological) can stimulate the development of the child's psyche, but can also aggravate the problems (Понзламева, 2020).

Furthermore, the practical and social experience of the child, the acquired skills and mental qualities up to the moment of the illness / disability are important. Atypical compensatory skills of the child are very important for their evolution. The emergence of atypical cognitive, language or behavioral skills that improve the child's adaptation to the physical and social environment is important for the next stages of mental development. These special skills take on functions that are usually performed by the biological systems that are damaged in the case.

On the other hand, it is important the focus on the socio-pedagogical environment the students with SEN grow up and interacts. It is represented by a wider range of people who are involved in communication and joint activities of the child with disabilities - relatives, other children, adults - specialists, educators and others. It is important in what kind of offered therapeutic strategies and special educational programs the child is included, as well as what educational policies for meeting the special needs each society has.

2. 3. Other orientations of holistic education

Holistic approach is regarded as a journey for the educator who has the role of facilitator of learning and the student. It must be flexible and dynamic to accommodate personal differences and influences in the rate of personal progression (Mahmoudi et al., 2012). The fundamental focus is to motivate growth and those very well-adjusted produces that prepare students not for school but also for independent life. Under this perspective, the focus of learning is not limited to the academic aspect but also

to personal aspect, so that students are exposed to a variety of experiences that will shape and mould positive characters and individualities. Based on the development of each individual, each person finds identity, meaning and purpose in life through connections to the community and the natural world (Mehta, 2020).

While holistic education is guided by one overarching philosophy, teachers may employ a number of methods and strategies to create a holistic learning culture. The goal of holistic education is to cultivate a developing child's physical, emotional, moral, psychological, and spiritual attributes. Serving the whole child means providing opportunities that are personalized to a child's skills and feelings. Lessons are conducted in a safe, supportive environment that allows students to utilize their individual strengths. Teachers are prepared to nurture students with varying educational levels and learning capabilities.

Contextualization of learning is central to the holistic concept. This aspect of learning also means that skills are to be learned when needed while doing meaningful tasks. Holistic education promotes school-age children with special education needs (SEN) in regular classrooms. Children with congenital disabilities are considered biosocial individuals who are born and raised in a family environment and they become part of it. The complex structure of their mental system and their higher mental processes also become more complicated with age under the strong influence of social factors. Learners, in an attempt to make sense of new information and experiences, transform and organize in relation to their own meaning bases (Fosnot, 1989, p.2).

As far as it consists, who should be in control of the learning process, the holistic educators feel that independence can only be fostered by letting the student be involved in selecting the content of the curriculum. According to MacInnis (1995), there is a conflict between the holistic (or process-oriented) approach and reductionist approach to education for students with SEN that influence educational practice. As a result, these two areas could be complementary for the best of education.

Yan et al (2021) in their research assess the holistic development of students with special educational needs (SEN) as a reliable instrument for measuring their overall performance in inclusive education and their findings suggest that teachers prioritize the abilities of students with SEN to adapt to 'learning' and 'life' in inclusive schools.

Building community within the ensembles can be a conduit for students to strive for high expectations and achieve success in and out of the classroom adopting inclusive approaches to teaching and learning are a high priority that promotes education for all. Children have a fundamental right to an inclusive education. Special education teachers need to have an open mind, a positive attitude and the ability through appropriate training to modify and adapt learning, teaching and assessment strategies and practices. This does not involve trying to support all children in the same though. They need to develop skills to identify individual children's needs, devise plans appropriate to their particular circumstances so that students are treated equally but differently. For this reason, it is important a barrier-free curriculum, flexibility and commitment to modifying practices, cultural and flexible shifts in ideologies, flexible approaches to

learning, teaching and assessment, differentiation of teaching and ensure students receive their full entitlement and accessibility to schooling (Vickerman & Maher, 2017).

A school that declares that follows holistic approach and actively engages the diversity of wider community is Claremont Community Primary School. Its holistic therapies team share their experience and strategies for working with children and their parents that are more sustainable at the future and develop social capital forming links with each other, access courses to grow their own self esteem and feel confident. Educators, have the responsibility to take a holistic approach to educate and meet the needs of all students in their classes and their ensembles. They are to affirm students as unique individuals and each one deserves a positive opportunity to learn. Much emphasis has been on the students' social and emotional learning, feel included and develop understanding and care for others. A safe learning environment supports student learning and builds community, which can foster and strengthen the inclusion of all participants. Student safety, their well-being, and their educational growth are a few of the elements that become a teacher's focus in a safe learning environment (Managing mobility: A holistic approach, in primary inclusion, 2006).

2.4. Educational models in Holistic Education

There are four 'Pillars of Learning' in Holistic Education (UNESCO, 1996). The first pillar is Learning to Learn. This starts with learning to ask in order the child to exercise skills such as paying attention, listening, perceiving, and developing curiosity, intuitiveness, and creativity develop concentration, memory skills and ability to think. The second pillar is Learning to Do. This means learning to change learning a profession and to productive work: learning to adapt to the needs of work and ability to work in a team, along with the strategic use of knowledge to resolve problems and make rational decisions in generating quality goods and services. Education can equip students to do different types of work. Third pillar is related to Learning to Live Together. This means learning to live and cooperate with other people. Fourth pillar is related to Learning to Be. 'Learning to be' may therefore be interpreted in one way as learning to be human, through acquisition of knowledge, skills and values conducive to personality development in its intellectual, moral, cultural and physical dimensions. This implies a curriculum aiming at cultivating qualities of imagination and creativity; acquiring universally shared human values. It is related to richness of personality (UNESCO, 1996; Mahmoudi et al., 2012).

Experiential learning provides hands-on educational experiences where students work in groups exploring different learning styles depending on those that are most effective for them. This philosophy includes problem-solving exercises that prepare way of solving problems in adult life and have strong critical-thinking skills. These hands-on projects give students skills that will apply to their adult careers, such as how to gather, analyze, and report data and how to collaborate with others.

Teachers can foster strong relationships by responding to students' strengths and needs and by acting in a culturally sensitive manner. Allowing students to help

develop classroom rules and take on leadership roles helps encourage trust and communication among students and enhances their motivation to succeed. It is also important students feel mental and emotional safety. A supportive school environment promotes self-awareness, confidence and a sense of social responsibility.

Another dimension is that educators seek to address ethical needs and values. Lovat et al. (2010) argue that high quality values education contributes to holistic educational development, including academic advancement, of students across all school sectors. They characterize values as “underlying drivers of holistic development and achievement at school and endemic to all education systems, having the power to produce changes in classroom ambience and to effect positive influence on school culture”. Under that perspective, emphasis is given in character education, as values grow a rich environment in learning settings with influence and impact on student wellbeing that was defined in holistic terms as comprising personal and social moral development. This holistic learning comprises cognitive, social, moral, emotional and spiritual dimensions of education and illustrating the inherent connections between all these facets of development including effective teaching, school atmosphere, teacher interest in student, level of school discipline, absence of school violence (Lovat, 2011).

2.5. Mapping of the components of holistic approach and research gap

After a presentation of general statements on holistic approach, according to the international literature, dimensions of the holistic approach are listed below in a brief map:

Holistic approach: meeting the needs of students with SEN
<ul style="list-style-type: none"> • Education of all parts of the student : can be seen as part of the whole : struggle to improve students' outcomes, interconnectedness of experience and reality: development of learning skills -social influences : Learning to Learn-Learning to Do-Learning to Live Together-Learning to Be
<ul style="list-style-type: none"> • Focus on internal biological, cognitive, emotional, behavioral factors and characteristics that interact with socio-pedagogical factors :environment of family, school, society and cultural context students live
<ul style="list-style-type: none"> • Cultivate the relationship among - the different aspects of the individual : as intellectual, physical, spiritual, emotional, social and aesthetic : focus on emotional, social, ethical, and academic needs of students in an inclusive learning format
<ul style="list-style-type: none"> • Active involvement in creating or constructing knowledge process of transformation: old knowledge is changed in the process of developing new understandings
<ul style="list-style-type: none"> • Explicitness of classroom rules, procedures, and expectations pedagogy that is interconnected, dynamic, in harmony with the social environment
<ul style="list-style-type: none"> • Relationships between the individual and other people : the individual and natural environment, the inner-self of students and external world, emotion and reason, different discipline of knowledge and different form of knowing
<ul style="list-style-type: none"> • Number of methods and strategies to create a holistic learning culture
<ul style="list-style-type: none"> • Personalized opportunities that are to a child's skills and feelings: Contextualization of learning

• Involvement of student in selecting the content of the curriculum
• Partnership with specialized experts, assistive technology
• Education of family, school and community members
• Collaborating with governments and people with disabilities: rehabilitation specialists, governments, donors, and community development organizations
• Facilitate service delivery and access to economic opportunities :advocate for disability rights
• Embedding rehabilitation services within community development activities
• Build an enabling environment for inclusion : educating communities: collaborating for impact

A basic limitation of the specific report is that it does not include sufficient results of research in schools that show if holistic dimension is followed in inclusive settings, if it is useful or if there are problems. As a result, it cannot present a systematic scientific exposition and the ideas presented are general in relation to the participants in the learning process. Consequently, the holistic approach is not efficiently linked to the principles of inclusion, the learning process, the change in the system of expected results, the change in the evaluation system. The future research could focus on these limitations and can exploit this research gap. As holistic approach is a complex philosophy, it requires future researcher take into account all the above mentioned and mapped parameters to see if the desired results are achieved at learning, behavioral and emotional level.

2. Conclusion

In conclusion, literature review showed in a theoretical base that Special Education through holistic approach may occupy a prominent role in students' with SEN life, develop physique, mentality and character. It may provide for them a stepping stone to the real world, offering many different and proper educational methods and techniques, life planning and personal development. It can meet the needs of all types of learners, being a source of fulfillment and gratification for teachers, parents and students in an attempt to prepare future citizens who will contribute a concern and mindfulness for others and their communities (Bhardwaj, 2016). We can comment that holistic approach is a pedagogical approach with many positive elements and everything mentioned about holistic approach may sound ideal. However, there are many practical difficulties since it requires a multifactorial co operation of all above mentioned factors, coordination, specialization, flexibility of those directly involved and devoted as well as continuous feedback. Consequently, as there is no systematic research on usefulness of all dimensions of holistic approach in inclusive settings, it is important future research find out statistically analyzed results if schools follow holistic approach in their inclusion settings as well as focus on weaknesses and advantages of the approach.

REFERENCES

- A Holistic Approach to Disability Inclusion Retrieved on 11.04.2022 from <https://www.worldvision.org/wp-content/uploads/2018/11/Holistic-Approach-to-Disability-Inclusion.pdf>
- Bhardwaj, A. (2016). Importance of education in human life: A holistic approach. *International Journal of Science and Consciousness*, 2(2), 23-28.
- Fidler, W. B. (2008). Holistic special education camphill principles and practice edited by robin Jackson Children with special needs rudolf steiner's approach by michael luxford. *British Journal of Special Education*, 35(1), 62-62. https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00372_1.x
- Forbes, S. (2003). *Holistic education: An analysis of its ideas in nature*. Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal.
- Fosnot, C. T. (1989). *Enquiring teachers, enquiring learners: A constructivist approach for teaching*. New York: Teachers College Press.
- Holistic approach to teaching children note: Education special. (1997,). *Sunday Mail*
- Lovat, T., Clement, N., Dally, K., & Toomey, R. (2010). Values education as holistic development for all sectors: Researching for effective pedagogy. *Oxford Review of Education*, 36(6), 713-729. <https://doi.org/10.1080/03054985.2010.501141>
- Lovat, T. (2011). Values education and holistic learning: Updated research perspectives. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 148-152. doi:10.1016/j.ijer.2011.07.007
- MacInnis, C. (1995). Holistic and reductionist approaches in special education: Conflicts and common ground. *McGill Journal of Education*, 30 (1), 7.
- Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A., & Liaghatdar, M. J. (2012). Holistic education: An approach for 21 century. *International Education Studies*, 5(2), 178-186. URL: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v5n3p178>
- Managing mobility: A holistic approach, in primary inclusion (2006)*. Academic Video Online, 01/2006 Retrieved on 11.04.2022 from <https://www-proquest-com.proxy.eap.gr/docview/1822907776?pq-origsite=summon&https://www-proquest-com.proxy.eap.gr/avon?accountid=16059>
- Mehta, K. (2020). Holistic Approach in Education: New Dimension. *International Journal Of All Research Writings*, 3(5), 18-19.
- Miller, R. (1992). *What are schools for: Holistic education in American culture* (2nd ed.), Brandon, VT: Holistic Education Press.
- Miller, R. (2000). 'A brief introduction to holistic education', *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. [<https://infed.org/mobi/a-brief-introduction-to-holistic-education/>. Retrieved: 16/02/2022]
- Miller, J. P. Ed. (2007). *The holistic curriculum* (2nd ed.). Toronto, Ontario, Canada: OISE Press.
- Piaget, J. (1970). *Structuralism*. New York: The Humanities Press
- Понзламева, Ц. (2020). Психология на атипичното развитие (лекционен курс)
- Reffert, L. A. (2008). *Autism Education and Early Intervention: What Experts Recommend and How Parents and Public Schools Provide* (Dissertation Title), University of Toledo
- UNESCO (1996). 'The four pillars of education', in *Learning: The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty First Century*. Paris: UNESCO.

Vickerman, P., & Maher, A. (2017). A holistic approach to training for inclusion in physical education. *Inclusive Physical Activities: International Perspectives*. Charlotte: Information Age Publishers, 249-270.

Vision-Values & Ethos. (2022). New Zealand in profile 2009. Retrieved on 11.04.2022 from <https://claremontprimary.com/vision-values-ethos/>

Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.

What Is Holistic Education? Understanding the History, Methods, and Benefits. (2020) Retrieved on 15.02.2022 from <https://soeonline.american.edu/blog/what-is-holistic-education>.

Woods, J. J., & Wetherby, A.M. (2003). Early identification of and intervention for infants and toddlers who are at risk for autism spectrum disorder. *Language, Speech, & Hearing Services in Schools*, 34(3), 180- 193. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2003/015\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2003/015))

Yan, T., Deng, M., & Ma, Y. (2021). Chinese regular education teachers' perceptions of the holistic development of students with special educational needs in inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 686-704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572233>

POSSIBILITIES FOR TRAINING AND SOCIAL INCLUSION FOR PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS

Maria Meremetidou, PhD student

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

e-mail: mariamerem@gmail.com

Abstract: We present the possibilities for training and social inclusion for people with Special needs. The effort to solve social inclusion is expanding. Various approaches suggest Education and Training programs for boys and girls. There must be opportunities to cultivate and develop their skills, which contribute to the development and shaping of their personality. Moreover, the Education should make chances to create meaningful relationships with other members of society. There is a need to implement specific programs to improve the living, education and employment conditions of people who are often victims of discrimination. These programs should have a unified planning and coordination, while at the same time all general programs should be considered in the light of the impact that will have in vulnerable groups. The participation of the representatives of these groups in the design and implementation of these programs is also important.

Keywords: gender, training, social inclusion, special needs, education

Introduction

Today, the demand for systematic contribution and cooperation of all factors of Education (family, school, church, society, state) in the effort to solve the complex problem of social inclusion of people with disabilities of all kinds, is constantly expanding. The effort should be made not only on the part of the individual himself/herself, but also on the part of the other members of any subgroup of society, for his autonomous and independent participation in the social becoming (European Commission, 2010a).

Social inclusion is the result of socialization processes, which include actions that begin with education, vocational training, vocational guidance, functional rehabilitation and vocational rehabilitation. A prerequisite for each case is the mutual acceptance and mutual recognition of the parity of all members of a group or all subsets of a group, i.e. their assimilation in terms of their participation in the rules of obligations and rights, on the basis of which an environment operates (family, school, work, social) (Croll, 2002).

According to various approaches, for the contribution of work to the survival and integration of man and society, work provides man, among others, the following:

a) Opportunities to cultivate and develop his skills, which contribute to the development and shaping of his personality.

b) Possibilities of creating meaningful relationships with other members of society,

c) The above relations imply the existence and function of this society and vice versa, the existence and function of society imposes the creation of these relations,

d) The above relationships lead to the social integration of man.

However, despite the need for social coexistence of people, through the possibilities offered by participation in social becoming through work, many people, for various reasons (subjective or objective) do not have equal opportunities for preparation and proportional participation in it. The absence of some people from social status has the consequence that either these people do not acquire a personal identity and become alienated depending on the current environment (family, institution, charity, benefits, etc.), or they are marginalized, impoverished, and be cut off or discarded by it.

Accessibility, as a universal design, is the "key" to equalizing opportunities and eliminating discrimination for people with disabilities or other special needs. Accessible environments contribute to the substantial quality of life of people with disabilities. These people in an environment with access to building infrastructure, transport and information and communication technologies can develop, study, move, study and work on equal terms with everyone. And finally, to self-finance their needs, leading the state to a saving of resources, which it can now allocate for the development of productive sectors, highlighting itself in a group of consumers of significant size with increasing trends (European Commission, 2010b).

Principles for the integration of people with disabilities in the labor market according to the Meeting of the G20 Employment Working Group (ILO/OECD).

The basic principles that govern the labor market as well as the preparation for finding employment, both for people with disabilities and for others, are:

- Equal participation: people with disabilities must enter the labor market on an equal footing with others, both numerically and in terms of integration and training and development opportunities in their professional field.
- Vocational training: Vocational training programs for people with disabilities should have content similar to that of others, so that people with disabilities acquire knowledge and skills that will help them meet the demands of the modern market.
- The principle of information: people with disabilities and those around them such as their families, their trainers, their employers, etc., must receive quality information that will provide them with proper information so that they can prepare for market needs.
- Accessibility in the workplace: a major problem faced by people with disabilities is not only finding employment but also accessing and joining them. This problem can be solved if the right information conditions are developed and the right conditions and environments are created so that people with disabilities can

feel familiar and productive with them.

- The principle of solidarity: people who do not have special needs but also those who do have to understand and respect each other so that they can live together and work together.
- Career development: when a person with disabilities can finally find employment, he should be given the opportunity as others, to have the same professional development, such as salary increase, better career development prospects, etc. (Bloch & Prins, 2001).

Vocational guidance of people with special needs

In order to ensure social equality, a careful choice of training and professional orientation of the individual is required. In this context, it is imperative that the School Vocational Guidance be applied in schools based on the real needs and abilities of each individual and not to follow the course of the stereotypes that evolve within the educational system of which he is a part.

Many contemporary studies place particular emphasis on the connection between school and the labor market and the role it plays in the transition of young people from adolescence to adulthood, from education to professional life, defining their expectations and perceptions of their future destination. as adults. Many studies also converge on the finding that school plays a catalytic role and greatly influences the integration of young people in the labor market (Field, 2006).

However, the educational systems, including the Greek one, with their structure and organization, with the curricula and the content of the textbooks, do not deal particularly with issues related to gender equality and the disadvantaged people, in the information about the position of women in society, in the division of labor and family roles by gender and in the model of women participating equally in the workplace and in decision-making centers (Meager & Hurstfield, 2005).

The School Vocational Guidance seeks to help students, at various stages of their development, to develop themselves and their skills in many ways, to relate their desires to reality, to organize their efforts and to plan their future by claiming their own space in the social becoming. The realization of this goal is attempted through the four, internationally established, objectives of Vocational guidance, which are:

- Self-knowledge, related to the process of supporting students in their effort for self-exploration, but also providing key opportunities for them to develop their potential.
- Information, while encouraging students to play an active role in the search for sources of information (self-information), to read the information critically, seeking their wider information on socio-economic issues. In this sense, the goal of Information is to avoid narrow information and to take on the dimension of Critical Sociology - Decision Making, with the aim of helping students to become aware of the factors involved in the decision-making process, but also to help them make decisions through the creative combination of elements of themselves and the surrounding educational and professional reality.

- Transition, aiming at the best possible preparation of young people for work and for the life of an adult and the dynamic as well as critical adaptation to new data (Legard, 2009).

Vocational guidance has both social and economic dimensions. In addition to preparing the student for the choice of profession that will make him competitive in the labor market, it also helps him to understand what his skills and qualifications are.

More specifically, through vocational guidance the student can:

- Understand himself as well as the personal characteristics he has such as his abilities, his interests, his inclinations, his talents and his ambitions.
- Acquire all the supplies he needs to make a prudent and sensible choice.
- Be able to develop the right perceptions about the work and the values that govern it.
- Acquire the skills that will help him adapt to his future work environments.
- Be able to make effortlessly and freely, the appropriate choices for his future.

The great importance of vocational guidance becomes even more special in the case of people with disabilities. Choosing the right job for people with disabilities means that they will be able to work like other people, which will increase their self-esteem but also help them integrate socially and be treated better by the rest of society. But the most important thing is that people with disabilities themselves through work will feel more secure and personal and emotional pleasure (Riddell, Edward, Weedon & Ahlgren, 2010).

One of the factors required for people with disabilities to fully integrate socially, is to integrate financially. However, this is not possible if they do not have the appropriate vocational training to acquire the necessary qualifications and work. Special vocational training enables, through appropriate methods and programs, people with disabilities to acquire the appropriate skills and qualifications that will enable them to enter a labor market that does not count on them at all and has not taken care of them (Meijer, 1999).

It is therefore clear that in order to increase employment and the social integration of people with disabilities, it is necessary:

- the anthropocentric approach of the unemployed in application of the individualized approach
- mapping the needs of the unemployed and businesses and
- their penetration and interconnection with the labor market, in order to create the most appropriate possible conditions for the most effective coupling of labor supply and demand.

And if the individualized approach is a basic methodology of approaching the unemployed in general, for individuals in vulnerable social groups the individualized approach and integrated intervention is a necessary condition for their support and socio-economic integration.

The Accompanying Support Services are moving in this direction, where special counselors Social Workers, Sociologists, Psychologists, apply the personalized approach in order to diagnose their needs in terms of:

- a) special needs for social and psychological support and empowerment;
- b) special needs in training, based on their level of knowledge and previous professional experience;
- c) the degree of readiness it has in order to be included in part-time or self-employment programs.

In view of the above, it becomes clear that in order to effectively address the issue of social inclusion, employment and work of people with disabilities, a comprehensive approach to the issue is needed, with coordinated measures, covering all aspects and factors, which enter the lives of these fellow human beings and are related to the effort for their professional rehabilitation (Ridley, 2001).

The axes of the measures, on which the State should move, in order to ensure, as far as possible, the rights of the disabled, regarding employment and work, are the following:

- Central planning, on the part of the State, for the employment of the disabled, which will aim at the study of the labor market, at the possibilities of rehabilitation of the disabled in professions that they can practice effectively, with the establishment of the disability register and the creation of parallel databases.
- There is a need to implement specific programs to improve the living, education and employment conditions of people who are often victims of discrimination. These programs should have a unified planning and coordination, while at the same time all general programs (in the field of economic development, employment, urban development, etc.) should be considered in the light of the impact that will have in vulnerable groups. The participation of the representatives of these groups in the design and implementation of these programs is also important.
- Adoption of a law exclusively for the employment of the disabled. Evaluation of their formal and substantive qualifications and transparency in the recruitment system.
- Increased protection against redundancies.
- Strengthen the control mechanisms of the state that must operate effectively and independently.
- Adequate vocational education and training, meeting the needs of the economy and the labor market, by establishing vocational guidance.

Highlighting the potential of people with disabilities as professionals, while creating all the necessary support and technological infrastructure, so that they can equally enter the the following:

- Central planning, on the part of the State, for the employment of the disabled, which will aim at the study of the labor market, at the possibilities of rehabilitation of the disabled in professions that they can practice effectively, with the establishment of the disability register and the creation of parallel databases.
- There is a need to implement specific programs to improve the living, education and employment conditions of people who are often victims of discrimination. These programs should have a unified planning and coordination, while at the same time all general programs (in the field of economic development, employment,

urban development, etc.) should be considered in the light of the impact that will have in vulnerable groups. The participation of the representatives of these groups in the design and implementation of these programs is also important.

- Adoption of a law exclusively for the employment of the disabled. Evaluation of their formal and substantive qualifications and transparency in the recruitment system.
- Increased protection against redundancies.
- Strengthen the control mechanisms of the state that must operate effectively and independently.
- Adequate vocational education and training, meeting the needs of the economy and the labor market, by establishing vocational guidance.
- Highlighting the potential of people with disabilities as professionals, while creating all the necessary support and technological infrastructure, so that they can equally enter the labor market.
- The unimpeded access of the disabled to the Information Society is deemed necessary. ICT can play a catalytic role in improving the quality of life of vulnerable populations (Ridley, 2001). In this context, the following are necessary, among others:
 - Application of international accessibility standards to all ICT applications (business websites, e-learning, e-commerce, etc.).
 - Application of international accessibility standards in all ICT applications of the public sector (websites, publishing houses, one stop shop, info kiosk etc).
 - Creation of accessible thematic databases (tourism, culture, sports, city guides, etc.) with information related to services and infrastructures accessible to the disabled and the elderly.
 - Development of telecommunications applications accessible to the disabled and the elderly (voice mail, navigation systems, video calls, etc.).
 - Acceptance of the principle that the disabled, with the necessary support, are part of the productive potential of society.
 - Combining the model of forced recruitment with corresponding alternative forms of placement, through the continuous information of employers and institutions.
 - Introduce incentives, in various alternative forms, to companies employing people with disabilities.
 - Awareness raising of the society through information (television, radio, publicity, dialogue) for the fight against discrimination, prejudices, stigma, for the problems that potentially everyone can face and the guarantee by the State, of equal opportunities.
 - Highlighting the contribution of school education to students' familiarity with diversity.
 - Codification of legislation for all issues concerning the disabled.
 - Adequate information of the disabled about the rights provided by the system and continuous support in their exercise. The update must be done in a way that is oriented to the particularities of each group. Also, for this information it is necessary the participation and cooperation of state and local bodies with non-governmental bodies and volunteers.
- Need for proper training of government officials who deal with vulnerable groups

of the population, which will aim at developing skills to approach vulnerable groups with sensitivity, but also argumentation that will convince those who deal with these people about the wrongness of their stereotypes.

Certainly, the development of human resources, the support, strengthening, animation, the increase of the productive capacity of the individuals of vulnerable social groups but also the activation of the economically inactive population groups, should be the spearhead for the local communities, in the context of actions planned and implemented by the Regional Operational Programs for:

- the endogenous development of the local economy and the utilization of local wealth-producing resources (agro-tourism, cultural tourism, home-making, etc.)
- strengthening business efforts related to the development of new forms of employment or innovative business activities (provision of services according to local needs, environmental protection, improvement of quality of life)
- the strengthening-development of cooperatives or the creation of joint ventures and joint ventures that lead to the creation of new jobs (European Commission, 2010a).

Undoubtedly, the access of all individuals to the labor market, and especially of vulnerable social groups, is fundamental because it contributes to:

- in the socio-economic autonomy of the individual, breaking the cycle Unemployment-Poverty-Isolation.
- in strengthening social cohesion and solidarity
- is characteristic of a society with a human face, which accepts diversity and the right to Equal Opportunities and a state that proves it, institutionalizing in this direction (Preece, 2007).

Conclusion

Consequently, education and the factors of education must prepare all the members that make up human society, so that the responsible personality:

- a) To be cultivated with free (in the family and society) and systematic education (in general and vocational education units).
- b) To be activated with the labor-professional-economic integration, depending on the interest that will exist on the part of each person, but also the existing subjective and, mainly, objective possibilities.
- c) To act in both directions, ie both in the direction of the other, with the cooperation of people with disabilities and their representatives and with their acceptance, as well as in the direction of himself. Mutual acceptance also leads to the non-obstruction of these individuals, in the form of deprivation of certain rights (education, rehabilitation, integration), as well as to the non-consolidation of benefits or other aid that lead to any form of dependence (Drudy & Kinsella, 2009).

Accessibility as a universal design is the "key" to equalizing opportunities and eliminating discrimination for people with disabilities or other special needs. Accessible environments contribute to the substantial quality of life of people with disabilities, which constitute 10 - 12% of the total population. These people in an

environment with access to building infrastructure, transport and information and communication technologies can develop, study, move, study and work on equal terms with everyone. And finally, to self-finance their needs, leading the state to a saving of resources, which it can now allocate for the development of productive sectors, highlighting itself in a group of consumers of significant size with increasing trends (European Commission, 2010b).

The design and implementation of training programs accessible to people with disabilities and oriented to their special needs contributes to the improvement of their skills and facilitates their promotion and integration into the labor market. To this must be added the possibility of gaining work experience through the provision of subsidized employment programs, which achieve the link between training and the labor market (Acemoglu & Angrist, 2001).

REFERENCES

- Acemoglu Daron & Angrist Joshua (1999) . How Large are the Social Returns to Education? Evidence from Compulsory Schooling Laws.
- Arnot, M., David, M. & Weiner, G. (1999) Closing the Gender Gap: Postwar Education and Social Change, Polity Press.
- Atkins, B.J., “Vocational Rehabilitation Counselling for Women: Recommendations for the Eighties”, Rehabilitation Literature, 43(7-8):208-212.
- Eccles, J. S., Barber, B. & Jozefowicz, D. (1999) Linking gender to educational, occupational and recreational choices: applying the Eccles et al. model of achievement-related choices, in Sexism and stereotypes in modern society: the gender science of Janet Taylor Spence.
- Bowe, F. (1984) Disabled Women in America: A statistical Report Drawn from Census Data, President’s Committee on Employment of the Handicapped, Washington, D.C.
- Center for Research on women with Disabilities (1999). Findings from the study of Independent Living Center abuse services. D Hassouneh-Phillips · 2002.
- Center for Research on women with Disabilities (1999) National Study of Women with disabilities: Major findings. Department of Physical Medicine and Rehabilitation Baylor College of Medicine Houston, TX 77030.
- Center for Research on women with Disabilities (1999). Findings from the study of Independent Living Center abuse services.
- Center for Research on women with Disabilities (1999) National Study of Women with disabilities: Major findings.
- Drudy & Kinsella (2009) Developing an inclusive system in a rapidly changing European society. p. 647-663.
- Froschl, M., Rousso, H. & Rubin, E. 2001. Nothing to do after school: More of an issue for girls. In H. Rousso & M. Wehmeyer, Eds. Double jeopardy: Addressing gender equity in special education. Albany: SUNY Press

Grafton, T., Miller, H., Smith, L., Vegoda, M. & Whitfield, R. (1983). Gender and curriculum choice: a case study, in M. Hammersley & A. Hargraves (eds.) Curriculum Practice: some sociological case studies, The Falmer Press.

ILO Reports of the G20. Labour market inclusion of people with disabilities. Paper presented at the 1st Meeting of the G20 Employment Working Group (ILO/OECD). Report 2 October 2018.

Meager & Hurstfield (2005) Legislation for equality: evaluating the disability Discrimination Act.

Preece, (2007) Interaction Design. Book. Paperback – 12 Jan. 2007.

Stromquist, N. (1993, Winter). Sex-equity legislation in education: The state as promoter of women's rights. Review of Educational Research, 63, 379-407.

Weedon, E., Ahlgren (2010) Educational Policy and Structures in England. E Weedon · 2010.

CONTEMPORARY EDUCATIONAL APPROACHES AND STRATEGIES IN THE INCLUSION OF STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN ELEMENTARY SCHOOLS: A SURVEY IN 300 GREEK TEACHERS OF PRIMARY EDUCATION

Martha Vasiloglou, PhD candidate

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Faculty of Educational Studies and the Arts

Department of Special Education and Speech Therapy

e-mail: marange@windowlive.com

Abstract: In this paper, the contemporary educational approaches and strategies regarding the inclusion of students with visual impairments in elementary schools are investigated. 300 teachers who work in Greek elementary schools participated in a research completing a questionnaire consisted of four parts. The first part of the questionnaire analyzes the demographic characteristics of the participants, the second one concerns the flexibility of the educational system for the visually impaired (VI) children and the third one focuses on the reality of the school for the VI students. The last part was completed only by teachers who support VI students in their classrooms. Undoubtedly, most teachers are against the fact that there is actually real access to the educational system for VI students but agree more on the fact that school buildings have a safe entrance without obstacles. Regarding the inclusion forms for VI students, teachers participated agree on a high level on the point that VI students are better included when there are 1-2 blind students or students with sight problems combined with students without special needs. Lastly, teacher who completed the last part of the questionnaire seem to be satisfied with their students social skills and interaction with others.

Keywords: educational approaches, visual impairments, questionnaire, teachers

Introduction

There is no doubt that visually impaired students face issues of adaptation to the educational environment of the classroom, as visual learning is a large part of traditional teaching. However, these students do not learn in a “disabled” way. Thanks to the right adjustments, they can learn the same things their sighted classmates learn. This can be achieved both by appropriate modifications to the school environment and the course presentation materials and by informing teachers of the strategies they must use to meet the needs of such students (Sahin & Yorek, 2009). The lack of necessary changes has the effect of preventing their participation in classroom

activities (Datta, 2013). Modifications to the school environment often require changes to the curriculum, use of tactile and acoustic media, time management, and lighting adjustments (Erin, 2003).

According to Greenhalgh et al. (2013), integration is a term often identical to membership, although they differ since membership does not necessarily lead to integration, although it presupposes its existence. Integration is, in essence, a vision and quite difficult to be implemented, as it is a continuous spiraling invasive course of achievements and setbacks, a choice that opposes the difference, but it capitalizes it in a creative way that allows the special needs to be highlighted .

This paper presents the contemporary educational approaches regarding the inclusion of students with visual impairments in elementary schools according to the views of 300 primary education teachers who work in Greek schools.

Methodology

This study was carried out mainly in primary schools in North Greece. In the quantitative research 300 teachers who work in Greek elementary schools participated completing a structured questionnaire online or in written form. The participants who completed the questionnaire online were informed through the database as far as the research process and its objectives are concerned and they provided their answers through a google form document. Furthermore, the following research questions were investigated:

- Do teachers' demographic characteristics affect their opinions about the changes the school made in general building design and classroom setup so as to achieve successful inclusion for visually impaired students?
- Do teachers' demographic characteristics affect their opinions about the assistance and support that the classroom teachers and the special education teachers offer the visually impaired students?
- Do teachers' views about the changes the school made in general building design and classroom setup so as to achieve successful inclusion for visually impaired students affect the level of support they believe that the teachers and the special education teachers offer to those students?

Regarding the questionnaire, it consisted of four parts. The first part analyzes the demographic characteristics of the participants and contains 4 close-ended and 1 open-ended question. As for the second chapter, which analyzes the flexibility of the educational system for the visually impaired children, it contains 27 close-ended questions. Continuing on the third chapter, the reality of the school for the visually impaired children is investigated through 63 Likert type questions based on 5 scale . The last part contained 20 Likert type questions. This part was not mandatory since it was completed only by teachers who support visual impaired students in their classrooms ..The analysis of the questionnaires was performed using the SPSS21.

Results

Starting from the demographic characteristic, the highest percentage of the participants (75%), identify themselves as females and the rest of the educators (25%) stated that they are males. 33% of the sample is at least 30 years old or younger, 21.3% of the participants are 31 to 35 years old and finally 2.3% of the participants are 41- 45 years old. Meanwhile, the majority of the sample (60.3%) corresponds to general education teachers and the rest of it (39.7%) consists of special education teachers. What is more, 46% of the sample works a mainstream school while only 11.7% of teachers are hired by special schools. All participants work in cities located in Greece; 23% of the respondents answered the word “Town”, 18.8% represents those teachers who work in Thessaloniki, 5.2% of the sample works in Drama and those who work in the villages and the islands of Greece equals each a small percentage (3.8%).

In the second part of the questionnaire, a series of 27 questions based on the flexibility of the Greek Educational System for Visually Impaired was presented. The participants answered a series of “yes or no” questions; whenever “yes” was chosen participants agreed on the fact that there is a flexibility in the educational system regarding each subject matter while every time “no” was chosen teachers had the exact opposite point of view. 64.7% of the sample believes that there is a flexibility as for the real access of people with special needs in the educational system, while 35.3% of teachers say that real access is not applicable. In the same scene, 72.7% of the participants see that there is a flexibility in the special educational legislation for people with disabilities while 57.3% of educators state that the educational system is not flexible when it comes to specific texts for visually impaired people included in the main educational law .However, it is obvious that the majority of the sample states that there is a flexibility in the educational system with regards to having a separate budget for the special education or having the budget for the special education in the frame of the main education. Likewise, 63% of the educators believe that the educational system shows adaptability when it comes to mixed education of blind and low vision students in special schools even though 67% of the participants support that the educational system is not as flexible in respect to special classes for low vision students. Even though the flexibility of the educational system in relation to special schools for low vision students is confirmed by 69.3% of the sample, 52.7% of the sample disagrees with the proposal that school is flexible considering the fact that it offers special services for early intervention for the visually impaired students. At the same time, 50.3% of the sample considers that the educational system flexibility is evident involving inclusive education of visually impaired children in kindergarten and 33% of tutors denied that the educational system is flexible towards the admission in special schools for students who live with their families. Moreover, it is undeniable that more than half participants believe that the educational system is flexible on the subject of interactions between special schools, regular schools and society in general and agree on the educational system adjustability concerning special schools that support inclusive education. It is also displayed that a high percentage of the participants (up

to 70%) view the educational system flexibility positively in terms of special school admissions of visually impaired students with additional disabilities and agree that the educational system is flexible every time visually impaired students have access to inclusive education. Nevertheless, 42.3% of instructors reject that the educational system is not flexible on the subject of the complex education assessment of visually impaired that is compulsory. A very high percentage of the sample admits that the educational system is adaptable since the development of an individual education plan (IEP) is compulsory and has no doubt that the educational system is flexible as long as integrated students that live in small towns or villages are supported by itinerant teachers. Even though 55.7% of the educators participated in the research suppose that the educational system is conformable given that the transition of a student from a special school to a regular one is possible, and vice versa, they disagree that the educational system displays affability toward the access of visually impaired people to schooling. It is clear that the vast majority of the educators (86.3%), is certain that the Greek educational system is lenient if it comes right to the national validity of school diplomas, despite the participants who disagree on the fact that there is flexibility in the educational system concerning planning the transition from school to independent life. In question 29, it is concluded that that half participants respond negatively in relation to the flexibility of the educational system as for planning the transition from school to professional career whilst they have not noticed any flexibility in the educational system as regards the mixed education of blind and low vision students in special schools and specially designed classrooms. It is also distinct that 51.7% of the sample rejected the existence of the educational system's adaptability in view of early intervention centers for visually impaired people that are involved even from infancy, the attendance at special schools for students who live with their families and the interactions between schools and social institutions is concerned. Lastly, it is conspicuous that 68.3% of the participants reckon on educational system adjustability as soon as inclusive education is supported by special schools that are able to change attendance of students to a mainstream school, if it is necessary.

In the third part of the questionnaire “School Realization for Visually Impaired Students”, the general building design of the schools, the conversions at classroom level, forms of inclusion, classroom teacher's profile, special education teacher's profile, characteristics of effective implementation of inclusion programs and relevant specific thematic areas are studied.

It is evident that participants agree on the fact that that school buildings have a safe entrance without obstacles. The participants' responses fluctuate slightly between neutrality and agreement, or rather correlate with agreement on schools integrating of horizontal or sliding and clear windows, classrooms along the hallway or around the reception hall of the school and no projections in the hallway or classroom. In addition, the participants' responses correlate with disagreement on schools encompassing colored lines on the hallway floor, doors and handles with different colors, signs in Braille or with large letters in all school areas and matte floor surfaces with different texture in each space.

Regarding changes on a classroom level, participants agree on the school changing in the arrangements of the classroom desks. Opinions respecting classrooms enclosing a clean blackboard that makes the biggest contrast possible, plus natural and artificial lightning vary between agreeing and remaining neutral, as long as the majority of the participants leans towards neutrality about classrooms obtaining special equipment of the students. The sample, neither agrees nor disagrees on whether there is reproduction space of the educational material and large work surface. Lastly, educators' opinion about the school using desks with lectern and switches and sockets with different colors and a safety grip fluctuate between disagreement and neutrality, tending more to the latter.

As for the forms of inclusion for the visually impaired students, it is highlighted that the majority of the educators agrees on the point that 1-2 blind students or students with sight problems and 10-15 students without special needs with the use of diversified teaching material and the support of the teacher is the best way for visually impaired students to be included. However, suggestions about the use of diversified teaching material and the support of the teacher, to 3-4 blind students or students with sight problems and 10-15 students without special needs and the use of rich and diversified teaching material combined with the employment of qualified staff of various specialties to 3-4 blind students with different special needs vary between neutrality and agreement, leaning more to the former.

In the fourth section of this part, the classroom teachers' profile and teaching practices when including a visually impaired student are presented and evaluated. Participants' options vary between the answers "Agree" and "Totally agree", leaning more towards the latter, on the subject of the teacher's encouragement through class activities, so that the student would be able to interact with classmates. The responses concerning teacher's encouragement so that the student would be able to participate in the lesson and express his/ her opinion, teacher's assistance so that the student would be able to develop friendly and cooperative relationships with his/ her classmates and teacher's providing the student time to participate in the lesson and express his/her opinion are also based on the same scale. The sample's opinion shifts though, and it inclines to simple agreement in relation to the use of rich and diversified material by the classroom teacher. Lastly, the educators remain neutral as for the claim that the classroom teacher should have a non-particular relationship with the special education one, whereas with regard to the question if the classroom teacher should have a typical relationship with the special educator the answers differ markedly and range between "Neither agree nor disagree" and "Disagree".

In section five, the special education teachers' profile and teaching practices when including a visually impaired student are underlined and interpreted. It is displayed that participants' options vary between the answers of simple agreement and total agreement, leaning more towards the latter, on the subject of the special teacher's encouragement, so that the student would be able to participate in the lesson and express his/her opinion and the teacher's help so that the student would

be able to develop friendly and cooperative relationships with his/her classmates, as well. The responses concerning special education teacher's providing the student time to participate in the lesson and express his/her opinion, special educator's encouragement through class activities, so the student would be able to develop interaction with classmates and special education teacher's use of rich and diversified material are also based on the same scale. The participants find themselves inclined to remaining neutral as for the claim that the special education teacher should have a non-particular relationship with the general education teacher whilst with reference to the question if the special educator should have a typical relationship with the general education teacher the answers differ greatly and extend between "Neither agree nor disagree" and "Disagree", leaning more to the latter.

In the sixth section, the characteristics of the effective implementation of the inclusion programs are indicated and determined. The sample chooses between simply agreeing and strongly agreeing, leaning more to the former, in association with the fact that co-operation and communication system with other organizations providing support services is the key to effective implementation of the inclusion programs. In the same scene successively, the respondents agree on the claim that efficient inclusion programs encompass a supportive school environment that helps students develop their skills in all areas, provision of the education and other services to support the child after the inclusion and a comprehensive and clear system for evaluating the effectiveness of the program. Nevertheless, teachers accept and simply agree that the systematic training and retraining of staff, the personalized training program or personalized family benefit plan and the consistent and continuous system of active family involvement, are crucial components of the successful implementation of inclusion programs.

In the last section of the chapter in which school's reality for the visually impaired students is underlined, questions referring to the relevant specific thematic areas are illustrated and evaluated. More specifically, participants' conception regarding the aims of the Greek curriculum for the inclusion of students with visual impairments will be investigated.

It is admitted that the sample agrees that Primary school curriculum aims at the precise understanding of the teacher's instructions, the implementation of daily life skills, the communication and time management skills and self-testing during learning with proper skill development and understanding of the concepts. Opinions respecting the fact that the Greek curriculum addresses at the use of printed and electronic educational materials, plus the orientation and mobility, especially the freedom of movement in the environment for smooth integration into the community vary between agreeing and remaining neutral, as long as the majority of the participants gravitate towards agreement. The participants find themselves inclined to remaining neutral and rather agreeing as for the assertion that the Greek curriculum focuses on providing posture control and enough amount of light, low vision training and the use of electronic instruments. In the same scene, but still tending to be indifferent, the

respondents hold the view that the Greek curriculum targets at sport activities, like swimming and assists in order for the children to develop and gain positive attitude towards sports . Lastly, the respondents neither agree nor disagree on whether the Primary School Curriculum directs at the use of typewriting training at school.

The last chapter of the questionnaire is about the observation of the visual impaired students carried out by special education teachers that include children with visually impairments in their classrooms. In view of this fact, only suitable participants were asked to answer the following questions.

Relevant to teachers' observations of their visually impaired students, most of them reported that those children are well aware about their own disabilities, the difficulties and problems in everyday life and they can recognize the non-verbal communication of sighted people. Tutors who embrace a visually impaired child in the classroom are truly satisfied with the control that he/she has over the amount of communication/talking when he/she is surrounded by other people but seem unsatisfied with the visually impaired child's ability to realistically assess friends' attitudes toward him/her.

Furthermore, the largest proportion of the participants who answered this section of the questionnaire believe to some degree that visually impaired child's confession of his/her own mistakes and the moral sense developing along with the interaction with sighted peers during class, participation in class discussions actively and passively, interaction with others during recess times and appropriately responding to questions by others are developed adequately.

It is outlined that most participants who support a visually impaired child are satisfied with the child's ability to ask other individuals appropriate questions, to communicate easily with friends and read Braille books or hear audiobooks . In the same scene, the educators presume that the visually impaired child's skill to identify the basic parts of the Braille method, to use technological tools for communicating with other people and go out with friends is fair . Even though the sample finds the visually impaired child's ability to move independently inside the school and the classroom below average, teachers claim that they interact very well with the student's family.

Discussion

It is evident that the results shed light on all the research questions set in the beginning of the study. Throughout the first research question, it was visible that teachers from 41 to 45 years old or more than 55 years old, agree on a higher level that the school general building design is appropriate for visually impaired students, while educators aged from 51 to 55 years agree less on whether school buildings are appropriate. Additionally, it was reported that tutors between 46 and 50 years old admit to a great degree that proper conversions were made at the classroom level, howbeit teachers between 51 and 55 years old seem to be extremely negative towards this declaration. Therefore, it was patent that those educators who work in Drama agree on a massive scale that the classroom settings are suitable for visually

impaired students although those teachers who work in Greek villages totally disagree on that point.

The investigation of the second research question revealed that the female teachers engaged in the survey strongly believe that general education teachers support the visually impaired students as compared with the men involved in the sample. It is impressive that the women associated with the research are in full agreement that the special education teachers support and help the visually impaired students. Those tutors that had to do with the survey aged from 46 to 50 years recognize much more that the classroom teachers embrace the students who are visually impaired. However, the participants from 41 to 45 years old are more positive towards the idea that the special education teacher does stand by the visually impaired students, despite the fact those who are over 55 years almost oppose this thesis. Moreover, it was prominent that those educators who work on Greek islands or in Kavala agree on a massive scale that classroom teachers can support visually impaired students, although those teachers who work in Drama reflect a very negative attitude relevant to that point.

To conclude, in the third research question it was revealed that the more the participants agree on the subject that buildings are well-designed to host visually impaired students, the more conversions have been made at the classroom level towards this point and the more supportive tend to be the classroom teachers and the special educators. Likewise, adaptations in the classroom setting interact considerably and positively with the classroom teachers' encouragement referring to the non-sighted pupils, while the latter interacts similarly but much more intensively with the special educators' supportiveness.

Conclusions

In the descriptive analysis that preceded the contemporary educational approaches regarding the inclusion of students with visual impairments were deeply investigated. More specifically, 300 Greek elementary teachers took part in the research completing a questionnaire, most of them females, up to 30 years old, working mostly as general education teachers in mainstream schools in Thessaloniki.

Taking into consideration the flexibility of the educational system for visually impaired children, the majority of teachers participated is against the fact that there is actually real access to the educational system for those students, whilst they agree on the matter that there is flexibility as for the special educational legislation for people with disabilities. Although the greatest number of the participants is opposed to the fact that there are specific texts for visually impaired children in the main educational law, they do accept that there is a separate budget for special education or for the special education in the frame of the main education let alone that there is educational flexibility when it comes to mixed education both for blind and low vision students in special schools.

However, the educational system does not seem to be flexible towards the inclusion of special classes for low vision students but it is considered to be flexible

when it comes to incorporating special schools for those students. Furthermore, the participants object to the current educational system being flexible considering that it offers special services for early intervention for the visually impaired students and supports interactions between special schools with regular schools. However, the educational system is supposed to be flexible towards special centers for early intervention for visually impaired, inclusive education in kindergarten and the admission in special schools of students who live with their families.

The greatest percentage of teachers agree on the educational system adjustability concerning special schools that support inclusive education and view the educational system flexibility positively in terms of special school admissions of visually impaired students with additional disabilities. In addition, educators agree that the educational system is flexible every time visually impaired students have access to inclusive education and admit that the educational system is adaptable since the development of an individual education plan (IEP) is compulsory.

As for the complex educational assessment of the specific students and their access to all sorts and level of schools, the vast majority of teachers disagrees that the educational system displays affability toward this condition, i. e. the access of visually impaired people to schooling. Despite this fact, the educators completed the survey have no doubt that the educational system is flexible as long as integrated students that live in small towns or villages are supported by itinerant teachers and the transition of a student from a special school to a regular one is possible, and vice versa. It is also clear that the vast majority of the educators is certain that the Greek educational system is lenient if it comes right to the national validity of school diplomas. On the other hand, they state that there is no flexibility in the educational system concerning planning the transition from school to independent life or professional career, mixed education of blind and low vision students in specially designed schools, early intervention centers for visually impaired people even from infancy and the attendance at special schools for students who live with their families and the interactions between schools and social institutions. It is patent that participants reckon on educational system adjustability as soon as inclusive education is supported by special schools that are able to change attendance of students to a mainstream school, if it is necessary. As regards school reality for visually impaired students, the participants agree more on the fact that that school buildings have a safe entrance without obstacles and much less on the fact that that there are matte floor surfaces with different textures in each space. As far as the conversions in a classroom level are concerned, respondents mostly agree on the school changing in the arrangements of the classroom desks whereas they hold the view that there are switches and sockets with different colors and a safety grip less often. With respect to the inclusion forms for the visually impaired students, the teachers participated agree on a high level on the point that visually impaired students are better included when there are 1-2 blind students or students with sight problems and 10-15 students without special needs combined with the use of rich and diversified teaching material and the employment of qualified staff of various

specialties. In addition, teachers answering the questionnaire seem to totally accept and support general classroom teacher's encouragement through class activities, so that the visually impaired student are able to interact with classmates . They also recognize the special educators encouragement towards students with disability in order to participate in the lessons and express their opinions while helping them to develop friendly relationships with classmates. Lastly, the participants maintain on a large scale that co-operation and communication system with other organizations providing support services is the key to effective implementation of the inclusion programs as well as the primary school curriculum aims at the precise understanding of the teacher's instructions.

Regarding the observation of the visually impaired students, teacher who completed this part of the questionnaire seem to be satisfied with their students social skills and interaction with others.

REFERENCES

Datta, P. (2013). *An investigation of self concept, test anxiety and support services among students with vision impairment and students with intellectual disability in South Australia.*(Doctoral Dissertation).

Erin, J. N. (2003). Educating Students with Visual Impairments. Hoagies' Gifted Education, *The ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education*, 653.

Greenhalgh, T., Wherton, J., Sugarhood, P., Hinder, S., Procter, R., & Stones, R. (2013). What matters to older people with assisted living needs? A phenomenological analysis of the use and non-use of telehealth and telecare. *Social science & medicine*, 93, 86-94.

Sahin, M. & Yorek, N. (2009). Teaching Science to visually impaired students: A small scale qualitative study. *US China Education Review*, 6 (4), 19-26.

EDUCATIONAL GUIDELINES FOR TEACHING STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS: A THEORETICAL APPROACH

Martha Vasiloglou

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Faculty of Educational Studies and the Arts

Department of Special Pedagogy and Speech Therapy

e-mail: marange@windowlive.com

Mira Tzvetkova-Arsova, Prof., DSc

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Faculty of Educational Studies and the Arts

Department of Special Pedagogy and Speech Therapy

e-mail: miratz@abv.bg

Abstract: Students with visual impairments face significant educational challenges. Unlike the seeing student, the blind or visually impaired student cannot grasp the visual stimuli, resulting in serious problems in both cognitive and motor areas. Therefore, student’s education should be organized so that thanks to applying appropriate methods and the use of specific teaching aids he or she will be able to overcome these problems. Today there is a number of educational guidelines that can be followed when supporting students with visual impairments and could enhance students’ visual efficiency, concept development, communication, reading skills and Braille reading skills, listening skills or even writing skills using the Braille writing system. Overall intervention for visually impaired students focuses on socializing and adopting healthy social attitudes and personal values, which will ensure future integration and autonomy, providing additional stimuli to maintain curiosity for learning not to mention developing self-esteem.

Keywords: visual impairments, students, educational guidelines

Introduction

One of the key points of controversy in the academic sphere regarding the delimitation of the phenomenon of disability is its conceptual definition. In particular, defining disability has a considerable difficulty, as in each historical era disability was treated differently, while the same form of disability is reported to have different effects on the disabled person.

The clear definition of the conceptual content of disability encounters a variety of obstacles, as disability is a multidimensional and complex phenomenon, the definition of which differs according to the prevailing social perceptions adopted

in a given social coexistence (Soulis, 2013). Disability therefore relies on the social environment and is a social construction. According to the social model of the problem of disability, it is understood as the inability of society to understand the needs of its members. Society shows its inability by posing environmental and social barriers to social participation and privileges for people with disabilities. The conception of a general plan according to which all individuals will have equal treatment reflects the social model of its construction (Reid-Cunningham & Fleming, 2009). The image of disability is shaped through family, school, society and the media, reflecting the importance of social interactions (Currie & Kahn, 2012).

Educational guidelines

Education is a social means through which knowledge, values, a certain form of national language, attitudes to people are transmitted while officially certifies and legitimates knowledge. Education is an institution of bourgeois society. Bourgeois society is the first that its ideology contains the principle of the right to education for all citizens. Schools as social institutions contribute to the immediate socialization and social integration of the new society members. The school shapes the younger generations to join society, is to become aware of participation in the national economic system of organization and division of labor and to participate in the political system of the organization of society (WHO, 2007).

Regarding special education, in 1981 in Malaga, Spain, an international conference on action and strategies on education and integration of people with disabilities was held, which culminated in the formulation of the Sundeberg Declaration. The Sundeberg Declaration mentions the need to become aware of the importance of education, science, culture and information for the full development of people with disabilities. It calls for actions and strategies based on the principles of participation, integration, personality development, decentralization and interprofessional orientation. The institution of Special Education / Education applies to the implementation of provisions (declarations) concerning the guarantee of the right to provide education for people with special educational needs.

The following principles must be respected in the training of people with special educational needs;

1. Education of these individuals is specially tailored to their particular needs, but also to their particular ways of communicating.
2. Pay special attention and attention to the psychological impact that disability has on these individuals as well as to the way they interact with the context and the environment along with the senses they can use.
3. Seek, through educational processes, ways of communication and cooperation of these individuals not only with people with the same capabilities but also with others, so as to be integrated.
4. Disabled people should have access to all pedagogical and tailored instruments as well as to the corresponding procedures so that they could fit in with dignity.

Teaching Tips for visually impaired children

Unlike the seeing student, the blind or visually impaired student cannot grasp the visual stimuli, resulting in serious problems in both cognitive and motor areas. Therefore, student's education should be organized so that thanks to applying appropriate methods and the use of specific teaching aids he or she will be able to overcome these problems. The general purpose of educating blind students, as defined by Lowenfeld, is to "impart to them knowledge of the reality surrounding them, confidence in dealing with that reality, and the feeling that they are recognized and accepted as persons with rights". Although the main emphasis should be on mental development, many opportunities for personal development should be provided to the child with visual impairments. Promoting the development of a positive self-image, choosing the right clothing and developing self-service skills, successful interpersonal communication, appropriate behaviors, increased autonomy and productive community living can be particularly beneficial for the social development of students with visual impairments (Dettel, Knackend & Thurston, 2013).

Therefore, within special education programs, in addition to general education goals, the following specific objectives should also be pursued (Delasoudas, 2005):

1. Enhancing the blind student's cognitive horizon, practicing perception through other sensory functions and developing a general perceptual balancing function,
2. Intellectual and linguistic cultivation,
3. Braille learning,
4. Acquiring the ability to make good use of time,
5. Acquiring knowledge
6. The exercise of the senses,
7. The systematic utilization of residual vision,
8. The development of mobility and orientation and ,in general, the familiarity with the environment in which the individual lives
9. The aesthetic education (music, crafts),
10. The acquisition of practical knowledge and skills related to areas of everyday reality that will enable him or her to achieve progressive independence from the others,
11. Socializing and adopting healthy social attitudes and personal values, which will ensure future integration and autonomy,
12. Providing additional stimuli to maintain a curiosity for learning,
13. Developing self-esteem (Khadka et al., 2012).

International practice has shown that the blind child can be trained in the ordinary classroom with some modifications and adaptations of teaching methods and means. Overcoming visual limitations requires the use of personalized strategies or the application of specific teaching methods that are selected based on visual impairment and individual communication skills. These methods should obey certain teaching principles.

Lowenfeld argues that the teaching process should be governed by the following principles:

- Personalization of teaching; Due to differences in the degree of visual impairment of students, differentiation of the teaching methods, techniques and instruments used is required.
- Specification of the knowledge offered; Blind and partially sighted students should be given the opportunity to come into contact with real objects in order to understand their shape, size, weight, temperature, etc. It is often advisable to use templates, provided that the students are aware of the contents of the information that is incomplete or falsified.
- Integrating experiences; Teaching planning, which favors the integration of experiences offered, allows blind and partially sighted students to assimilate and organize different impressions to form meaningful integrated experiences (Liodakis, 2000). Visiting a supermarket, for example, can provide useful information on the organization and exposure of products, the labeling and the prices of the various items. Also, academic subjects, such as reading, spelling and numeracy, can be taught depending on the experience acquired by the particular visit.
- Gaining knowledge through self-activity; Blind and partially sighted children should be given opportunities to gain knowledge through their active involvement in the process of constructing various objects. The inability of some people to imitate implies the need for long education. However, assistance must be kept to a minimum so as to develop confidence in their own strengths and thus their autonomy.
- Providing additional experiences; The blind child needs additional external incentives, which will keep his interest in moving and acquiring experiences vivid (Cachia, 2013).

Visual Efficiency

Visual efficiency is a combination of visual acuity and perception and can be improved through instruction. Teaching students with low vision to look will not change their visual acuity, but it may help them to use their vision more efficiently.

More specifically, visually efficiency skills can be used to help the student to visualize a range of discriminations such as those regarding the size, color, shades of color, the shapes, symbols and forms, the objects, and seeing similarities in, and differences between, the inner details and shapes of similar objects. Using spatial concepts and vocabulary, the student will be able to match and sort thanks to tactile memory, focus attention on and respond to visual stimuli or visually organize the whole from separate parts (e.g., puzzles). It is important to use low vision as much as possible. Therefore, vision should be used to facilitate gross motor movement, locate and point to a person or object, facilitate fine motor tasks and develop near, middle, distance and peripheral visual skills.

Concept development

Theorists have long focused their attention to blind children because they regard them as ideal subjects for research in order to resolve the dispute over the inherent

or acquired nature of knowledge. Thus the development of children with blindness or severe visual impairments is an important field of research. As Vygotsky (1927-1993) observed, blind children must compensate for the lack of vision. They receive information about the world primarily from the senses of hearing and touching and through language (Van Oers, 2012).

Students with low vision need assistance making the connection between vocabulary and real objects, body movements and abstract ideas. They often miss a lot of the incidental learning available through vision and frequently develop inaccurate concepts. How can one ensure that the blind child and his/her interlocutor are focused on the same issue? How can young children convey messages about what they want and how they feel? (Robert, 2003).

The most important step in reassuring the understanding of several concepts is the lesson plan. The student should first come in contact with the new subject and as a result pre-teaching is crucial. Pre-teach vocabulary and key concepts which relate to the curriculum through verbal explanations and concrete experiences using a multisensory approach is relevant. For example, orient the student to the library before library time. Pre-teaching can be provided by someone other than the teacher, such as a peer or an older student. In order to check the validity of pre-teaching, it is crucial to review concepts and vocabulary. Say, "Describe what you understand by this term/ Use examples of everyday life." Last but not least, in order for the information to be generalized and for the student to gain expertise, concepts must be experienced repeatedly in various environments.

Communication

When students with visual disabilities are included in regular classroom considerations in reading, listening and writing assignments should be taken into account.

Reading skills and Braille reading skills

As in the population with normal vision, literacy skills in people with visual disabilities are the cornerstone on which all other school-based knowledge is built and also contribute to the independent living by providing the means to help the blind individual meet the requirements of daily living (e.g. reading food preparation instructions, etc.) (Reid & Lienemann, 2006; Koenig and Farrenkopf, 1997). Ryles (1996) argued that good use of Braille in adulthood increases job opportunities and the chances of financial independence for the blind individual. It can be concluded from this that the acquisition of Braille literacy skills can indirectly affect one's sense of independence and self-confidence (Murphy, Hatton, & Erickson, 2008).

The term Braille literacy skills includes the use of Braille as a primary means of literacy for reading and writing, especially for the period in which these skills are first learned, from preschool to 3rd grade (Koenig & Holbrook, 2000).

Nevertheless, a student with low vision needs print in a size that he/she can see. The appropriate print size is determined by the functional vision assessment. Reading requires the efficient use of visual skills such as tracking, scanning, fixating

and shifting gaze. Students with low vision must exert more energy to read fluently and sustain reading over a longer period of time. As a result, different adaptations may be required such as the amount of reading, providing audio books, having someone read to the student, using a typoscope or template over a page of print to locate the next line if necessary. When, for example, teaching the alphabet, educators should use a multi-sensory approach; real objects should be used to illustrate the initial sounds of words. As in students with normal vision, the student has to be encouraged to highlight important information when reading. Large print, contrasting and bold, well-spaced letters are often easier to see than larger letters and are crucial modifications when teaching students with low vision. The student should also be allowed to hold the page as close to the eyes as is necessary to read the print and take breaks from visual tasks.

Listening skills

Hearing skills enable the visually impaired child to make good use of the sense of hearing. These skills are especially important for listening to transcribed texts and for obtaining information from teacher presentation and classroom discussions. Adaptation to sounds within the environment is also essential for the development of orientation and mobility skills. The listening skills taught by the specialist teacher complement those taught in the classroom. They focus on orientation and mobility, acoustic velocity, pointing through a characteristic sound or voice to the recorded books, as well as learning the origin of sounds from objects we cannot see (Radojchikj, 2015). Teachers should therefore talk directly to students and talk in a clear and natural voice. They should ensure that students are also looking at them directly and they have to give all directions orally. In this way teachers or peers will not fatigue visually impaired or blind students.

Writing skills : The Braille writing system

In 1950 UNESCO adopted the Braille system as a universal system of reading and writing for the blind, but many variations have been made in its application in different languages due to the particularities of each language.

The Braille writing and reading system uses as a basic form a cell of 6 embossed dots, arranged per 3 into two vertical columns, which are numbered so to facilitate the better communication with students. The dots in the left column are numbered from 1 to 3 and in the right column from 4 to 6. The cell refers to the "block" within which the various characters are formed. These 6 dots produce 63 combinations to represent the alphabet, punctuation marks, numbers, and scientific symbols.

Table 1. The Braille writing and reading system

Rows	Letters and symbols									
1 st	A	C	I	Y	Q	K	[S	J	Z
2 nd	E	G	M]	U	O	_	W	N	^
3 rd	e	g	m	}	u	o		w	n	~
4 th	a	c	i	y	q	k	{	s	j	z
5 th	B	F	R	r	b	V	v	f	T	T
6 th	L	l		\	D	d				
7 th	H	X	x	P	h	p	'			

The first row consists of the combinations of the dots of the first two rows of the six dots (upper quadrant).

The second row is formed by the dots of the 1st row with the addition of dot 3 (D).

The third row is formed from the dots of the 2nd row with the addition of dot 6 (^).

The fourth row is formed from the dots of the 1st row with the addition of dot 6 (~).

The fifth row is formed by the dots of the 1st row, but in a lower position.

The sixth row is formed by combinations of dots 3,4,5,6 and the 7th row by the combinations of dots on the right column (4, 5, 6).

Generally, Braille takes up more space on a page because the characters are more bulky and the spaces between the characters are always fixed. The placement of Braille characters on a standard page is proportional to that of common characters in the writing of the seeing people.

The characters in Braille are in horizontal lines and are read from left to right. Lines are the rows shown in a typical page, from top to bottom. Braille's presentation, similar to the writing of the seeing individuals, provides code readers with the benefits that seeing readers enjoy (Uccelli, Dibbs, & Scott, 2013).

Thus, the reader can have a variety of reading texts, easily scrolling through various parts of it. He or she can also use text attributes, such as paragraphs, headings, and page numbers as guides when searching for any information. The dimensions of an ordinary Braille page are about 28 cm wide and 28-30 cm high. It contains 25-27 lines and each line contains approximately 34 characters.

On an entire Braille page, about 1000 characters are displayed as opposed to a standard printed page (for people with vision), which contains about 3500 characters. The Braille printing page must be thicker and heavier than the standard page, so that it can meet the needs of embossing characters.

The embossed dots increase the thickness of the Braille page, making the books bulky. For example, a dictionary can occupy a huge amount of space in a "Braille" library.

Conclusions

Special education provided to people with special educational needs includes measures and services that support the equal treatment of people with disabilities and meet their educational needs. The purpose of special education is to support

and improve the physical, emotional, spiritual and social situation of children and adolescents. is their professional rehabilitation and through them their social integration. In other words, special education is not a simple educational process; it is a total life assurance that must be provided to all those young people who have equal rights in all forms of education.

REFERENCES

- Cachia, A. (2013). Talking blind: disability, access, and the discursive turn. *Disability Studies Quarterly*, 33(3).
- Dellassoudas, GL, (2005), *Teaching Students with Special Educational Needs*. Athens
- Dettmer, P., Knackendoffel, A., & Thurston, L. P. (2013). *Collaboration, consultation, and teamwork for students with special needs*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Khadka, J., Ryan, B., Margrain, T. H., Woodhouse, J. M., & Davies, N. (2012). Listening to voices of children with a visual impairment: A focus group study. *British Journal of Visual Impairment*, 30(3), 182-196.
- Koenig, A. J., & Farrenkopf, C. (1997). Essential experiences to undergird the early development of literacy. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91(1), 14- 24.
- Koenig, A. J., & Holbrook, M. C. (2000). Ensuring High-Quality Instruction for Students in Braille Literacy Programs. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 94(11), 677-694.
- Liodakis, D. (2000). *Implementation of the School Blind School Integration Program. Report to the Department of Special Education*. Athens: Ministry of National Education and Religions.
- Murphy, J. L., Hatton, D., & Erickson, K. A. (2008). Exploring the Early Literacy Practices of Teachers of Infants, Toddlers, and Preschoolers with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 102(3), 133-146.
- Nazemi, A., Murray, I., & Mohammadi, N. (2012, June). Mathspeak: An audio method for presenting mathematical formulae to blind students. In *2012 5th International Conference on Human System Interactions* (pp. 48-52). IEEE.
- Radojichikj, D. D. (2015). Students with visual impairments: Braille reading rate. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 3(1), 1-5.
- Reid, R., & Lienemann, T. O. (2006). *Strategies in Reading Comprehension.. Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities*. New York: The Guilford Press.
- Robert M. H. (2003). *Developmental Theories and Disabilities*. Routledge.
- Ryles, R. (1996). The Impact of Braille Reading Skills on Employment, Income, Education, and Reading Habits. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90(3), 219-226.
- Soulis, S.G. (2013). *Education and disability*. Athens: National Confederation of People with Disabilities.
- Uccelli, P., Dobbs, C. L., & Scott, J. (2013). Mastering academic language: Organization and stance in the persuasive writing of high school students. *Written Communication*, 30(1), 36-62.

Van Oers, B. (Ed.). (2012). *Developmental education for young children: Concept, practice and implementation* (Vol. 7). Springer Science & Business Media.

THEORETICAL APPROACHES TO LEARNING MATHEMATICS OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Panagiotis-Christos Trichas, PhD student

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Educational Studies and the Arts

Department of Special Education

e-mail: panagiotis.trichas@hotmail.gr

Abstract: The processes of learning and teaching mathematics are what concern us in this report. Reference is made to the three main theoretical approaches to learning: behaviorism, constructivism and sociocultural approaches to learning. The three approaches above are described and their contribution to the education of students is underlined. Emphasis is placed on the contribution of the interaction between teacher and students, as well as on the effects of the teacher's choices on the educational process as the main aim of the learning process is to meet every student's needs. Therefore, in this report we present the teaching approaches to learning mathematics to students with special educational needs who face challenges during the learning process at school. We present the behavioral approach, the constructivist approach, as well as the socio-cultural approaches to learning. We also emphasize the role of the teacher in teaching students with special educational needs.

Keywords: mathematics, theoretical approaches, teacher's role

Introduction

The term "mathematics education" includes both the field of practice related to all the practices that are developed in the context of teaching and learning of mathematics, and the field of study of these practices in which the educational practices concerning in teaching and learning mathematics. In this way, the term refers, on the one hand, to all the practices of learning and teaching mathematics which are developed in formally institutionalized and informal established contexts where mathematical thinking and communication take place (Valero, 2010).

On the other hand, the term refers to the set of practices carried out at the research level and relating to the study of the practices of teaching and learning mathematics. According to Dörfler (2003), the object of mathematical education is "a specific area of human activity, the content, object, and purpose of which is mathematics at different levels and in different forms". Dörfler (2003) points out that this does not imply the existence of mathematics independently of the corresponding activities.

The processes of learning and teaching mathematics are what concern us in this report. During the last century, three main theoretical approaches to learning have

influenced educational research on learning and mathematics teaching: behaviorism, constructivism, and more recently socio-cultural approaches to learning. Then the main points of differentiation of the first two theories are presented and a detailed description of the most modern socio-cultural approaches for learning mathematics is given. Before referring to the basic principles of these theoretical approaches, it needs to be clarified that these are theories concerning the composition of mathematical knowledge, but not only the mathematical knowledge. In this sense they have not dealt directly with the issue of teaching and have not described clear teaching strategies.

However, each theoretical approach contributes to the view of the educational process in a different way, respectively dictating the aims, expectations, and content of the teaching and learning of mathematics. In this context, reference is made to the learning and at the same time to the teaching of mathematics. Specifically, it describes how the nature of mathematics is determined according to the epistemological approach adopted, highlighting the importance of the teacher's beliefs for the educational practice and the corresponding conditions that are formed (Kuntz, & Carter, 2019).

From behaviorism to constructivism

In the context of behavioral theory, learning takes place through the creation of connections between stimuli and reactions, where the learning outcomes consist of changing the student's behavior. The student is asked to reproduce what the teacher teaches in small pre-planned steps. Obviously, the role of the teacher is decisive and dominant for the course and development of the lesson, providing immediate feedback to the student, reinforcing the desired behavior through rewards and reducing unwanted behavior through punishment. The emphasis is on the right result, while the wrong is not desirable. In case the student fails to achieve the goals, then the activities should be repeated until the desired knowledge is acquired. On the basis of behaviorism, teaching has been characterized as direct (direct instruction) or "explicit" teaching with special emphasis on practice (Erofeeva, et al., 2019).

In contrast to behaviorism, in the context of constructivism knowledge is actively constructed by the student and is not passively received from the environment. The construction of knowledge is based on the student's mental shapes which are internal mental structures representing the outside world and may relate to the student's beliefs, pre-existing perceptions, knowledge, and experiences. On this basis, learning is an active process of adaptation which is activated through cognitive conflict and if there is assimilation or conformity of new data to the existing mental shapes of the student then there is balance (learning). In conclusion, in terms of knowledge, whether it is new or expands a pre-existing one, it is dynamically constructed by the student and is not passively absorbed by the environment (Erofeeva, et al., 2019).

As far as learning is concerned, it is considered to have an adaptive character, where the students organize their experiential world, and do not discover a pre-existing reality independent of their own. Based on what has been described above, one can observe that a lot of students' mathematical knowledge is acquired in out-of-school

settings. For this reason, it is argued that the teacher needs to know the pre-existing experiences, knowledge, and perceptions of the student in order to organize teaching and plan activities in a way that facilitates the construction of knowledge by the student.

The teacher assigns the responsibility of learning to the student, without being able to change the course of learning except to create conditions of cognitive conflict. The teacher is interested in the mistakes of students, considering the alternative ideas that he or she must take into account in the design of teaching (Erofeeva, et al., 2019).

Socio-cultural approaches

The latest approaches to learning focus on the socio-cultural factors that influence the learning of mathematics. The social constructivism approach argues that the personal construction of knowledge by the student is as important as the negotiation of mathematical meaning in the context of social interactions. Learning takes place in processes of continuous social interaction and is inextricably linked to the social and cultural experiences of the participants (Erofeeva, et al., 2019).

Socio-cultural approaches to learning are mainly based on the work of Lev Vygotsky who formulated a socio-historical approach to human mental activity. In this context, learning is not just an individual process of active construction of meaning, but is developed and shaped within historically and socially defined contexts. In particular, Vygotsky (1978: 57) argues that every function in cultural development (of the child) occurs twice: the first time at the social level and the second time at the individual. First between people (interpsychologically) and then internally of the child (intrapsychologically). All higher functions begin as real interactions among people. According to Vygotsky, the mental construction of knowledge is the result of the interaction between two types of learning experiences: on the one hand are the spontaneous, non-systematic experiences of the child which arise from his attempt to manipulate the physical and social world, while on the other hand are the child's experiences that come from the systematic influences of school, family, community, and a culture, transmitted through symbolic mediators such as writing and educational systems (Tzouriadou & Anagnostopoulou, 2011).

Vygotsky places great emphasis on the use of mediation tools to achieve learning. These tools can be handicrafts (pencils, geometric instruments, etc.), other people, or socially shaped tools and symbolic representation systems, such as "language" or the decimal numbering system (Lemonidis & Theodorou, 2011). To understand how learning takes place and how people appropriate cultural tools we need to look at what Vygotsky meant by the Zone of Proximal Development. According to Vygotsky (1978: 86) ZPD is the distance between the actual developmental level, as determined by the independent solution of a problem, and the level of potential development, as determined by the solution of a problem under the guidance of an adult or in collaboration with more capable peers. In other words, ZPD is described as the distance between what the child can achieve on his own and what he can achieve with the help of someone else (Browder, et al., 2018). In this context, the help of the teacher or the competent peer is very important, who is called to "build scaffolding" so that

the student can solve a problem, complete a project or achieve a goal (Tzouriadou & Anagnostopoulou, 2011).

The adoption of the socio-cultural approach to learning undoubtedly influences the teacher's choices in terms of planning and implementation of teaching. On this basis, for example, the teacher during the design should take into account the various socio-cultural contexts that have meaning and significance for the student, but also during the implementation of the teaching to emphasize the interactions among students and between students and the teacher.

Vygotsky (1978: 118), referring to the teaching of language, describes that writing must “relate to everyday life (in the same way that we want mathematics to have it) ... it must make sense to children ... to be taught in a natural way ... to be cultivated and not to be imposed”. What Boaler (2002) points out is that when students construct and use knowledge they do so through their interactions with the wider social systems in which they participate. Continuing Vygotsky's philosophy, Jean Lave (1988) pushed her findings into a situated learning approach to social practices. Lave and Wenger (1991), based on Vygotsky's theory, considered learning as an integral part of social practice, and the acquisition of knowledge and skills as a path to full participation in this practice. They argued that knowledge is “established” in particular forms of experience, and arises in the context of interaction between people, activities, and environments (Browder et al., 2018).

Based on the framed approach, learning is defined as a social phenomenon that is inextricably linked to the social environment through a process of “legitimate peripheral participation” in communities of practice.

An addition to Lave's (1988) research, other empirical studies have been conducted to investigate the mathematical practices of different cultural and social groups, such as ethnomathics or “street mathematics”. These studies show that people develop different forms of mathematics reasoning through their participation in various cultural practices involving the use of different tools and symbolic systems (e.g. numbering systems, etc.) (Bouck et al., 2017).

Researchers' interest has been focused on the use of cultural tools by different cultural and social groups to construct their mathematical ideas, and more specifically, Abreu (2000) focuses on the ways in which different tools are logically organized. The ways that influence their mathematical thinking, the ways in which certain social practices restrict the use of certain tools, but also the ways in which these tools can be used in new contexts.

Furthermore, these mathematical practices are organized on the basis of different incentives such as the goal of learning mathematics in the school context as opposed to the financial autonomy offered by arithmetic during the sale of street candles (Jimenez & Stanger, 2017).

Learning theories are usually divided based on their individual or social dimension, while Sfard (1998) proposes the separation based on the way of seeing the learning phenomenon. He argues that they can be divided into two broad categories: theories that treat learning as an “acquisition metaphor” and those that view it as a “participation metaphor” (Sfard, 1998).

In the context of the first category, learning is perceived as an internal process of the individual who is not excluded from recognizing the existence of the framework, while the second category emphasizes learning as a process of student participation in a specific community. The social environment, in the first category, is taken into account as the framework in which learning takes place, recognizing its basic characteristics, but without being a component of the learning process. On the contrary, in the second category, learning is an integral part of social practices and therefore of the context in which it takes place. Similarly, in the first category mathematical knowledge is considered to be transferred to the student, while in the second category knowledge is the product of his participation in social practices and does not exist independently of the student.

According to Sakonidis (2004), the two categories proposed by Sfard can be considered as complementary as they provide the ability to understand and interpret different aspects of the learning and teaching process. In any case, the emphasis that the teacher gives to learning as a process of participation or acquisition, is a key component of his or her epistemology and is directly related to his or her choices in terms of planning and implementation of mathematics teaching. The framed approach treats learning as a participatory process, according to Sfard (1998), where learning is a product of social activity that is linked to both the learner and the social context (Spooner, et al., 2019).

On this basis, the classroom is perceived as a “community of practice” where learning is understood as a process of achieving full participation in a socio-cultural practice. Understanding learning as a process of participating in classroom socio-cultural practices makes it difficult to clarify the boundaries between teaching and learning processes. On the other hand, the role of the teacher and the student are not very far apart, since both in the context of the interaction become each other’s teacher, having both responsibility in case of failure of the learning process. At the core of socio-cultural approaches “a key proposition for teaching mathematics is the importance of involving children in a mathematical practice that will have the characteristics of everyday practice”. In an effort to highlight its social dimension, supplemented their approach with interactionist theory for the development of mathematical knowledge.

Voigt (1995) analyzes the basic hypotheses of the interactive approach as follows: a) each problem of a mathematical discussion in the classroom can be interpreted in different ways by the student, who in order to make sense of it uses his pre-existing knowledge creating an appropriate framework for interpretation. These different ways of dealing with the mathematical problem are discussed among the members of the class who during social interactions negotiate their mathematical meanings; b) Social interaction is more than action and reaction. Specifically, each participant in the interaction determines his actions according to his personal assessment of the expectations of others, their background, etc. Respectively, the recipients of social interaction interpret these actions according to their own subjective assessments of knowledge, expectations, etc. of the person acting. c) The teacher and the students do not “share knowledge” but the mathematical meanings are considered to be common (taken as shared) only when they are produced through negotiation. In this case, of course, they interact as if interpreting

mathematical meaning in the same way, but without being sure that their subjective understandings are in agreement with the other participants (Root, & Browder, 2019).

Stathopoulou (2005) describes that in the classroom it seems that “a specific and special reality is formed” in the context of which the participants develop appropriate habits and behaviors about which they are not always clearly aware. More specifically, in trying to understand the microculture of the mathematics classroom, Cobb and Hodge (2002) used the term “cultural capital of the mathematics classroom”, influenced by cultural capital of Bourdieu. In this context, they argued that the three basic dimensions of the classroom microculture are social norms, sociomathematical norms, and classroom mathematical practices. Specifically, the social norms of the classroom refer to structural elements of the students’ participation in the classroom (e.g. how I declare that I agree or disagree with a point of view). Socio-mathematical norms refer to the normative / regulatory dimensions of action and interaction that take place through a set of values, rules, habits, and actions during math activities in the classroom (e.g. context of mathematical activities) (Bouck, et al., 2018).

The nature of mathematics

Mathematical practices in the mathematics classroom relate to the normative / regulatory ways of justification, argumentation, and symbolism that arise during the discussion of specific mathematical ideas. According to Nickson (1992), one of the biggest changes in mathematics education is the way we understand the nature of mathematics. Each philosophical-epistemological view of the nature of mathematical knowledge and practice contains and submits corresponding approaches to the learning and teaching of mathematics.

This view is reflected not only in the classroom, but also in all social practices of mathematical education, such as the choice of teacher education programs, the writing of textbooks, etc. The way we understand the nature and role of mathematics also has an impact on conducting and interpreting different research in mathematical education.

According to the “traditional” view of mathematics, mathematics is universal, objective, absolute, unchanging, indisputable and independent of the social, historical and cultural conditions in which they were developed and shaped. This approach is referred to as “absolutism”, in which it is argued that mathematics exists independently of man and the student is called upon to discover it. According to the authoritarian concept, school mathematics consists of a set of predetermined mathematical knowledge referred to as the “curriculum”, with the aim of acquiring the necessary mathematical knowledge by students, learning formulas, rules, and algorithms. Assignments given to students consist mainly of framed activities that require the implementation of a specific process in order for students to arrive at a single correct answer (Gargiulo, & Bouck, 2017).

In this context, the interaction between the student and the teacher is limited, as teaching involves the transfer of knowledge from the second to the first, and learning is the acquisition of knowledge and practice in specific exercises and problems. On the other hand, socio-cultural approaches have led to the view of mathematics as

refutable, revisable, changeable, and emerging just like any other kind of knowledge and the result of social practices. This approach is often referred to as fallibilism, which is based on the notion that everyday mathematical knowledge appears in different forms from culture to culture, even within the culture itself (depending on the purpose for which it is used). This alternative view of school mathematics demonstrates mathematical knowledge as participation in social practices determined by social, cultural, and historical contexts. In this case the students are social subjects which are active in social contexts with specific characteristics, appropriated through their activity the mathematical knowledge and the mathematical forms of thinking.

The role of the teacher

Bishop (1985) highlights the important role of the teacher by stating that mathematics education in practice is, and should be, mediated by the teacher. The teacher has a very important role in the learning process as his choices in terms of planning, organization, and implementation of teaching affect the learning of mathematics by students. The personality traits and elements of the professional composition of the teacher play a very important role in mathematics education (Agaliotis, 2011).

Many researchers agree that it is very important to place more emphasis on the teacher belief system (Buehl & Beck, 2015). These beliefs act as a filter through which teachers make their decisions influencing the teaching practice itself. Specifically in mathematical education, teachers' usual beliefs relate to the nature of the subject matter, teaching, and learning. The social practices of mathematical education cannot be understood without taking into account the teacher's belief system in relation to the nature of mathematics, its teaching, and its learning.

Based on this, Ernest (2004) argues that whatever the teacher's beliefs about the nature of mathematics, the only sure thing is that they have many educational and pedagogical implications for the teacher's content choices, the organization, and the way of teaching implementation. For example, if a teacher perceives mathematics as a predetermined set of rules and procedures, then he or she will ask students to practice framed exercises in order to be able to solve them (Anderson & Östlund, 2017).

Grootenboer and Marshman (2016) argue that a change in the teacher belief system is not simply a matter of presenting new data. On the contrary, the central beliefs are quite strong and have arisen through experience, and any change needs to occur after experiencing new pleasant experiences in conjunction with reflection on these experiences. However, the teacher's practices in the classroom are not so easy to understand as they are not determined solely by the teacher's knowledge and beliefs about mathematics education. The teacher's beliefs can be activated at some point in the teaching practice, as the teacher's internal factors interact with various external variables of the social context, such as class, school, or national education policy (Buehl & Beck, 2015). From a socio-cultural perspective, as teaching and learning are treated as framed in social practices, several factors are considered to influence the teacher's decision-making and teaching practices.

According to Handal (2003), there is a dialectical relationship between teacher beliefs and teaching practices, which is mediated by contextual factors (e.g. classroom or school culture). That is, the teacher's decisions and practices regarding mathematics education should be determined in relation to many different factors, such as the expectations of the school and the parents, the national education policy, the chances of teachers cooperating in school. In this way, the teacher forms his professional identity, which Collopy (2003: 289) defines as “the set of interconnected beliefs and knowledge about the subject, teaching, and learning, as well as and personal self-efficacy and orientation towards the profession and change”. Van Zoest and Bohl (2005) also emphasize the individual knowledge, beliefs, intentions, and expectations of the teacher on the one hand, and the ways in which he or she has learned to think, act, and interact on the other side. There is a dialectical relationship between the teacher's professional identity and teaching practices, where professional identity emerges through the teaching practice, but at the same time identity influences the ways in which the teacher analyzes and interprets his teaching practices (Root et al., 2018).

The teacher needs specialized support and guidance to be as effective as possible in his educational work (Agaliotis, 2011). Significant emphasis needs to be placed on the training of preservice teachers as it greatly influences their subsequent teaching practices. For inservice teachers, the seminars or lectures used for their education seem to have little effect on teachers' core beliefs and do not lead to the use of theories taught in the classroom.

On the contrary, the critical reflection of teachers is a key element of modern professional development programs. In particular, the role of teachers in the practice or exploration communities is important, where they are given the opportunity to reflect on their teaching, contributing to the development of their professional identity.

As early as 1983, Schön in his book “The reflective practitioner: How professionals think in action”, highlighted the importance of reflection and participation in research by professionals with the aim of taking action in complex situations. Through the process of critical reflection, teachers can understand the factors that influence and limit their teaching practices, while realizing the power they have to change them (Bouck et al., 2018).

Conclusion

Trying to understand the culture of the classroom, as Bishop (1985) argues, the classroom is a community. It is a group which consists of a unique combination of people that has its own identity, its own atmosphere, its own important events, its own pleasures, its own judgments. As a result, it has its own story created by, and shared among, and remembered by the people in the group. In this perspective, there are three basic perspectives on meaning making in the classroom that need to be studied in mathematical activities, communication, and negotiation.

It becomes clear that the perspective through which each theoretical approach focuses on learning while highlighting their different and, at the same time, complementary nature. Modern teaching approaches focus on student initiation, through the individual

and collective activity in the classroom, and on the ways in which the mathematics practice community operates. The formation of a learning environment depends on the choice and the way of utilizing the activities that should be meaningful for the students, to correspond to their learning level and to offer them motivation for learning, utilizing their existing knowledge in order to negotiate the creation new meanings.

REFERENCES

Books

- Agaliotis, I. (2011). *Teaching mathematics in special education and training: Nature and educational management of mathematical difficulties*. Athens: Grigoris.
- Boaler, J. (2002). *Experiencing school mathematics: Traditional and reform approaches to teaching and their impact on student learning: Revised and expanded edition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66-84). New York: Routledge.
- Ernest, P. (2004). Images of mathematics, values and gender: A philosophical perspective. In B. Allen & S. Johnston-Wilder (Eds.), *Mathematics education: Exploring the culture of learning* (pp. 91-116). Taylor & Francis e-Library.
- Gargiulo, R. M., & Bouck, E. C. (Eds.). (2017). *Instructional strategies for students with mild, moderate, and severe intellectual disability*. Sage Publications.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nickson, M. (1992). The culture of the mathematics classroom: An unknown quantity? In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 101-114). New York: Macmillan.
- Sakonidis, C. (2004). Learning and teaching mathematics. In A. Androutsou (Ed.), *Keys and anti-keys, Muslim Children Education Program 2002-2004*. Athens: YPEPTH-EPEAEK II.
- Tzouriadou, M., & Anagnostopoulou, E. (2011). *Pedagogical programs for children with learning difficulties*. Athens: Supplier.
- Valero, P. (2010). Mathematics education as a network of social practices. In V. Durand-Guerier, S. Soury-Lavergne & F. Arzarello (Eds.), *Proceedings of the Sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. LIV-LXXX). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Voigt, J. (1995). Thematic patterns of interaction and sociomathematical norms. In P. Cobb & H. Bauersfeld (Eds.), *The emergence of mathematical meaning: Interaction in classroom cultures* (pp. 163-201). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Articles

Anderson, L., & Östlund, D. (2017). Assessments for learning in grades 1-9 in a special school for students with intellectual disability in Sweden. *Problems in education in 21st century*, 75(6), 508-524.

Bishop, A. (1985). The social construction of meaning - a significant development for mathematics education? *For the Learning of Mathematics*, 5(1), 24-28.

Bouck, E. C., Park, J., Shurr, J., Bassette, L., & Whorley, A. (2018). Using the virtual-representational-abstract approach to support students with intellectual disability in mathematics. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 33(4), 237-248.

Bouck, E. C., Shurr, J., Bassette, L., Park, J., & Whorley, A. (2018). Adding it up: Comparing concrete and app-based manipulatives to support students with disabilities with adding fractions. *Journal of Special Education Technology*, 33(3), 194-206.

Bouck, E., Park, J., & Nickell, B. (2017). Using the concrete-representational-abstract approach to support students with intellectual disability to solve change-making problems. *Research in developmental disabilities*, 60, 24-36.

Browder, D. M., Spooner, F., Lo, Y. Y., Saunders, A. F., Root, J. R., Ley Davis, L., & Brosh, C. R. (2018). Teaching students with moderate intellectual disability to solve word problems. *The Journal of Special Education*, 51(4), 222-235.

Collopy, R. (2003). Curriculum materials as a professional development tool: How a mathematics textbook affected two teachers' learning. *The Elementary School Journal*, 103(3), 287-311.

Erofeeva, M. A., Ulyanova, I. V., Plakhotnikova, I. V., Kurilyuk, Y. E., Egorov, V. A., & Kochetkov, I. G. (2019). Reforming and developing socialization of children with limited abilities (mild intellectual disability). *Electronic Journal of General Medicine*, 16(2).

Handal, B. (2003). Teachers' mathematical beliefs: A review. *The Mathematics Educator*, 13(2), 47-57.

Jimenez, B. A., & Stanger, C. (2017). Math Manipulatives for Students with Severe Intellectual Disability: A Survey of Special Education Teachers. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 36(1), 1-12.

Kuntz, E. M., & Carter, E. W. (2019). Review of interventions supporting secondary students with intellectual disability in general education classes. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 44(2), 103-121.

Prendergast, M., Spassiani, N. A., & Roche, J. (2017). Developing a mathematics module for students with intellectual disability in higher education. *International Journal of Higher Education*, 6(3), 169-177.

Root, J. R., & Browder, D. M. (2019). Algebraic problem solving for middle school students with autism and intellectual disability. *Exceptionality*, 27(2), 118-132.

Root, J. R., Cox, S. K., Hammons, N., Saunders, A. F., & Gilley, D. (2018). Contextualizing mathematics: Teaching problem solving to secondary students with intellectual and developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(6), 442-457.

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.

Spooner, F., Root, J. R., Saunders, A. F., & Browder, D. M. (2019). An updated evidence-based practice review on teaching mathematics to students with moderate and severe developmental disabilities. *Remedial and Special Education, 40*(3), 150-165.

EDUCATION AND ARTS: TRADITIONS AND PERSPECTIVES LEARNING ENVIRONMENT AS A FACTOR IN CHILDREN'S INTERACTION AND COMMUNICATION IN MULTICULTURAL CLASSROOMS

Polyxeni Bougioukli, PhD Student

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Educational Studies and the Arts

e-mail: xeniabouklis@yahoo.gr

Abstract: This paper focuses on the role of the learning environment in intercultural education. The main goal of this research is to highlight school learning environments as a factor in intercultural education in Preschool and Elementary Schools in Greece. According to the results of the theoretical research the majority of learning environments can promote and facilitate forms of communication and interaction between students in multicultural classrooms. However, there are still many things that have to be done in order to reform school classrooms for the best results. The research showed that learning environments play a crucial role in student's success. The studies reviewed all revealed a noteworthy correlation between the learning environment and student's academic achievement.

Keywords: Learning environment, Intercultural education, School place, School surroundings, Intercultural Interaction, Intercultural Communication

1. INTRODUCTION

In the past few years Greek Schools have experienced a new reality, the constitution of school population has changed and multiculturalism is a usual characteristic of almost of the schools. Consequently immigrant's children have particular needs while trying to balance between two cultures and shape their identity as a bicultural and bilingual person in a multicultural environment. In this new reality undeniably the role of school places is very important.

2. OVERVIEW

Learning environment refers to the diverse physical locations, contexts, and cultures in which students learn. Since students may learn in a wide variety of settings, such as outside-of-school locations and outdoor environments, the term is often used as a more accurate or preferred alternative to classroom, which has more limited and traditional connotations, a room with rows of desks and a chalkboard, for example. This definition recognizes that students learn in many different ways in very different contexts. Since learners must do the learning, the aim is to create a

total environment for learning that optimizes the ability of students to learn. There is of course no single optimum learning environment. There is an infinite number of possible learning environments, which is what makes teaching so interesting.

Learning space encompasses learning resources and technology, means of teaching, modes of learning, and connections to societal and global contexts. The term also includes human behavioral and cultural dimensions, including the vital role of emotion in learning. The learning environment is a composite of human practices and material systems, much as ecology in the combination of living things and physical environment (Balog, 2018). Contemporary learners deserve learning spaces that meet their individual and collective needs. To meet this challenge, educational leaders must provide physical and cultural environments that are empowering and engaging (Orlu, 2013).

Learning environments vary from classroom to classroom and context to context each with unique elements. They can be learner-centered, knowledge -centered, assessment – centered, and community - centered. Learner-centered environments are designed for the active construction of knowledge by and for learners (Federation University, 2018). Knowledge-centered learning environments are those which support students' deep investigations of big ideas through generative learning activities. Assessment-centered learning environments provide frequent, ongoing, and varying opportunities for assessment, including opportunities for revision and self and peer assessment (Alvaro, 2010). Community-centered environments value collaboration, negotiation of meaning, respect for multiple perspectives around which knowledge is constructed, and connections to the local community and culture (Raccoon gang, 2018).

Furthermore learning environment is composed of some components that influence the student's learning curve. These components include people, teaching materials, technical tools, and learning resources, curriculum, training, and instruction. The people are the individuals that affect the student directly or indirectly through connection or relationship which can contribute to students' growth and success in their career aspect. The teaching materials, technical tools, and learning resources are the teaching materials, highly advanced tools or others instructional resources that are aligned with the curriculum as a part of student learning support. The curriculum, training, and instruction are the core foundations of the learning process; they influence one another and play vital roles to facilitate the flow of knowledge and delivery of instructional content/curriculum. The physical environment/learning space refers to the physical setting of the learner's environment which should evoke positive responses and hold the interests of those who inhabit it (Balog, 2018).

In the classroom of the past, the teacher's desk, situated at the front of the room, faced orderly rows of students who sat at desk-chair combinations. These classrooms were designed to focus the student's attention on the teacher and encouraged minimum interaction among students. The room was expected to be orderly and very quiet. Should the principal hear noise or, even worse, laughter coming from the room, the teacher was taken to task. There has been a dramatic change in the classroom of today.

Narum (2004) suggests that the learning environment needs to reflect the school's mission and should plan for an environment that encourages active engagement and a community of learning. The room needs to be versatile, one in which students can do many things, and flexible, easily adapted to changing needs. The importance of furniture, fixtures, and equipment in creating a positive learning environment was explored by Rydeen and Erickson (2002). They suggest that these elements of the environment can help create community, ownership, comfort, security, aesthetics, privacy, and a sense of place.

Several factors influence the learning process and the overall performance of human beings. These factors can have either positive or negative influences. According to Okoro (2017), these factors can be classified into three broad categories: the Hereditary and Physiological factors, the Psychological factors, and the Environmental factors. Each of these categories are like tree with many branches, environmental factors for example can be sub-divided into: home factors, school related factors, teacher related factors and societal factors.

Research has found that learning environments play a crucial role in student success. Several factors can affect learning ability, including seating, light, noise, and even color. Students who study in a positive learning environment have been shown to be more motivated, engaged, and have a higher overall learning ability. Research has shown that an engaged learning environment increases students' attention and focus, promotes meaningful learning experiences, encourages higher levels of student performance, and motivates students to practice higher-level critical thinking skills. School environmental factors are the internal conditions of the school that influence student's academic performance. These are the school climate, facilities, and resources within the school that influence student's academic achievement. On the other hand, students learning in poor environments, those that are uncomfortable, loud, or full of distractions will find it far more difficult to absorb information and stay engaged.

Waldman (2016) observed that before students can succeed academically, they must feel safe, both physically and mentally, and to have a safe learning environment, students must feel welcomed, supported, and respected. Personalizing learning helps students develop skills including thinking critically, using knowledge and information to solve complex problems, working collaboratively, communicating effectively, learning how to learn, and developing academic mindsets that would greatly increase students engagement (Raccoon gang, 2018).

More so, students must feel connected to teachers, staff, and other students. Schools can nurture these connections by focusing on students' social and emotional learning. Students must also feel supported by all those connected to their learning experience like teachers, classmates, administrators, family, and community members for a higher academic feat (Waldman, 2016). Productive learning environments are crucial to students' academic, emotional and social success in school. A conducive learning environment doesn't just happen on their own or by chance. They should be created through conscious procedures like interacting with students in a positive

manner, exhibiting positive behaviors that would promote learning activities in the learning environment (Becton, 2017).

Research tells us that preschool-age children learn best in environments where they can have secure relationships with caring and responsive adults, where they feel safe and where they feel free to explore and learn.

Education in the United States is moving from a teacher as authority and purveyor of knowledge to a more collaborative learning model. With this change, the physical environment of the classroom must reflect the collaborative model. Classrooms should provide a physical environment that brings students and teachers together to discuss content, exchange thoughts, communicate, interact and debate. There also needs to be workstations with resources and computer access for individual work, and areas for group work. Graetz and Goliber (2002) are very specific in their description of the ideal space for collaborative learning. The room should have a level floor, movable seats and tables, writing surfaces on a minimum of three walls, and controlled acoustics. Aspden and Helm (2004) recommends a blended approach when designing classrooms, providing a flexible environment for both technical and traditional approaches to education. The key to success is creating an environment that facilitates connections and engagement between students and other aspects of the learning experience. In this philosophy, effectiveness depends upon the active participation of all individuals involved in the education process.

Shamaki, (2015) conducted a study to determine the influence of learning environment on students' academic achievement at senior secondary school level in Yobe state, Nigeria and found a significant difference between the mean performance of students taught in an ideal learning environment and that of students taught in a dull learning environment.

In a related development, Mudassir and Norsuhaily, (2015) conducted a study to examine how school environment influence students' academic performance in selected secondary schools within Kuala Terengganu. The result of the study indicated that students from a school with adequate facilities, good teachers and favorable environment perform better than those from schools with fewer facilities, unqualified teachers and less enabling environment.

In another research by Duruji, Azuh and Oviasogie,(2014),which examines the impact of learning environment on students' performance in external examination in secondary schools in Ota, Nigeria considering factors such as school facilities, class size, school location and school plant planning, aesthetics, maintenance culture, sanitation, conveniences. The study established that" the state of learning environment and quality of infrastructure, together with the extent to which they are being maintained has a strong bearing to academic performance among students".

Furthermore, Ezike,(2018) investigated classroom environment and students' academic interest as correlates of achievement in Senior Secondary Chemistry students in selected Public Secondary Schools in Ibadan, Oyo State, Nigeria. The result showed significant relationships between classroom environment and academic achievement,

while combined contribution of classroom environment and academic interest was equally significant.

Gilavand (2016) in a study whose aim is to investigate the impact of environmental factors (schools' open space, noise, lighting and paintings in educational institutions) on learning and academic achievement of elementary students, found that environmental factors (appropriate coloring, lighting of educational environment and schools' open space) has impact on learning and academic achievement of elementary school students.

Eimuhi and Ogedegbe (2016) in a research titled the effect of environmental factors in teaching and learning in primary and secondary schools in Edo state of Nigeria examined environmental factors to determine the outcome of teaching and learning at all times and in all places and concludes that the more enriched the learning environments is, the greater and more widespread are the benefits for academic performance and other student outcomes.

Similarly, Odeh, Oguche, and Ivagher, (2015) conducted a research whose main thrust is to investigate the influence of school environment on academic achievement of students in secondary schools. The results of the study indicate that school climate, discipline and physical facilities have significant influence on academic achievement of secondary school students in Benue State, Nigeria. This implies that schools that fail to provide the necessary learning facilities and create a conducive atmosphere for teaching and learning may hardly put in the best in their students especially in the area of academic achievements.

Diverse does not mean deficient. Diversity includes a number of factors such as race, ethnicity, gender, language, and income. Each factor can influence the relationship between teacher, student, family, and community. According to Rehm and Allison (2006), all students are diverse, even those from the same cultural background. Respecting diversity requires that teachers look at all students with interest and openness, and utilize flexibility when providing instruction. Students may be considered at risk and need the development of resiliency factors to be successful. Teachers who have been taught to appreciate diversity are more self-confident, have increased abilities, and move beyond judging students by superficial attributes such as skin, color, speech patterns, and exceptionality.

Including students with exceptionalities and students from diverse cultures in the regular classroom provides them with opportunities to participate with peers and gain skills and self-esteem. Failure to do this will inhibit the development of a safe and supportive classroom for all students.

All students regardless of culture, family structure, or disability, deserve a safe, supportive learning environment that challenges their thought processes and respects their unique differences. The teachers need not only to establish and maintain such a learning environment, but also utilize teaching strategies that enhance the strength of the students selecting a career/technical pathway. Failure to establish and maintain a desirable learning environment and/or use teaching strategies that motivate students to reach their full potential may result in low enrollment.

It is important to create learning environments encouraging positive social interaction, active engagement in learning, and self-motivation. Teachers should foster active inquiry, collaboration, and supportive interaction in the classroom. They should be able to understand language acquisition, cultural influences on learning, exceptionalities, diversity of student populations, families, and communities and inclusion and equity in classrooms and schools.

Strong quality learning environments tend to be active places where students are engaged in what they are studying and exploring. If students are simply encouraged to perform through memorization rather than gain understanding through exploration, little long-term knowledge is retained. Additionally, to encourage actual student learning rather than simple coverage of material, classrooms must be relatively organized, teachers need to be patient and supportive, work must be challenging, and learning tasks must be authentic (Woolfolk, 2001).

3. CONCLUSIONS

According to what was developed in this paper and the studies reviewed all revealed a noteworthy correlation between the learning environment and student's academic achievement in the education system. It is believed that a learning environment with accessible and utilizable facilities will guarantee effective teaching and a learning process as well as academic achievements of students in an environment where student's interact and communicate with each other.

Students have the right to feel safe in their classrooms, and teachers have the responsibility to create safe learning environments. Safety includes not only physical safety but also emotional safety. Family and consumer sciences classes provide opportunities for incorporating programs that address bullying, conflict resolution, and school and community violence. For an emotionally safe learning environment to be created, students need to feel safe to share what they think, to communicate and interact. Establishing positive learning spaces that include confidentiality and respect will work towards that goal.

REFERENCES

Alvaro, J.A. (2010). *An Investigation of an Assessment-Centered Learning Environment with Formative Use*. Pearson assessment bulletin 18.pearson education inc. Retrieved on 02/03/2022 from <https://images.pearsonassessments.com/images/PDF/TMRSBulletin18.pdf>.

Aspden, L. and Helm, P. (2004). *Making the connection in a blended learning environment*. (pp. 245-252). Educational Media International.

Balog, N. (2018). *Impacts of the Learning Environment on Developer's Progress*. Retrieved on 04.03.2022 from <https://www.codingdojo.com/blog/impacts-of-the-learning-environment>.

Becton, L. (2017). *Strategies for Building a Productive and Positive Learning Environment*.

Duruji, M.M., Azuh, D., & Oviasogie, F. (2014). *Learning Environment And Academic Performance Of Secondary School Students In External Examinations: A Study Of Selected Schools In Ota, Nigeria*. Proceedings of EDULEARN 14 Conferences, Barcelona, Spain. 7th-9th July, (pp.5042-5053).

Eimuhi, J.O., & Ogedegbe, B.G. (2016). The Effect of Environmental Factors in Teaching and Learning in Primary and Secondary Schools in Edo State of Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies* 7(4), 310-317.

Ezike, B.U. (2018). Classroom Environment And Academic Interest As Correlates Of Achievement In Senior Secondary School Chemistry In Ibadan South West Local Government Area, Oyo State, Nigeria. *Global Journal Of Educational Research* (pp. 61-71).

Federation University. (2018). *Principles of learning Environment*. Retrieved on 22.03.2022 from <https://federation.edu.au/staff/learning-and-teaching/teaching-practice/development/principles-of-learning-environment>.

Gilavand, A. (2016). Investigating the Impact of Environmental Factors on Learning and Academic Achievement of Elementary Students: Review. *International Journal of Medical Research & Health Sciences* (pp.360-369).

Graetz, and Goliber. (2002). *Designing collaborative learning places*. Psychological foundations and new frontiers.

Mudassir, I.U., & Norsuhaily, A. (2015). *The Influence of School Environment on Academic Performance of Secondary School Students in Kuala Terengganu, Malaysia*. Retrieved on 19.03.2022 from: <https://pdfs.semanticscholar.org/924e/7c8b4c9744c4a66f26366a9c341ece63b038.pdf>.

Odeh, R. C., Oguiche, O. A., & Ivagher, E.D. (2015). Influence of School Environment on Academic Achievement of Students in Secondary Schools in Zone "A" Senatorial District of Benue State, Nigeria. *International Journal of Recent Scientific Research*.

Orlu, C. (2013). Environmental influence on academic performance of secondary school students in port Harcourt local government area of rivers state. *Journal of economics and sustainable development* 4(12) 34-38.

Raccoon gang. (2018). *What Makes Good Learning Environment*. Retrieved on 20.03.2022 from <https://raccoongang.com/blog/what-makes-good-learning-environment>.

Rehm and Allison. (2006). *Effective teaching strategies for middle school learners in multicultural, multilingual classrooms*.

Shamaki, E. B. (2015). Influence of Leadership Style on Teacher's Job Productivity in Public Secondary Schools in Taraba State, Nigeria. *Journal of Education and Practice* 6(4), 40-44.

Waldman, C. (2016). *Four Elements for Creating a Positive Learning Environment*. Retrieved on 06.03.2022 from <https://all4ed.org/four-elements-for-creating-a-positive-learning-environment>.

THE IMPORTANCE OF LEARNING ENVIRONMENT IN PRESCHOOL EDUCATION

Polyxeni Bougioukli, PhD Student

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Educational Studies and the Arts

e-mail: xeniabouklis@yahoo.gr

Abstract: This paper focuses on the role of school environment as an important factor in the learning process of children attending preschool education. The main aim of the present article is to highlight school's learning environments as a factor of education in Preschools. The method of a critical review of the existing ideas on the specific topic was used for the paper. The results showed that school space is a very important factor which plays an important role in the development of the child's independence and the development of competencies that have to do with the educational process. In conclusion, school environment affects significantly child's learning with the appropriate materials and architectural structures.

Keywords: School environment, Preschool education, Learning process, Early childhood education

1. INTRODUCTION

The concept of the environment has many different definitions depending on the function that needs to be highlighted. In this paper, the school environment shall be considered as an essential factor in the learning process in preschool education. The aim of the present article is to investigate the role of school environment as an important factor in the learning process of children attending preschool education. The school space is called as the "Third educator", it is a specific environment where the children live, learn, experience and get in touch with other people.

Educational spaces are essential elements of any educational approach. Research tells us that preschool-age children learn best in environments where they can have secure relationships with caring and responsive adults, where they feel safe and where they feel free to explore and learn. The first few years in children's life are crucial in terms of their social, physical, intellectual, creative, and emotional development. Those preschool years in particular are the time when children need high quality personal care and learning experiences. There is a growing consensus that the physical properties in early childhood education and care institutions can contribute essentially to children's well-being, development, learning and growth.

2. OVERVIEW

The school environment is an important factor when evaluating student well-being. Previous findings have shown that variables such as physical, academic, and social dimensions influence school environments.

During the last two centuries, the preschools' environment has undergone various modifications, as it has been a subject of many types of research, experiments and opposing views by philosophers, psychologists, pedagogies, and architects. The school buildings created in that period can be divided into three categories (Paolino, 2011).

- Buildings designed in line with a program of development and diffusion of the educational system which involves pedagogical standards according to which the environment is structured based on the needs of the adults.
- Constructions following pedagogical guidelines according to which the spaces are adapted according to the needs of the children. This stream includes the contributions of some of the most famous pedagogies like Friedrich Fröbel, Maria Montessori, Rudolf Steiner, Loris Malaguzzi.
- Buildings designed by architects who let their childhood experiences inflict on their mindset. A famous example is the Avery Coonley Kindergarden, designed by the architect Frank Lloyd Wright, in the suburbs of Chicago. This Kindergarten was created based on Fröbel Gifts theory. The architect himself stated that the smooth cardboard triangles and the polished wooden maple blocks remained impressed in his memory from his early childhood and for him, they were an unforgettable experience.

The literature review indicates that the physical environment of preschools has an important influence on education and development of children. According to several scholars, the influence of the school environment on the physical, mental development of the child attending preschool is very high (Malaguzzi, 2010). Each element of this environment influences child's behavior and actions and allows building significant relationships, thanks to which he can communicate with other students and express his personality. The school environment consists of physical and social aspects, among which we shall consider only the physical ones, including both the interior and exterior of the school, as well as the available didactic instruments.

Designing a preschool space is a process that requires great creativity, not only pedagogical and architectural but also social, cultural and political (Ceppi&Zini, 1998). From a pedagogical point of view, the preschools must offer an environment that promotes learning in line with the new pedagogical theories. Today the traditional teaching method, based on knowledge transfer has been outdated as the emphasis is actually on the fact that learning is an active and constructive process in which every child is a "protagonist." As a result, the educational institution is not seen as a place of reproduction and transfer of knowledge, but as a space of creativity. It is therefore essential that the environment is organized in line with the needs of the children, rich in materials and proposals for the creation of real experiences. To implement a development process in means of doing, feeling, thinking, acting, expressing, communicating, it is

therefore a space that supports the development of cognitive, practical and creative skills. In this case, it needs to look more like laboratories, ateliers, rooms equipped with materials, tools, devices that allow adaptations, transformations, construction, experiments, games, and learning, as the children do not assimilate their knowledge passively but they build it themselves (Hoyuelos, 2004).

According to (Isenberg & Jalongo, 1997) the educator while structuring that environment should consider the following five criteria:

1. Perception of the desired behavior of the child, message to the child regarding free interaction or not, by offering corresponding environment and materials.
2. Easily controllable environment enables the educator to follow the activities of all the children allowing to satisfy the various needs of each child.
3. Accessibility of materials open shelves, toys and educational means at hand to make the child feel comfortable, to increase his sense of belonging to the environment and the readiness to use materials available to solve problems.
4. Different perception of the space, based on the difference between children and adults in means of quantity of experience, body proportions, sight level.
5. Free movement around the space, no obstacles to decreasing the number of conflicts, interference in the activities of others and enhanced sense of safety.

Every opportunity created by the interaction between architecture, pedagogy and other disciplines must be seized to create better spaces, more complete and more adequate for a variety of educational activities. The creation of preschools with innovative methods leads to spaces capable of absorbing new ideas and adapting to the variations in the learning theories (O'Donnell, 2010).

In the past, many preschools were built without educational parameters bringing out the children's creativity. Moreover, the general idea was to create strong and safe buildings, without regards to the needs of spaces suitable for expression, exploration, experimentation and children's play. Children, however, do not need only schools offering physical protection and sense of security, but also places suited for exercising their cognitive, emotional and social capabilities. Space must allow the child to relate to others, to make decisions, to experiment and explore. Moreover, it must encourage reasoning allowing the child being the protagonist, learning to know himself, establishing a trusting relationship with him and with the others, by reasoning about his actions. The learning space must be pleasant, must make the child feel comfortable, allow the exchange of ideas, offer security, happiness, entertainment, and emotions. It is also considering the importance of the aesthetic dimension, which becomes a pedagogical quality of the school space (Malaguzzi, 2004).

To design a preschool environment, the needs and interests of a child in an environmental context must be analyzed. The adults often do not see the potentials of a child, they do not provide to the child enough freedom and experimentation possibilities, they do not recognize all his qualities. The analysis of the child's image is however essential in defining the social and ethical identity of a subject, in defining his rights and educational contexts to be set. The educator who poses questions prepares

experimenting materials, facilitates the confrontation, promotes the direct verification of the child's abilities, accepts the differences of a group and transfers an open and flexible communication, and knowledge model makes the child an active protagonist of his learning process. It results that, as much as the ideas, construction, and functioning of the school space are important, it is also relevant the work of the educators and their trust in the independent use of the space by each child (Ceppi & Zini, 1998).

Nurseries and preschools are environments that must make the child feel safe and welcomed with wide opened arms. These are living environments which are continuously marked and modified by personal and social events and stories. Careful observations of those changes lead to a need of reorganization of spaces and school architecture, transforming the existing buildings radically (Ceppi & Zini, 1998).

The child is a whole being, capable of developing creative energies and learning independently. It is important to bring out curiosity and the desire to discover, as the discovery makes him develop the maximum of his capabilities and conquer the world with the power of his intelligence. It is, therefore, necessary to take care of the educational environment which needs to be organized and ready to welcome the children and allow them to choose and use the proposed material (Maria Montessori, 2004).

According to Montessori's theory, the school needs to be child-oriented. Therefore the spaces must be conceived and created with furniture and materials at hand. The environment must stimulate and offer opportunities to actualize and express the potentials of the child, to ease his movements, to propose a limited number of activities, but in an organized way, to gradually follow the cognitive development, to stimulate the aesthetics and love towards the environment. Based on this theory, in 1907 in Rome the first Casa Dei Bambini (Children's House) was opened, a special place, created thus the children can completely live it according to their needs and abilities.

School design influences school culture and changes the way of teaching and learning. Or is it the other way round, have the changes in teaching and learning over the past two hundred years changed the school design and school culture? Most of the research in this field postulates changes in teaching and learning which have influenced the school building and classroom design (Gislason 2011).

As (Martin 2002) explains, 'the hierarchy of design-ability is a construct that measures the degree of control of change that teachers have over the physical elements of the classroom setting. In examining teacher's use of the classroom space, architectural elements have been classified in terms of hard (fixed features) and soft architecture (semi-fixed, semi-flexible and flexible features)'. Teachers generally manipulate the environment for their students in changing the arrangements of desks and chairs to improve their teaching and the students' learning. The same research shows there is a strong relationship between the pedagogical ideas of the teachers and their dealing with the classroom conditions, but often the teachers have no ideas about how to change classrooms to improve their teaching.

Teaching is necessarily interactive and people-centered. This interaction is frequently mediated by equipment and materials and teachers adapt their teaching

to supplies and equipment available. In traditional classrooms, teachers have only limited space for their movement and their interaction with their students. As illustrated by (Müller 2008), even within bad room conditions there exists some possibility to activate and to motivate students, for instance, the teacher's movement can produce interaction with and between the students.

It is important to create a physical environment that meets the educational needs of children in preschool educational institutions in order to support the child's development in all area. A well designed physical environment in education will support children's active learning experiences and develop creative problem-solving skills (Moore, 1986). In this context, a physically careful and attentive planned physical environment in education gains importance in terms of achieving the goals in the program. Especially in preschool learning environments, learning centers, which will be created in the classroom environment, have a particular importance in achieving the goals set in the program.

As an aspect of school development, the focus on the learning environment has to be part of the communication, both discussions and planning in schools and with teachers and students. These results are also pointed out by (Higgins 2005) in his research overview of learning environments:

- Much of what is known about student comfort, particularly in terms of furniture, has yet to be translated into actual school/classroom environments.
- Since different room arrangements serve different purposes, it is necessary for classrooms to have some degree of flexibility.
- Some improvements to the classroom environment may save time, which is then available for learning.
- 'Ownership' of space and equipment by both teachers and students is important.
- Ownership and engagement are ongoing elements, so there has to be a balance (in display of student work, for example) between permanent and fresh elements.
- Some physical elements in the classroom improve comfort, well-being and probably attitude – and so, perhaps, improve achievement.

Since their tender age, children possess an extremely high sensitivity and perceptive competence towards space. At this stage of life, all the senses are highly active, although not at a fully conscious level. In fact, children are capable of analyzing and distinguishing the reality not only by eyes and ears but also by other sensory receptors. The preschool space is a fundamental element for the creation of the mindset, and it has a strong and incisive language. The language of the space is multisensory and it involves the distance receptors eyes, ears, nose and the immediate receptors skin, membranes, and muscles (Rinaldi, 1998).

3. CONCLUSIONS

It can be concluded that the relationship between the pedagogical-didactic intentions and architectural projects is becoming closer and often leads to a request of buildings characterized by a maximal flexibility, where the richness and variety of spaces needed for the new didactic demands can be obtained.

A well-organized learning environment in preschool education causes more time for classroom interactions and supports the development of children positively. In this context, good arrange of the learning environment will be important for the development of children because the children are developing by being influenced by the environment.

The schools are required to have environments of different sizes, able to welcome small groups of children dealing with group research, individual activities, as well as spaces of important dimensions for meetings, interviews with the parents and other sections, shows, parties and other activities.

Finally according to the theoretical research, it appears that the environment has an influence on learning and it has a great importance in the physical, intellectual, emotional and social developing process of the children, especially if learning is considered to be an active and constructive process. For this reason, continuous investments in the preschool environment should be promoted, connecting architectural designs with educational projects.

REFERENCES

Ceppi, G., & Zini, M. (1998). *Bambini, spazi, relazioni - metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Reggio Children e Comune di Reggio. Reggio Emilia.

Gislason, N. (2011) *Building Innovation. History, Cases, and Perspectives on School Design, Big Tancook Island*. Canada: Backalong Books.

Higgins, S., & Hall, E., & Wall, K., & Woolner, P. & McCaughey, C. (2005). *The Impact of School Environments: A Literature Review*. London: Design Council.

Hoyuelos, A. (2004). "Saicheiosperoché..." *Il futuro della pedagogia di Loris*. In *Bambini*. 20(2), 10-14.

Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (1997). *Creative Expression and Play in Early Childhood*. Prentice Hall: New York.

Malaguzzi, L. (2004). Unacarta per trediritti. In *Bambini*, 20(2), 16-17.

Malaguzzi, L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.

Martin, S.H. (2002). The classroom environment and its effects on the practice of teachers. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1) 139-156.

Montessori, M. (2004). *The discovery of the child*. Delhi: Aakar Books.

Moore, R. (1986). *Childhood's Domain: Play and Place in Child Development*. London: Croom Helm.

Müller, W. (2008). Teacher on Stage of the Classroom. Effects of the Stage Directions. *Pädagogik*, 60(1), 26-30.

O'donnell Wicklund Pigozzi & Peterson, Inc. (2010.) *The third teacher*. New York: Abrams Books.

Paolino, L. (2011). *Guida alla progettazione degli edifici scolastici*. Maggioli Editore: Santarcangelo di Romagna.

Rinaldi, C. (1998). *The Space of Childhood. Meta- project for an environment for young children*. Reggio Children: Reggio Emilia.

BEHAVIORAL AND LEARNING PROBLEMS IN STUDENTS WITH MILD MENTAL RETARDATION

Thomai-Maria Andreopoulou, PhD Student

Neli Vasileva, Prof., DSc

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Educational Studies and the Arts

Department Of Preschool And Primary Education

e-mail: thomais_an@sch.gr

Abstract: Mental retardation is a pathological phenomenon, the recognition of which has a long history, and for its description important definitions have been formulated, which have points in which they differ but also converge. According to the definition of the American Society for Mental and Developmental Disabilities, mental retardation occurs during the developmental period of the individual, i.e. before the age of 18 (some define the end of the developmental period at the age of 21 years) and is characterized by deficits in intellect and adaptive behavior (A.P.A., 2013). According to Stasinou (2013), one of the factor groups to which the causes of mental retardation are attributed is the cultural-related group or in other words, endogenous mental retardation. People with mental retardation present significant limitations in their mental function, as well as in their adaptive behavior regarding the expression of their perceptual, practical and social abilities. The main domains with deficits in children with mild retardation are the conceptual, the social and the practical domain. More specifically, for children that haven't started school yet, there may be no obvious differences in the cognitive procedures from their typically developed peers. School-aged kids and adults face difficulties and problems in the whole spectrum of learning academic skills, including writing, reading, arithmetic, time recognition and use of money (A.P.A., 2013). The material examines the characteristics and manifestations of these difficulties and their significance for the process of school integration of mentally retarded children.

Keywords: Mild mental retardation, behavior, learning, disabilities

Introduction

Mental retardation is a pathological phenomenon, the recognition of which has a long history, and for its description important definitions have been formulated, which have points in which they differ but also converge. In the early 1800s, mental retardation was described as a deficiency in the mental function of man, resulting in limited or difficult personal and social development. Also, terms such as "individual", fool or baby were used to describe it, giving it a negative connotation. However,

reference is made only to the criteria of limitation of intellect and adaptive behavior and not to the criterion of age, which is added later. Specifically, according to the latest definition of the American Society for Mental and Developmental Disabilities, mental retardation occurs during the developmental period of the individual, i.e. before the age of 18 (some define the end of the developmental period at the age of 21 years) and is characterized by deficits in intellect and adaptive behavior. The older definitions of this company, although referring to the development period, did not determine its age (A.P.A., 2013).

According to Stasinou (2013), one of the factor groups to which the causes of mental retardation are attributed is the exogenous mental retardation and refers to the influence of social conditions. Individuals that belong to this group, usually come from "weak" social environments, as a result of which they are not offered the opportunity to develop formally. An example is the children of the lower social classes, as it is very likely that their parents have a low level of education and thus, are faced with special family situations, from which there is a lack of social support and help that would eliminate the conditions and chances of these children becoming at high risk. Also, it is possible that the genetic influences that each person receives and the aggravating family history, put him in a state of high risk, since when another member of his family has developed mental retardation, it is expected to be caused to him as well. As a result, due to their inadequacy, these people are expected to develop feelings of inferiority and marginalization around them and find it difficult to integrate into social life, socialize with other people and actively participate in social activities (Stasinou, 2013).

Importance of early diagnosis and intervention

The diagnosis and evaluation of a child with mild or mild mental retardation is very important, as it gives the teacher the opportunity to design the appropriate educational intervention program, as well as to provide the necessary psychological support. By measuring the intelligence and adaptive behavior of the specific child, the teacher can personalize and adapt his teaching, so as to meet the needs and abilities of this student, facilitating his participation in the teaching process. As a result, the child takes initiatives, takes on tasks related to his / her abilities and actively participates in the social development of the school. In this way he feels useful and accepted in the classroom and feelings of rejection or differentiation from his classmates and his social environment are removed.

People with mental retardation present significant limitations in their mental function, as well as in their adaptive behavior regarding the expression of their perceptual, practical and social abilities (Stasinou, 2013). Consequently, according to Paraskevopoulos (1980), there are no sudden changes in their skills and adaptation, in contrast to mental illnesses, where the normal development of the individual is abruptly interrupted by pathological symptoms. In fact, the mentally retarded are characterized by a lack of acquisition of new knowledge, but are friendly to those

around them trying to gain their attention and cooperation. Any deviations in their behavior arise from feelings of anxiety, rejection and contempt from other people. Every person with mental retardation is a special case, which is why the teacher must apply an individualized and targeted psychological support and intervention. It is important to utilize the strategies of immediate and stable feedback and to provide incentives to enhance the behavior of these children, while at the same time it should address the inadequate characteristics of their personality. The effectiveness of this method is based on providing positive motivation and support by immediately and consistently rewarding their positive reactions, but also by using reprimanding practices for their unexpected or dangerous behaviors (Stasinis, 2013).

Mental retardation is a difficulty that occurs during the developmental period of man (Stasinis, 2013), in contrast to mental illness that can occur at any age (Paraskevopoulos, 1980). What characterizes mental illness is that, although their cognitive functions are normal, they have disturbed interpersonal relationships, such as antisocial behavior and aggression. However, it is possible with the application of appropriate treatment to eliminate them completely and the person to continue living a normal life (Paraskevopoulos, 1980). Mental retardation, although it can coexist with a mental illness, is not curable, as its symptoms appear throughout a person's life (Paraskevopoulos, 1980). Nevertheless, it has an evolutionary and not a static character, since through the appropriate didactic interventions on the part of the school and through appropriate psychological therapy, the quality of life and social skills of a child with mental retardation can be significantly improved.

Classification of intellectual disability

According to DSM5 intellectual disability or intellectual development disorder shows on during the development period of the person and includes deficits in intellectual and adaptive functions in social, practical and conceptual sectors of everyday life. Specifically, these disorders must be met in intellectual procedures. These intellectual functions are about reasoning, giving solutions to problems, making plans, abstract thinking, academic learning, and learning from experience. Mental retardation is evaluated by standardized IQ tests and clinical assessment. Moreover, there must be deficits in adaptive functioning in many activities of everyday life, consisting in developed and socialized individuals. These deficits appear in party of fully lack of self-dependence, social interaction and communication in a lot of conditions of living (A.P.A., 2013).

The intellectual disability is classified by the ICD-9-CM, based on the severity specifier. Especially, mental retardation is classified in four levels of severity, mild, moderate, severe and profound that is based on a child's IQ and degree of social adjustment. Some of the characteristics of mild mental retarded people are that they need more time to learn full oral speech and skills for self-care independence. They, also, have serious problems with reading, writing and arithmetic, with the formation of skills in a social context and difficulties in taking responsibility in marriage and parenting. They need specialized training programs and their IQ ranges from 50 to 69 (Baroff, 1999).

If a child has moderate mental retardation, they may exhibit symptoms such as slow comprehension and use of language, having difficulties with communication, learning basic reading, writing, and counting ability, being generally unable to live independent, getting around on their own to familiar places, taking part in a lot of social activities and having an IQ range of 35 to 49. Some of the symptoms of severe intellectual disability are noticeable motor impairment, severe damage to, or abnormal development of their central nervous system and having an IQ range of 20 to 34. People with profound mental disability are characterized by inability to understand and comply with claims, instructions, high probability of immobility and incontinence, very basic non-verbal communication, inability to self-preservation and self-help, continuous need for help and supervision and having an IQ range less than 20 (Johnson, 2019).

The main domains that children in mild retardation have deficits are the conceptual, the social and the practical domain. More specifically, for children that haven't started school yet, there may have no obvious differences on the cognitive part from their typical developed peers. School-aged kids and adults face difficulties and problems in the whole spectrum of learning academic skills, including, writing, reading, arithmetic, time recognition and using of money. It's essential for them to be supported and have guidance from their family, social and school context, so they can reach their age-related level. As well, mild retarded adults have deficits in abilities such as abstract thinking, executive function and functional use of academic skills, have low short term memory and solve the problems that occur with concrete way comparatively with their similar aged people (Dekker & Koot, 2003b).

According to the social domain of daily life, persons with mild cognitive disability develop immature approach of their social interactions, such as misunderstanding the social cues of other same aged people and limited expression of communication, language and conversation. Also, they may present disorders controlling their emotional and behavioral expressions, low sense of risk and of social judgment.

About their impairments at the practical domain of life, they may be responsible and independent on their personal care, although they need supervision with multiple daily living activities. They often have successful careers in jobs that don't need conceptual abilities and may need help at making decisions about the care of their health, organizing a vocational plan and raising a family (A.P.A., 2013).

A number of authors in the Russian school of pathopsychology link the cases of mental retardation as an expression of neurological in nature underdevelopment of higher psychological functions, a consequence of a primary disorder of the regulatory brain systems - cortical and subcortical and their interaction (Lebedinsky, Nikolskaya et al., 1990).

Behavioral problems

Children with moderate mental disabilities are characterized by mild difficulties in adaptive skills. Characteristic of this group of people is their diversity in the standard of cognitive skills. Some have better visual than verbal skills, can interact socially and communicate with appropriate support. Of course, due to impaired

motor coordination, they are considered to be acting at a lower level, with their speaking skills limited to participating in basic dialogue covering basic daily needs. Those of them who fail to develop spoken language can and do understand simple instructions, but prefer to use non-verbal means of communication (gestures, facial expressions, vocals). Children with mild mental retardation, who are characterized by higher functionality, manage to master basic reading, writing and arithmetic skills. The process of learning school habits is very slow and difficult and they do not reach the level of children with typical development. In a significant percentage of cases, brain abnormalities, physical disabilities, autism and epilepsy are reported (Iliopoulou, Partheniotti&Tzortzoglou, 2014).

In children with moderate mental retardation, there is a significant developmental delay during the preschool period. As they grow, the differences in general mental development and adaptive behavioral functions between them and their peers without disabilities increase significantly. Children with moderate mental retardation show a greater tendency to develop health and behavioral problems than children with mild disabilities. In preschool and school connection they have dissociation between communicative and motor skills - the opportunities for speech communication are at a low level compared to better motor development. After reaching the age of majority, they may perform unskilled labor, but under constant supervision and in a protected environment. This proves the great importance of the school environment and education for children with mental retardation, as a condition for achieving a certain social and behavioral autonomy (Apokoroniotaki, Aslanoglou & Mitsiakou, 2014).

Dellasoudas (2008) mentions that the emotional development and behavior of children and adults with mental retardation is accompanied by problems related to anxiety, impulsive behavior, low self-esteem, lack of tolerance to withdrawal and difficulty adapting to the environment. It is assumed that most of the problems are due to the inability of children to meet the complex requirements of the social environment, combined with the underdevelopment of their social skills. Compared to typically developing students, those with mental retardation demonstrate a wide range of emotional and behavioral difficulties. Underdevelopment of cognitive functions does not allow the choice of appropriate ways and strategies to solve everyday problems, leads to failures in children's attempts to cope on their own, which is often accompanied by insults and ridicule from their peers. Such situations increase the fear and inability of mentally retarded children to adapt to the learning environment and process, leading to manifestations of low self-esteem, stress, irritability, anxiety, and aggression (Dellis, 2015). The constant failures (young and old) that children constantly encounter explain their negative attitude towards learning, leading to a refusal to initiate independent activities - especially those with greater difficulty, which increases the chances of failure (Dellasoudas, 2008).

According to Volou (2015), students with mild mental retardation experience feelings of sadness, alienation, rejection, and loneliness. This results in them having low self-esteem which manifests itself both in terms of themselves and their interpersonal

relationships. Their limited ability to express and produce speech leads to difficulty in expressing the emotions they feel and as a result they show symptoms of depression which are manifested mainly in their behavior and in the program of sleep and eating. A fairly effective way of dealing with this phenomenon is the participation of students in the learning process in the classroom. Trained teachers through their knowledge and empathy can approach students with understanding and help them overcome their negative emotions and gain confidence and self-confidence.

Due to the fact that students with mental retardation feel the feeling of failure from an early age, they develop mechanisms that will protect them from it, relying on external sources of guidance and not on themselves. This is because these people do not trust their strengths due to their many failures in the past. The use of these external sources can in addition to the help it will offer them lead to addiction even if it is an activity that is within their capabilities. In order for these children to gain control of their lives it is important to develop self-regulation. Its acquisition is delayed for the individuals of the specific age group, as it is a process that is guided by the language, in which they face many difficulties. Self-regulation is likely to help them live independently without close supervision and will offer them autonomy and self-efficacy (Pappa, 2008).

Children and young people with mental retardation present social deficits mainly in the spontaneous manifestation of behaviors and communication skills, in emotional response and in social perception, which are related to their inability to adapt within the structures of the social fabric. Also, these people show cognitive difficulties in the effective processing of social information, in the active participation in social interactions and in the constructive solution of social problems. In the field of social information processing, they differ from their typically developing classmates because they encode more negative information, are less assertive and more submissive and often an aggressive attitude towards solving social problems, hostile intentions and negative evaluations. Difficulties also arise in socio-cognitive skills, such as the ability to perceive other people's perspective or intentions, to recognize emotion, and to understand and interpret social situations. Students with mental retardation interact less, while more often they deal with solitary and parallel, than with the symbolic or cooperative game. In cases involving the symbolic game of pretense, mainly individually or in pairs, appear to have low levels of self-regulation. In addition, mentally retarded infants interact more with peers with similar difficulties and with teachers, while their interaction is more frequent when conducting structured activities in relation to free play (Alevriadou, Giaouri & Rachanioti, 2021).

Contemporary approaches to the relationships of people with intellectual disabilities with their peers are mainly oriented towards the process of processing social information and controlling emotions, within a holistic developmental framework. Particular importance is given to the characteristics of children with mental retardation, rather than to their IQ, such as the degree of functionality and adaptability in their interaction with those around them and the management of their emotions. Significant influence on the social contact of students and the skills they use to perform various social tasks

plays the degree of interaction between parent and child, direct parental reactions, such as guidance, supervision, intervention in the choice of free activities and their attitudes towards relationships with their peers (Alevriadou, Giaouri & Rachanioti, 2021).

Learning problems

Learning problems of individuals with mild mental retardation as cognitive deficits include poor memory, slow learning rate, attention problems, difficulty generalizing learning and lack of motivation. Students with mild mental retardation find difficult to retrieve or retain information and need more time than their typical developed classmates to retrieve information automatically, while at the same time have difficulty in handling larger amounts of cognitive information. At the same time, their rate of acquisition of new knowledge and skills is lower than the rate of typically developing children. It is very important for them not just to acquire some information in the learning process, but to acquire knowledge and skills that they can use in their daily lives (Agaliotis, Kartasidou, & Soulis, 2011).

Children with mental retardation face particular difficulties in language lessons, because these require abilities such as character recognition, visual memory, understanding the meaning of the sequence, motor skills and correct orientation in space. Also, they show inherent weaknesses in the conquest of the reading mechanism due to their deficits (Panopoulos, 2009).

Some of the peculiarities and difficulties presented by children with mental retardation at all levels and parameters of language in relation to their typically developing peers are related to the syntax of speech. More specifically, they have the same standard of language development but at a slower pace. The length and complexity of the sentences increase with age. They use shorter and less complex sentences, simple declarative or negative sentences and the secondary sentences are absent. There is an insufficient development of language rules and they use early syntactic structures. Finally, there is the impossibility of revoking whole sentences due to difficulty in representing sentences or coding the dominant important information conveyed by the sentence. On morphology they show a slow pace of conquest of forms.

Regarding phonology there is difficulty in understanding and applying the rules that govern the use of the selected language tones. There is an increased use of simplification of the phonological system while their phonological errors are much more than those in normal population. Finally, they have an inconsistency in mistakes while their most common mistake is the omission of consonants. Continuing with the semantics, they have difficulties in understanding the speech, as they use the words in their literal sense, because they find it difficult to understand the metaphorical meaning of the words. At the proposal level, they use very few secondary elements of time, place, acquisition, etc. which allow the development of the basic idea of the proposal.

Regarding to pragmatics, they develop appropriate intentional communication behaviors through movements, gestures and eye contact to attract attention and express their wishes. In addition, they develop their speech through answering, asking

questions, commenting, imitating and "playing" spontaneously with their speech. They demonstrate the ability to perceive the communicative intent of their interlocutor, however, they are less able to understand the emotions that are not expressed verbally and that way their response is not the right one. They are able to choose the right subject according to the given situation, however, they find it difficult to ask questions when the situation is not clear. They need extra verbal help to understand the situation and during the conversation they have a secondary speech due to the weakness control of their environment (Zafeiriou, 2015).

Factors that impair the reading behavior of a child with mental retardation are their low intelligence which is directly related to their reading ability, their perceptual and memory skills, their orientation in space and time, their visual-motor coordination and their concentration of attention (Panopoulos, 2009). Mentally retarded students have attention difficulties and lack perseverance and self-concentration (Panopoulos, 2009). They show inability to focus their interest and are unable to control their reaction to stimuli. Reading is a cognitive object that needs the development of the ability to concentrate, for its acquisition.

Cognitive impairment is at the root of mental retardation and therefore children differ from the norm. Regarding the perceptual and mainly, the visual functions, the students with mental retardation usually do not manage to perceive visual sequences or to classify and identify similar or different representations, such as shapes, letters, syllables and words (Christakis, 2006). A similar picture is observed in their acoustic functions, as they show an inability to distinguish audiovisually words or syllables.

It is necessary, for mental retarded students to approach the learning of reading and to acquire the meaning of space and time. If they do not manage to acquire these skills, their reading behavior may be affected. They often lose their position on the page, jump lines or read the wrong letters in a lot of words, face difficulties to pronounce certain words and fail to place events in the correct chronological order. They, also, find it difficult to be oriented from left to right due to their inability to coordinate visually, as, visual-motor coordination is an essential acquirement for both reading and writing (Christakis, 2000).

The memory function of students with mental retardation is another important element that affects their reading efficiency. They are unable to codify or visually distinguish any information, due to their weak short-term memory. For example, they perform poorly in activities such as memorizing cards that display syllables or repeating words and sentences, or locating words on a page of text that they heard from the teacher (Handen & Gilchrist, 2006).

A lot of emotional and socio-cultural factors are responsible for the difficulties in reading that mental retarded students may face. A lot of these students that have low self-esteem, because they cannot accept and manage their failure, do not value themselves and do not face their problem in the subject and grow up in a family environment that gives poor stimuli are led to non-conquest of the reading mechanism. In conclusion, mental retarded children that grow up in families with negative conditions are neglected and their language development is slowed down (Christakis, 2006).

Glavini (2008), also reports that students with mild mental retardation have attention problems, resulting in many of the important learning problems they have due to their inability to concentrate on the stimulus they are asked to pay attention to. Furthermore, research on people with mental retardation shows that their short-term memory capabilities are directly proportional to intelligence and may be the main cause of mental retardation in people with mental retardation, as opposed to their long-term memory, which seems to be do not face serious problems. In addition, children with mental retardation have general language deficiencies and special problems in understanding and using language that hinder their development in cognitive, social and behavioral areas.

According to Ioakeimidou and Leonti (2020), it is important for all teachers to create a classroom atmosphere that will embrace the students and provide to all of them equal opportunities for learning. In particular, students with mental retardation are a heterogeneous group, which, still seems to be treated vaguely. This is a result both of the educational politics that remain academically focused and the incomplete training of the teachers so they can be able to successfully integrate. In recent years the percentage of children with mild mental retardation attending school and classes along with typically developed peers, increased gradually. There is a need to increase the number of special education teachers and scientists such as school psychologists who are suitable to educate these children, so as not to experience exclusion (Ioakeimidou & Leonti, 2020). To achieve this, teachers must be well-trained so that they can recognize their unique needs and abilities and work with them to enhance both their social and academic skills. As general education teachers deal with both children with special needs and children with typical development, their role becomes important, in order to integrate all children in the classroom. The study of the perceptions and knowledge of general education teachers regarding the management of children with mild mental retardation becomes extremely important.

Conclusions

Students with mild mental retardation, due to the pervasive developmental disorders they face, present deficiencies in many areas of their lives as a result of which they need special treatment from those around them. It is important that they receive the necessary psychological support from their family and social environment, but also the appropriate educational facilities, in order to improve their quality of life and acquire the supplies that will enable them to live with dignity. In this way they will become useful and accepted and the possible phenomena of their marginalization and separation from the rest of their typically developing peers will be removed. By attending appropriate school structures, participating in various social activities, living in a supportive and healthy family environment and receiving the appropriate care they need, they have much room for improvement in their daily lives, which can be achieved with constant effort, patience and perseverance from themselves and their relatives.

REFERENCES

- Agaliotis, I. V., Anastasia Kartasidou, L. & Soulis, S. (2011). *Interdisciplinary Unified Curriculum Framework and Compulsory Education Curricula for the education of children with severe mental retardation*. Athens: Ministry of National Education and Religions.
- Alevriadou, A., Giaouri, S. & Rachanioti, E. (2021). *Social development of children with mental disability and down syndrome in general and unified education*. Kallipos: Open academic publications.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Apokoroniotaki, M., Aslanoglou, G. & Mitsiakou, V. (2014). *Education needs for children with mild and moderate mental disabilities and the educational policy of Greece*. Diploma Thesis, *Hellenic Mediterranean University*.
- Baroff, G.S. (1999). *Mental retardation: Nature, cause and management*. Philadelphia, Pa: Brunner/Mazel.
- Christakis, K. (2000). *Special difficulties and needs in primary school*. Athens: Atrapos.
- Christakis, K. (2006). *The education of children with difficulties. Introduction to Special Education* (Vol. I). Athens: Atrapos.
- Dekker, M.C., & Koot, H.M. (2003). DSM-IV disorders in children with borderline to moderate intellectual abilityII: Prevalence and impact. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42, 915-922.
- Delis, P. P. (2015). *Development of teachers' skills in special education and training for problem management in students with complex cognitive, emotional and social difficulties and in their families*. Master Thesis, University of Peloponnese.
- Dellasoudas, L. (2008). *Introduction to pedagogy: Didactics of students with special educational needs, volume B'*. Athina: Atrapos.
- Glavini, A. (2008). *Pilot implementation of Functional Behavioral Assessment: Study in the case of a child with mental retardation and behavioral problems*. Diploma Thesis, University of Macedonia.
- Handen, B.L., & Gilchrist, R. (2006). *Mental retardation*. In E.J. Mash, R.A. Berkley (Eds). *Treatment of childhood disorders*. New York: The Guilford Press.
- Iliopoulou E., Partheniote A. & Tzortzoglou E. (2014). *Mental retardation and emotional needs: The role and perspective of mothers*. Diploma Thesis, Technological Educational Institute of Crete.
- Ioakeimidou, E. D. & Leonti, A. (2020). *Perceptions of primary school teachers about the inclusive education of children with mild mental retardation in mathematics*. Master Thesis, Democritus University of Thrace.
- Johnson, S. (2019). *What You Should Know About Intellectual Disability*. Retrieved on 04.04.2022 from <https://www.healthline.com/health/intellectual-disability>.
- Lebedinsky, V.V., Nikolskaya, O. et al. (1990). *Emotional disorders in childhood and their correction*. Moscow State University.
- Panopoulos, N. (2009). *Development of teachers' skills in special education and training for problem management in students with complex cognitive, emotional and*

- social difficulties and in their families*. Master Thesis, University of Peloponnese.
- Pappa, I. (2008). *Solving problems of social life of students with mental retardation*. Doctoral Thesis, National and Kapodistrian University of Athens.
- Paraskevopoulos, I. (1980). *Mental retardation*. Athens: Private publication.
- Stasinou, D. P. (2013). *Special education 2020. For an inclusive or holistic education in the new-digital school with digital champions*. Athens: Papazisi.
- Volou, E. (2015). *Emotional intelligence software development for elementary school children with mild mental retardation*. Master Thesis, University of Aegean.
- Zafeiropoulou, E. (2015). *Mental retardation and learning difficulties: A bibliographic review*. Diploma Thesis, Peloponnese Technological Institute.

INCLUSIVE INTERCULTURAL APPROACHES IN PRESCHOOL EDUCATION

Vaia Ntouska, Rozalina Engels-Kritidis, Prof., DSc

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Educational Studies and the Arts

Department of Preschool and Media Pedagogy

e-mail: vajadouska@yahoo.com

Abstract: This article negotiates conceptual approaches, of the two philosophies of pedagogy science, educational tactics that help to realize their goals, as well as the role of teacher, family and leadership education in order to implement the basic principles of the inclusive and the intercultural approach to the important and critical for the transformation of the child, the nursery area. The modern Greek kindergarten with the intense multicultural restructuring that exists, is faced with the challenge to provide high-quality educational services to successfully respond to its basic goal, which is no other than the insurance of both academic and socio-emotional satisfaction of the needs of all pupils, without exception. It emphasizes the important role of preschool as a place and time of crucial importance for the all-around development of children, as defined in educational, neurological and other science surveys. In this article, under the exploration of the fields of inclusive and intercultural education, the direct link between the two philosophies becomes apparent as both seek effective and sustainable approaches to collateral conditions of understanding and addressing diversity, ways to combat inequalities, effective interaction and communication, equal opportunities and promotion of the properties of all children's needs so that the Greek kindergarten becomes interculturally inclusive, thus putting the foundations and to be the springboard to become the child a socially active citizen in the future living a successful and productive life.

Keywords: inclusive education, intercultural education, preschool education

Introduction

Greece, which was traditionally considered a migrant mission, in recent decades has been converted into a host country by giving a multicultural nature. In 2018, the percentage of migrants accounts for 7.6% of the total population of the country, with the overwhelming majority of these (74%) coming from non-member countries of the European Union (Eurostat, 2019). This multicultural character obviously affected the educational practice at Greek school. According to I.P.O.D.E. (2010), the percentage of migrant pupils in Greek schools amounted to 9.3%. Until March 2019, the number of children of refugees and migrants who recently reside in the country is estimated at

around 28,000 (UNICEF, 2019). The changes made to education in recent decades are enough and go hand in hand with rapid changes made to social and economic level. The diversity and the presence of "others" in the classroom tends to become the rule in educational reality and in Greece (Androussou & Askouni, 2011).

The national and linguistic homogeneity that characterized the composition of the classroom gave its place in multicolor and heterogeneity (Nikolaou, 2011). The Greek school of our days consists of ethnic mixed classes. It is a multicultural landscaped and multilingual structured. Inside the classroom and out in the school courtyard, multilingualism and cultural diversity become felt. Along with the Greek children of which both parents have Greek origin there are migrant children from different countries, children of international families, children belonging to other linguistic or social population groups (Dusas, 1997). So, students who attend modern Greek school have different payments, cultural background, language, religion, nationality, peculiarities and abilities.

The development of the rural economy in Greece, the decline in the political system in Albania, easy access to the neighboring country and relatively small cultural differences compared to Greece, were some of the reasons that led the intense migration to our country (Triandafylidou & Kokkali, 2010). The education system is trying to manage its foreign children, most of whom are leaving their homeland for a better tomorrow. It is not only the difficulties that many of these children face because they are in a foreign land without knowing the language, while the distance learning of the last two years has made their effort even more difficult (Kathimerini.gr, 2022)

In our article, we focus on the presence of foreign pupils in the kindergarten school environment. Kindergarten is considered to play an important role in the process of primary social knowledge of the child, since it is the first environment in which the child is in contact with his peers (Von Suchodoletz, Trommsdorff, Heikamp, Wieber & Gollwitzer, 2009; Athanasiou & Gotovos, 2002). Therefore, the aim of this paper is the exploration of the fields of inclusive and intercultural education, so that the direct link between the two philosophies to becomes apparent, as both seek effective and sustainable approaches to collateral conditions of understanding and addressing diversity, ways to combat inequalities, effective interaction and communication, equal opportunities and promotion of the properties of all children's needs so that the Greek kindergarten becomes interculturally inclusive, thus putting the foundations and to be the springboard to become the child a socially active citizen in the future living a successful and productive life.

Conceptual Inclusive Intercultural Approaches

The diversity and complexity of school classes with different social, linguistic, religious and cultural features, the modern education system is called upon to respect, accept and exploit, so as to create a school for everyone. The role of this school must be adapted to the needs of all children (Ainscow & Southworth, 1996).

Looking for common elements, rather than differences, between the children is an approach that is completely within the spirit of modern conceptual understanding

of inclusive education (Engels-Kritidis, 2020). More specifically, the basic principle of inclusion is the enrichment of the learning experience through the exploitation of diversity. Student diversity is not seen as a problem but as an opportunity to expand the commonalities that appear between children (Christidou & Christidou, 2018). In this context, the emphasis is not on the different characteristics of the children but on their common needs and experiences. Children regardless of their weaknesses receive equal educational opportunities that lead to the achievement of the optimal level of development (Ainscow, 2020; Forslund Frykedal & Hammar Chiriach, 2018).

The foundations for the creation of the new school, which will provide training for everyone, set up with the declaration of Salamanca in 1994 and the Action Framework for Special Education (UNESCO, 1994), where the concept of "inclusion" emerges when Representatives of 92 governments and 25 international organizations have committed themselves to provide qualitative basic education to everyone else the students giving impetus to the transition from exclusion to an inclusive education.

Even today, however, the definition of the concept of inclusion is difficult. In some countries, it is considered as a way of incorporating children with disabilities to the general education system, because the concept of inclusive education came from the special education, although today is considered to be a separate philosophy and approach to education. In other countries, it is considered to be the transformation of educational systems to meet the diversity of pupils. According to Sebba & Ainscow (1996, p. 9) "Inclusion describes the process in which school attempts to respond to all students individually as well as a primary approach to education and society".

I chose to quote here, as more representative, as to the content of the concept, the UNESCO (2009) approach, which presents the inclusion "as a process to tackle and respond to the diversity of the needs of all children, young people and adults through Increasing participation in the cultivation of learning and communities, and through the reduction and elimination of exclusion in and from education. It includes changes and modifications to content, approaches, structures and strategies, with a common vision that covers all children of the appropriate age range and the belief that the system is responsible for the education of all children"(UNESCO, 2009, p. 8-9).

Thus, the inclusive education is characterized by a lasting and conscious effort of all the members involved, aiming at creating a school environment that accepts diversity and offers equal learning opportunities to all (Soulis, 2008). It emphasizes the satisfaction of the needs of all students as well as in their equal academic and social participation in their school processes. It is looking for ways to cohabite with the different, it provides changes to curricula as well as policies and practices of teaching in order to achieve sustainable changes to eliminate the conditions that promote exclusion.

Through equal educational opportunities, he expects to highlight the abilities of all the student population, while developing relationships governed by respect and mutualization (Soulis, 2008). Its main axis is that school and school culture adapts to the school's school background, their different needs and features and so the change is going to school rather than students as individuals (Aggelidis & Stylianou, 2011, p. 195).

Intercultural education has been evolving through social, political, economic and historical changes in the twentieth century. Until then, the traditional educational policy of states was dominated by the construction of a compact and homogeneous nation, in the same language and religion, a phenomenon slowly began to be limited to the regime of new socio-political and economic data. Within this context of different management of the cultural diversity of societies and schools, the need for the existence of intercultural education is considered imperative. Intercultural education refers to educational practice and aims at social equality, irrespective of race, culture, language, social characteristics of class, gender or disability (Michael & Rajuan 2009).

The basic principles of intercultural education according are four: (a) empathy, eg the understanding of others and their problems (b) solidarity, which goes beyond the boundaries of the groups and states and neglects injustice and social inequality, (c) Respect for cultural diversity, which takes place by opening up to other cultures and simultaneous participation in our own and (d) the fight against nationalistic way of thinking and the elimination of national stereotypes and prejudices (Nikolaou, 2011).

Intercultural education aims at interacting between children of different cultural origin, aiming not to assimilate or only peaceful coexistence, but their substantial interaction (Georgiadis & Zisimos, 2008). According to Engels-Kritidis (2010), the issue of the education can be explored in two interdependent and mutually complementary aspects: the first one is connected to attaining intercultural education, helping the process of integration/inclusion in the foreign society; and the second one is in the direction of keeping their mother language and cultural identity This is an educational approach aimed at reforming the entire school process for the benefit of all children regardless of cultural characteristics.

According to UNESCO (2009), it is considered a dynamic concept of equal interaction among pupils with different cultures. The aim of intercultural education is to create conditions for the development of a pedagogy beyond cultural differences. Only awareness is not enough to achieve, but the essential meeting and conciliation with different cultural groups. This interaction will lead to the creation of new hybrid identities (Govaris, 2011).

Portera (2014), characterizes intercultural education as "Copernicus Revolution in Education", which shifts the attention of trainees from static and stereotypical images of cultures and cultural differences in the dynamic perspective of cultures in contact, intercultural relationships and abilities. Intercultural education looks for practices and applications in educational policies and educational systems to provide effective education for all students regardless of national, cultural, linguistic, religious etiquette. Consequently, intercultural education is not only about "foreigners" or culturally different students, but to every child, regardless of its cultural background. Cultural diversity also characterizes people who share the same culture. So intercultural education is involved in dealing with school as a whole (management, climate, courses and practices, relationship with the community, etc.) and focuses on the recognition and understanding of the particularities (cognitive, personal, cultural, etc.), independent from the cultural or ethnic cultural peculiarity of a school's pupils and students (Bleszynska, 2008).

Related educational practices in kindergarten

According to the basic principles of preschool education, the child is the present and the future of each society. Therefore, each child should have the opportunity to grow in a harmonious and safe environment where value is given, while its needs and rights are recognized. According to Archard (1993), which was a champion of pre-school education, education is the right of the child where it will contribute to its proper upbringing as well as should ensure access to the national, social and cultural heritage of all children. More and more research findings focus on the importance and necessity of preschool education (Zafirakis, 2002). According to research carried out in the field of cognitive psychology and neurosciences, emphasis is placed and the importance of the first years of the development of a child is emphasized. Additional research findings emphasize the kindergarten program. Preschool education by implementing quality programs that provide evolutionary, cultural and linguistic experiences contributes in the long run to the all-round development of the possibilities of all children, the emotional, personal and cognitive development of the child.

Whole growth means recognition of its physical, social, emotional and intellectual evolution (Meyer, 2001). Preschool education is a high academic and social investment, which contributes constructively to school readiness, to remove social exclusion and the success of all children even those coming from more vulnerable social and cultural groups (Zafirakis, 2002).

The inclusive approach considers it necessary for diversified teaching, according to which teachers give absolute priority to the peculiarities of the student or small group of students, knowledge and experience stocks, their particular abilities and interests in ways to communicate, in the ways they are learning. They are planned, plan programs, choose teaching methodologies and teaching instruments and organize learning experiences to meet their different needs. Something similar, also happens in intercultural education by creating teaching programs, adapted to the needs of each student. Besides, teaching students with different cultural, linguistic and cognitive background in multicultural classes requires inter alia the ability of the teacher to adapt his teaching to diversified teaching techniques, according to the learning profile, interests and needs of each child.

The role of the teacher-family-leadership

Both in the inclusive and intercultural approach to kindergarten, the role of the teacher is considered a key to promoting their practices. The implementation of the above classroom approaches initially presupposes recognition and respect for diversity from the classroom training. The teacher should not consider that diversity is an obstacle to highlighting the skills of each student. But that it is a field through which everyone can highlight his abilities, to be established as a person and to establish separately in society. The teacher should be highly aware of diversity issues. In order to be effective, teaching, teachers should take into account not only what they teach, but who teaches (Koutselini, 2008).

By adopting differentiated pedagogical practices, teachers should take into account the fundamental role of family and the wider community in children's learning. Communication with parents is critical to the implementation of such an approach. Continuous communication (family - teacher) ensures a follow-up between Kindergarten's activities and those of family life. Teachers work on the basis of parents' information (eg habits, preferences, games, favorite books) and thus create learning experiences that really associated with children's abilities and their family and socio-cultural experiences. At the same time, they share with parents their observations and recordings to learn their children, their social and emotional evolution, making use of various forms of communication.

Very reinforcing in the fulfillment of the objectives and the implementation of the inclusive and intercultural approach to school, is considered to be a transformational leadership at school, where leaders believe in the principles of social justice, democracy and inclusion, equality, cooperation, human rights. Thus, they encourage their teachers to train, develop a collaborative culture within and outside the school and with other colleague's views and good practices, create a communication network for this purpose, shared a common vision, take care of providing appropriate logistical infrastructure, promote Opening the school to society, encourage parents school relations and consider school a learning community for all, students and teachers.

Conclusions

As in the rest of Europe, in modern Greece, due to the major changes in the political, economic and social scene, a remarkable number of foreigners lives, with the result that Greek education welcomes a significant number of foreign pupils. The arrival of foreigners in Greece created a new reality of multilingualism and multiculturalism, while at the arrival of newcomers, Greece was considered linguistic and culturally homogeneous. As a result, this new reality sets the school to new challenges and the teacher is called upon to meet the needs of this cultural diversity. There is imperative to change the goals of educational training and training so that they are able to respond to new learning needs that emerge.

Basic prerequisites for the successful implementation of inclusive and intercultural education, which are our proposals, is to train teachers through specialized programs for the acquisition of intercultural culture and readiness through the use of teaching methods and pedagogical practices that will contribute to their teaching effectiveness for all their pupils. In summary, we could say that both inclusive and intercultural are approaching towards education, which create social and cultural conditions to ensure equality, democracy and human dignity. Values, that cannot be created if the importance of diversity is not recognized. The importance, all of the above, is upgraded when these two approaches apply to pre-school age, an age in which bases are built for the all-round development of children and their subsequent attitude towards learning and life.

REFERENCES

- Aggelidis, II. & Stylianou, T. (2011). The training of teachers in inclusive education. In Aggelidis, P. (eds.). *Teacher of inclusion* (pp. 191-218). Athens: Interaction.
- Ainscow, M. & Southworth, G. (1996). School improvement: a study of the roles of leaders and external consultants. *School Effectiveness and School Improvement* 7(3), 229-251.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Androussou, A. & Askouni, N. (2011). *Cultural diversity and human rights. Challenges for education*. Athens: Metachmio.
- Archard, D. (1993). *Children: rights and childhood*. Routledge.
- Athanasidou, L. & Gotovos, A. (2002). Bilingualism of the different. Perceptions and attitudes of teachers of pre-school education towards bilingualism of migrants and repatriated students. *Educational Sciences*, 4, 23-44
- Bleszynska, K.M. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 19 (6), 537-545.
- Christidou, T. & Christidou, M. (2018). From Special Education (E.A.E) to Inclusion: The educational policy of Inclusion of "OTHERS" and its benefits to students with and without disabilities or Special Educational Needs (EEA). *At the 8th Panhellenic Conference of Educational Sciences*, 8, 1275-1287.
- Dusas, D. (1997). *Rom and racial discrimination*. Athens: Gutenberg
- Engels-Kritidis, R. (2010). Educational aspects of the integration of Bulgarian immigrants' children into the Greek society. *International Scientific Publications: Educational Alternatives Journal. Education, Research, Development*, 8(1), 161-172
- Engels-Kritidis, R. (2020). *Inclusive approaches to pedagogical interaction with 4 to 7 year-old children* (Foreword) In Engels-Kritidis, R., Stathopoulou I., O. Filippou, D. Baila (eds.). *Inclusive approaches to pedagogical interaction with 4 to 7 year-old children* (pp. 8-13). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Eurostat (2019). Migration and migrant population statistics. Statistics Explained. Retrieved 24/11/2020 from https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Category:Migration_and_migrant_population
- Forslund Frykedal, K. & Hammar Chiriac, E. (2018). Student collaboration in group work: Inclusion as participation. *International journal of disability, development and education*, 65(2), 183-198.
- Georgiadis, P. & Zisimos, A. (2008). Professional development of school and pre-school through antiracist reason and social justice: A critical review of the matter. In D. Kakana, D. & Simouli, Br. (eds.). *Preschool education in the 21st century. Theoretical approaches and teaching practices*. Thessaloniki: Epicenter.
- Govaris, C. (2011). *Introduction to intercultural education*. Athens: Interaction.
- Institute of Education Diaspora and Intercultural Education (I.P.O.D.E). (2010). *Statistics on foreign and repatriated students*. Retrieved 07/22/2014 from www.ipode.gr.

Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International Developments in Inclusive Schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-18.

Kathimerini.gr (2022). *Children from 94 countries on the desks of Greek schools*. Retrieved from <https://www.skai.gr/news/greece/paidia-apo-94-xores-sta-thrania-ton-ellinikon-sxoleion>

Koutselini, M. (2008). *Edification and learning teaching differentiation in mixed ability classes*. Nicosia: Private Edition.

Meyer, M. (2001). *Between theory, method, and politics*. London: Sage Publications.

Michael, O. & Rajuan, M. (2009). Perceptions of "the other" in children's drawings: An intercultural project among Bedouin and Jewish children. *Journal of Peace Education*, 6(1), 69-86.

Nikolaou, B. (2011). *Integration and education of foreign students in elementary school: the homogeneity multiculturalism*. Athens: Field.

Portera, A. (2014). Intercultural competence in education, counseling and psychotherapy. *Intercultural Education*, 25(2), 157-174.

Soulis, S. (2008). *A school for all: From research to practice. Educational integration* (Volume B). Athens: Gutenberg.

Triandafyllidou, A. & Kokkali, I. (2010). Tolerance and cultural diversity discourses in Greece. Florence, Italy: European University Institute Robert Schuman Centre for Advanced Studies. Retrieved from https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/accept-pluralism-tolerance-and-cultural-diversity-discourses-greece_en

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.

UNICEF (2019). Refugee and migrant children in Greece- March 2019. Retrieved 30/9/2019 from <https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2019-04/Refugee%20and%20migrant%20children%20in%20Greece%20Mar%202019.pdf>

Von Suchodoletz, A., Trommsdorff, G., Heikamp, T., Wieber, F. & Gollwitzer, P., M. (2009). Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning and Individual Differences*, 19, 561-566.

Zafirakis, A. (2002). *Principles, methods and curricula organization techniques in museums. The dimensions of cultural phenomena*. Culture and Education. Patra: Open University.

THE ROLE OF PHYSICAL EDUCATION IN KINDERGARTEN IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL PEDAGOGICAL INTERACTION

Vaia Ntouska, PhD student

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Educational Studies and the Arts

Department of Preschool and Media Pedagogy

e-mail: vajadouska@yahoo.com

Abstract: This article is to examine the role of physical education in the context of a strong supportive course in achieving the key values and objectives of intercultural education in the years of pre-school age. Through cultural diversity and multicultural character of the current kindergarten, it emphasizes the need to implement interculturalism as a pedagogical philosophy and practice that will benefit not only migrant students but also as an approach that will change to perceptions and consciousness of all infants in relationship with stereotypical social behaviors. It is noted the criticalness and significance of its application to pre-school age, on the all-around development of children, as defined in educational, neurological and other science surveys. Physical education in kindergarten can be used as a pedagogical tool in intercultural education, as children through it gain positive experiences, develop their self-expression and social interaction, new communication codes are created, understand, respect and realize individual similarities and differences, demonstrate cooperation skills and responsible social behavior. The playful nature of physical education activities helps in this direction, as play is an important parameter for the physical, social, emotional and mental development of children. Also, through physical education activities, children from different backgrounds have the opportunity to express certain experiences and feelings, since the language problem ceases to be an obstacle. A well-designed physical education program can help preschoolers engage in motor activities entirely and more spontaneously, improve relationships between children, reduce unwanted behaviors, and increase acceptance of diversity in multicultural kindergarten, in an environment where movement is widespread and there is no fear of punishment, but are allowed the freedom of personal expression.

Keywords: intercultural education, physical education, preschool education

Introduction

Greece is a country that is constantly accepting a growing number of foreign students, the majority of whom attend general schools, resulting in the existence of multicultural classrooms (Gropas & Triandafyllidou, 2011). Due to this cultural

diversity, it is imperative to implement an intercultural education, starting from the first grade, the kindergarten (Kouli & Papaioannou, 2006). As the school is a key player in socialization, it is expected to address issues related to the integration of children from different social, religious and cultural backgrounds (UNESCO, 2004), as well as to prepare children for peaceful living by promoting intercultural competence, that is, the ability for all children, regardless of country of origin, to interact effectively (Perry & Southwell, 2011). One of the courses that can help in this direction, is that of physical education, as through play and movement is achieved equal social integration of all team members, since the language problem ceases to be an obstacle (Kellis, 2011).

The role of physical education in intercultural education

The offer of the physical education course is important in all areas of the child's development and especially in the socio-emotional, as the child develops and cultivates skills and principles, such as responsibility, respect, acceptance of cultural diversity and self-control (Derri et al., 2014). In the physical education course, new communication codes are created, where the lack of knowledge and difficulties in the language of the host country for children from different cultural backgrounds are not an obstacle to participate in the course. Thus, children are given the opportunity as they participate equally in team games and sports activities, to interact, communicate and collaborate, regardless of gender, religion and social or cultural origin (Kouli & Papaioanou, 2006).

In contrast to other cognitive subjects, physical education due to the nature of the course, is presented to help eliminate social and cultural contradictions and to include all children in the group. In addition, through this course they develop their individual and social responsibility, as in many studies children of different nationalities with behavioral problems and adjustment difficulties at school, after participating in intervention programs showed a significant improvement in their interpersonal relationships and formed values which they will need them in later life as adult conscious individuals (Hastie & Buchanan, 2000; Hellison, 2011; Nikopoulou, 2006).

Particularly helpful is the fact that the physical education course includes games and activities that come from other countries or are widespread, with the result that children from different cultural backgrounds feel more familiar (Giosos, 2000). In addition, in the physical education class, through appropriate teaching strategies, children can play games or dance from different countries, facilitating the knowledge and understanding of other cultures (Clements & Kinzle, 2002). For example, through traditional dances and traditional games, which are helpful as they are based on non-verbal communication, positive attitudes and respect for diversity are cultivated (Clements & Kinzle, 2002).

After all, research that has been done on children of higher levels has shown that when targeted programs are implemented, children can be cultivated values such as cooperation, responsibility, solidarity, respect for opponents, polite rivalry, support of classmates. etc. (Dyson & Rubin, 2003; Hellison, 2011). In fact, some researchers argue that there is a logical link between moral education and physical education,

as children learn to respect each other in their efforts to improve themselves by participating in Physical Education activities (Drewe, 2000). On the other hand, there are many researchers who believe that the subject of physical education does not favor intercultural education, as it promotes competition. They argue that through competitive activities aimed at victory, tensions and conflicts are created that exacerbate the problems, with negative effects on the socio-emotional development of children (Singleton, 2003). We conclude, therefore, that a simple contact of children from different environments is not enough, but teachers are required to have an organized social teaching, in order to remove any stereotypes and prejudices (Benett, 2003). Teachers, through physical education activities can meet the needs and particularities of children of different nationalities by following strategies based on the principles of intercultural education, starting from kindergarten (Carter-Thuillier et al., 2018).

Papadopoulou (2005) quoted by Engels-Kritidis (2010) discusses the group activities organized in a Kindergarten in Greece where, out of 19 children, two were immigrants while another two were born of mixed marriages. Initially, all four children had problems in their communication with the rest of the class. A three-month intervention was organized, built around group activities which were designed to help children develop a closer contact with each other. The research has shown, that after the intervention, all these activities helped build a better framework for communication in the classroom, which benefitted all the children, not only the immigrant ones.

The necessity of intercultural education in kindergarten

In the modern Greek kindergarten, the existence of children from different cultural, linguistic, ethnic, religious and social backgrounds, makes it imperative to implement an educational policy, which is based on the principles of intercultural education. According to Gotovos (2002), the term "intercultural education" refers to an organized educational system, where it exercises "education", which promotes the respect and acceptance of otherness, as well as the implementation and the result that it has in the school space. It is addressed to all children regardless of individual, social and cultural characteristics and includes the theoretical approaches and principles on which teaching and learning should be based in a multicultural environment, such as school (Govaris, 2004). The basic principles of intercultural education are empathy, that is, to take the place of the other, solidarity, respect for "other" cultures and the fight against the nationalist way of thinking (Govaris, 2004).

Following the basic principles of intercultural education in the learning process, there is a possibility to eliminate stereotypes and prejudices, which start at an early age, to deal with injustice and social inequality and to have effective communication dialogue (Nikolaou, 2011). "Prejudices" can be defined as the negative attitudes of one person towards the "other", while as "stereotypes" the negative and positive mental representations of members of a social group, which are social constructs and are the cause and effects of prejudices (Lampridis, 2004).

More specifically, children come to kindergarten with knowledge and experiences they have acquired through their socialization, which are in fact influenced by the

values of the culture and the environment in which they live. So as society is full of stereotypes and prejudices, children of this age imitating in their games situations from their social environment acquire and reproduce stereotypes and prejudices concerning gender, religion, nationality, etc. They acquire racist attitudes towards children who either do not have common characteristics with them, or do not belong to the same social / religious / ethnic group. A typical example is the fear they feel for people who have a different color from them or for people who speak a different language. This xenophobia is not innate but a result of the verbal and non-verbal messages they receive from their social environment (Govaris et al., 2003).

In addition, 90% of the infant's brain development takes place during the pre-school years. During this important period of time, millions of brain connections are created, dissolved and re-created, which are influenced by the child's experiences and especially by his emotional experiences. For example, the constant stress that an infant is exposed to results in the development of areas of the brain associated with fear and anxiety. In the first years of the infant's life, the rational brain has not yet developed, so the emotional brain guides, which means that the child does not know how to deal with his strong emotions. An emotionally responsible and sensitive upbringing contributes and facilitates the creation of vital connections in the brain, which in turn enable the child to deal with stressful situations in his life, to create healthy relationships, to be polite, compassionate and mentally calm, to express his love for others and to have the will and motivation to claim his dreams and his aspirations. (Sunderland, 2006).

The kindergarten, therefore, has a critical and important role, as a time period, in the contribution of a healthy social and emotional development of infants, since intercultural education is promoted a healthy model of cooperation and mutual support between students regardless of their cultural characteristics (Slavin, 2007).

According to Nicholas, as presented in his book, "the earlier the child comes into contact with peers of different cultural, class, ethnic or religious origin, the earlier play, work together, creating with them, the easier he will accept multiculturalism and diversity as a normal situation, and the more difficult will be "poisoned" by xenophobic and racist views" (Nikolaou, 2000).

In order to achieve a more substantial result, the contribution of kindergarten teachers is absolutely necessary Kindergarten teachers should accept the cultural background of all

pupils and promote respect and acceptance of all population groups regardless of social class, race, religion, culture (Spanos & Haidogiannou, 2013). Research on the views and practices of kindergarten teachers regarding intercultural education has shown that kindergarten teachers, in Greece, generally, on a theoretical basis, have a positive attitude towards children from different backgrounds, however they face difficulties in their teaching work, as they do not promote intercultural activities for foreigners children in the classroom, but activities that help, only, in their faster integration (Pantazis, 2010). Intercultural pre-school education is a high academic and

social investment, which contributes constructively to school readiness, to remove social exclusion and the success of all children even those coming from more vulnerable social and culturally, groups. (Archard, 1993; Winter, 1994; Meyer, 2001; Zafirakou, 2002; NAEYC & NAESSCS / SDE, 2002).

The intercultural role of physical education in preschool education

Physical education in kindergarten can be used as a pedagogical tool in intercultural education, as in other levels, as children through it gain positive experiences, develop their self-expression and social interaction. More specifically, through motor activities they understand and respect individual differences, demonstrate cooperation skills and responsible social behavior. The playful nature of physical education activities helps in this direction, since play is an important parameter for the physical, social and mental development of infants. Also, through physical education activities, children from different environments have the opportunity to express certain experiences and feelings that would be difficult for them to express orally. In addition, as preschoolers engage in motor activities entirely and more spontaneously than children of other age groups, they develop in an environment where movement is widespread and there is no fear or punishment. Through it they are pushed into a multitude of motor endeavors and are allowed freedom of personal expression (Edwards et al., 2010).

A well-designed physical education program can help improve relationships between children, reduce unwanted behaviors, and increase acceptance of diversity in multicultural kindergarten (Pavlidou et al., 2012). Although intercultural education should start in kindergarten and physical education can help a lot in this direction, as mentioned above, research on physical education as an intercultural tool in kindergarten is almost non-existent. An exception is the research of Pavlidou et al. (2012). This pilot intervention program was implemented in five kindergartens in Thessaloniki, for one month and was attended by 84 preschool children, 34 of whom were foreigners. The aim of the research was to investigate whether an appropriate Physical education program with emphasis on music kinetics and dramatization through movement, can help improve communication and relationships between children, as well as the acceptance of cultural diversity. The findings of the study showed the disadvantaged position of foreign children, who seemed to have compared to their native classmates, low social status, low social acceptance, higher rates of loneliness and social dissatisfaction as well as increased behavioral disorder. After the implementation of the intervention program of physical education, the kindergarten children showed that the aggressive behavior between them decreased, while the cooperation improved significantly.

Conclusions

The modern Greek Kindergarten with its intense multicultural restructuring, as a result of globalization and the continuous mobility of the population, faces the challenge of providing high quality educational services that will ensure both academic

and socio-emotional satisfaction of the needs of all pupils. One of the courses that can help in this direction, is that of physical education, as through play and movement is achieved equal social integration of all team members, since the language problem ceases to be an obstacle (Kellis, 2011).

A well-structured physical education course, with intercultural components and playful activities aimed at the same direction, provides the framework of children's education for the development of social skills, as well as for the development of constructive friendship relations, characterized by particularity, sharing, mutual understanding and care of the other when experiencing a difficult situation (Berk, 2002 ; Zimmer, 2007).

A basic prerequisite for the success of a physical education course with intercultural extensions, is teachers to have an intercultural culture. Only then, through the courses the children acquire attitudes and behaviors based on acceptance, mutual respect and tolerance that constitute real bearings of community and social insertion of all children. Each child will have the knowledge about the other's culture, will have the capacity to easily adapt in new environments, and will be able to learn moral, civic behaviors, of their own ethnic group and of other types of ethnic groups. It will be able to construct relations with the others and it will coexist with the others in a climate of respect, solidarity and acceptance of diversity. A well-designed Physical Education course with intercultural thinking in kindergarten, offers an early intercultural education that supports the process of adaptive and integrative socialization contributing in the same time at the implementation and development of attitudes of respect and tolerance towards those which are different but still equal.

Let this article contribute, to his share, in the awakening of teachers of kindergarten, initially, in so neglected dimension of mobility growth, in infants, as well as in the conclusive reasoning that arrives, through the highlights of the scientific approaches to investigations in relation to develop the social and emotional skills of infants through the implementation of a Physical Education and interculturally educational Program, in all the children.

REFERENCES

- Archard David (1993), *Rights and childhood*, New York: Routledge.
- Banks, J. A. (2004). *Introduction to multicultural education*. Athens: Papazisis.
- Benn, T., Dagkas, S., & Jawad, H. (2011). Embodied faith: Islam, religious freedom and educational practices in physical education. *Sport, education and society*, 16(1), 17-34.
- Benn, T., & Pfister, G. (2013). Meeting needs of Muslim girls in school sport: Case studies exploring cultural and religious diversity. *European journal of sport science*, 13(5), 567-574.
- Bennet, C.I. (2003). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Berk, L. (2002). *Infants, children and adolescents*. Boston: Allyn & Bacon.

Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Gallardo-Fuentes, F., & Carter-Beltran, J. (2018). Immigration and social inclusion: Possibilities from school and sports. *Immigration and Development*, 57-74.

Clements, R. L. & Kinzle, K. S. (2002). *A multicultural Approach to Physical Education*. Windsor: Human Kinetics.

Cummins, J. (2005). *Identities under negotiation. Education for empowerment in a society of diversity*. Athens: Gutenberg.

Derri, V., Kellis, I., Vernadakis, N., Albanidis, E., & Kioumourtzoglou, E. (2014). The effect of an intercultural Physical Education Program in comparison to the typical one on students' social skills learning. *Journal of Human Sport and Exercise*, 9(1), 91-102.

Drewe, S. B. (2000). The logical connection between moral education and physical education. *Journal of curriculum Studies*, 32(4), 561-573.

Dyson, B., & Rubin, A. (2003). Implementing cooperative learning in elementary physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74(1), 48-55.

Engels-Kritidis, R. (2010) Educational aspects of the integration of Bulgarian immigrants' children into the Greek society. *International Scientific Publications: Educational Alternatives Journal. Education, Research, Development: Volume 8, part 1, 2010, p. 161-172*

Edwards, L.C., Bayless, K.M. & Ramsey M.E. (2010). *Music and movement. A lifestyle for the toddler*. Thessaloniki: University Studio Press.

Giosos, I. (2000). *Olympic and sports education*. Athens: Forerunner (In Greek).

Gotovos, A. (2002). *Education and otherness. Intercultural Pedagogy Issues*. Athens: Metaichmio.

Govaris, Ch. (2004). *Introduction to intercultural education*. Athens: Atrapos.

Govaris, Ch., Nioti, N., & Stamatis, P. (2003). Prejudices and stereotypes in the multicultural kindergarten. Positions for their weakening from the point of view of Intercultural Education. *Pedagogical speech*, 1, 7-20.

Gropas, R., & Triandafyllidou, A. (2011). Greek education policy and the challenge of migration: an 'intercultural' view of assimilation. *Race Ethnicity and Education*, 14(3), 399-419.

Hastie, P. A., & Buchanan, A. M. (2000). Teaching responsibility through sport education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(1), 25-35.

Hellison, D. R. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Champaign IL: Human Kinetics.

Kellis, H. (2011). *The approach of cultural diversity for primary school students through the subject of physical education*. Doctoral thesis. Democritus University of Thrace (DUTH), Department of Education and Sports Science.

Kouli, O. & Papaioannou, A. (2006). *Intercultural Approach to Physical Education*. *Searches in Physical Education & Sports*, 4(2), 168-181.

Lampridis, E. A. (2004). *Stereotype, prejudice, social identity: Studying the dynamics of social representation for Gypsies*. Athens: Gutenberg.

Lund, J., Timken, G., Tannehill, D., Oslin, J., Park, M., Stiehl, J., & Van der Mars, H. (2005). *Designing a standards-based curriculum*. *Physical Education Leadership Bulletin*.

- Meyer et al. (2001). Psychological testing and psychological assessment. A review and issues. *American Psychologist*, 56(2).
- NAEYC & NAECES/SDE. 2002. Early learning standards: Creating the conditions for success. Joint position statement. Washington, DC: NAEYC.
- Nikolaou, G. (2000). Integration and education of foreign students in the Primary School. Athens: Greek Letters.
- Nikolaou, G. (2011). Intercultural didactics. The new environment-basic principles. Athens: Pedio.
- Nikopoulou, M. (2006). The Role of Physical Education in Intercultural Education. Development of Children's Personal and Social Responsibility. Doctoral thesis. Aristotle University of Thessaloniki, Department of Physical Education and Sports Science.
- Pantazis, S. (2010). Foreign children in the Kindergarten. Proceedings of the 2nd International Conference on Preschool Education. October 22, 23 and 24. Ioannina.
- Papadopoulou, M. (2005) An intercultural education intervention through group activities in the 3rd Kindergarten in Kilkis. *Gefyres*, Vol. 20, January – February 2005, pp.6-9 [Text in Greek].
- Pavlidou, E., Arvanitidou, V., & Chatzigeorgiadou, S. (2012). The effectiveness of a pilot intervention program of physical education in multicultural preschool education. *MENON: Journal of Educational Research*, 1, 53-66.
- Perry, L. B., & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural education*, 22(6), 453-466.
- Slavin, R. (2007). Educational psychology. Theory and Practice, version by Ekkekani, E. Athens: Metaichmio.
- Singleton, E. (2003). Rules? Relationships?: A feminist analysis of competition and fair play in physical education. *Quest*, 55(2), 193-209.
- Spanos, V. & Haidogiannou, Ch. (2013). Relationship between cultural diversity and language competence in multicultural environments. *The Educational*, (107-108), 239-252.
- Sunderland, M. (2006) *The Science of Parenting*. London: Dorling Kindersley.
- UNESCO (2004). Guidelines on intercultural education. Paris: UNESCO.
- Winter, R. (1989). *Learning from Experience*. Philadelphia: Falmer Press.
- Zafirakis, A. (2002). Principles, methods and curricula organization techniques in museums. The dimensions of cultural phenomena. *Culture and Education*. Patra: Elli Open University.
- Zimmer, R. (2007). Psychomotor manual. Theory and Practice of Psychomotor Intervention. (Curator: Kampas A.). Athens: Editions Athlotypo.

ДОКТОРАНТСКА СЕКЦИЯ – ЧУЖДЕСТРАННО УЧАСТИЕ

FOREIGN PHD STUDENTS INCLUSIVE EDUCATION

INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS: ITS SOCIAL SIDE

Anagnostou Aikaterini

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of preschool and primary school education

e-mail: katiana333@gmail.com

Abstract: The subject of this document concerns the integration of students with disabilities and/or special educational needs and their education, which takes on a social dimension within the framework of operation and organization of general education schools. The integration of people with disabilities is a key goal of any modern society and the philosophy that governs it falls not only in the context of ethics but also in the context of pedagogical ethics. The role of teachers and parents in the social integration of children with disabilities and/or special educational needs is considered important. More specifically, on the part of teachers there is the responsibility of learning, expanding knowledge and providing incentives for student participation in education. Finally, equally important is the role played by the special inclusion pedagogists, who might offer a smoother integration of children with special education needs into their schooling environment, concerning on the one hand its social and on the other hand its pedagogical perspective.

Keywords: Children with Special Education Needs, General Education, Inclusion

Introduction

According to the principles of inclusion, every child should have access to and equal opportunities in education regardless of his/her mental or physical ability. In practice, this means that schools of general and special education are now confused and operate as a whole, each adopting the characteristics of the other, always according to the needs and cases of the children. One of the ideas that has been expressed in general regarding students with special needs and students with normal development is that there can be significant benefits from their social contact. However, a study conducted in Australia by Alston and Kilham (2004) doubt on whether teaching assistants could promote such an environment and thus enable integration to flourish as a tactic. It was also considered that the allocation of more time in the planning of teaching and training can bring significant results.

There is also the issue of how parents of children with disabilities see and want their children to be educated. A study conducted by Skarbrevik (2005) found that teachers were the ones who improved children's social inclusion despite the fact that parents believed that they exercised it socially. This may be due to the fact that

teachers focus more on the educational aspects of an inclusive environment and have the feeling that the lower the educational level of each child, the lower his/her social inclusion, while parents do not see anything similar. In other words, they see social contact as something separate from educational achievement in assessing the level of social integration of the child.

In the social model of approaching disability, there is a clear reference to society and the removal of those obstacles that hinder the equal participation of people with disabilities in social life. Not only is there concern about disability at the individual level, but emphasis is placed on the relationship between the individual and environmental conditions.

Children with Special Education Needs' Social Position

Relationships that develop between students in the school environment are a key factor influencing their integration. According to Clark & Ayer, in a study conducted in 1998, children with disabilities create relationships and friendships with other children who are in the immediate vicinity, that is, in their daily environment (Teuscher & Makarova, 2018). Such an environment is the school and therefore a more direct environment, the classroom.

As the number of children with disabilities increases, regular schools change. What needs to be made clear, however, is that these children are in the school environment provided they receive the necessary education, but it is not a given that they have been socially integrated into this environment. There is an impending difficulty in building relationships between children with disabilities and normal children in school, with children with disabilities being more vulnerable (Diamond, 2001; Karp et al., 2010).

Available research shows that students with mobility impairments and young students with intellectual disabilities have fewer integration problems than students with autism or other behavioral problems (Koster et al., 2007; Koster et al., 2010; Mand, 2007).

In many cases, children are rejected and feel socially isolated, which results in their negative performance in school as well as their difficulty in accessing various activities. Their integration therefore faces problems. Those who can clarify the issue and give clear answers regarding the social position of children with special needs are the children themselves. Based on their views, the view is promoted that there are three types of social status within the school environment: the popular, the controversial and the rejected or ignored ones. This separation has received controversial criticism, as it is considered on the one hand to discourage children from socializing (Chambers & Kay, 1992) and on the other hand, as a very reliable technique.

Peers' acceptance, friendships, and a sense of belonging to a social group have been suggested as indicators for determining a child's social status in the school environment. Those who can cross-reference this are teachers, who according to Pijl et al.'s (2008) article titled "The social position of pupils with special needs in regular schools" can present a more mature, long-term picture of students.

Teachers are the first to notice a student's social problems at school. It is

therefore important to compare their views with those of students in the classroom to avoid overestimating their disability and status (Monchy et al., 2004).

In summary, Pijl & Frostad (2010) found that students with disabilities have a long-term isolated position in the school environment, while at the same time have limited access to social experiences in order for them to be integrated into a group and for this reason it is considered necessary any possible support from many factors, such as classmates, teachers, the students with special needs and finally the school.

Children with Special Education Needs' Social Self-Picture

First of all, self-esteem has to be identified. More specifically, Minev et al. (2018) defined self-esteem as a predisposition to experience oneself as sufficient to face life's challenges, but also as worthy of accepting success and happiness. Ruvalcaba-Romero et al. (2017) equate self-esteem with the feeling of satisfaction that arises when individual needs are met. This depends on how people handle the world or influence it through their abilities, but also on how they are influenced by the world or their environment.

Considering the child factor and self-image-self-perception that are examined, children from the moment they go to school, the basic elements of their self-perception either high or low can be recognized. Children with low self-esteem, find it difficult to separate from their parents, are distant, engage in activities when they feel safe and watch others to decide what to do before trying something new. They rarely ask questions or answer impulsively, have difficulty sharing and building close relationships with their peers. On the contrary, children with high self-esteem, easily engage with their peers, enjoy new experiences, are curious, ask questions and respond to challenges (Nguyen et al., 2019).

The structure of their personality, the environment in which they live, the attitude of the family towards the child and finally the importance of the problem-disability for the child itself have a greater influence on the attitude of children towards them. In a study conducted by Thomson & Lillie (1995), three types of attitudes of people with disabilities were formed:

- (a) Integrated attitude: It is a positive attitude of the disabled person, acceptance and rational processing of the whole situation.
- (b) Ambiguous attitude: They are mixed emotions and neutral attitude.
- (c) Non-integrated attitude: There is denial, non-acceptance of the situation and lack of emotional and rational treatment of the disability-situation.

Children with special needs within the school, also face problems of self-perception. Levels of acceptance and self-perception within regular classes are moderate according to Pijl and Frostad's (2010) article titled "Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education". Students with disabilities who are unacceptable to their peers are at risk for low self-esteem. In general, students who experience feelings of isolation are more prone to developing low self-esteem (Baumeister et al., 2008) because rejection by their classmates is evidence that they do not have as much self-esteem assessment.

The reason they face these difficulties is mainly investigated in the annulment of the feeling of omnipotence, since usually when children do not feel strong enough, they do not consider themselves capable of achieving their goal. When a teenager sees that he/she differs from the others in some points and in this case lags behind, the way he/she sees himself/herself changes and through this change the belief of his/her youthful vulnerability is dissolved (Mallett, 2017).

Children with Special Education Needs' Social Interaction

The relationships that a child usually creates in the school environment with those around him/her, and in this case with his/her peers, are a very important element for his/her social, cognitive and emotional development, as they are based on daily contact and through it on the development of skills, in many areas of his/her life. Through joining a group of peers, the child is socialized, actively participates, meets new people, sets goals with the ultimate goal of shaping his/her personal identity.

According to research, parents are encouraged to send their children to regular schools, who are experiencing some impending difficulty, thus promoting their social contacts and interaction with their classmates. They also believe that the child should grow up in a normal environment, because it has a positive effect on their development as their social behavior changes, probably for a long time (Koster et al., 2007).

Excluding the research of Cole et al. (1991), we observe that recent research shows that children with disabilities benefit significantly from programs in inclusive structures for special needs, depending on the difficulty they face. Initially, the inclusion of children with visual impairments is low in terms of representation as the majority do not attend general education schools (Odom et al., 2004).

Erwin & Brown (2003) in their study of the social interaction of visually impaired children with their peers in general schools, found that children spent more time playing with normally developing children than spending it on inappropriate acts related to self-care. In terms of out-of-class interaction, visually impaired children appear to be more reluctant to take both initiatives and participate in activities. This impending hesitation can be reduced through inclusive education and collaboration.

Researching children with mental retardation seems to show a tendency to depend on other people, whether they are those around them, or the teachers, or the classmates. This is due to the immaturity and insecurity that occupies them. On the other hand, children with autism according to Schwartz et al. (1998), show less negative behaviors, while at the same time they have greater development in language and social and cognitive skills. Although their participation in activities and their interaction with their peers is relatively limited due to the isolation characteristics that children with autism have, with appropriate practices their integration effort can be achieved (Koegel et al., 2001).

Finally, for children with severe disabilities, research shows that in many cases they have equal opportunities for interaction, but the disadvantage is that classmates who help or communicate with them if they are not experts, also need similar help in order to meet their requirements (Hanline, 1993).

The benefits of typically developing children from children with disabilities have also been studied but this research is relatively limited (Okagaki et al., 1998). These benefits are mainly related to the learning of new skills and the acceptance and respect of diversity. At the same time, this relationship that develops has a positive effect on their knowledge and attitudes, mainly due to the development of interpersonal skills, such as for example self-esteem, maturity and self-confidence (Katz & Mirenda, 2002).

Examining the results of the majority of available researches in relation to the social integration of students with disabilities and special educational needs, it is observed that the latter does not fully guarantee the right of equal access for all students in all areas of school life. Social and academic integration is based on many parameters, which as mentioned above are building relationships between children with disabilities and/or special educational needs and typically developing children, gaining their self-esteem, friendships, acceptance by other members of the school community, their social participation and interaction with both classmates and the class teacher (Arampatzi et al., 2011; Ullrich et al., 2014).

The field of social integration presents not so positive results, as only in terms of their acceptance by the school environment and the people who represent it, i.e. students and teachers there are positive signs. The area concerning the desire of children with disabilities and special educational needs to develop relationships and friendships does not bring positive results. If, on a case-by-case basis, interactions are established with their classmates, they are difficult to maintain outside the school environment and will also be difficult to develop on the children's own initiative. At the same time, it is worth adding the fact of abstention from school events and therefore of not so active participation in this type of activities (Roberts & Lindsell, 1997).

Regarding the academic integration of children with disabilities or special educational needs in the majority, on the other hand, it is also not developed due to their low participation, their difficulty in interaction but also in communication. With this non-participation, they are not active members of the class, they do not express any questions, as a result of which, during the school years, they create gaps and a low educational level (Baguisa & Ang-Manaig, 2019).

It can therefore not be clarified whether social and academic integration is achieved so far to the extent that it is "implemented" in schools. In order to have valid answers to this question, what needs to be redefined is the academic specialization of teachers, which should not be limited to the theoretical framework as in many cases in Greece but to mainly practical training and practice is sought. Another factor that is important is to find alternative ways of communication between a child with special needs and an educator but also with children with special needs and typically developing children. It is also necessary to explore methods for the existence of a climate of mutual acceptance created by the teacher (Hutzler et al., 2019). All this concerns the syllabus and its configuration. The Ministry of Education considers it important to identify the weaknesses of educational institutions and finally, to take the necessary measures, such as for example providing textbooks to teachers, training

conferences always based on the principles of inclusive education, in order for the weaknesses to be minimized.

The Inclusion Pedagogist

The school is a space designed in such a way as to offer children and young people an appropriate learning framework, a framework which they will explore with the important contribution of the special educator or the integration educator. Examining the role of the integration educator, or alternatively the inclusion pedagogist, we realize that their training for integration can be done neither by a separate General Pedagogy, nor by the Special Pedagogy individually. Perfect training includes a contraction of both.

More specifically, the Special Educator is called to face a number of cases and problems, to decide and act according to each case. It is an indisputable and irreplaceable body according to Woolf (2019), who emphasizes that his/her work is so responsible and deeply human-centric, and that *“if the teacher of the normal child is once a teacher, the teacher of the disadvantaged is twice”* (Zoniou - Sideris, 2012, p.155). This impending difficulty is due to difficulties presented by individualized teaching and individual involvement on the one hand, and on the other hand to the moral attitude that he must maintain in each problem (Zoniou - Sideris, 2012).

At the level of training, there is a division into two levels, theoretical and practical according to Zoniou - Sideris (2012). Theoretical training is based on the understanding of the principles of Special Education, such as institutions, forms of integration and other similar parts. Practical training, on the other hand, now lies in the teacher’s attitudes. At this level, his/her willingness or not, his/her weaknesses, his/her responsibility and finally his/her suitability to practice the specific profession become apparent.

But the question is often asked: “How necessary is this kind of training?” The answer that can be given to this question is that every educator, whether general or special education, must cooperate with the other branch and of course have knowledge of Special Pedagogy both to be objective in his/her pedagogical work - as this attitude acts as a model in society as a whole, as well as to actively participate in the understanding of a disadvantaged development of the child, as he/she is usually the first to identify the problem.

Teachers’ Awareness

Given that in Greece the practices that have taken place in the field of special education are done very slowly, due to the weakness and inadequacy of the educational system, there are often deadlocks and negative consequences in the social and educational composition of children with special education needs (Tzouriadou & Barbas, 2001). There are many teachers who treat children with special needs with reservations and even negatives. They consider their education as another additional problem, which they are called upon to solve on their own, without having either the appropriate infrastructure or the necessary “qualifications”.

On the other hand, the views and perceptions that teachers have already formed about disability and their own position towards it, cannot be attributed only to the educational context or their own education. Undoubtedly, *“personal, ideological and social choices and beliefs related to the way the profession is practiced, their attitude towards children, the importance and the role that everyone attaches to education, also play an important role”* (Tzouriadou & Barbas, 2001, p. 42).

In order for the teacher, nowadays, to help children with special needs, it is necessary both pedagogical training and awareness, so that he/she can properly fulfill his/her work and minimize prejudices, thus defining his/her role more clearly and effectively within the school community initially but also in society at large (Tzouriadou & Barbas, 2001).

“The lack of this awareness and scientific training of the teacher about disability and special education makes teacher more vulnerable to the perceptions and prejudices that prevail in society” (Tzouriadou & Barbas, 2001, p. 46). Even over the years, the attitude of Greek society towards disability, people with disabilities and their education continues to show negative results, mainly in social contexts with a low cultural and educational level. Greek society in a more general context presents a negative attitude towards disability and “difference” (Tzouriadou & Barbas, 2001).

“Awareness and pedagogical training of educators can make a significant contribution to changing attitudes not only in the narrow educational context but also in the wider social environment” (Tzouriadou & Barbas, 2001, p. 47). The preschool teacher in particular can contribute to this process as he/she is representative of the child’s first context of school learning and social networking.

Educational Practices for Inclusion

Examining in this section the role of the participating teachers, in general and special education, it is necessary to make a relevant reference to the actions and the acts that are called to follow during the educational process, in order to achieve the desired result, which is the children’s integration, to the extent that it is feasible. We call these actions as “educational practices”.

More specifically, according to Zoniou - Sideris (2012, p.241), each teacher assumes roles related to the child himself who presents some peculiarity, with the operation of the school as a framework in which children develop learning and social and finally with counseling. A basic condition before the internships is extended is the acceptance of the education of all students as an integral part of the work of teachers. Having the appropriate training, and referring to training, we mean its focused pedagogical base -adequacy- in various fields, must provide support to students. This support concerns learning strategies that unfold either outside or inside the teaching and through them the teacher should teach the child how to learn. This can be achieved by using alternative forms of teaching, such as for example dramatization, theatrical play, switching roles, play, and other similar techniques. Students should be supported either individually or in a small group of the class during teaching. In the case of

out-of-school teaching, support is provided either in the play group, or in the children's leisure time, or in the school-work cycle (Czyż, 2018).

In addition to the support offered, another practice of the teacher concerns the preparation of the school environment. This preparation lies in the change of school that will welcome children with special needs. This means that the school must acquire the appropriate logistical infrastructure and means. However, the role of the teacher in this, is not intended to acquire all the material supplies in order to facilitate the "school life" of the child. It is considered a connecting link in the transition from one school level to another, but also from the special school to the general one, therefore it is an undeniably important role. He/she is the one who must "*investigate the future school of the child and whether it is able to adopt special pedagogical measures for the corresponding needs of children*" (Zoniou-Sideris, 2012, p. 243). He/she demonstrates the need to promote these measures as well as the design of programs that concern it.

In observing the development of children with special needs within the school, it is deemed necessary to observe a protocol, in which it should record the student's progress. He/she should be able through the observation of behavior, the discussion of individual cases and the detection of data of extracurricular institutions to analyze and evaluate the data of the child (Wilhelmsen & Sørensen, 2017).

A basic condition is also the creation of a work framework for the child in combination with the balanced attitude of each teacher towards him/her. If the goal is to get the child into the group, whether from a game, a homework assignment, or even the whole class, he/she should have an encouraging, guiding, and positive role to play in solving problems and any form of difficulty or intolerance of the child (Nota et al., 2019). Sensitivity should not be missing from his/her characteristics, as through this transmission he/she will be able to develop relationships and socializing with his/her students.

Concluding the list of the teacher's actions, it would be an omission not to refer to an equally important practice, which is the so-called "counseling". According to Kleber (1984), counseling is a process in which analysis and surgery complement each other (i.e. a connecting process of diagnosis and treatment). The teacher must regularly inform the parents of children with special education needs, the teachers at the school -usually of the general education- and finally the school leaders, principals and competent school members. The information and the actions of the specific organizations are necessary, as they are directly connected with the daily life of the child and based on these the needs can be met and the integration of the children can be done with the requested time frame (Bennett et al., 1997).

Conclusions

The inclusion of people with disabilities is a primary concern and goal for most 21st century societies. In fact, the philosophy of integration raises issues of ethics and pedagogical ethics and is called upon to clarify both the procedures and the strategies followed to achieve it.

Through many studies in the international literature, an effort has been made and continues to be made in order to answer a key question: "*What is the most appropriate educational framework for students with disabilities and/or special educational needs*". It is thus now widely accepted that integration can be achieved through the school environment. What is required are the ways and practices that general and special educators are called upon to adopt. Within the school, which aims at the socialization of students, relationships, friendships and influences are created that play an important role in shaping the personality of each child. Referring to children with disabilities and/or special educational needs, the school is a very important body for them as it contributes greatly to their cognitive and personal development. Depending on the cases of the children, their social integration is formed in a different way and consequently their social position in the school environment, their self-esteem, the degree of their participation in the events as well as the interaction relations with their classmates.

The role of teachers and parents in the social integration of children with disabilities and/or special educational needs is primary, being the main axes of the integration of students and their children respectively. On the one hand, teachers have the responsibility of learning, cognitive cultivation and encouraging the participation of their students in educational programs aimed at the common and unconditional teaching of all children and on the other hand, parents must be aware of the positive and negative aspects of each case and moreover, they must be willing and receptive to the management of the planned program by the integration specialists.

REFERENCES

Books

Zoniou - Sideri, A. (2012). *Contemporary Integration Approaches: Theory & Practice* (In Greek). Athens: Pedio Publications.

Articles

Alston, J., & Kilham, C. (2004). Adaptive education for students with special needs in the inclusive classroom. *Australasian Journal of Early Childhood*, 29(3), 24-33.

Arampatzi, A., Mouratidou, K., Evaggelina, C., Koidou, E., & Barkoukis, V. (2011). Social Developmental Parameters in Primary Schools: Inclusive Settings' and Gender Differences on Pupils' Aggressive and Social Insecure Behaviour and Their Attitudes towards Disability. *International Journal of Special Education*, 26(2), 58-69.

Baguisa, L., & Ang-Manaig, K. (2019). Knowledge, skills and attitudes of teachers on inclusive education and academic performance of children with special needs. *International Journal of Social Sciences*, 4(3), 1409-1425.

Baumeister, A. L., Storch, E. A., & Geffken, G. R. (2008). Peer victimization in children with learning disabilities. *Child and adolescent social work journal*, 25(1), 11-23.

Chambers, S. M., & Kay, R. W. (1992). Research on social integration: What are the problems. *International Journal of Disability, Development and Education*, 39(1), 47-59.

Cole, K. N., Mills, P. E., Dale, P. S., & Jenkins, J. R. (1991). Effects of preschool integration for children with disabilities. *Exceptional children*, 58(1), 36-45.

Czyż, A. K. (2018). Attitudes of Polish schools' teachers towards the idea of inclusive education for disabled people. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 4(1), 542-554.

Diamond, K. E. (2001). Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 104-113.

Erwin, E. J., & Brown, F. (2003). From theory to practice: A contextual framework for understanding self-determination in early childhood environments. *Infants & Young Children*, 16(1), 77-87.

Hanline, M. F. (1993). Inclusion of preschoolers with profound disabilities: An analysis of children's interactions. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 18(1), 28-35.

Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249-266.

Karp, M. M., Hughes, K. L., & O'Gara, L. (2010). An exploration of Tinto's integration framework for community college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 12(1), 69-86.

Katz, J., & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. *International journal of special education*, 17(2), 14-24.

Kleber, H. D. (1984). Is there a need for "professional psychotherapy" in methadone programs? *Journal of substance abuse treatment*, 1(1), 73-76.

Koegel, L. K., Koegel, R. L., Frea, W. D., & Fredeen, R. M. (2001). Identifying early intervention targets for children with autism in inclusive school settings. *Behavior modification*, 25(5), 745-761.

Koster, M., Pijl, S. J., Houten, E. V., & Nakken, H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 31-46.

Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75.

Mallett, C. A. (2017). The school-to-prison pipeline: Disproportionate impact on vulnerable children and adolescents. *Education and urban society*, 49(6), 563-592.

Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 7-14.

Minev, M., Petrova, B., Mineva, K., Petkova, M., & Strebkova, R. (2018). Self-esteem in adolescents. *Trakia Journal of Sciences*, 16(2), 114-118.

Monchy, M. D., Pijl, S. J., & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European journal of special needs education*, 19(3), 317-330.

Nguyen, D. T., Wright, E. P., Dedding, C., Pham, T. T., & Bunders, J. (2019). Low self-esteem and its association with anxiety, depression, and suicidal ideation in Vietnamese secondary school students: a cross-sectional study. *Frontiers in psychiatry*, 10, 698.

Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2019). School inclusion of children with intellectual disability: An intervention program. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 44(4), 439-446.

Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., & Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of research in special educational needs*, 4(1), 17-49.

Okagaki, L., Diamond, K. E., Kontos, S. J., & Hestenes, L. L. (1998). Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities. *Early childhood research quarterly*, 13(1), 67-86.

Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405.

Pijl, S. J., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93-105.

Roberts, C. M., & Lindsell, J. S. (1997). Children's attitudes and behavioural intentions towards peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(2), 133-145.

Ruvalcaba-Romero, N. A., Fernández-Berrocal, P., Salazar-Estrada, J. G., & Gallegos-Guajardo, J. (2017). Positive emotions, self-esteem, interpersonal relationships and social support as mediators between emotional intelligence and life satisfaction. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 9(1), 1-6.

Schwartz, I. S., Garfinkle, A. N., & Bauer, J. (1998). The Picture Exchange Communication System: Communicative outcomes for young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(3), 144-159.

Skårbrevik, K. J. (2005). The quality of special education for students with special needs in ordinary classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(4), 387-401.

Teuscher, S., & Makarova, E. (2018). Students' School Engagement and Their Truant Behavior: Do Relationships with Classmates and Teachers Matter? *Journal of Education and Learning*, 7(6), 124-137.

Thomson, D. J., & Lillie, L. (1995). The effects of integration on the attitudes of non-disabled pupils to their disabled peers. *Physiotherapy*, 81(12), 746-752.

Ullrich, D., Ullrich, K., & Marten, M. (2014). A longitudinal assessment of early childhood education with integrated speech therapy for children with significant language impairment in Germany. *International journal of language & communication disorders*, 49(5), 558-566.

Wilhelmsen, T., & Sørensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education: A systematic review of literature from 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34(3), 311-337.

Woolf, S. B. (2019). Critical skills for special educator effectiveness: Which ones matter most, and to whom? *Teacher Education and Special Education*, 42(2), 132-146.

Web page

Tzouriadou, M., & Barbas, G. (2001). *Children with special needs in pre-school education: views of kindergarten teachers* (In Greek). Retrieved on 12.04.2022 from https://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/amea_nHpeiagwgeio1.pdf

INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS: THE IMPORTANCE OF THE TEACHERS' ROLE AND THEIR ATTITUDES

Anagnostou Aikaterini

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of preschool and primary school education

e-mail: katiana333@gmail.com

Abstract: Inclusive education is an issue that has occupied most countries in the developed world in recent years. The role of the teacher is to recognize the special needs of each student individually, including children with mobility problems and to be able, through educational methods and good practices, to achieve the integration of all children in the whole class. The purpose of inclusion in general education schools is to provide a supportive environment where all students can develop, evolve and learn altogether as a unique team. The successful implementation of inclusion in schools cannot be achieved without continuous dialogue and full support of the whole community, including students, parents, teachers, school administration and all involved services and organizations. The study of teachers' attitudes becomes necessary in education, if the implementation and promotion of educational policies such as integration are sought, since teachers' attitudes influence their actions, which play a catalytic role in the school context. In fact, it has been argued that negative attitudes of teachers, especially regarding the integration of students with disabilities and/or special educational needs can be a major obstacle to the implementation of integration programs (Avramidis et al., 2000). With such findings in mind, the next section will provide a brief overview of teachers' attitudes towards the integration of students with disabilities and/or special educational needs.

Keywords: Children with Special Education Needs, General Education, Inclusion, Teachers

Introduction

Teachers' attitudes towards students with disabilities have a significant impact on the educational experience. Teachers' beliefs about disability, perception and attitude can influence the practice of inclusive education, the quality of teaching materials and the teaching that students receive (Leyser & Tappendorf, 2001).

Teachers' attitudes, although generally positive towards inclusive education, may be influenced by their concerns about the impact such a process will have on their time and skills. Many formal educators who feel unprepared and afraid to work with students with disabilities in regular classes show frustration, anger, and a negative

attitude toward inclusion due to the fact that they believe that inclusion will lead them to lower academic standards (Avramidis et al., 2000).

In addition, access to resources and special support affects teachers' confidence and attitudes towards inclusion (Bennett et al., 1997). In contrast, past positive experiences with children with disabilities give teachers a positive attitude and a sense of accomplishment in terms of inclusion (Leatherman, 2007). When teachers acquire the extensive professional knowledge required to implement inclusion programs and gain experience with students with disabilities, their confidence in teaching them is strengthened and they are likely to change their negative perceptions (Avramidis et al., 2000).

Teachers' views on the importance of the professional skills required for successful inclusion differ significantly between different types of disability, teaching experience in different settings and the number of teaching hours they have completed in the field of special education (Avramidis & Norwich, 2002). The severity of students' disability is inversely related to teachers' attitudes towards inclusion. That is, the more severe the disability of students, the less positive their attitude towards inclusion (Forlin et al., 2009; Forlin & Chambers, 2011).

The type of disability also seems to influence teachers' attitudes. Teachers have been found to generally support the inclusion of children with physical and sensory disabilities from those with mental, learning and behavioral disabilities (Avramidis & Norwich, 2002; De Boer et al., 2011).

Teachers' attitudes towards inclusion are often based on practical concerns about how inclusive education can be implemented realistically (Burke & Sutherland, 2004; Burke & Goldman, 2018; Burke et al., 2019). These concerns that arise from teachers include the following ones (Bender et al., 1995):

- (a) adapting to the individual time requirements of students with disabilities, without threatening other students in the classroom.
- (b) the quality and quantity of work of children with disabilities
- (c) the lack of adequate support services and
- (d) the limited training and ability to support inclusive educational practice.

In addition, educators report the need to increase internships and field experiences (Avramidis & Norwich, 2002). Teacher education is considered vital to the development of positive attitudes and skills required for successful inclusion, as formal education is recognized as one of the main factors promoting inclusive behavior (Forlin et al., 2009).

Similar findings have been found with trainee teachers (Costello & Boyle, 2013), where the inclusion of a mandatory module on diversity promotes inclusive behavior. Pedagogy that combines formal training and practical experience with children with disabilities has been shown to improve preparedness and a positive attitude towards inclusion (Avramidis & Norwich, 2002). In addition, teachers had a better understanding of the potential of children with disabilities, after completing an inclusive focus on inclusion (Campbel et al., 2003).

However, some authors argue that improving knowledge and confidence in inclusion alone is not enough to improve a positive attitude and reduce the stress that comes with it. They emphasize the finding that there is a gradual decrease in the positive attitude towards the inclusion of trainee teachers, as they move into the years of training (Costello & Boyle, 2013). Perhaps increased awareness of the challenges they may face in including all students with disabilities could limit teachers' openness to inclusion (Forlin & Chambers, 2011).

The effect of age, gender and the role of teachers on the existence or non-existence of inclusive behavior is largely mixed. Some studies have not reported a significant effect on teachers' age on the existence of inclusive behaviors (Avramidis & Norwich, 2002), while others suggest that inclusive practice significantly improves the attitudes of younger teachers but not older ones (Forlin et al., 2009). Female educators report being more tolerant of inclusion (Avramidis et al., 2000), while other studies have reported no effect on gender (Alghazo et al., 2003). After training, teachers with less experience have been shown to have a more positive attitude towards inclusion compared to more experienced ones (Avramidis & Norwich, 2002). In contrast, some studies have found that teachers who have been exposed to people with disabilities, such as for example friends or family members, have been found to be more open to inclusion (Forlin et al., 2009), while other studies have reported no effect of previous exposure to disability (Alghazo et al., 2003).

The role played by teachers on the application of integrative education

First of all, it is mentioned that the image of the whole school is represented through the image of the teacher. The teacher is undoubtedly the spokesman of the school, but also of the society, due to the fact that he/she has taken on a great role. Not only to contribute to the academic progress of his/her students, but to contribute to the comprehensive development of their personality. The teacher is called to shape the rising citizens of our society. On the one hand, he/she fulfills the requirements of the state as foreseen by the Curriculum and on the other hand, he/she transmits to the next generation principles, values and beliefs that will contribute to their personal and social development (Domović et al., 2017).

His/her role is therefore twofold and particularly important on both sides. The innovative and promising practice of inclusive education invites the teacher to take initiatives and contribute with his/her skills to this difficult task. The role of the teacher is one of the most important factors in creating an inclusive learning environment. Thus, the presence of children with special educational needs within the general classrooms concerns the teacher, in order to change the course in his/her way of teaching, as he/she is considered to be largely responsible for achieving inclusive education (Florian, 2008).

Initially, the teacher should have a culture of inclusive education, treat people with disabilities with respect and take into account in his/her teaching work the personal characteristics of each student, ensuring his/her right to quality education

(Forlin & Chambers, 2011). In order for the teacher to succeed in his/her work, he/she must pass on this culture to his/her students as well. Must respond honestly to standard developmental students about disability and teach that although there are “different” from their classmates, they are still active and equal members of their team (Savolainen et al., 2012).

However, in addition to the positive attitude towards inclusive education, the teacher must obtain special training in order to be able to implement it successfully. Upgrading teacher education is necessary to achieve a co-educational school. Teachers who are called upon to address a diverse audience with special educational needs and requirements must be properly trained to be able to carry out their work (Corbett, 2002). Through appropriate training teachers will be able to reshape the Curriculum and their teaching strategies to meet the needs and interests of each student (Bentley-Williams & Morgan, 2013).

In order to provide appropriate education to all children, teachers are called upon to improvise during the educational activity, to experiment, to take initiatives and to delve into methods that work for the benefit of their students. The teacher, in order to contribute to the difficult task of inclusive education, must first be possessed by a collaborative spirit. As mentioned, inclusive education requires the cooperation of all those involved in the school process to exchange ideas, opinions and address problems that arise (Tyagi, 2016).

The practice of inclusive education also provides for the presence of a special teacher in the general classroom to offer individualized teaching to the student with special educational needs. For the best possible result, the two teachers should work together. The work of the general education teacher can also be helped by his/her cooperation with the parents. Parents can provide information by facilitating the educational practice as well as can help within the school voluntarily (Sukbunpant et al., 2013). This part is going to be further analyzed in the next sections of the current chapter.

In order to facilitate the difficult task of the teacher, appropriate special and technological equipment, proper administration and supervision as well as a well-designed school environment should be provided, so that the teacher can contribute to the success of co-education with the best standards (Domović et al., 2017). A very important factor for the development of inclusive education is the attitude of the teacher towards the evaluation programs of students with special educational needs. Students do not all learn in the same way and at the same pace therefore teachers should be able to assess the strengths and weaknesses of each student, in order to adapt their teaching in the appropriate way (Pit-ten Cate et al., 2018).

Teachers therefore need to be educated about the appropriate assessment tools they need to use in their students in order to have safe results. With the clear results that teachers will have in their hands, they will redefine the educational process to the new needs of students.

The attitudes of the teachers towards the inclusion of children with special education needs

It has been argued that “attitudes” are linked to behavior and help us to predict, under certain conditions, the behavior of others. Of course, since attitudes influence behavior, they will also affect the wider social life of the individual, a fact that undoubtedly increases the reasons for their investigation. According to the same researcher, attitudes can affect three levels of a person’s life. Teachers' attitudes towards the inclusive education of students with and without special needs in general schools are the subject of research in many developed countries. The institutionalization of the joint education of formal development of students with special needs in general schools, increased the scientific interest for this innovative practice of joint study. The attitudes of practicing teachers according to Avramidis & Norwich (2002) are a prognostic factor for the successful outcome of inclusive education for this and their investigation is interesting.

The same point of view is expressed by Miesera & Gebhardt (2018), according to which the attitude of teachers towards the inclusion of each student to the general classroom, regardless of his/her disability, is one of the main factors influencing the outcome of inclusive education. At this point, it is appropriate to talk about the concept of “attitude”. Attitude is a complex concept that describes the position of the respondent on a topic. The concept of attitude is indefinable because it depends on cognitive and emotional criteria (Cameron, 2017).

In particular, they can affect a person’s life on a personal level. An attitude can affect a person’s perception, way of thinking and acting. At the interpersonal level, attitudes are considered to contribute to the predictability of the other’s behavior, as well as to control it by changing one’s attitude. Finally, at the inter-group level, it is argued that the attitude of the individual towards the group to which he/she belongs, but also towards the other groups, contributes catalytically to group cooperation and conflict. In addition, since attitudes are largely shaped, as mentioned above, based on direct experience, their importance also lies in the fact that they are considered to be able to outline the individual’s experience. Although the main reason for studying attitudes is the prediction of human behavior, is the fact that the feasibility of such a prediction in all cases differ. This controversy began after the much-discussed article by Wicker (1969), who, after examining a large number of studies on the relationship between attitude and behavior, concluded that attitudes are probably unrelated or have little to do with overt human behavior. This finding led Wicker (1969: 75) to argue that one should “abandon the concept of attitudes and instead study the obvious behavior” of individuals. Indeed, Wicker’s (1969) research was largely responsible for the declining scientific interest in attitudes during the 1960s and 1970s.

However, around the 1980s, the issue of attitudes began to be discussed again, with interest on focusing on the structure of attitudes and the conditions that can, to some extent, predict their behavior and change. Since then, research on attitudes and their relationship to human behavior has continued, although attitudes and behaviors have been found to be completely unrelated.

Given the recognition that even under certain conditions attitudes can predict human behavior, there is a strong interest from various places in them. Indicative behaviors that have been found to be predicted by attitudes are environmental and consumer behavior, the behavior of a voter, substance use behavior, biased behaviors, etc. (Holland et al., 2002). In the light of a similar logic, attitudes could predict the behavior of a teacher in the school context and in particular, the effective implementation or not by the respective educational policy, such as for example the integration policy (Avramidis et al., 2000).

Vlachou (2004) in turn, based on the model of Starratt (2003) argued that it is important to study the system of beliefs and opinions of teachers, which often acts as a deterrent to the achievement of significant results in children. The model of Starratt (2003) known as “onion skin” emphasizes the special importance of a person’s beliefs and values in his/her overt behavior.

Specifically, understanding this model requires in the first level to bring to mind an onion. Next, imagine that at the center of the onion is a key element, the individual’s beliefs. Here is the value system that is more external. Then come the norms and finally, at the outermost point are the patterns of behavior. According to this model, the element that is most internally in the onion affects the next and the other elements that follow. For example, a person’s beliefs affect his/her values, his/her norms and ultimately, his/her behavior. It is worth mentioning again that the belief system is a component of attitudes and specifically cognitive, so this model can be an additional proof of the relationship between attitudes and behavior.

Findings like the previous ones substantiate the reasons why the issue of beliefs and attitudes in education has been of particular concern to the modern scientific community. Based on the logic that teachers’ attitudes can influence their behavior, we understand that they may or may not contribute to the development of cooperative relationships in a school, to the promotion or non-innovation of programs, to the acceptance or rejection of minority social groups, etc.

In modern society, whose main feature is diversity in all its manifestations, the promotion and practical application of an inclusive philosophy becomes more than necessary. However, as stated in a previous chapter, the positive attitudes of teachers in combination with a number of other factors are a basic condition for the establishment of an inclusive school.

A variety of studies and reviews have focused on the importance of teachers’ positive attitudes towards integration (e.g. Avramidis et al., 2000; Avramidis & Norwich, 2002; de Boer et al., 2011). Carrington (1999), as mentioned above, has argued that from a socio-constructivist perspective, teachers’ beliefs - and therefore their attitudes - show that they have their own ideals, which inevitably influence the formation of an inclusive school. In addition, it is generally accepted that the implementation of an inclusive school will remain impossible if it is still assumed, that teachers will accept educational policies and practices, without regard to their belief system, their rights, and their interests (Carrington, 1999; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Furthermore, it is argued that the current socio-economic context at national and global level is not the most favorable for promoting integration, so teachers' attitudes in all their dimensions are a key issue for study. Moreover, based on the "Theory of Planned Behavior" (Ajzen, 1991), attitudes can create conditions that reinforce the practice of integration, which in turn leads to more positive attitudes (Pedersen et al., 2014).

We must not forget that a key factor in the interaction of people with and without disabilities is the interpersonal attraction that exists between them, since the person without disabilities, who has negative prejudices and stereotypes about the person with disabilities, will rarely try to enter into relationships. with the second (Zoniou-Sideri et al., 2006). Similarly, a teacher who is biased towards disability and has a generally negative attitude towards it, cannot be expected to be able to adopt and apply an inclusive philosophy.

Cassady (2011) argued the importance of studying teachers' attitudes, especially with regard to the integration of students with disabilities and/or special educational needs, emphasizing that they can influence teaching in general, whether or not a favorable learning environment is established, as well as the performance and success of the student with a disability in the classroom. Furthermore, for both Cassady (2011) and other researchers (Avramidis et al., 2000), teachers are key to promoting integration and are directly involved in the whole process.

Consequently, their attitude and degree of commitment to it is expected to influence its implementation and success. In addition, Soodak et al. (1998) emphasized that "receptivity" and therefore positive attitudes of teachers towards the integration of students with three disabilities and/or special educational needs are related to the effectiveness of the teacher, the higher levels of cooperation between teachers and with an increased likelihood of differentiation of teaching.

Finally, having in mind again the model of Staratt (2003) we could argue that since the beliefs and consequently the attitudes of teachers are one of the key elements that influence the rest, with a final result in the obvious behavior of the individual, if we seek teachers to promote the philosophy of integration and in general, the application of integration practices, the first element that should concern us is to investigate their attitude towards the integration of students with disabilities or/and special educational needs.

In the international and Greek literature, a large number of studies have been recorded that emphasize on the attitudes of teachers regarding this promising new educational practice. An interesting research, in which the views on the co-education of 641 Greek teachers of general education, primary and secondary education, were explored, is that of Zoniou-Sideris & Vlachou (2006). A questionnaire created by the researchers, was used as a tool for this research. The results showed that teachers had a positive attitude towards inclusive education, as they felt confident in their teaching abilities. Teachers' attitudes in this research were studied in relation to certain variables such as gender, type of disability, previous teaching experience with students with special educational needs.

Avramidis & Kalyva (2007) came to similar results, in the research of which 155 primary school teachers, from a region of Northern Greece, participated. The research tool used was a questionnaire consisting of a demographic section and the MTA - “My Thinking About Inclusion” scale. This research showed that most teachers had positive perceptions about inclusive education, but there were reservations about the implementation of inclusive education in practice. In this research, teachers’ attitudes about inclusive education were studied in relation to variables, such as the training they had received and their previous teaching experience. The teachers believed that the knowledge and skills, which are related to inclusive education, would help them in an appropriate way in the new situations that would arise. Their previous teaching experience with students with special educational needs has led to a more positive attitude towards inclusive education.

Another research that highlighted the positive attitude of Greek teachers towards co-education was that of Tsakiridou & Polyzopouloy (2014), with a sample number of 416 primary and secondary education teachers. The teachers’ attitudes were investigated with a special tool. This research revealed statistically significant differences in teachers’ attitudes in relation to the specific training received by the respondents, their previous teaching experience as well as their gender.

A recent Greek study that also showed a positive attitude towards the common education of students with special needs and those who do not have special educational needs, was that of Galaterou & Antoniou (2017) in 208 primary and secondary school teachers with a special research tool. The tool used in this research was the scale “Opinions Relative to the Integration of Students with Disabilities” (ORI). In this study, gender, age and anxiety of the respondents were the variables that showed statistically significant differences in the attitudes of the participants.

However, research that has highlighted the positive attitude of teachers also appears in the international literature. Woodcock (2013) conducted research in New South Wales on 652 primary and secondary school teachers with a special attitude measure scale for the inclusive education of students with and without special needs in general schools. The results of his research showed that primary school teachers have a more positive attitude towards the joint attendance of students with and without disabilities in general schools. In this study, variables such as gender and respondent training did not show statistically significant differences.

The same positive attitude was shown by the majority of the 142 general and special education teachers who participated in a relevant research in Kenya by Odongo & Davidson (2016). In this research, the attitudes of teachers were studied using the “The School and the Education of All Students Scale” through an interview. In the research, teachers understood the importance of inclusive education for the social integration of children with disabilities and the benefits offered to the typically developing classmates of children with disabilities, but many concerns were expressed about the effective implementation of inclusive education, due to the existing conditions in the school facilities and in the general operation of the school system in their country.

The research of Buford & Casey (2012), in America, also came to positive results, where also the majority of teachers that participated on the research sample, showed a positive attitude towards inclusive education. In the present study, the gender and teaching experience of teachers did not show statistically significant differences. On the contrary, one variable that seemed to significantly affect the attitude of the respondents was the special training that they had received. The results of all these researches mentioned above, present as a whole a positive attitude of teachers towards inclusive education. In all studies there were independent variables, such as for example the gender or teaching experience that seemed to shape the attitude of the respondents.

However, there are also studies that re-examine the attitude of teachers towards inclusive education and present negative attitudes towards the institution. One such study is that of Kalyva et al. (2007), which examined the views of 72 Serbian teachers on the inclusive education of students with special educational needs in general schools. Teachers completed the MTAI - “My Thinking About Inclusion scale”. The results showed that most of the Serbian teachers, who participated in the research, had a negative attitude towards inclusive education. This attitude was noted regarding the implementation of inclusive education.

The reluctance and insecurity of teachers to teach in a diverse students’ audience in terms of needs, led to slightly negative attitudes of teachers to inclusive education and research by Rakap & Kaczmarek (2010). The research involved 194 general education teachers in Turkey, who were asked to answer the “Opinions Relative to the Integration of Students with Disabilities” (ORI) scale. The results of the research showed that the teachers were willing to be properly trained and to cooperate with the family environment, in order to be able to include students with special needs in their classes.

A recent study, that also showed negative attitudes, was that of Papadopoulou et al. (2004). The above Greek research was conducted on 193 teachers in Athens, who recorded negative attitudes towards inclusive education, as they did not consider that they had the appropriate training to be able to teach in a diverse audience. In this research it must be taken into account that it took place in 2004, during a year before the co-education was fully established in Greece with the law of 2008.

Conclusions

Globally, children with disabilities face marginalization within the education system and various forms of discrimination from traditional society. As a result, many children with disabilities do not reap the full benefits of education. Internationally, there has been a strong emphasis on inclusion as a key strategy for promoting the right to education, including for children with disabilities. Over the past decades, education policy in many countries has increasingly promoted the inclusion of these students in regular curricula.

Thus, global trends in special education have shifted from placing children with disabilities in special schools to inclusive approaches that allow children to access

general education programs in the communities where they live. Governments owe it to their citizens to make the necessary investments in education in order to deliver the best possible results. These investments require the provision of appropriate support tools, including environmental modifications, customized teaching strategies, and additional support staff.

The human rights perspective, which is the basis of the inclusion, emphasizes that students with disabilities should have the same opportunities to participate in all aspects of the educational experience as students without disabilities. Despite legal and international agreements and declarations of equal rights for all students, access to formal schools and adaptations of the educational environment for children with disabilities vary widely, reflecting a gap between intent and application.

The role of teachers is crucial in any reform of improving the quality of education. They have a great responsibility to provide high quality education, so an inclusive approach by teachers requires specialized professional knowledge and skills to effectively teach and respond to a diverse population of students in the classroom. In addition to the teachers themselves, the successful implementation of inclusive education programs also depends on the attitude of the school and educational leadership. In this area, a positive and constructive cooperation of teachers with their immediate supervisors (e.g. school principal, school counselor, etc.), is highlighted, as the teacher will turn to them for help and guidance.

Emphasis should be placed on actions that will mainly concern the training of teachers in order to cultivate an inclusive culture. Also, emphasis should be placed on the education of the students' parents through appropriate programs, such as for example parents' school, so that on the one hand they actively participate in the learning process of their children and on the other hand they receive psychological support themselves. Finally, the training program should be enriched with more tools, creative activities and teaching methods, with the provision of technological aids and adapted educational material, depending on the type of disability.

In any case, the integration of children with special education needs has a dynamic and timeless character, which concerns all levels and areas of the child's life as well as the different developmental phases, starting with pre-school education. Successful inclusion is a consequence of a multitude of macro-social -legislation, educational policy, social tolerance, prejudice, etc.- and micro-social parameters -school unit, school culture, teachers, parents, etc.- that interact. Children with special needs, through the process of inclusion, are part of the whole from the beginning of their social and school life. For this reason, the integration should start from the preschool age, as at this age the children are still innocent and receptive to the "difference" of their classmates.

REFERENCES

Books

- Corbett, J. (2002). *Supporting inclusive education*. UK: Routledge.
- Starratt, R. J. (2003). *Centering educational administration: Cultivating meaning, community, responsibility*. UK: Routledge.

Articles

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Org. Behav. Hum. Decision Processes*, 50, 179-211.
- Alghazo, E.M., Dodeen, H., & Algaryouti, I.A. (2003). Attitudes of pre-service teachers towards persons with disabilities: predictions for the success of inclusion. *College Student Journal*, 37(4), 515–22.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-93.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Bender, W.N., Vail, C.O., & Scott, K. (1995). Teachers Attitudes Toward Increased Mainstreaming: Implementing Effective Instruction for Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 87–94.
- Bentley-Williams, R., & Morgan, J. (2013). Inclusive education: pre-service teachers' reflexive learning on diversity and their challenging role. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 41(2), 173-185.
- Buford, S. & Casey, L. (2012). Attitudes of Teachers Regarding Their Preparedness to Teach Students with Special Needs. *Delta Journal of Education*, 2(2), 17-30.
- Burke, M. M., & Goldman, S. E. (2018). Special education advocacy among culturally and linguistically diverse families. *Journal of Research in Special Education Needs*, 18(1), 3–14.
- Burke, M. M., Rios, K., & Lee, C. (2019). Exploring the special education advocacy process according to families and advocates. *The Journal of Special Education*, 53(3), 131–141.
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education*, 125(2).
- Cameron, D. (2017). Teacher preparation for inclusion in Norway: a study of beliefs, skills, and intended practices. *International Journal of Inclusive Education*, 21(10), 1028-1044.
- Campbell, J. Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes toward disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369–79.
- Carrington, S. (1999) Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257-268.

Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), 5.

Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 129–43.

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.

Domović, V., Vidović Vlasta, V., & Bouillet, D. (2017). Student teachers' beliefs about the teacher's role in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 32(2), 175-190.

Florian, L. (2014). What's counts of evidence of inclusive education? *European Journal of Special Education*, 29(3), 286-294.

Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32.

Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195–209.

Galaterou, J. & Antoniou, A. (2017). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters. *International journal of special education*, 32(4).

Holland, R. W., Verplanken, B., & Van Knippenberg, A. (2002). On the nature of attitude– behavior relations: The strong guide, the weak follow. *European Journal of Social Psychology*, 32(6), 869-876.

Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards Inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-36.

Leatherman, J.M. (2007). I Just See All Children as Children: Teachers' Perceptions About Inclusion. *The Qualitative Report*, 12 (4), 594 - 611.

Leyser, Y., & Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121(4), 751-760.

Miesera, S. & Gebhardt, M. (2018): Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self- efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*.

Odongo, G. & Davidson, R. (2016). Examining the attitudes and concerns of the Kenyan teachers toward the inclusion of children with disabilities in the general education classroom: A Mixed Methods Study. *International journal of special education*, 31(2).

Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou Z. & Patsiaouras, A. (2004). Attitudes of Greek physical education teachers toward inclusion of students with Disabilities. *International Journal of Special Education*, 19(2), 104-111.

Pedersen, S. J., Cooley, P. D., & Hernandez, K. (2014). Are Australian Pre-Service Physical Education Teachers Prepared to Teach Inclusive Physical Education? *Australian Journal of Teacher Education*, 39(8), 53-62.

Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63.

Rakap, S. & Kaczmarek, L. (2010) Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75.

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European journal of special needs education*, 27(1), 51-68.

Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.

Sukbunpant, S., Arthur-Kelly, M., & Dempsey, I. (2013). Thai preschool teachers' views about inclusive education for young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1106-1118.

Tsakiridou, H. & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218.

Tyagi, G. (2016). Role of teacher in inclusive education. *International Journal of Education and applied research*, 6(1), 115-116.

Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: Implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8, 3-21.

Wicker, A. W. (1969). Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. *Journal of Social issues*, 25(4), 41-78.

Woodcock, S. (2013). Trainee teachers' attitudes towards students with specific learning disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (8), 16-29.

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394.

Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (02-03), 279-291.

TEACHERS, PARENTS AND CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS: TOWARDS COOPERATION AND RECIPROCITY

Andriana-Daskalia Ikonou, PhD student

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Faculty of Educational Studies and The Arts

Department of Special education

e-mail: an.ikon@hotmail.com

Abstract: School-family cooperation is highlighted as a particularly important factor in the healthy cognitive, emotional and social development of children. It has also been linked to increasing efficiency and upgrading the quality of education as well as improving parental behavior at home. The recognition of the importance of effective cooperation and communication between teachers and parents sets as a necessity the study of this multifaceted field and the understanding of the factors that shape it. The issue of school-family cooperation has preoccupied the international scientific community in recent decades. In recent years, many theoretical articles have been published and much empirical research has been carried out in many countries, however, the need to explore the issue with a qualitative approach is mentioned, in order to understand the attitudes and opinions of teachers and parents, highlighting the needs and priorities of both sides, developing strategies to strengthen cooperation. The results of the research will be the starting point for reflection and dialogue to promote the relevant changes.

Keywords: Education, Special Education, Learning Disabilities, Parents

1. Introduction

The importance of the first years of a person's life for his/her further development is today a common acceptance in the field of science. By preschool age, the child is in a relationship of dependence and interaction first with the mother and then with the immediate and wider family environment.

The child's transition from family to school marks his/her integration into new social contexts. So, it often happens that the school environment is what brings to light a problem or deficiency, but also that determines its dimensions, because it rearranges it from individual's or family's to society.

The emergence of a child with special needs within a society structured with clear criteria for what is healthy and what is not and organized to address, serve and reproduce normal people, raises concerns. This concern mainly relates the definition of the problem and the manipulations of dealing with it by parents and teachers, who are the direct observers and acceptors of child's behavior.

Until recently the role of the family and school environment as well as the importance of the interaction of this two was marginalized. The medical- centric model that prevailed until the early 1990s focused on inadequacy, with the result that treatment was piecemeal and isolated and did not ensure the child's support in school and social life. The prevailing view today focuses on the child him/herself, as he/she develops and interacts with his/her family and wider social environment. The Early Intervention Bill passed in the United States in 1986 (Education of Handicapped Act Amendments of 1986) is a milestone in the education of children with special needs, because it sets as a goal of each program not the individual but the whole family. Similar movements are observed in Europe. The EURLYAID team, with the financial support of the European Community, is moving in the direction of both institutionalizing parental rights and continuing and multifaceted support for them (De Moor: 1980). All efforts are adapted to the geographical, cultural and socio-economic data of each country.

The holistic treatment of the child on the one hand presupposes the cooperation of all those involved in the physical, mental and cognitive development of the child and on the other hand upgrades the role of the parents, who are supported and co-decide on the treatment of their child.

In this context, the role of the teacher takes on new dimensions. Teacher is called upon to work not only on educational programs but also on family dynamics and acquires a new capacity, that of counselor.

But what does the interaction of child, parent and teacher mean? Each of these factors translates into a different attitude and problem, a different emotional state and a different approach, because each carries and represents a separate piece of social reality. In this context, an open or covert conflict between parents and teachers would be expected.

If we want to take advantage of the cooperation of teachers and parents for the benefit of the child, we must approach both the needs of the parents and the difficulties of the teacher. First, however, we should clarify the term Counseling as well as the role of the teacher as a counselor.

2. Counseling and the teacher/counselor.

Counseling is a branch of Social Sciences and is practiced by professionals, such as psychologists, social workers, child psychologists, educators, depending on the approach and the type of problem.

The purpose of counseling is to help the person to whom it is addressed, to emotionally balance oneself in difficult and stressful situations or in cases where one is called to make important decisions and overcome problems (Schlienger, Jantsch & Haseman: 1998).

Counseling is not the provision of advice, recommendations and prompts, nor is it intended to change attitudes and beliefs (Kosmidou: 1996, p.8). A responsible counseling process should be protected from some methodological errors. These mainly concern the rush to carry out diagnostic proposals, the tendency to control,

the palliative or moral treatment, the critical or negative attitude towards the feelings and attitudes of the client (Kosmidou: 1996).

The teacher will be called upon to engage in counseling processes as the most direct person to the family from the social environment. Most of the time it is the one who will identify the problem, the one who will announce and the one who will experience it in duration and intensity more after the parents. The Teacher/counselor is called to support the parents in the long way to the acceptance of the problem but also of their own child. Parents of children with disabilities are aware of the problem and are trapped in an intense conflict of external social imperatives, personal expectations and emotions arising from their parental nature. The teacher will help them to restore their personal and family balance as best as possible.

A counseling process can follow different models of approach, such as psychodynamics. It is obvious that it would be dangerous for the teacher to make an application of psychoanalytic theory, first of all because we are talking about counseling and not psychoanalysis and then because we are talking about a professional who is basically a teacher and not a psychologist. However, his/her scientific training should be such that he/she can recognize in the consulting parents the defense mechanisms that they employ to protect themselves from all the negative emotions that they oppose.

3. Family: needs and expectations

Before any process of cooperation and exchange with parents, the teacher should introspect the needs and expectations of the parents. For every parent, having a child is an extension of life and a second chance to fulfill their personal and social aspirations. As parents invest in the coming of a child, the blow, when it is born with inadequacy, is great. Feelings of frustration, incompetence and incrimination follow failure for self-affirmation and fulfillment through the child (Kontopoulou: 2001).

The intense emotional charge that accompanies parents, especially during the period when they first encounter the problem, leads to the search for defense mechanisms, such as the denial of the problem that is externalized by challenging the diagnosis or teacher's knowledge.

Often, regressing between conflicting emotions leads to acts of cancellation. Thus, for the anger they feel towards their child, they proceed to structural actions, such as overprotection, with the result that the relationship between parents and child is disrupted, as most of the time they can not understand and handle his/her ambivalent feelings towards the child.

In everyday life the family faces several difficulties, associated with the high demands in time and cost that the existence of a child with special needs entails. Parents' professional and social life is adapted to the needs of the child and their priorities are changing.

Social stereotypes, depending on the patterns of a society, can more or less hinder the social adaptation and integration of the child and family.

Indifference, finally, and insufficient State's mechanism create fatigue, impasses and ultimately isolation.

Parents firstly need extra time. The disposition of time is not exclusively connected with the phase of the announcement, but also with the constant effort of parents to balance between internal contradictory feelings and external demands. This adjustment effort has two directions: adaptation to the child's disability and adaptation to the special needs of his/her upbringing and is a lifelong process for parents (Kontopoulou: 2001). The complexity of parental feelings means the need for encouragement and acceptance. Feelings of guilt in parents are exacerbated when responsibilities are placed on them for neglect by the immediate or wider environment. The psychological support of parents is a primary need not only for their own mental balance, but also in order to be able to build a stable supportive family environment for their child.

The specialized knowledge that the upbringing of a child with special needs may require leads parents to look for practices and methods that they can use at home to help the child. It is important that they are not excluded from the educational process or any other therapeutic intervention, because on the one hand it creates a sense of parents' inadequacy and on the other hand it works contrary to the principles and goals of the holistic approach. This necessity was realized by the Greek State, which with the Presidential Decree 2001/98, gave the opportunity to the teacher to invite to the class and during the time of the lesson the parents of students who present serious learning difficulties or behavioral problems. Teachers and caregivers of the child, therefore, should inform parents about the key points of their work and guide them on the trends and practices that should be applied at home. Thus, the program has a continuity and parents do not feel excluded from their child's education and life.

Finally, in addition to psychological support and guidance on educational and behavioral issues, parents need to be informed about rights and prospects. The weaknesses of the current state mechanism and the labyrinthine bureaucratic system can tire and discourage parents from claiming benefits that would financially facilitate the family or seek solutions for the future professional rehabilitation of the child.

4. The role of the teacher

Understanding the needs of the family is the first step in a direction of cooperation and reciprocity. The greatest burden in this relationship is definitely borne by the teacher who, in addition to understanding and heteronormativity, should make proper manipulations, but also develop some critical skills.

So, teacher need to start with the awareness that:

- He/she is not a professional therapist, he/she is not there to offer treatment and suggestions and he/she should not deviate from his/her own pedagogical point of view. Under no circumstances should the problem be appropriated, because then it loses its ability for a comprehensive and clear view.
- He/she should have self-knowledge and be in peace of mind.
- He/she must learn to listen to verbal and non-verbal messages, to observe comprehensively and patiently.

- The exchange with the parents should be substantial and honest and not mechanistic and professional. The roles of parents and teachers must be complementary in this regard. Additionally, should have specific suggestions and then urge a normal life as much as possible.
- To encourage the exchange of information regarding the child by showing confidentiality and inspiring trust and security to parents.
- Be trained in special education issues.
- To be well acquainted with basic elements of psychology, so that he/she can understand and monitor the mental transitions of parents.
- To know about all the benefits and the State's care that the parents are entitled to enjoy.

Finally, the teacher should be in very good contact with the child's environment and be aware of:

a) The sociocultural framework that shapes values, attitudes, moral patterns, bonds, relationships and roles within the family.

The teacher/counselor has to respond to what psychoanalysis calls the internal context of every individual (Kosmidou-Galanoudaki: 1996) and in order to achieve this he/she must know it well and approach it, without coming into conflict or struggle with its own internal reference context. A different family context can mean different views, tolerances and handling of a problem.

b) The family structure, i.e., if there are other siblings and what is the order of birth of the child with special needs. He/she should definitely have a clear picture of the child's medical history and any treatment programs he/she may be attending. This helps him/her to approach the daily family program, but also the additional difficulties that the child may have in attending the educational program. A child, for example, who needs to spend a few hours a day in a hospital unit, it is natural to have an extra reduced performance in educational requirements, while the rest of the family is burdened with extra fatigue and loss of available time. Also, some medications that the child may be taking affects his/her ability to concentrate, memory and generally their cognitive functions (Salzberger: 1996).

c) The financial situation of the family. Having a special child in the family creates a financial burden. If the family can not afford it, it feels that it does not offer the best to their child and this creates feelings of frustration, inadequacy and abandonment when the aids and programs are not sufficient.

The technical part of the counseling, ie the place, time, duration and frequency of the meetings is determined by both parties. The school environment is primarily the one that highlights the failure, implies the rejection and confirms the disability of a child with special needs. As long as this space charges parents with negative emotions, it should be avoided as a meeting place (Salzberger: 1996). The frequency is such as to ensure positive results for the parents and not to stress them and burden them with the feeling of additional obligations.

5. Teacher's difficulties.

The multidimensional nature of the teacher's role has led him/her to often inaccessible difficulties which are summarized mainly in matters of training and support. In more detail, the teacher's difficulties are related to:

a) With the socio-cultural context.

Teacher is a product of a specific society with specific values, attitudes and moral code. The socio-political context of the teacher may differ from that of the parents, resulting in the problem of finding a common language and a code of communication. Different reference framework translates into different measures of what is acceptable or what is normal, different handling, requirements and expectations.

b) Education - scientific training:

The undervalued, until recently at least in Greece, teacher's training creates a feeling of inadequacy. The teacher often stumbles on issues of identifying or handling a problem. He/she often employs his/her intuition and experience more than his/her knowledge. On the other hand, special education is a place that still has a long way to go. All this leads, often, to an attitude of renouncing the problem by the teacher, who does not consider it his/her job to deal with it. Changing attitudes, informing and raising awareness among teachers must become a matter for them and for higher education institutions.

c) Teacher's loneliness:

Teacher gathers the expectations and pressures of society for a project for which he/she is not sufficiently equipped. In addition, he/she is usually left to deal with the conflicts and difficulties involved in educating a child with special needs. The syllabus exerts extra pressure, and it is not uncommon for a common sense of social disadvantage towards other professionals who are considered more specialized, but do not provide the expected support.

An important factor that regulates the attitude and manipulations of the teacher is the grid of relationships that is created within a school unit. A school unit, for example, in which cooperative and mutually supportive relationships are developed, characterized by a disposition for improvement and development, by extroversion and professionalism, provides a favorable framework for cooperation with parents. Of course, the same school unit and its operation are influenced by the immediate environment in which it belongs: rural, industrial or urban area, with economic or cultural problems, with a decrease population or in an explosion of population, with strict moral perceptions etc.

6. Towards collaborations and reciprocity.

In the daily school context, the cooperation between parents and teachers is neither easy nor a given situation. Teachers, often through their informal or systematic meetings with parents, seek to shift the problem to them by treating them more as part of the problem or as a means of solving it or even as helpers rather than collaborators. Parents, on the other hand, often feel that the teacher is invading family life by extracting family secrets from the child, which they feel uncomfortable with

and which they have hitherto taken care to hide from the environment (Lorthie: 1975). They often invoke a convenient pseudo-knowledge that they have acquired through untrustworthy sources and that acts as a barrier to understanding what exactly is happening to their child. Parents may even pass on to the particular teacher their own negative experiences about the school or the negative view they may have of the teacher by negatively affecting the child-teacher relationship (Salzberger: 1996). The result of the above is an aggressive attitude of parents towards the teacher and an excessive exercise of control and pressure. Quite often any suggestion that the teacher's move has nothing to do with his/her immediate pedagogical work is not accepted by the parents, with the result that the teacher feels reduced and braked (Lorthie: 1975). So, the first step towards cooperation and reciprocity is to make the parent-teacher relationship equal. An equal relationship enables parents to feel that they have the educational companion and not the judge. Collaboration should be defined as a process of mutual acceptance of the two roles: the parents contribute with their experiences through the upbringing of the child and the teacher with his/her knowledge and experience through the educational process and school life (Maccoby: 1995).

The second important step is to support the teacher mainly in terms of information and guidance. The understanding and acceptance of parents by the teacher is not enough for a meaningful cooperation. The teacher needs constant guidance first of all in identifying and dealing with a problem. He/she also need information about the nature of a behavior or a deficiency, for the possible options and the special handling that each treatment requires. There is also a need for guidance and information on procedural issues, such as referring a child to a specialist (if and when a referral should be made). Finally, he/she needs guidance and support in order to be able to balance between his/her own needs, educational and social requirements and his/her role as a counselor.

This assistance must be continuous and thorough and can come from a specialized professional with knowledge of the educational process. One such professional is the school psychologist, who should be integrated into the educational community. The Teaching Federation of Greece with the decision of the 69th General Assembly of the branch (June 2000) has submitted a relevant request for the staffing of special education with the appropriate qualified teaching staff, as well as with the planned special scientific staff (psychologists, social workers, speech therapists, special education administrators, etc.). However, the tendency for inclusion and the presence of students with milder deficiencies in social structures makes it necessary to have a school psychologist in education in general.

Specifically In Greece, with law 2817/2000, the Diagnostic Centers for Evaluation and Support (DCES) of persons with special needs are established and operate in the seats of the prefectures which belong to the Hellenic Ministry of Education. Their purpose is to offer diagnostic, evaluation, support, information and awareness services to teachers, parents and society. The establishment of DCES is definitely an effort for

a more scientific and extended approach to the issue of special educational needs. Refers to the development of programs and the provision of counseling support to teachers and parents (Article 2, paragraph 3). There are, however, gaps and regulations that serve neither the breadth of the student population - since services are quite focused - nor their specific needs. The staffing of the staff of these Centers (except Athens and Thessaloniki) is considered insufficient and shows an unsubstantiated obsession with specific specializations such as the professional orientation of the blind (Article 2, paragraph 4). Paragraphs 2 and 3 of Article 2 stipulate that the DCES is responsible for providing support services to parents and teachers. But nowhere is the right of the recipients of these services guaranteed to claim and secure them. The parental role is generally marginalized. Parental rights and participation are not guaranteed, as parents do not participate in the whole process. Parents are invited to express their views (Article 1 (8)) even after the diagnosis. Greek law provides for the fact that the child can not be treated in isolation from the family and the wider environment in which he/she develops.

7. Conclusions.

Within the framework of the educational process, a relationship develops between the teacher and the parents either through regular organized gatherings or through their daily informal transaction. The holistic treatment of children with special needs puts parents, children and teachers in new contexts. The new requirements put forward are related to:

- a) the particular and complex dynamics developed by the family,
- b) the teacher's need for support and guidance and
- c) the need for connection and cooperation with institutions and services.

Existing statutory units are considered insufficient (especially in Greece), on the one hand because they are highly focused and on the other hand because they do not make the relationship between teacher- parent and state equal.

Through difficulties and obstacles, the teacher is called upon to maintain - often restore - an atmosphere of trust and reciprocity. This is possible if he/she manages to control his/her own feelings towards the parents, who need their own time to be able to unburden, understand and accept the problem. The teacher should be supportive of the family trying to balance between its own needs and educational and social requirements. He/she should also highlight the importance of complementarity between school and family roles. As his/her role is catalytic, his/her own training, information, guidance and support is of paramount importance.

REFERENCES

De Moor, JMH, Tzouriadou M., Van Waesberghe, Kontopoulou M. (1998), Early intervention in children with developmental disorders. A manifesto of the EURLY AID working group. In early intervention methods of the Operational Programme of Education and Initial Vocational Training of the Hellenic Ministry of education, Thessaloniki.

Education of Handicapped Act Amendments Act of 1986, P.L99-457.20 USC Secs 1400-1485; 1986.

Hellenic Law 2817 / 2000, on special education and other provisions. Available in:

www.et.gr/idocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wEtf2Ep4n9LfndtvSoClrL818z79QigGevtIl9LGdkF53UIxsx942CdyqxSQYNUqAGCF0IfB9HI6qSYtMQEKEHLwnFqmgJSA5WsluV-nRwO1oKqSe4BlOTSpEWYhszF8P8UqWb_zFijJyim8Lu9tnZf3fn2KurArLEZQhJcQfGBVsm3MLCNRp5

Hellenic Presidential Decree 201/98, Government Gazette 161, 13/8/1998. Available in:

www.et.gr/idocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wEeWRs27M2niXdtvSoClrL8px6_ZGPuoJd5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKL3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUKJb0x1LIdQ163nV9K--td6SIuWjEALP5cq-QC5_lGdVW91zRuMWNMoZ4d24soxOZJiEf

Kontopoulou, M. (1998), Parental counseling in the context of preschool education. In early intervention methods of the Operational Programme of Education and Initial Vocational Training of the Hellenic Ministry of education, Thessaloniki.

Kosmidou – Hardy, C. and Galanoudaki – Rapti, Ath., (1996), Counseling: Theory and practice, Asimakis, Athens.

Lorthie, D., (1975), Schoolteacher – A Sociological Study. The University of Chicago Press, 1975.

Maccoby, E., (1995), The role of parents in the socialization of children: a historical background, developmental psychology, University Press of Crete.

Salzberger, I., Jana, H., Osborne, E., (1996), The Emotional Experience of learning and teaching, Kastaniotis, Athens

Schlienger, I., Jantsch, H. and Haseman, K, (1998), "The Cyclone Method": An innovative approach to interdisciplinary collaboration and early intervention with the participation of parents" In early intervention methods of the Operational Programme of Education and Initial Vocational Training of the Hellenic Ministry of education, Thessaloniki.

THE ROLE OF THE TEACHER IN STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES

Andriana-Daskalia Ikonou, PhD student

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Educational Studies and The Arts

Department of Special education

e-mail: an.ikon@hotmail.com

Abstract: Learning is a very important part of a person's life and assistance is required to be able to respond and acquire all these skills and abilities. A prerequisite for this whole process is the student's ability to learn. This assistance comes from teaching, during which the student acquires the necessary information and knowledge provided by the teacher. The learning difficulties, which have occupied and are the subject of study and research for many researchers, have to do with the difficulties in the mastery of the written word (reading and writing) presented by children without the physical or sensory deficits and who do not belong to mental retardation. In their definitions and reasoning, there are various opinions and this fact indicates that it is a complex problem to this day. In the present study, there is a small reference to the characteristics of children with Learning Disabilities and how teachers can contribute to the whole process.

Keywords: Education, Special Education, Learning Disabilities, Teachers

Today, the necessity of the written word emerges as an insurmountable need of modern man. This is because the increase of printed material, the growing tendency for learning by posting as well as the more frequent use of internet nodes are some of the reasons that support the above proposal. Failure to decipher the written word, however, seems to have serious implications for both the economic and the social as well as the cultural situation of an individual. Therefore, the way we conquer learning and especially the "how" we read, that is, with which cognitive mechanisms and which cognitive functions we manage to decode the written word, needs further investigation and systematic study. This is because through the written word we extract information, form judgments and process data. In fact, if we know how the information is decoded, that is, how the reading is achieved, this would possibly have consequences:

- in the way of writing schoolbooks and textbooks to meet the needs and cognitive requirements of students and especially, students at primary school, the classroom that is the entrance of students in the field of learning through the decoding of the written word

- in preparing novice readers to be better prepared and cognitively ready to learn to decode the written word and,
- in the early diagnosis of reading difficulties and therefore, their systematic (as much as possible) treatment through the design of a special program of interventional reading education.

By the term "learning disabilities", as defined by the National Joint Committee on Learning Disabilities in USA (1988), according to Porpodas (2003b, p. 22) "refers to a heterogeneous group of disorders that manifest as difficulties in learning and using speech, reading, writing, reasoning or mathematical skills". However, according to the same researcher, "although learning disabilities may coexist with problems of self-control of behavior, social perception and social interaction, but by themselves, do not constitute a learning disability."

However, according to Porpodas (2003a, p.25) regarding the processing of information and the categorization of students with learning problems we can identify groups of weaknesses that characterize most students with learning problems. These weaknesses concern:

- a) Difficulty in coding (recognition - processing) symbols
- b) Difficulty in language processing
- c) Difficulty in perceiving and processing space and numbers

Although in the year 2000 the first Hellenic law (2817/2000) was passed for the education of people with special educational needs (which includes the case of special learning difficulty such as dyslexia or dysnumeracy) and the establishment of Hellenic Diagnosis, Evaluation and Support Centers on the one hand, the diagnosis of the degree of difficulty in decoding the written word and on the other hand, interventional support of students with learning difficulties. However, due to lack of adequate staffing and specialization of the members the effort is not many times immediate for the student, results.

So we wonder, how can the teacher directly involved with the student with learning disabilities intervene, what he / she needs to know, how to organize an educational intervention program, what methodological tools he / she can use and how these can be used as criteria for evaluating the educational course of the student.

Reading, according to Porpodas (2002. pp.44-46) consists of two basic cognitive functions: Decoding and comprehension. Decoding is the ability to translate visual symbols (graphs) into a phonological - sound representation while understanding the retrieval of the meaning of the word from the semantic memory (through the phonological representation that has taken place). In fact, if we accept that the mental dictionary has a set of concepts that have been organized, structured and processed since we can communicate and understand the interlocutor in the spoken word, the difficulty of reading seems to lie in the decoding of the written symbols and their conversion into phonological performance.

The decoding of the written symbols consists in the recognition of the graphic identity and in the corresponding retrieval of the sound identity of the given visual

symbol (of the graph) from the memory, in the formation of the syllable or form, in the joining of the syllables and finally, in the pronunciation (audio production) of the word. However, at this point we must point out the contribution and therefore the function of short-term memory (working memory) (Baddeley: 1992) as well as all the above information concerning the graphic - phonemic identity of graphs, the formation of syllables and the connection of the syllables for the production of the sound representation of the word are held in this kind, of short duration and capacity, short-term memory (Karantzis: 2005). Difficulty in retaining this information may have to do with problems related to the structure or capacity of this memory (Porpodas: 2002).

The decoding of the written symbols and their conversion into an audio representation has of course to do with the genre, ie the orthographic structure of the words as a large number of words of the Greek language show a great degree of correspondence one to one phoneme - graph. However, a smaller part violates this correspondence and the writing of the given words is based more on rules of grammar and etymology (Babiniotis: 1980). The correct decoding of these words tends to rely on the retrieval from the memory of the information units concerning the orthographic structure of the word (Waters & Bruck & Malus – Abramowitz: 1988).

Examining the cognitive conditions that a prospective reader must have, we can say that the most important and necessary condition (as has been pointed out, researched and also confirmed by researches that have examined its relation to the learning of reading) is the phonological awareness (Bryant & Bradley: 1985, Lundberg & Frost & Peterson: 1988, Porpodas & Palaiothodorou: 1999 a&b, Schneider & Kuspert & Roth & Vise & Marx: 1997 Coltheart: 1983). By "phonological awareness" we mean the ability of a novice reader to recognize the phonological structure of words of oral speech, that is, to realize that words are composed of structural components, the phonemes, which he / she can analyze, compose and, in general, achieve any mental transformation he / she wants.

According to Bryant & Bradley (1985), Lundberg & Frost & Peterson (1988), Porpodas & Palaiothodorou (1999 a&b), Schneider & Kuspert & Roth & Vise & Marx (1997), the prospective reader's awareness of the word structure of oral speech prior to the commencement of the reading process seems to affect the faster, easier and more accurate decoding of written speech. In fact, according to Porpodas & Palaiothodorou (1999 a&b) and for the Greek alphabetic writing system, this relationship seems to be very important for the first grade, so much so that the lack of phonological awareness seems to make it difficult for students to master reading and spelling, thus leading researchers to conclude that the relationship between the above variables tends to be causal.

According to the research of Paleothodoros (2004) during which infants were trained in the ability to compose and analyze words in their structural phonemes and then, the reading and spelling ability of students in the first, second and third grade was assessed, phonological awareness seems to have a substantial and systematic effect mainly in the first grade, facilitating students to easily use the phonological

strategy of converting graphs into sound representation (a fact that seems to have been confirmed by research by Bryant & Bradley: 1985, Lundberg & Frost & Peterson:1988, Schneider & Kuspert & Roth & Vise & Marx: 1997). In contrast, students who were trained in visual- spatial activities or who followed only the current school curriculum did not seem to decode the written word with the appropriate ease, accuracy and speed achieved by the group that practiced and developed phonological awareness.

According to Wagner & Torgessen (1987) the relationship between phonological awareness and reading is so strong that the level of phonological awareness can determine the degree of difficulty in learning to read. That is, students who do not have the ability to recognize and manipulate the building blocks of spoken language tend to have difficulty learning to read and write (Bryant & Bradley: 1985, Lundberg & Frost & Peterson:1988, Porpodas & Palaiothodorou: 1999 a&b, Schneider & Kuspert & Roth & Vise & Marx: 1997).

However, the question arises how phonological awareness develops in novice readers and with what methodological tools - criteria can we assess the level of its possession by novice readers. Phonological awareness is not an easy cognitive acquisition as it is not an innate cognitive ability. However, it is acquired through systematic training and successive steps of difficulty, according to Ball & Blachman (1991). The criteria and at the same time, methodological tools for evaluation and exercise of phonological awareness, are distinguished according to Porpodas (2002, p.226) in:

- a) epilingual level
 - b) translingual level.
- In the first case they are divided into:
 - 1) test of distinction of different or phonetic classification where the student distinguishes which word does not match phonetically with the rest he / she hears (eg, pay, say, play, ball).
 - 2) decision test for the similarity or difference of words where the student listening to a pair of words distinguishes if there is a common phonetic syllable between them (e.g. candle – can (yes), table – car (no)).
 - 3) rhyme marking test where the student points out if there is a rhyme in the pair of words he /she hears (eg signal - gimbal).
 - In the second case they are divided into:
 - 1) syllabic and phonemic segmentation test in which the student should analyze the words in their structural components (ie the corresponding syllables in the syllabic segmentation and the corresponding sounds in the phonemic or phonological segmentation).
 - 2) syllabic and phonetic composition test in which the student should compose words listening to their structural components (ie the corresponding syllables in the syllabic composition or the corresponding voices in the phonemic or phonological composition).
 - 3) syllable or phoneme deletion test in which the student should, after cutting a part of the word, pronounce the remaining part.

4) syllable or phonemic inversion test in which the student should pronounce in the reverse order of syllables or phonemes respectively, words that are given to him / her.

The use of the above criteria is offered for evaluation of the level of phonological awareness of the student. In fact, these criteria can be used both at the beginning (evaluation phase) of the level of phonological awareness and at the end (after the exercise phase in this cognitive ability) and thus determine the degree of acquisition of this ability.

However, we must not forget that each case of a student with learning disabilities is unique as each student has a different degree of difficulty but mainly, a different way and pace of processing and learning information. However, we need to know "how the student's learns" and especially "who" is the student who faces the learning problem in order to respect the personality to adapt the learning to the particularities, interests and inclinations of the student in question. Only when we show in practice our respect for each student and do not level it - in the uniform way that knowledge is transmitted in Hellenic schools (and unfortunately in many other countries) can we hope for more responsible, active, equal, free and democratic citizens.

REFERENCES

Greek Language

- Karantzis, I. (2005). Applications of Learning Principles in Education, University notes.
- Babinotis, G. (1980). Theoretical Linguistics. Athena.
- Paleothodorou, A. (2004). Educating Children in Phonological Awareness and Its Role in Learning to Read and Write. Doctoral thesis. University of Patras, Department of Psychology.
- Porpodas, K. (2002). The Reading, Patras.
- Porpodas, K. (2003a). Learning and its Difficulties (Cognitive Approach), Patras.
- Porpodas, K. (2003b). Diagnostic evaluation and treatment of learning difficulties in primary school (Reading, Spelling, Dyslexia, Mathematics) Patra.

English Language

- Baddeley, A. (1922). Working memory. Science, v.255, 555-556.
- Ball, E., & Blachman, B. (1991). Does phoneme segmentation training in kindergarten make a difference in early word recognition and develope metal spelling? Reading research Quarterly, 26, 49-66.
- Bryant, P. & Bradley L. (1985). Children's Reading Problems, Blackwell Publishers Inc., Oxford.
- Coltheart, M. (1983) Phonological awareness: a preschool precursor of success in reading. Nature 301, p.370.
- Lundberg, I. & Frost, J. & Peterson, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. Reading Research Quarterly, xxiii / 3, 263-284.

Porpodas, C. & Palaiothodorou, A. (1999a). Phonological training and reading and spelling acquisition. Paper presented at the 4th European Conference on Psychological Assessment, University of Patras, Greece, 25-29 / 8/1999.

Porpodas, C. & Palaiothodorou, A. (1999b). A training study on phonological awareness and its effect on learning to read and spell the Greek language. Paper presented at the European Conference on Developmental Psychology, Spetses, Greece, 2-5 / 9/1999.

Schneider, W., Kuspert, P., Roth, E., Vise, M. & Marx, H. (1997). Short and Long Term Effects of Training Phonological Awareness in Kindergarten: Evidence from two German Studies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66, 311-340.

Wagner, RK & Torgesen, JK (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.

Waters, G. & Bruck, M., & Malou - Abramowitz (1988). The role of Linguistic Information in Spelling: A developmental Study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 45, 400-421.

INCLUSIVE EDUCATION: STRATEGIES AND APPROPRIATE SUPPORT

Anna Kazakantoni

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Educational Studies and The Arts

Department of Special education

Abstract: Inclusion is a process through which educators and education authorities implement their policies and practices to include all students. With the right education, strategies and appropriate support, almost all children with special educational needs can be successfully included in general education. For this reason, those in charge should actively seek to remove these children's barriers to learning and participation. During the 1980s and 1990s there was a plethora of efforts and investments to create new special schools that would meet the learning needs of children and young people with mental retardation and physical disabilities. The logic of the existence and creation of these "separate" schools was based on the fact that general education was not able to provide these students with the additional support and care they needed. Since the beginning of the 21st century, however, there has been a change in the way of thinking in the field of education, which has been followed by the closure or merger of many special schools of primary or secondary education. Proponents of this change argue that the social aspect of education is vital for all students and that the education of a person with learning or physical disabilities can be better achieved without exclusion from the social environment, ie without exclusion from general education institutions.

Keywords: Inclusive education, autism, children

Introduction

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a very serious and lifelong disorder, which has a negative impact on a person's development, social adjustment and overall quality of life. Although a very rich and effective know-how has been developed to deal with the symptoms of the disorder, the cognitive and social development of the individual, there is a large gap between research data and their application in educational practice. The purpose of this guide is to provide a reference framework for teachers of general and special education, with pedagogical interventions, teaching techniques and procedures that have proven effective, for the education of students / three with ASD in the general school, bridging, to a degree, the gap between theory and practice. Although the examples used relate to the education of students / three with ASD attending primary school, the teaching techniques and procedures presented are common to all levels

of education. The teacher, regardless of the grade he / she serves, must individualize the intervention, taking into account the characteristics and needs, not only of the specific student with ASD, but also of the school unit, as well as of the teaching staff.

More specifically autism is a disorder that is affecting more and more children. These disorders occur in three main areas: communication, social interaction, and behaviour. People with autism can live life in very different ways. Some have very severe symptoms and some less so. The symptoms of autism can occur in combination with other disabilities. Some people with autism have normal levels of intelligence, while most have some degree of mental disability, ranging from mild to severe. People who belong to one of the categories of autism have difficulties in social interaction and behaviour, but the extent and type of difficulty varies. Some people may be cut off from society, while others may be overly active and approach people in strange and unusual ways. They are also likely to have attention or concentration problems and have difficulty making any changes. They often respond to sensory stimuli in an unorthodox way and may exhibit strange behaviours and display unusual use and attachment to objects (Feinstein, 2010).

Today autism spectrum disorder is considered to be a complex and multifaceted condition. For this reason, interventions for people with autism should be done, taking into account the "heterogeneity" and aiming to improve their quality of life and to gain autonomy for patients. The studies and research that have been done so far on the methods of intervention in people with autism spectrum disorders are rather limited, as it is unlikely to cover the peculiarities of the behaviours and manifestations of all individuals. It is important to clarify which signs / symptoms of autism are considered important and which may change based on the intervention that will be applied. In addition, as the prognosis for sufferers depends primarily on their language level and "cognitive development", intervention techniques are required to include models and specialized measures, which make their implementation and implementation quite often difficult. Co-education as an approach seeks to address the learning needs of all children, young people and adults with particular emphasis on those who are vulnerable to marginalization and social exclusion. "Education for all" ensures that all children have access to basic education and presupposes the creation of both a suitable school environment and the implementation of innovative and effective educational programs so that children have the opportunity to teach (Jury, et al., 2021). The development and adoption of such a learning environment is an essential part of the overall efforts of countries around the world to increase access and improve the quality of schools. The co-education perspective seeks to ensure that learning opportunities contribute to the effective integration of individual groups into both the educational process and the wider social fabric, with a view to providing quality education. Quality education is, therefore, an inclusive educational process, as it looks forward to the full participation of all students. The attitudes and perceptions of teachers and the positive attitude, acceptance and tolerance of students without learning "peculiarities" are the vehicles for the construction of a participatory and inclusive society (Andrienko, et al., 2017).

1. Clarification of the concepts of autism and inclusive education

Autism

Autism Spectrum Disorder is a serious neuro developmental disorder that reduces a child's ability to communicate and interact with others. It also includes limited repetitive behaviours, interests, and activities. These issues cause significant damage to the social, professional and other functional aspects of a person's life. The term "spectrum" in autism spectrum disorder refers to the wide range of symptoms and their severity. The number of children diagnosed with autism is constantly increasing today. It is not clear whether this is due to better detection of the disease or a real increase in the number of cases, or both. While there is no known cure for autism spectrum disorder, intensive and timely treatment can have a very positive effect on the lives of many children (Udodov, et al., 2018).

Autism is a developmental disorder of the brain and is classified as one of the most pervasive developmental disorders. These disorders can vary in severity and symptoms. The term "autism spectrum disorders" is widely used for all disorders falling within this scope, including

- 1) Autistic disorder (Autism),
- 2) Pervasive Developmental Disorder - not otherwise specified;
- 3) Asperger syndrome, of Rett syndrome and
- 5) Childhood Disintegrative Disorder (Dreux & Albuquerque, 2013).

2. The DSM-IV code DSM-IV code

The Code (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) is a handbook published by the American Psychiatric Association (APA) that includes all of the currently recognized mental health disorders. Autistic disorder is often referred to as early childhood autism or childhood autism. It is four times more common in boys than in girls. Children with autism have moderate to severe communication, socialization, and behavioural problems, often accompanied by mental retardation. In diffuse developmental disorder not defined otherwise, children either (a) do not fully meet the criteria for symptoms that clinicians use to diagnose the other four specific types or (b) do not have a degree of "impairment". Asperger syndrome is characterized by a lack of social skills, difficulty in social relationships, inadequate coordination, poor concentration and a limited range of interests, but with normal intelligence and adequate language skills. Rett syndrome is mainly diagnosed in women. Children with Rett disorder develop seemingly normally for the first 6 to 18 months, to the point where parents notice a change in their child's behaviour and some regression or loss of ability. Childhood disorganization disorder is an extremely rare disorder, with apparent regression in many areas (motor ability, bladder control, and social and language skills) after a period of at least 2 years of seemingly normal development (Blacher & Christensen, 2011).

The DSM-IV code describes autism as follows: 1. A set of six (or more) items from (A), (B) and (C), with at least two items from (A), and one of (B) and (C) (A) Qualitative

impairment in social interaction is manifested by at least two of the following: i. Significant problems in the use of multiple non-verbal behaviours such as looking someone in the eye, facial expressions, posture, the gestures that regulate social interaction ii. Inability to develop relationships with peers appropriate to their developmental level iii. Lack of spontaneous search to share his pleasure, interests or achievements with other people, e.g. inability to show, bring objects of interest to others IV. Lack of social or emotional reciprocity (do not actively participate in social play and prefer solitary activities or involve others in activities with only a tool-like or mechanistic dimension) (B) Qualitative degradation in communication, as manifested by at least one of the following: i. Delay or total lack of oral language development (not accompanied by an attempt to compensate through alternative means of communication, such as gestures or imitation) ii. In persons with adequate speech, a characteristic impairment of the ability to initiate or maintain a conversation with others iii. Stereotypical and repetitive use of language or temperamental language IV. Lack of varied, spontaneous play or social imitation play appropriate to their developmental level (C) Limited repetitive and stereotypical patterns of behaviour, interests and activities, as manifested by at least two of the following: i. Global engagement with one or more stereotypes and limited patterns of interest that are abnormal in either intensity or focus ii. Obviously rigid attachment to specific, non-functional routines or rituals iii. Stereotyped and repetitive features (e.g. hand or finger tapping, complex whole body movements) IV. Persistent engagement with objects 2. Delays or abnormal functioning in at least one of the following areas, beginning before the age of 3: (A) Social interaction (B) Language as used in social communication (C) Symbolic play or fantasy game (Anderson, et al., 2018).

3. Inclusive education

Inclusion is a process through which educators and education authorities implement their policies and practices to include all students. With the right education, strategies and appropriate support, almost all children with special educational needs can be successfully included in general education. For this reason, those in charge should actively seek to remove these children's barriers to learning and participation. During the 1980s and 1990s there was a plethora of efforts and investments to create new special schools that would meet the learning needs of children and young people with mental retardation and physical disabilities.

The logic of the existence and creation of these "separate" schools was based on the fact that general education was not able to provide these students with the additional support and care they needed. Since the beginning of the 21st century, however, there has been a change in the way of thinking in the field of education, which has been followed by the closure or merger of many special schools of primary or secondary education. Proponents of this change argue that the social aspect of education is vital for all students and that the education of a person with learning or physical disabilities can be better achieved without exclusion from the social environment, i.e. without exclusion from general education institutions.

The right to education for all is constitutionally guaranteed by international conventions, which ensure the access of all students to quality education and which satisfies the basic learning needs and enriches their lives. However, today, millions of children, young people and adults continue to experience exclusion in their education and training almost all over the world. Education should not be limited to the school environment but should also be provided by other non-formal or formal learning environments that are active in identifying barriers to students' efforts to gain access to quality education opportunities and in removing those obstacles that lead to exclusion

Inclusive education is based on the simple idea that every child is valued equally and deserves the same opportunities and experiences as other children. Unified education should be for children with disabilities - whether their disability is mild or severe, hidden or obvious - just as it would be if their disability did not exist, providing them with opportunities for education and training, just like everyone else (Little, 2017).

Schools are important places for children to develop friendships and learn social skills. Children with and without disabilities learn by being together. Because the philosophy of inclusive education aims to help all children learn, everyone in the classroom benefits. Children learn at their own pace and in their own way in a learning and caring environment. Co-education occurs when children with and without special needs participate and learn together in the same classroom. Research shows that when a child with disabilities attends classes with their non-disabled peers many positive things happen

Some views on participatory / inclusive education are based on misinformation. The three most common opposing views are:

- 1) Separate training is better. The reality is far from this point of view as it has been proven that separation does not work. Whether children are divided on the basis of race, ability, or any other characteristic, separate education is not an equal education. Recent research shows that children with disabilities and children with disabilities can learn and be taught just as well or even better in classrooms where participatory education is practiced.
- 2) Children must be "ready" to be included. All children have the right to be with other children their age. A child with a disability should not and must not act just like other children in his or her class to benefit
- 3) Parents do not support inclusive education.

Reality is far from normal from the above point of view as parents were and still are the driving force for inclusive education. The best results are achieved when the parents of children with disabilities and professional educators work together and when there is communication and above all trust between them. In concluding this section it is important to note that all children benefit from participatory education and not just those with some form of disability. Inclusive education aims at education, training, removing social exclusion and social inequalities (Bruck, et al., 2021).

4. Behaviour of people with autism

Children with autism have a wide range of behavioural disorders and most of the time many of these behaviours serve no purpose. They display repetitive and coercive behaviours that are performed daily in terms of their nature or intensity, which is a common feature of those with autism. Such behaviours seem to coexist with particular obsessions and there is often a high level of repetition of communication or motor activity activities, such as hitting the hand or head. When these activities are "removed" from their daily lives and environment, this can result in provocative behaviours and outbursts. Many people exhibit "self-injurious behaviours as a result of trying to communicate, either to show frustration or even due to elevated endorphin levels and many other reasons

There are various behaviours that are commonly observed among people with autism. Unfortunately for people with autism and their families, outbursts and destructive behaviours are common, especially in children, and one of the most common problems. They may experience feelings of anger, panic, anxiety or fear for no particular reason. The problem behaviours of children with autism spectrum disorders are among the most difficult and stressful problems faced by schools and parents in their efforts to provide appropriate educational programs.

Autistic people exhibit many forms of repetitive or restrictive behaviour that can be:

- Stereotyped: repetitive movement, such as clapping hands, turning the head, or rocking the body.
- Compulsive: the behaviour is intended and seems to follow rules, such as arranging objects in stacks or rows.
- Similarity: is the resistance to change. For example, insisting that the furniture or objects of a particular space should not be moved or categorically refusing to interrupt and disturb it.
- Ritual: includes an unchanging pattern of daily activities, such as an unchanging menu of food or the ritual of dressing. This is closely related to similarity behaviour.
- Closed: behaviour focuses on concentration, interest, or activity, such as focusing on a single television program, or game, or object.
- Self-injury: involves movements that injure or may injure the individual, such as intense rubbing of the eyes, skin, bite of the hand, and persistent blow to the head (Lennard-Brown, 2004).

Communication difficulties in autistic children can affect the way they deal with social situations. They may find social situations very demanding or stressful because they have to work hard to communicate with other people. Not all children with autism realize that other people have different views than their own. Children with autism cannot understand the social rules and especially the unwritten rules that govern social circumstances, such as how close they can stand to other people or how to engage in a conversation. This is especially true if children are in a new, unfamiliar environment. Some children may exhibit certain behaviors to try to avoid social contact(Sharma et al., 2019).

Many children with autism have difficulty processing sensory information. For example, these children may not be able to manage some of the taste or texture of the food, or it may be extremely painful for them to touch it even slightly. For others, certain odours, lights or sounds can be painful and lead to sensory overload. Usually then a repetitive behaviour begins, due to the stressful environment around them due to the situation, such as clapping hands as they try to block external sensory information (Charman, 2010).

Inclusive education and how to treat children with autism. In recent years, inclusive education and the integration of people with special educational needs have become the focus of many national and international education policies. Inclusion has been recognized as the approach of placing students with autism in general school subjects and familiarizing them with their peers who do not have some form of disability. In this context, the school community strives to support the full participation of students with disabilities in all areas of their lives with the same terms and conditions that apply to children of normal development.

Conclusions

Thus, a child with autism can study in a general education school with the parallel support of a special education teacher or in specially organized and properly staffed integration classes, which operate in the schools of general and technical vocational education. The integration process offers many benefits for both children with autism and children without, some of which (benefits) reflect their social development and especially in their ability to ask, talk and interact with each other. The existing literature indicates that all students with autistic disorders should experience positive interactions with their peers within the school, in the context of their development and evolution, so as not to be excluded and marginalized (Soulis, 2013). The co-education perspective seeks to ensure that learning opportunities contribute to the effective integration of individual groups into both the educational process and the wider social fabric, with a view to providing quality education. Quality education is, therefore, an inclusive educational process, as it looks forward to the full participation of all students. Teachers' attitudes and perceptions and the positive attitude, acceptance and tolerance of students without learning "peculiarities" are the vehicles for building a participatory and inclusive society.

Most countries have set universal primary education as the minimum goal of their education policy, but this has not always been successful. In many cases, the way education is provided is responsible for stigmatization and discrimination among students despite existing good intentions. Parallel systems of general and special education have prevailed in many countries, creating an education system that does not care for children with special educational needs, which ultimately question its correctness, structure and function (van Kessel, et al., 2020).

REFERENCES

- Anderson, A. H., Carter, M., & Stephenson, J. (2018). Perspectives of university students with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(3), 651-665.
- Andrienko, N. K., Gorbacheva, D. A., Skripkina, A. V., Lobejko, J. A., Trinitatskaja, O. G. G., Kovalenko, V. I., & Baboshina, E. V. (2017). Retraining of teachers of primary school for working with children with disabilities of health in the conditions of inclusive education. *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*, 9(10), 1668-1671.
- Blacher, J., & Christensen, L. (2011). Sowing the Seeds of the Autism Field: Leo Kanner (1943). Intellectual and developmental disabilities, 49 (3), сс. 172-191.
- Bruck, S., Robinson, A., & Gallagher, E. (2021). A Model of Practice for improving autism knowledge in teachers of mainstream students on the autism spectrum in Australia. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 1-16
- Charman, T. (2010). Developmental approaches to understanding and treating autism. *Folia Phon Logopaed*: 2, сс. 166-177.
- Collective Work. (2013). Differentiated teaching: Theoretical approaches and educational practices. Athens: Pedio
- Dreux, F. M., & Albuquerque, C. (2013). Applied Behavior Analysis and Autism Spectrum Disorders: literature review. *CoDAS*, 25(3), сс. 289-96.
- Feinstein, A. (2010). A History of Autism: Conversations with the Pioneers. London: Wiley-Blackwell.
- Jury, M., Perrin, A. L., Desombre, C., & Rohmer, O. (2021). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism spectrum disorder: Impact of students' difficulties. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 83, 101746.
- Little, C. (Ed.). (2017). Supporting social inclusion for students with autism spectrum disorders: insights from research and practice. Taylor & Francis.
- Ozdowska, A., Wyeth, P., Carrington, S., & Ashburner, J. (2021). Using assistive technology with SRSD to support students on the autism spectrum with persuasive writing. *British Journal of Educational Technology*, 52(2), 934-959.
- Salvaras, G., & Salvara, M. (2011). Teaching models and strategies: Construction and use of teaching tools. Athens: Interaction.
- Sharma, U., Furlonger, B., & Forlin, C. (2019). The impact of funding models on the education of students with autism spectrum disorder. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 43(1), 1-11.
- Soulis, S. (2013). Education and disability. Athens: ESAMEA
- Stuurman, S., Passier, H. J., Geven, F., & Barendsen, E. (2019, November). Autism: Implications for inclusive education with respect to software engineering. In Proceedings of the 8th Computer Science Education Research Conference (pp. 15-25).
- Udodov, A., Bouchon, E., & Dubrovinskaya, E. (2018). EFFICIENCY ART-THERAPEUTIC TECHNOLOGIES IN CORRECTION-EDUCATIONAL WORK WITH YOUNGER STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER WITH INTELLECTUAL VIOLETIONS. *Economic and Social Development: Book of Proceedings*, 930-938.

van Kessel, R., Steinhoff, P., Varga, O., Breznoščáková, D., Czabanowska, K., Brayne, C., ... & Roman-Urrestarazu, A. (2020). Autism and education—Teacher policy in Europe: Policy mapping of Austria, Hungary, Slovakia and Czech Republic. *Research in Developmental Disabilities, 105*, 103734.

Widayati, F. E., Usodo, B., & Pamudya, I. (2017, December). Mathematics learning on geometry for children with autism. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 943, No. 1, p. 012016). IOP Publishing.

Young, K., McNamara, P. M., & Coughlan, B. (2017). Authentic inclusion-utopian thinking?—Irish post-primary teachers' perspectives of inclusive education. *Teaching and Teacher Education, 68*, 1-11.

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 10* (4-5), σσ. 379-394

INCLUSION IN SECONDARY EDUCATION IN GREECE

Elisavet Tsikna, PhD Student

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Educational Studies and The Arts

e-mail: lizatsik@hotmail.com

Abstract: Several International and Greek Educational Institutions already emphasized the necessity of inclusion in mainstream schools for students with special educational needs. In 2016, the Greek Law 4368/2016 (Article 82) (GG 21 A/2016) attempts to reestablish the aim of inclusive classes to prevent students from further discrimination. This announcement focuses on the inclusion of children with learning disabilities studying in Secondary schools in Greece. In reality, there is a gap between the theoretical approach and the practical implementation of this mandate at the secondary level. Moreover, there are different approaches and ground rules for inclusive classes between primary and secondary education, and there is no continuity in some cases. The constitution of special classes is not very common in secondary education, which is an obstacle to those children's further education (Kaila, Theodorakopoulou, 1997). Also, both the teaching process and the assessment of those students don't take into consideration their learning difficulties. The Greek National Curriculum originally primarily focuses on students without taking into consideration existing learning difficulties (Hornby, Atkinson & Howard, 2000). Unfortunately, Greece is a modern example of confusing inclusion with integration.

Keywords: special education, inclusion, integration, inclusive classes in Secondary Education in Greece

Introduction

Several international organizations strongly support that everyone should have access to education (Perrakis, 1989), a declaration that was also stated by the constitutional law in most countries in the modern world. Nonetheless, even though going to school is obvious for the majority of the children, there is a part that is not capable to keep up with the customary syllabus and that was what the "Special education" was created for, to support those students (Anagnostopoulou, 1989).

The "Salamanca Statement", established in 1994 in Salamanca, constitutes the first declaration of Special Needs Education and incorporation of these children (UNESCO, 1994). The contributors of this declared the need for a powerful novel statement regarding the education of students with special needs, which stated the incorporation should be the basis. Furthermore, a new activity plan was embraced by

the Conference, which stood for the participation of all children of different mental, emotional and linguistic statuses in common schools, making it possible for everyone to attend the neighborhood school as if they didn't present with a disability.

Historical Review & Current Situation

Several international organizations strongly support that everyone should have access to education (Perrakis, 2000), a declaration that was also stated by the constitutional law in most countries in the modern world. Even though going to school is obvious for most the children, there is a part that is not capable to keep up with the customary syllabus and that was what the "Special education" was created for, to support those students (Anagnostopoulou, 1989).

Greek international organizations emphasized the need for inclusion of students with special education needs in ordinary schools. In Greece, Law 2817 / 14-3-2000 reorganizes special education's idea, aim, status, and structure (Tsagaraki, 2000). Law 3699/2008 acknowledges disability as 'a compound social and political circumstance'. The government promotes not only equal involvement in the society, as well as autonomic living and economy, but also the foundation of the right to education and social and professional incorporation, for people with disability and special educational requirements.

Furthermore, the same law obliges that special educational assistance is provided to all students that present the necessary criteria, at any educational level. Specifically, the law declares:

- concise evolution of child's personality;
- development of their knowledge and practical skills so that they can adjust to an "ordinary" school environment;
- Enhancement of their social acceptance by making all infrastructures (building, educational material, ICT) and the provided services accessible to them.

According to article 3 of the law, significant problems in learning for the whole or some period of school life, because of sensory, intellectual, cognitive or developmental issues, mental health and neuropsychological disorders that affect the process of school adjustment and learning define students with disabilities and/ or special educational needs (SEN).

Low achievers and learners with learning disabilities that derive from external factors, such as linguistic or cultural diversity, are not considered to have a disability or SEN. Pupils with complex cognitive, emotional, and social difficulties, delinquent behavior because of abuse, parental neglect, abandonment, or domestic violence, and pupils with one or more special intellectual skills and talents are considered to have SEN.

Law 3699/2008 (Article 6, par.1, as amended) states, that pupils with disabilities and/or SEN may receive education in the following mainstream settings:

- In an ordinary classroom, supported by the class teacher. This type of education can be followed by pupils with mild learning difficulties;

- In an ordinary classroom, having individual parallel support, is provided by special education teachers. This type of education is aimed for:
 - pupils capable of keeping up with the classroom curriculum, encompassed by the appropriate special education support;
 - pupils with more severe SEN when a special education setting (special school, inclusive class) is not available in their area, or when parallel guiding becomes necessary (based on the KESY report) because of the pupil's needs;
- In specially structured and staffed inclusion classes, taking place in common schools. Inclusion classes present two types of educational curriculums:
 - common and specialized program, up to 15 hours per week;
 - Specialized team or personalized program of prolonged educational hours, when more severe needs are present.

Law 4368/2016 (Article 82) (GG 21 A/2016) reestablished the aim of inclusion classes to prevent students from discrimination, by being moved from mainstream classes to inclusion classes. It also emphasizes that the primary purpose of inclusion classes is full future incorporation of children with special education needs and/or disabilities in the ordinary class environment. To achieve this, teachers of inclusive classes assist the pupils within the mainstream classroom, while co-operating with the class teachers. They adapt activities and educational practices as well as educational material and environment to their students' needs. Support is provided on a one-to-one basis only in exceptional situations, in a separate inclusion classroom. When this takes place, full inclusion of the pupil in the mainstream class is also the main aspect of the teaching intervention.

When the access of pupils with disabilities or/and SEN is particularly difficult in common schools or inclusion classes because of their needs, they have the option to attend a special education school; schools or departments that function as an independent unit within certain hospitals, rehabilitation units, discipline institutions for the under-aged, chronic disease institutions that include children with disabilities and special education needs are also an option; home tuition should be considered in case they cannot attend school due to short- or long-term health issues: (European agency, 2020).

Inclusion in High School

There is a gap between the philosophy and the practical implementation of this mandate at the secondary level. Studies show that high school teachers are content specialists and at times find it difficult to consider the development of the student as a whole (Bintz, 1997). Few studies give voice to high school students with learning disabilities, regarding their own needs and desires in the general education classroom.

Moreover, there is a difference between primary and secondary education operational continuity. The institution of special classes is not very common in secondary education, which is an obstacle to these children's further education (Kaila, Theodorakopoulou, 1997).

So, students with learning disabilities can attend special classes in primary school, but after graduating from primary school, they cannot all have this opportunity anymore. Although the law provides the legal foundation for including students with disabilities in general education classrooms with the support of an inclusive classroom, that can not happen everywhere. As a result, it is very difficult for them to adapt to the new educational reality of high school, without the help of a special education teacher (Papatheofilou, Vosniadou, 1998).

Students with learning disabilities, while placed in core curriculum content classes with their non-disabled peers, are still excluded from participation in the inclusion process, lacking the necessary support to enable an adequate understanding of content. Courses at the high school level are content driven and general educators are content specialists. So, students with learning disabilities often suffer the consequences of academic, social, and psychological failure which can lead to low self-esteem and often leads to dropping out of school entirely. Usually, students who drop out of compulsory higher education face learning difficulties and are characterized as functionally illiterate. Functional illiteracy and school failure come beside the moral and democratic right of every human being to learn and impact society's development and the young children themselves (Melas, 1997).

Therefore, there is a need to identify issues and barriers that prevent students with mild to moderate learning disabilities from active and sustained inclusion in secondary general education classrooms. More importantly, it is the student with the disability who needs to give input into the type of effective instruction that will most likely increase academic engagement and performance. Often the absence of defined expectations of how to best provide services to students with mild-to-moderate disabilities in the general education setting makes successful inclusion difficult.

Benefits for Students

It is known that both students with and without disabilities learn more. Many studies performed during the last three decades have proven that when students with disabilities are included in common education curriculums, they present with better achievement learning outcomes, and their peers benefit as well. (Bui, 2010; Dupuis, Barclay, Holms, Platt, Shaha, & Lewis, 2006; Newman, 2006; Alquraini & Gut, 2012).

For students with disabilities, this includes academic benefits, enhancement of their communication skills, better social skills, and more friendships. Also, fewer absences and referrals for disruptive behavior are thought to be a result of more time taking part in the general classroom. This could be explained by findings regarding their attitude - developing higher self-concept, they tend to enjoy school and the teaching procedure more, and eventually, they get more motivated to work and learn.

Their peers who don't present learning disabilities are also believed to show more positive attitudes in these same areas when in inclusive classrooms. More specifically, they tend to greater academic gains in reading and math. Some studies show that the inclusion of students with disabilities gives the rest of the students new options of

learning opportunities. One of these is given to them when they get to serve as peer coaches. Through this procedure, they learn how to help other students, and their performance improves. Another positive aspect is that as teachers take into greater consideration their diverse SWD learners, they provide education in a wider range of learning modalities (visual, auditory, and kinesthetic), which benefits all of the students.

Example of an Inclusive Setting

Integration is part of a lot of modern classrooms. Students who present different needs are placed in general education classes. However, the fact that they are present in the same place, in some cases means that they are expected to complete the same studies in the same manner as students without disabilities. Unfortunately, Greece is a modern example of confusing inclusion with integration. (Tsikolatas, 2014) Inclusive Education in Greek Education System. Challenges and prospects).

A special classroom in Greece is a class attended by small groups (around 5 children) of children with learning difficulties, held by a special education teacher who uses differentiated instructions and education methods. However, differentiated education not only is not based on an individual intervention program guided by every child's difficulties but it follows the National Curriculum, being practically an illusion. The Greek National Curriculum was originally aimed only at students without learning difficulties (Hornby, Atkinson & Howard, 1997). Inclusion was established in a climate of biases and stereotyped perceptions about infirmity: In a society that shows no tolerance for infirmity, not even aesthetically; in an educational system that was created and is still guided by the needs of the market, promoting individualism and competition. Differentiated assessment and evaluation are absent, and the curriculum is mostly based on performance and memorization (Gotovos, 1994).

In this context, school exclusion, inequality, and failure are almost always the results not only for the students with special needs but also for those who might slightly deviate from the solid rules it sets (Zoniou-Sideri, Karayianni, Deropoulou & Spandagou, 2006). Hence, the result is inequality when it comes to opportunities, as well as discrimination and exclusion of "special students". So, in the Greek school reality, we can only speak of integration, not of inclusion. Even though written documentation and legislation may refer to inclusion, this is not usually practiced, as inclusive practices are restricted to social and physical integration with the use of the same materials and curricula as with everybody else. Moreover, the progress of the schoolwork is pointed by the general class demands which may be beyond the capabilities of students with special needs. Most of the time, no special teacher is present in class during the lesson, and the abilities of those who present learning difficulties are never examined once integrated into the school. Thus, the provision of instruction and relevant support cannot be adapted to their potential (European Agency, 2021). In conclusion, these are the reasons why experts state that in Greece inclusion is not the basis for the education of children with special needs but rather attempts at integration.

Conclusion

According to IDEA, Section 504, and the ADA, students with disabilities should be educated in general education settings, till they reach their maximal potential and prohibits their exclusion unless education there cannot satisfactorily take place even with supplementary aids and methods.

A lot of research is focused on exploring concerns and potential mistakes that might make instruction less effective in inclusion classrooms (Bui, 2010; Dupois, 2006). The findings concluded that this is not the case. Neither instructional time nor the time students spend at school differs between inclusive and non-inclusive classrooms. It is not rare that regular students report little or no awareness of the presence of students with disabilities in their classes. Furthermore, when they are aware, they tend to show more acceptance and tolerance for SWD when they all experience a common inclusive education.

The implementation of an inclusive classroom needs the support of its teachers. Unfortunately, an attentive literature review showed that neutral or negative attitudes about inclusive education were present by most teachers (de Boer, Pijl, & Minnaert, 2011). The potential cause of this is that they do not feel they have the appropriate knowledge, competence, or confidence in educating SWD. However, both parents and teachers with more experience on the matter – and, in the case of teachers, more training with inclusive education – were significantly more positive about it. Evidence shows that to be effective, teachers need to have an understanding of the most appropriate methods of instruction for SWD; but a lot of weight is given to the fact that creating an inclusive classroom is impossible without those positive attitudes toward inclusion (Savage & Erten, 2015).

REFERENCES

- Anagnostopoulou, E. (1989). *Concerns about the education of mentally retarded children. Contemporary Education*, p. 48, 82. [Greek]
- Anke de Boer, Sip Jan Pijl & Alexander Minnaert, (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. doi:10.1080/13603110903030089
- Bintz, W. P. (1997). Exploring reading nightmares of middle and secondary school teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41 (1), 12-24
- Bui, et al., 2010; Dupuis, Barclay, Holms, Platt, Shaha, & Lewis, 2006; Newman, 2006; Alquraini & Gut, 2012
- European Agency, (2020). Education transform lives. Retrieved on 14.02.2022 from: <https://www.european-agency.org/country-information/greece/legislation-and-policy>
- Gotovos, A. (1994). *Pedagogic Interaction*. Athens: Gutenberg, p. 112. [Greek]
- Hornby, G., Atkinson, M. & Howard, J. (1997). *Controversial Issues in Special Education*. David Fulton Publishers

- Kaila, M., Theodoropoulou, E. (1997). *The teacher*. Athens: Ellinika Grammata, p.149-150. [Greek]
- Melas, D. (1997). *Dealing with school failure*, Ta ekpeudeutika Journal, vol. 76, p. 49-50 and vol 88, p. 78-79. [Greek]
- Papatheofilou, R., Vosniadou, S. (1998). *Abandonment of school*. Athens: Gutenberg, p. 55. [Greek]
- Perrakis, S. (2000). *International Protection of Human Rights*. Athens: Sakkoulas. [Greek]
- Tsagaraki, I. H. (2000). *Special education - Practice. The School and the Home*, 4, 196-199. [Greek]
- Tsikolatas A. (2014). *Inclusive Education in Greek Education System. Challenges and prospects*. [Greek]
- Savage RS, Erten O (2015). *Teaching in Inclusive Classrooms: The Link between Teachers' Attitudes-Practices and Student Outcomes*. J Psychol Psychother 5.
- UNESCO, SPECIAL EDUCATION, DIVISION OF Basic EDUCATION, (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. Retrieved from: <http://www.unesco.org/education/educprog/sne/salamanc/index.htm>
- World Health Organization, (2001). *ICIDH-2: International Classification of Functioning, Disability and Health*. Retrieved on 12.02.2022 from: <http://www.who.int/icidh>.
- Zoniou-Sideri, A., Karayianni, P., Deropoulou, E., Spandagou, I. (2006). *Inclusive Discourse in Greece; strong voices, weak policies*. In the International Journal of Inclusive Education, vol.10, No 2, 3, p. 279-291.

THE SOCIAL AND COMMUNICATION SKILLS OF LEADERS IN EDUCATION AND THE VIEWS OF SECONDARY EDUCATION TEACHERS ON THE CONTRIBUTION OF THESE SKILLS TO THE SMOOTH OPERATION OF SPECIAL SCHOOLS

Lampros Theodorakos, PhD student

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Educational Studies and The Arts

Abstract: Cannot that the school and the field of education in general is a milestone for the whole of society. The school embraces society and accepts people from an early age in order to educate them as education is compulsory and its purpose is to prepare tomorrow's citizens. It offers all the supplies necessary to achieve the smooth development of an individual and in order for him to integrate into society and evolve. On a daily basis, developments are rapid and the world is changing rapidly, which creates the need for an education space that will consist of experienced human resources, able to meet existing needs and able to give directions that contribute to human development. Among these human resources, it is important that the training area includes people who can lead other members and provide guidelines for a broader role that includes a variety of tasks and responsibilities. This publication will focus on special schools, will examine the role of principals with a special focus on their social and communication skills as their main tool for the correct and more effective development and education of children with special needs. The research will be quantitative, substantive questionnaires will be distributed to principals and other teachers in order to examine the main question of this publication and to draw relevant conclusions.

Keywords: education, special schools, secondary school teachers

Introduction

In previous decades, the characteristics of education were different from those presented today both nationally and globally. With the evolution of societies, however, a new situation was marked that was to significantly change the way schools operate and the importance of education. Both globalization and the expanding market as well as the rise of technology and technological means have affected the operation of educational units. In today's world, modern society is characterized as a "knowledge society", that is, self-organized, that is, around information through technology, functions as a financial resource for knowledge and for every activity. This testifies to the existence of a new form of society characterized by rapid and intense changes.

In the context of globalization and new social conditions, the way of thinking and the philosophy of education have changed. The structure of the educational system changed and teachers adopted new behavioral trends. A typical example is the large migratory flows which have created heterogeneity in society and therefore in school. In this way the skills of teachers and education leaders changed as they were forced to adapt to the new social environment and meet the new social needs. The field of education is special, as it has to do with children of different ages. In each case, the same purpose is taken into account, namely the education of children and the laying of paths that lead to their holistic development.

After the family the children come in direct contact with the school and indirectly with the society. School education expresses the values and purposes of society, and therefore the organization and structure of the school can be used to develop students' personalities. Given the school, human needs and current living conditions, it is no coincidence that great importance is given to the organization of schools through the correct and difficult leadership. Leadership is a key factor that derives from the science of management but is widely applied taking into account the specific conditions and requirements, and the field of education. It is mainly implemented by executives, such as the director, and deals with the design and implementation of strategic decisions, taking into account models and decision-making techniques, modern information and communication technology and the wider social environment (Prastakos, 2000). In modern education conditions a leader has a complex role. His role is complex and multidimensional and the skills he must have are just as many. Leaders face a variety of strategic and organizational issues on a daily basis and to be able to successfully achieve their goals they must have social and communication skills.

1. Outlining leaders in education

The development that has taken place today in society and other fields, such as that of technology and economics, has brought about significant changes in the way some professions, such as teaching, are perceived in a theoretical and practical context. The complexity of working relationships in the school environment and the reforms that take place from time to time require appropriate human behaviors, so that the issues of organizational and strategic nature that emerge can be resolved effectively. In the context of globalization and the enlarged market, social conditions change and the knowledge society is promoted, which consequently changes the education systems (Stamatis, 2005). At all levels of education, human resources and more specifically leaders are called upon to address a variety of issues, such as decision-making on various educational issues that affect the operation of the school unit they run. That is why it is necessary to have executives capable of making important decisions, executives with an administrative profile and skills, executives with a broad vision, social and communication skills at a developed level. Social and communication skills are not only some of the skills that characterize an ideal leader but are two of the most basic supplies he must bring. In the context of searching for and outlining

the characteristics of a charismatic leader, it is accepted that the characteristics that govern him are many and each of them has its own utility and its own significance. Leaders have a higher role in training than the rest of the human resources. It is framed by a set of values and they take care of the smooth operation of the organization, give directions, guide the human resources in the right way, take initiatives, where it becomes necessary. In addition, they take care of the proper administration of a school by carrying out various actions and focusing on achieving the goals that are constantly set in order to improve the educational process (Kapsalis, 2005).

2. Communication skills and their meaning

Communication skills are the background of social skills. A person with communication skills is able to communicate with those around him, send and receive messages and manage social situations. He is also able to apply the knowledge he has under any circumstances such as stress, without panicking and losing control. According to a recent definition, communication is the exchange of information, thoughts, ideas, knowledge, feelings, through interaction with other people, which takes place in a specific context and has the ultimate goal of causing the emergence of ideas, actions, feelings, actions and ultimately to influence an individual's behavior (Manesis, 2014).

Communication is a process that occurs when the behavior of one organism / individual causes a physical, skeptical, mental and / or emotional reaction to another organism. Most of the actions of the person in his daily activity include one or the other form of communication. Communication is an instinctive human activity whose main purpose is to satisfy the needs of the individual. Communication and social skills are the most basic human traits because they help to express thoughts, solve problems and transmit information. Many times, in communication there is a strong emotion, a fact that plays an important and decisive role in transmitting and receiving a message, according to the purpose that is served or sought each time (Beladakis, 2009).

2.1 The social and communication skills of leaders in education

As mentioned in previous sections, social and communication skills affect all people, both in their personal and professional lives and vary depending on the person and the environment. In the field of education, social and communication skills contribute to the achievement of a common vision. In an educational unit, teachers strive for the intellectual development of students, their socialization and the provision of appropriate supplies. Teachers must be able to communicate effectively with each other, resolve any differences or concerns, and strive for collective benefit. Teachers with communication and social skills, who recognize the needs of students, their beliefs, their weaknesses and develop effective channels of communication between them, contribute to the formation of a healthy school environment. The first thing a leader needs to do is conceive of a vision and perspective of an action plan. In addition, it is important for a leader to guide, motivate and motivate team members not only to achieve the smooth running of a school but also because in this way leaders are given

the opportunity (DiSalvo et al, 2016): To develop communication strategies both in their interpersonal contact with each partner and in the whole area of education. Improve the self-esteem and creative skills of all the members that make up the training as a whole or a school unit in particular. To motivate the educational community for change in order for the members to realize the possibilities and skills they have. To create and maintain proper interpersonal relationships. Assist in the adoption of practical, strategic and technical skills capable of contributing to the achievement of the objectives. Solve education-related problems and boost self-confidence. To encourage members of an educational organization to actively participate in the activities, to communicate by exchanging views, concerns and experiences.

Leaders in education need to have the appropriate social and communication skills to help all members with whom they relate, to understand their psychic world and to help shape their behavior in an environment dominated by trust, acceptance, honesty and interest. This means that the leaders are good to contribute to the development of a common and promotional, for the purposes and goals of the educational unit, organizational culture. The effective action of leaders at all levels of education depends significantly on the social and communication skills they have, but in order to better understand their role and importance it is important to report and analyze these skills extensively. In particular, the main social and communication skills of leaders in education are namely empathy, active listening, humor and emotional intelligence and are briefly analyzed below.

2.1.1 The role of empathy and leadership in education

By empathy we mean the ability of leaders to understand the feelings of others, to recognize their needs and to accept diversity. Empathy is not just a gift of the moment but it would be good to accompany the leaders throughout their personal and professional career. It is very important for a leader to feel when a person speaks, to understand to a large extent what he is saying in every moment of communication and to know how to decode the verbal and non-verbal content but mainly the emotions that accompany his speech and messages. In this way, leaders can make decisions, take on new roles, and shape perceptions of the team they belong to or lead. Empathy leaders have a duty to listen carefully to the people with whom they connect and collaborate, to accept their point of view, to study it, and to tune in to their emotions. Empathy is a remarkable skill that is highly recognizable in modern society and in the way organizations are run, including in the field of education (Kellett et al. 2002).

Due to globalization and the changes it brings to social structures, empathy is important not only for perceiving any concerns but also for better and more productive cooperation between individuals. Within a team there can be conflicts because the goals are not clear, because there is instability in the team structure and because there is heterogeneity. It is important in the context of cooperation of a group of people to have a cooperative spirit and coherence and to be able to understand each other's needs, to understand his way of thinking and his behavioral mood (Kellett et

al. 2002). Education is a special place consisting of many people and for this reason a leader should take advantage of every opportunity that arises in order to perceive the emotional climate, to guide people towards the collective benefit, preventing tensions that may be delayed. achieve goals or destroy the spirit of cooperation.

2.1.2 Active listening and leadership in education

Active listening is also an important skill of leaders in education. The prevailing view is that in order for oral speech to be more effective, the emphasis should be on the way of listening and not so much on the way of speaking. This applies to all people, to all leaders from whatever organization they come from. In the case of training, leaders stand with respect and appreciation towards their interlocutor, listen to him carefully and provide a communication space from which security and confidence flow. When the leaders in education actively listen to their associates and other related parties, then they are able to resolve difficult situations and any problems, they can manage and utilize human resources and form an effective communication (Diamantidou, 2014). Active listening is a skill that develops with a lot of practice and personal work, however as a skill it is essentially needed in all forms of communication and most of all in interpersonal communication. Furthermore, the effectiveness of active listening depends on how it is applied and the interest shown by the person concerned, in this case the leaders. As it takes practice to develop as a skill, there are some techniques and some methods that contribute to its development. Some of them are the following (Walton, 1989): Maintaining eye contact with the interlocutor throughout the conversation, Practical recognition and acceptance of the interlocutor, Encouraging the interlocutor by using expressions that express interest in his views and ideas, Continuous delivery of non-verbal feedback to the interlocutor.

2.1.3 The role of humor and the leaders in education

As in the case of empathy and active listening, so with humor, leaders in education have the ability to lead effectively and achieve their goals. Humor is a communication tool that is accepted by the majority of society and creates pleasant emotions, depending of course on the way it is done. In education, humorous leaders possess an important "weapon" with which they can fight unpleasant stressful situations, promote creative expression and improve the quality of services provided and the quality of relationships between people. active in education (Jansen, 1994). Humor is a middle ground in which an important event is simplified and made more manageable. It helps a lot in communication, helps to avoid conflicts and makes people feel more comfortable, more relaxed and more familiar. Humor is directly related to the emotional world of people and in education the importance of this fact is greater due to the peculiar working relationships and the wider culture that prevails. As an emotion-based communication skill, humor allows a person to adapt to the environment in which he or she is. It creates a positive atmosphere and a warm working climate, spreads the spirit of cooperation, mutual understanding and effective communication (Jansen,

1994). At all levels of education, humor helps all members and strengthens their faith and trust. It improves their self-confidence, enhances their creativity, reduces their fear or cowardice in taking action and helps them to understand events that in some cases can be transformed or perceived in a negative way.

3. Reference to leadership skills and potential obstacles

The social and communication skills of leaders are undoubtedly important for the field of education given the benefits they can offer. However, the phenomenon of human communication and social interaction is governed by certain conditions, which, when not in force, the members of the educational space either do not communicate properly or problems and conflicts are created between them. The social and communication background should be structured in such a way that the members of the educational space communicate with clarity and integrity (Papadopoulou, 2012).

In order to form dynamic and active, social and communicative relations between the members of the educational space, it is important to face and overcome the obstacles that appear. As mentioned in previous sections, communication skills are an extension of social skills because in order to apply social skills, there must be communication and interaction between some people. The importance given to communication is not accidental, as it can take different directions and bring about varied results. Speaking of obstacles in the application of communication skills of leaders in education, it is worth noting that the lack of clarity of goals has a great influence. When the goals set on behalf of the communication are not specific and clear then uncertainty arises between the transmitter and the receiver. There is no credibility and trust is a concept that is disappearing.

In addition, the bad communication framework plays a decisive role in this, which implies failure in choosing the right place, time and medium (Papadopoulou, 2012). Many times the leaders do not communicate properly with those around them resulting in problems in understanding the content of the messages. The transmitter must send the correct messages and the receiver must be careful and focused to understand the content of the message and send the corresponding feedback. The transmitter may send a clear message but the receiver may not be focused, abstract and negatively biased about the transmitter value system. In this case, the basis of effective communication is annulled, which remains on a superficial rather than a substantive level. Also, regarding the communication skills of the leaders, the excessive volume of messages can still be a significant obstacle. When there is a large flow of complex and multiple messages it is relatively difficult to assimilate the information they contain and ambiguity and confusion is created.

In particular, this confusion is greater when leaders and more specifically between communicating members have bad relationships which are governed by a lack of communication skills. It is not uncommon for freedom of speech and expression to be absent during a dialogue or communication, either due to hierarchy or due to disturbed interpersonal relationships between the communicators (Papadopoulou, 2012).

Hierarchy is also a key word with great importance that can affect the communication skills of leaders. Leaders tend to give directions to executives at a lower hierarchical level within educational structures. In this way, the lower echelons of education can feel emotions such as anxiety and fear.

These feelings stem from the thought of deviating from educational goals or ineffective action in the field of education and the consequences it may have. Based on the above, the communication skills of the leaders in education can be degraded by some problematic issues or conditions and can be ineffective in many cases, thus affecting the educational goals. In summary, these obstacles can be distinguished in (Papadopoulou, 2012): Natural (noise, distance), Personally related to the differences in the personality of the communicating members (leaders and other executives), Conceptual (different languages, dialect), Authoritarian behavior of senior-to-lower-level executives, Lack of open communication and active listening, Lack of democratic spirit, Inadequate education - communication training. The social and communication skills of the leaders in education are constantly evolving, forming the basic foundations for the establishment and maintenance of an organized educational system. Regardless of the obstacles - problems that may arise and the requirements that exist, leaders have a duty to emphasize the quality of education, school effectiveness and efficiency of actions carried out in the context of education. Taking into account what has been analyzed in this chapter, it turns out that a leader is constantly judged by new criteria, since society is constantly changing. Undoubtedly, a leader must have many skills, communication and social, have experience and be able to manage the members of a team. It is a common assumption that labor rules are constantly changing into a common denominator with society. Thus, the goal of a leader should be to directly link the skills he has with the efficiency of the members of the team he leads. In all cases, the key word for a leader is the adaptation to the data that emerges and the flexibility between the space in which he operates (Paraskeva and Papagianni, 2008).

4. Conclusion

Communication, as a key feature of effective leadership, seemed to be influenced by factors such as the issue of training. This was proved by the respondents who to a very large extent have not been trained in such issues. Educational leaders are also part of the educational ensemble and their action is inevitably influenced by the degree to which they are trained in administrative matters. Communication is a two-way process and in order to investigate all its dimensions globally, the issue should be considered globally. Training is an element that is a timeless element of demand and demand on the part of teachers but the research findings prove that training is not done as one would expect. It can be perceived in the consciences of teachers as an integral part of their continuing professional development, but understanding the degree to which teachers have been trained one realizes that communication and social skills can not be optimally effective only from empirical knowledge. This means that most educational leaders can act on their experience over time and on the knowledge they

have gained. Through the training process a teacher whether he / she leads or not, enriches his / her skills, becomes more social, learns to better understand the physiology of problems, learns to work for the collective benefit, acquires knowledge and finally, is in able to solve any problems that arise while learning to work with those around him and to communicate in the best and best possible way. Teachers in general have a good image of educational leaders both in general and in particular with regard to the school unit they serve and believe that the contribution of communication and social skills they bring contributes significantly to the smooth operation of the school unit.

REFERENCES

Books

Diamantidou, K. (2014). *Interpersonal relationships in the classroom and effective communication skills with students*. In the issues of teaching and education in the multicultural school. (Ed., Katsarou, E. & Liakopoulou, M.) Unit C, (465-480), Thessaloniki: Ministry of Education

Kapsalis, A. (2005). "Characteristics of a good school" in Kapsalis, A. (ed.) *Organization and Administration of School Units*. Thessaloniki: University of Macedonia Publications

Papadopoulou, O. (2012). *Conflict Management, Communication, Leadership Models and Decision Making*, Diploma Thesis. University of Patras, Department of Business Administration, Patras.

Paraskeva, F. & Papagianni A. (2008). *Scientific and pedagogical skills for education staff*. Athens: Ministry of Education, Pedagogical Institute.

Prastakos, G. (2000). *Management Science: Decision Making in the Information Society*. Stamouli Publications, Athens

Stamatis, K. M. (2005). *The Uncertain 'Knowledge Society*, Athens: Savvalas.

Articles

Beladakis, E. (2009). School and family communication. *Administrative Update: Quarterly Management Science Review*, 49, 50-57

DiSalvo, V., Larsen C. & Seiler, W.J. (2016). Communication Skills Needed by Persons in Business Organizations, *Communication Education*, 25, 269-275

Jansen, M. (2014). Seven gifts and silvery laughter: Humour in educational leadership, *The Practising Administrator*, 16(4), 14-17

Kellett, J.B., Humphrey, R.H. & Sleeth, R.G. (2002), Empathy and complex task performance: two routes to leadership, *Leadership Quarterly*, 13, 523-544

Web page

Manesis, N. (2014). *Effective communication with institutions and services: educational material for Lifelong Learning Centers*. Athens: General Secretariat for Lifelong Learning. Retrieved from <http://blogs.sch.gr/nmanesis/> about [Accessed 25-4-2022]

SCHOOL MANAGEMENT AND SPECIAL EDUCATION. PRINCIPAL OF THE PRIMARY SCHOOL THROUGH THE EYES OF THE TEACHERS OF THE INCLUSION DEPARTMENT

Lampros Theodorakos, PhD student

*Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and The Arts*

Abstract: Theoretical analyzes, as well as empirical research have shown that improving education refers to improving the policies and practices of the education system itself, which is not independent of the administration and the persons who exercise it. At the same time, it concerns the quality upgrade that is connected with the launch to encourage a wider dialogue on issues related to the integration of disability in educational policies, in order to create a sustainable dynamic for the integration of people with disabilities in society. In this context, the skills, role, position and maneuvering margins of education executives and especially of Principals of School Units with Inclusion Departments, are factors that directly and indirectly affect the implementation of actions that contribute to the promotion of the education system. Quantitative research will be conducted on teachers in order to judge their principal on his / her attitude, function as a leader and the nature of his / her leadership behavior regarding the support of the project, the infrastructure and the implementation of innovations in the Inclusion Department.

Keywords: special education, school management, primary school

Introduction

Article 16 of the Greek Constitution guarantees the right of all Greeks to free education. In addition, it is underlined that 'education is a basic mission of the state and aims at the moral, spiritual, professional and physical education of the Greeks ...'. The above purposes of education are realized in the school, which is in a relationship of interdependence with the wider social phenomena and provides knowledge and skills, general education and specialization (Papanoum, 1995). At the same time, the development of the theoretical framework concerning the administration of education, the reforms related to Special Education in Greece and the institutional description of the role of the director, is the theoretical basis of the reflection on the research approach of the institution. conceptual approach to the term "education administration" and the reforms provide information that helps in the more comprehensive study of how the role of the Principal works in relation to the exercise of school administration.

Also, a description of the role of the manager and the information regarding the way of exercising it compose the framework in which we will rely, in order to empirically

explore the role later. It is widely acknowledged that leadership, as exercised by the school principal, is a critical variable in determining school effectiveness (Day et al., 2001). Recently, Paletta & Vidoni (2006: 46) pointed out that most analyzes of school leadership accept the critical role of school leadership for the well-being of the organization. Also, the role of the educational leader is very important, because many different groups of people (teachers, students, parents and community members) depend on his decisions and directions (Williams, 2000: 265). Therefore, the importance of the issue arises from the importance of the role of the principal who is in many ways the most important person in each school (Lo Vette et al., 2001: 3).

1. Special Education in Greece

The treatment of people with disabilities in Greek society has historically gone through various phases, which reflects the perceptions that characterized the social body for these people. An expressive manifestation of this attitude is the legislation that is adopted in each case, which signals and determines the social ethos, the style, the practice and, most importantly, the philosophy of the state and its institutions towards the vulnerable groups, the so-called social minorities. This finding is based on the need for institutional recognition of people with disabilities as equal and equivalent - in terms of participation in the social and economic development of the country - groups. For several decades, especially after the Second World War, there has been an ever-increasing awareness of people with disabilities, a fact that is reflected in the enactment of a number of laws on the rights of people with disabilities (A.M.E.A.) and the consequent obligations undertaken by the State in order to restore the disturbed balance. Special Education as a special sector of the Greek educational system began to develop at the beginning of the last century, but systematically, it is organized in the field only after the 1970s, when its previously vague framework is institutionalized by law.

In particular, in 1974 the first "Curriculum and Schedule Plan" was drafted for educable mentally retarded children. In 1975, the new Constitution of Greece was passed, where, for the first time, in article 21, reference is made to the obligation of the Greek State to take care and take care of people with special needs. This constitutional requirement is considered important, but it did not happen immediately by the Greek state. The main issues we see in educational policy, until the early 1980s, concern the nature, goals and conditions for the implementation of the institution of Special Education. Regarding the nature of the institution, the prevailing view was that Special Education is an independent part of the educational system, with its own legal status and planning. The objectives focused on providing "special education" and "vocational training" to "deviant individuals" and social care. Finally, the implementation of these goals was preceded through the implementation of special educational programs, in combination with medical and other measures (Zoniou-Sideris, 1998). These perceptions are enshrined in January 1981, when law 1143/81 is passed for Special Education, special vocational education and rehabilitation and social care of individuals who deviate from the "normal" (Polychronopoulou, 1995).

This law: a) Definitely defines the term "divergent persons", b) Defines the categories in which these persons are enrolled, c) Defines the provision of Special Education (pre-school, primary and secondary) and Special Vocational Education in public and private schools. d) Special school structures are provided: special schools, special classes, groups groups. e) It is defined as compulsory attendance of courses with special needs from six to seventeen years. f) The sole responsibility for the operation of the institution is transferred to the Ministry of Education, at educational and diagnostic-advisory level, g) Coordination of action of the co-competent bodies of special education is ensured. h) Positions of teaching and other staff are institutionalized, by branch, as well as positions of new specialties. i) Four positions of special inspectors are created.

2. The role of school management in Special Education

Management is one of the most important activities of man, since through it, ie the administrative function, all the individual efforts of the individuals that lead to the realization of the common goal are harmonized. The managers of an organization, public-private, can use many working methods to achieve its goals. However, correct methods are usually characterized by those that are governed by principles of science and lead to positive results. administration as a methodology is not based solely on scientific criteria. This means that the management of an organization must have training in management science but at the same time must have the "knowledge of behavior". Management is considered "the achievement of organizational goals and objectives through the cooperation and supervision of team individuals" (Georges et. Al, 1998: 32). That is, management means achieving specific goals through the proper guidance and motivation of human resources. Montana & Charnov (1993: 19) consider management as "the way of working with others and through others to achieve the objective goals of the organization and its members". It follows from the above that management theorists do not arrive at a commonly accepted definition of the term "management". However, most considerations relate to specific functions of the management of a social organization, such as planning, organizing, decision-making, management, coordination and control, and specific principles, such as purpose, hierarchy, prudent management, mandate and staff. and meritocratic choice.

Transferring the above to the management of an educational organization, we see that all activities lead to the realization of the goals of teaching and learning and that all people working in this institution must contribute to achieving these goals. That is, administration either in the educational field or elsewhere is basically related to the realization of goals through cooperation (Saitis, 2005). Thus, we could define education administration as a system of action that consists in the rational use of available resources - human and material - to achieve the goals pursued by the various types of educational organizations.

According to this perception, the work of the educational administration, which is expressed by the activity of its leaders (eg Heads of Education Offices, School

Principals) aims at: The precise definition of educational goals. In the application of the rules of law, which regulate the way of organization and operation of the educational organizations. In the creation and maintenance of the appropriate working environment, In the best possible utilization of the available resources - human and material - for the improvement of the educational process. In determining the degree of effectiveness of the educational organization. In the redefinition of educational goals, according to the new data of the external environment of the educational organization, in order for all its behavior to be adapted to the needs of the society in which it operates (Saitis, 2005).

Today, the work of the education administration is not limited to the "legal" side but has the responsibility for the quality upgrade of the educational process that takes place in the schools. Almost all general principles of administration can be applied to issues related to the organization and operation of schools, since the principal and the teachers' association have to plan and organize the various activities of the school, as well as the principles of democratic administration, direct oversight, fairness, decision-making and adaptability. In school administration the primary purpose is to upgrade teaching and learning and all the activities of the school principal should have this direction. In a developing country like ours, where education is a major challenge, a school principal must realize his or her role in terms of the contribution he or she can make to the complex task of national development. To achieve this, the central government must first address the role of education as a development investment and rationalize the elements of the education system in the context of the environment (Tiburcio, 1996). Next, a school principal must have the basic knowledge of how to coordinate activities within the organization he or she manages, how to realize and influence goals, tactics and programs, and how to acquire and manage available resources (human and materials).

3. Models of administrative organization of education

The distinction of the Greek educational system, based on the degree of power and the geographical position of the services, is made at four levels: at the national, at the regional, at the prefectural and at the school level. The education system operates in a defined environment, which is shaped by the social, political, economic, cultural and demographic data of each country. A basic distinction of educational systems is their classification into centralized and decentralized, depending on the distribution of power and responsibilities in the various parts of their organization (Andreou & Papakonstantinou, 1990: 17-27, 43-50). A basic criterion of the centrality of an organization is the degree of power that the center gathers in relation to the region. Decentralization of an organization, on the other hand, depends on the degree of responsibility transferred from the top of the hierarchy to the base.

Both systems have advantages and disadvantages. The main advantages of the centralized system, such as the Greek one, are the possibility of ensuring the unity of the organization, coordination of actions, utilization of human and material

resources, implementation of political and reform proposals and achieving uniform control in the regional bodies. (Athanasoula-Reppa, 2001: 40-41) On the other hand, the main disadvantages are the concentration of workload in the center, limitation of initiatives, delay in decision-making, with the consequence that the administration becomes rigid and complicated, the region lacks the ability to solve its problems, with the result that the center of exacerbation of the phenomenon of astyphilia solves them and in suffering to solve its cases (Fanariotis, 1999: 219).

As far as the decentralization system is concerned, we observe that a feature of this is the transfer of part of the decisive power of the central administration to the regional bodies. The main advantages of the decentralized system are that it frees central government from the tasks of local interest, promotes the development of the region, and achieves problem solving faster and at a lower cost. Among the disadvantages of this system are the tendency to abuse power, the inability of regional bodies to resolve issues that require special knowledge, the risk of non-uniformity of administrative actions, etc. (Fanariotis, 1999: 220). In conclusion, we could say that the effective operation of an education system does not depend on its characterization as a centralized decentralized system, but if it adheres to the modern principles of administration it achieves the best possible result with the least possible cost in public money and human sacrifice.

4. Effective schools

The process of development and promotion of the school must become a continuous and integral part of every school and teacher, with the ultimate goal of improving both. The above view is evidenced by the changes observed by various researchers in the orientation of schools over the years. Thus, in 1966 with Coleman's report, the family and socio-economic environment of students decisively determines their academic performance and consequently the school had little effect on educational outcomes (Andreadakis, 2004). In the 1970s, with the development of the effective school movement, the influence of the school on the educational result was recognized, emphasizing the social and emotional maturity, the equality of all students, the organization and administration of the school, the effective management of human and material resources, the educational process, the school climate and the quality of teaching. In the 1980s there was an emphasis on professional skills and academic competence (Cuban, 1990), while in the 1990s orientation although it remained on academic competence, there was a tendency to work with parents and the community. for intentional leadership (Sergiovanni, 1991: 88-90) and to ensure evaluation. Finally, in the 21st century, education with the predominance of information technology and fiber optics is turning to technology, emphasizing the acquisition of knowledge and skills to gain a place in the labor market, due to increased competition and unemployment. Thus, as tastes and requirements change, behaviors that may now be considered desirable may, after a while, likely be considered ineffective. Therefore, for a school, what counts is not being effective, but being done.

5. The role of leadership in education

Studying the theoretical approaches to the issue of leadership, we observe that they converge on some common assumptions which emphasize the characteristics of leadership and the behavior of leaders. Stogdill points out that each person is made up of a set of personal characteristics and is influenced by the actions and goals of his subordinates. leader is in an ever-changing environment, which is indicated by changes in executives, changes in interpersonal relationships, changes in goals and competition from various influences (Stogdill, 1948). Gouch & Carter (1952) will mention as key characteristics of the leader: the facilitation of the goals of the groups, the individual projection and the group sociability. Reddin (1987), goes on to label the term leadership effectiveness and categorizes leadership behaviors into effective and ineffective, arguing that fundamental leadership skills are "sensitivity" to any "circumstance" and "flexibility" in the "energy" mode.

Theories about the characteristics that leaders should have, gradually gave way to the theories of the behaviors of leaders. Drucker (1971) points out that leadership can be a field of training by adopting effective management habits and advises leaders to often set goals and priorities, develop skills in power distribution, create individual feedback environments, and form simple organizational structures. In leadership behaviors, it distinguishes those that are formed in the context of the directional leader, the supportive, the participatory and the achievement-oriented leader. Fiedler, in addition to the characteristics and behaviors of leaders, points out the importance of the context in which they are called to act and defines three factors that shape the effective type of leadership. These factors are: the strength of the leader position, the relationships that develop between the leader and the subordinate, and the clarity of the goals and tasks of the team members. Hersey & Blanchard (1974) emphasize the importance of the maturity of subordinates. Their degree of maturity determines the leadership behavior and the operating framework of each organization. According to the above positions, people with maturity need clear and specialized directions, high productivity and human relations behavior and a participatory type of leader.

6. Conclusion

In summary, we could argue that the education system, by delegating some responsibilities to the Director, seeks to promote a more active role, however, these seem to enable it to take only specific initiatives and within a directly defined institutional framework, since it is subject to general supervision. in a structured hierarchy with no apparent ease of action. Thus, today his carrying role remains specific and prescribed and it is necessary to move from the position of conventional handler to the position of modern leader. It is clear that a processor tries not to (exceed) him beyond daily routine. leader, on the other hand, shapes what is happening and practices in such a way as to respond creatively to his goals and role. The practitioner sees theory and practice as two separate things and clearly prefers one over the other, depending on the element with which he feels most secure each time. But the leader recognizes that

theory and practice are an inseparable whole: the achievement of goals must (is, and) be achieved through their total consideration and their dialectical relationship. Therefore, we can conclude that a leading role could exist if political intention, accompanied by more studied moves that would enhance special education and the role of director, where they would contribute to the improvement of our country's education system.

Reforms in the education system require knowledge of the process by which change takes place. Improving education by introducing innovations in the school is not only a proper central planning, but a function of the local introduction process. introduction of innovations presupposes the modification of the prevailing practices and perceptions, in order to achieve the desired learning outcomes. An integrated change management model is based on the following key parameters: 1) The existence of a specific vision, which will mobilize the manager-leader and teachers. 2) The existence of appropriate strategies and structures within the school organization. 3) In the implementation of change through the basic stages such as: the diagnosis of the current situation, the planning of the proposed changes, the planning of actions to address possible resistance, ensuring the commitment and support of stakeholders and the implementation and monitoring of implementation changes. 4) In the creation of an appropriate structure, by assigning roles and responsibilities, in parallel with the delegation of the respective authority to the members of the groups.

REFERENCES

Books

- Andreadakis, N. (2004). *Effective schools. University notes*. University of the Aegean, TEPAES, Academic year 2004-2005, Rhodes.
- Andreou, A. & Papakonstantinou. G. (1990). *Organization and administration of the educational system*. Theoretical approach and historical overview. Athens, Exantas.
- Athanasoula - Reppa, A. (2001). *Training and education of education executives in the Greek educational system*. Patras, EAP.
- Fanariotis, P. (1999). *Public Administration, Decentralization and Local Government*. Athens, Stamouli.
- George, D., Efthymiadou, A. & Tsitos, A. (1998). *Practical Orientation in Modern Management*. Athens, Greek Letters.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1977). *Management of Organisational Behavior*. Utilizing Human Resources, Pr. Hall.
- LoVette, O., Watts, S. & Wheeler, J. (2001). *Teacher perceptions of principals: A new instrument*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Little Rock, AK
- Montana, P. & Charnov, B. (1993). *Management*. Barrons Business Review Series, New York.
- Papanaum, Z. (1995). *school address. Theoretical and empirical investigation, analysis*. Thessaloniki. Kyriakidis Bros.

- Pasiardis, P. (1996). *The evaluation of the work of teachers*, Grigoris, Athens.
- Polychronopoulou, S. (1995). *Children and Adolescents with Special Needs*, vol. B. Athens, Atrapos
- Saitis, X. (2001). *Operation of the School through the decisions of the Teachers' Association*. Athens, Atrapos
- Sergiovanni, T. (1991). *The principalship: A reflective practice perspective (2nd ed.)*. Boston: Allyn & Bacon
- Tiburcio, L. (1996). *Education administration* in Mialaret, G. Introduction to Education Sciences. Athens, Typothito.
- Zoniou-Sideris, A. (1998). *Evolution of special education from the specialist to the general school*, Athens, Atrapos

Articles

- Day, C., Harris, A. & Hadfield, M. (2001). Grounding Knowledge of Schools in Stakeholder Realities: A Multi-Perspective Study of Effective School Leaders. *School Leadership and Management*, 21, 1, 19-42
- Paletta, A. & Vidoni, D. (2006). Italian School Managers: A complex identity. *International Studies in Educational Administration*, 34, 1, 46-70
- Williams, H. (2000). Teacher's perceptions of principal effectiveness in selected secondary schools in Tennessee. *Education*, 121,2, 264-275.

TEACHERS' VIEWS AND ATTITUDES ON THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER (ASD) AND COLLABORATIVE TEACHING

Maria Karaiskou

*Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and The Arts
Department of Special education*

Abstract: Students with Autism Spectrum Disorders are increasingly included in the general classrooms of public general schools. This is considered a positive outcome for students with autism, but still exists numerous problems with how and in what way they go into one such a school environment. The success of inclusive education depends, among other things, on the attitudes of those involved, especially the teachers who are called to carry out the education of students with special educational needs. Collaborative teaching can be a means of such positive results for students but at the same time it is necessary for the support of the teachers themselves.

Keywords: teachers, ASD, collaborative teaching, students

Introduction

The education of students with Autistic Spectrum Disorder (ASD) is a widespread issue, as it concerns to a large extent the educational community, families of children in the autism spectrum, but also many scientists who deal with ASD. ASD contains some manifestations of behavior that individuals find difficult to manage and the rest of the population understands. These can be obstacles to the smooth integration of children in general, especially in the educational community, as they deviate from the behavior of students of formal development. At the same time, these children need a differentiated education program, a well-designed space, a personalized program as well as a way of approaching.

1. Teachers' views and attitudes about inclusion

Cassimos et al. (2013) surveyed the views and attitudes of 228 Greek teachers about the co-education of students with Autistic Spectrum Disorder (ASD). A questionnaire was used for the needs of the research. Their training and previous experiences seemed to influence their views on the inclusion of students with ASD. Those with previous training in autism were more likely to accept a student with ASD in their classroom than those without prior training.

Similarly, McGregor and Campbell (2001) investigated the relationship between teachers' knowledge and training about autism and their attitudes toward co-education

of these students in general school. Their sample consisted of 23 special education teachers and 49 general education teachers, 22 of the latter with experience and 27 without experience in autism. The results showed that the higher the level of knowledge and experience, the higher the confidence in the success of the co-education of children with autism.

The Wilkerson (2012) study involved 636 general and special education teachers and investigated the relationship between their attitudes and the inclusion of students in the formal classroom. According to the results, the attitudes of teachers towards the inclusion of students with ASD were positive, especially those of special education. Less positive in the practice of inclusion were the older ones with long service. Adequate training and frequent contact with students with autism were correlated with teachers' beliefs about the effectiveness of inclusion.

In contrast to the research of Segall and Campbell (2014) participants suggested inclusion regardless of their knowledge, experiences and attitudes about autism. Their self-efficacy was what was correlated with the placement of students with ASD in the general classroom. That is, teachers who thought they were capable were more likely to suggest that the student be included in a less restrictive educational setting. The same teachers pointed out the level of cognitive abilities of students with ASD as the most important factor for their inclusion in relation to the type of their disorder.

Goodall (2014) in her research concluded that increasing teachers' knowledge of autistic students did not improve their effectiveness. Increasing understanding of autistic syndrome and autistic experiences was more likely to lead to more effective student teaching.

We find, therefore, that several studies have been conducted that explore teachers' views on issues related to autism, such as diagnostic criteria, etiology, characteristics of people with ASD, etc. (Segall & Campbell, 2012) while in recent years research has been added on issues of inclusive education - inclusion of students with SEN and among them students with ASD (Cassimos et al., 2013; Goodall, 2014; Segall & Campbell, 2014; Wilkerson, 2012).

In the research that we mentioned the sample were mainly teachers of general and special education of primary and secondary education but also other specialists who deal with people with ASD such as psychologists, speech therapists, pediatricians. Most of the researches examined the knowledge and opinions of the participants about autism and more specifically about the characteristics, the etiology, the diagnostic criteria but also the most effective practices. Their attitudes in relation to their education and previous experiences were also explored.

The method used in most surveys was the quantitative tool with the questionnaire. In addition to Stone, we note that other researchers used her questionnaire as it is or tailored to the needs of each survey. Only one of the surveys cited used the qualitative method and specifically the semi-structured interview.

Most researchers agree that teachers generally had a lack of knowledge about autism, especially those in general education and other health professionals. Previous

experiences of working with students with ASD have had a positive effect both in terms of teachers' knowledge of autism and in terms of developing more positive attitudes towards inclusion strategies. In general, the majority of teachers had positive attitudes towards inclusive education and the more knowledge and experience they had, the more confidence they showed in the successful outcome of inclusive education (Cassimos et al., 2013; Goodall, 2014; McGregor & Campbell, 2001; Segall & Campbell, 2014; Wilkerson, 2012).

Studying other research, we find that their results do not always point in the same direction. For example, research by Cole, Mills, Dale, and Jenkins (1991, cited in McClannahan & Krantz, 1997) found that the severity of the student's disorder was a determining factor. Students with severe developmental disabilities benefited most from attending special schools while students with less severe disabilities benefited from inclusive education. One of the reasons that the "controversy" between special schools and the inclusion in general education schools is maintained, is the lack of valid measurements of student progress, as the weighted scales used to assess students without special educational needs are not as appropriate for the assessment of students with ASD (McClannahan & Krantz, 1997).

In the research of Chung et al. (2015) involving 234 pre-school and primary school teachers, the results showed that teachers treat students with ASD differently from students with formal development. More specifically, they avoid them and do not view them with sympathy. Their attitude can affect the successful implementation of effective practices in the classroom in which inclusion takes place. Women and those with special education training showed more positive attitudes towards inclusion.

Zoniou-Sideri and Vlachou (2006, cited in Mavropoulou, 2007) report that teachers are often divided as they believe that co-educating students with ASD will help reduce stigma and marginalization and on the other suggest special schools as safer and more protective environments. This fact may also be explained by the fact that they feel unprepared to use special educational strategies to meet the different needs of students with ASD, which is why they constantly point out their need for training. Also, general education teachers are often wary of the presence of a second teacher in the class, considering it difficult to delimit roles and fearing conflicts. Indeed, this can happen, but if the first difficulties are overcome, the cooperation can prove to be very effective. (Zoniou-Sideris, 2011).

2. Teachers' views and attitudes about collaborative teaching

The literature on teachers' attitudes and experiences for collaborative teaching shows that co-teaching is considered beneficial for student performance and in general for the professional development of teachers by general and special education teachers. The results of another study by Pancsofar, & Petroff (2013) examining the attitude of 129 general and special education teachers towards co-teaching, showed that special educators feel more confident and interested in co-teaching because they had more opportunities to learn about the concept. of. Those teachers who had more opportunities

for co-teaching during their careers also seemed to maintain a more positive attitude. In addition, special educators were more likely to prepare for their co-teaching studies than general educators, with the result that the former had a more positive attitude. The results are in line with previous research (Austin, 2001), which shows that general educators need more education during their studies. This research examined the views of 12 co-teachers, each pair consisting of a general and special education teacher, in terms of the co-teaching model, with the teachers agreeing that they work well together and that they benefit from the cooperation. Both groups, specialist and general educators, believe that co-teaching is a worthwhile process and that it helps to improve their teaching, with most finding the experience positive. Special education teachers noted an increase in knowledge of the subject matter taught in the classroom, while general education teachers identified benefits in terms of classroom management skills and curriculum implementation. Most teachers argued that co-teaching contributes positively to the academic development of all students, something similar happened for social development although there were several notable exceptions.

In their research, Malian, & McRae (2010) examined the perceptions of 290 kindergarten, elementary, high school and high school teachers regarding co-teaching. The results did not show a significant difference between general and specific in terms of their views, teaching methods and personal characteristics. The teachers in the sample had perceptions based on the institution of inclusion, so they were willing to participate in a co-teaching model. According to Gately & Gately (2001) at the level of primary education co-teaching is widely accepted among general and special education teachers, while there is a general acceptance that co-teaching classes are beneficial to all students. Although planning is difficult, the most important aspect of co-teaching is to discover the needs of all students. In another study by Frisk (2004) it was found that general educators of primary education state that they benefit from the cooperation with special educators, while they consider the existence of compatibility between teachers important.

Salend et al. (1997) also observed an increase in student collaboration while the extra attention given to each student in a co-teaching model has benefits for student academic performance. Despite the benefits observed in academic performance, teachers more often than not refer to the benefits of socializing students without educational needs, such as increased tolerance and acceptance of diversity (Frisk, 2004).

But in addition to the benefits for students without SEN, teachers point out benefits for students who need special education as the former act as models of appropriate behavior (Yoder, 2000; Ward, 2003; Vesay, 2004, op. Cit. In Scruggs et al. 2007). Similarly, students with SEN benefit from the extra attention they receive from both teachers (Norris, 1997, cited in Scruggs et al., 2007). There is, however, the opposite view according to which some teachers deny that all students benefit from attending a class where a student with SEN is included. They argue that some students threaten the implementation and success of the efforts of teachers involved in a co-teaching model (Ward, 2003; Frisk, 2004, cited in Scruggs et al., 2007).

Expert and general educators agree that certain conditions are required for the correct and successful implementation of collaborative teaching. Volunteering is a factor of paramount importance (Scruggs et al., 2007). This means that for the implementation of inclusion and the co-teaching model, teachers must be selected who volunteer to participate in this effort (Scruggs et al., 2007). Another important factor is the compatibility between the teachers involved. Many educators who have experienced poor collaboration and communication with a colleague in the implementation of collaborative teaching report frustration (Norris, 1997; Frisk, 2004, cited in Scruggs et al., 2007). In general, teachers said they were satisfied with the co-teaching model. Nevertheless, the results of all the researches in the meta-analysis research showed that the ideal of true cooperation between two equal partners was not achieved. As Rice & Zigmond (2000) point out, "a common teaching space with a diverse student population (students with and without SEN), shared responsibility for planning and effective teaching by both co-teachers" (p. 196) is very difficult to develop (Scruggs et al., 2007).

Takala, & Uusitalo-Malmivaara (2012) conducted quantitative research in two general primary schools, a general high school and a special school in Finland. 30% (compared to 60% in the first) of teachers believe that co-teaching benefits all students, although it was not statistically significant. Strogilos et al. (2012) conducted a qualitative research in Greece on 20 women special education teachers without previous experience in special education. In this study the special educators pointed out that the general education teachers maintained an attitude according to which they wished to work in isolation, while they were convinced that the special educators were mainly responsible for the education of students with SEN and that monitoring by children with SEN of the integration departments. Glashan et al. (2004) examined the views of primary education teachers on the support they need in educating a student with ASD in the general classroom. Regarding the presence of a second teacher (who did not necessarily have formal training in ASD) they stated that it creates stress for them as they feel responsible for another adult, while they themselves work in a field for which they are not trained.

Finke et al. (2009) investigated the perceptions of female primary school teachers (N = 5), aged 26-35 years regarding the inclusion of students with ASD who need supportive / alternative communication (AAC). Teachers consider the element of cooperation between general and special education teachers in order to meet the educational needs of students to be of primary importance. As they point out, it is useful for general and special education teachers to keep open the channels of communication between themselves and the other members of the school community, while at the same time being flexible in jointly forming appropriate educational programs for students with ASD who have been included. Finally, they consider it good that the roles and responsibilities of the collaborating teachers are defined, so that the collaboration is carried out smoothly with the aim of the most effective inclusion.

3. Conclusions

There is therefore a need for further investigation of the issue as it is a relatively new institution, especially in our country, which is gaining ground, but not without doubts and difficulties. There is a lot of resistance from teachers who, on the one hand, seem unprepared to train their different students together and, on the other hand, are poorly informed about autism spectrum disorder and how to apply inclusion. It seems as if a system is being implemented without having previously researched the views of the teachers themselves and without them receiving specialized and substantial training.

The above review of the international literature on the cooperation between general and special education teachers demonstrates the crucial role that it plays in the effective and quality education of students with SEN, including those with ASD - Y.L.A. in general school. In addition, the importance of supporting every teacher in the demanding and difficult task of including children with SEN in the general school is evident.

REFERENCES

Frisk, C. A. (2004). *Teacher collaboration: Learning from inclusion dyad dialogues*. Dissertations and Master 's Theses (Campus Access), 1-169.

Wilkerson, S. E. (2012). *Assessing teacher attitude toward the inclusion of students with autism*. University of Louisville.

Articles

Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial & Special Education, Special Curriculum Access*, 22(4), 245-255. doi: 10.1177/074193250102200408.

Cassimos, D. C., Polychronopoulou, S. A., Tripsianis, G. I., & Syriopoulou-Delli, C. K. (2013). Views and attitudes of teachers on the educational integration of 91 students with autism spectrum disorders. *Developmental Neurorehabilitation*, 1-11. doi: 10.3109/17518423.2013.794870.

Chung, W., Chung, S., Edgar-Smith, S., Palmer, R. B., DeLambo, D., & Huang, W. (2015). An Examination of In-Service Teacher Attitudes Toward Students with Autism Spectrum Disorder: Implications for Professional Practice. *Current Issues in Education*, 18(2).

Finke, E. H., Finke, E. H., McNaughton, D. B., & Drager, K. D. R. (2009). "All Children Can and Should Have the Opportunity to Learn": General Education Teachers' Perspectives on Including Children with Autism Spectrum Disorder who Require AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(2), 110-122. doi: 10.1080/07434610902886206.

Gately, S. E., & Gately Jr, F. J. (2001). Understanding coteaching components. *Teaching exceptional children*, 33(4), 40-47. doi: 10.1177/004005990103300406.

Glashan, L., Mackay, G., & Grieve, A. (2004). Teachers' experience of support in the mainstream education of pupils with autism. *Improving Schools*, 7(1), 49-60. doi: 10.1177/1365480204042113.

Goodall, E. (2014). Supporting teachers' journeys towards full inclusion of students on the autism spectrum in New Zealand. *The journal of the international association of special education*, 15(2), 133-140.

Malian, D. I., & McRae, E. (2010). Co-teaching beliefs to support inclusive education: Survey of relationships between general and special educators in inclusive classes. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(6), 2.

McClannahan, L. E., & Krantz, P. J. (1997). Princeton child development institute. *Behavior and Social Issues*, 7(1), 65-68. doi: 10.5210/bsi.v7i1.301.

McGregor, E., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5, 189- 207. doi: 10.1177/1362361301005002008.

Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2013). Professional development experiences in co-teaching: Associations with teacher confidence, interests, and attitudes. *Teacher education and special education*, 36(2), 83-96. doi: 10.1177/0888406412474996.

Rice, D., & Zigmond, N. (2000). Co-teaching in secondary schools: Teacher reports of developments in Australian and American classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(4), 190-197.

Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1156-1167. doi: 10.1016/j.rasd.2012.02.007.

Salend, S. J., Johansen, M., Mumper, J., Chase, A. S., Pike, K. M., & Dorney, J. A. (1997). Cooperative teaching: The voices of two teachers. *Remedial and Special Education*, 18(1), 3-11. doi: 10.1177/074193259701800103.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional children*, 73(4), 392-416. doi: 10.1177/001440290707300401.

Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2014). Factors influencing the educational placement of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(1), 31-43. doi: 10.1016/j.rasd.2013.10.006.

Stone, W. L. (1987). Cross-disciplinary perspectives on autism. *Journal of Pediatric Psychology*, 12(4), 615-630. doi: 10.1093/jpepsy/12.4.615.

Strogilos, V., Nikolaraizi, M., & Tragoulia, E. (2012). Experiences among beginning special education teachers in general education settings: the influence of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 185-199. doi: 10.1080/08856257.2011.645588.

Takala, M., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 373-390. doi: 10.1080/08856257.2012.691233.

FACTORS INFLUENCING THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER (ASD)

Maria Karaïskou

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Educational Studies and The Arts

Department of Special education

Abstract: The inclusion of students with special educational needs in the classrooms of general education schools has been of great concern to scientists in recent decades. In the sense of inclusion, students with disabilities can and should be educated in general schools together with the normally developing peer children, providing them with appropriate support services, rather than being placed in special education classes or special schools. The support of children with ASD in the Greek school can be implemented by the general class teacher, if there is no special educator in the school, in collaboration with the class teacher and the special education teacher within the integration department, and by the class teacher in collaboration with a special educator in the general classroom, applying the institution of parallel support. The success of inclusion therefore depends on many factors. The role of the teacher is considered crucial in the cultivation of a school ethic with the main axes of cooperation and support of all children both in the learning process and in socialization. Therefore, the cooperation between general and special education teachers, the cooperation between parents, but also the cooperation between teachers and parents is essential.

Keywords: ASD, Inclusion, factors

Introduction

The issue of inclusive education - the inclusion of students with special educational needs in the classrooms of general education schools has been of great concern to scientists in recent decades. Over the years, the goal of social inclusion has been common to all sectors, but it has gained its place as a global value in today's society. However, there is considerable controversy over the process that is most likely to lead to this goal for people with disabilities or disabilities. Advocates of traditional rehabilitation-therapy models suggest intensive services in segregated environments specifically designed to meet individual needs. Conversely, proponents of full inclusion models argue that services are provided in the primary school and in society (Cole & Meyer, 1991).

In general we would say that the concept of "inclusive education" is complex, ambiguous and controversial and can refer to different aspects of school policies

and practices in relation to different groups of students (Kalambouka, Farrell, Dyson & Kaplan, 2007). Educational inclusion can be defined as the education of children with special educational needs in regular schools, instead of special schools. More specifically, integration involves retaining special education students in regular classrooms and providing support services to the child himself / herself instead of moving to support services (Ruijs & Peetsma, 2009). Thus, the existence of a person with a disability in the educational environment is declared, as well as his active participation in the learning process as well as in the other activities of the school. The requirements of teachers from the individual are proportional to his capabilities (Michailidis, 2009).

1. Inclusion in Greece for students with ASD

Following the proclamation of Salamanca, the educational inclusion of children with disabilities and / or special educational needs in general education structures, together with their interlocutors, was chosen as the only morally and pedagogically appropriate practice by many countries worldwide. Its implementation proved to be a very demanding and difficult task, which was interpreted and applied in various ways around the world. The inclusion of people with disabilities in general education has become a standard in Western countries since the 1980s. In the sense of inclusion, students with disabilities can and should be educated in general schools together with the normally developing peer children, providing them with appropriate support services, rather than being placed in special education classes or special schools (Mesibov & Shea, 1996).

The process of integration initially and after the inclusion of students with disabilities and / or special educational needs in the general school has begun long ago in our country. With the recent legislative regulations (Law 4415 / Government Gazette A 159 / 06.09.2016) its mandatory character was further emphasized. In 2008, a law was passed in Greece (3699) on special education and training, according to which children with autism and other pervasive developmental disorders are considered students with disabilities and special educational needs. This recognition allowed the students of this group to participate in inclusion programs with all the benefits that it entails.

In recent years, the number of students with Autism Spectrum Disorders (ASD) attending general school has increased (Segall & Campbell, 2012), by more than 80% of the school day, from 14% in 1996 to 31% in 2005 (Reeves et al., 2013). As the number of children with ASD attending general school increases, so does the need to implement effective intervention programs that will lead to the smooth inclusion of students.

The support of children with ASD in the Greek school can be implemented by the general class teacher, if there is no special educator in the school, in collaboration with the class teacher and the special education teacher within the integration department, and by the class teacher in collaboration with a special educator in the general classroom, applying the institution of parallel support.

However, the implementation of inclusion is not always easy, as it is called to address the prejudices and expectations of teachers, but also the lack of information, tools, resources and knowledge (Dias & Perez, 2013). Classroom teachers are often asked to respond to situations for which they have not been properly prepared. In fact, the behavioral problems of children with ASD can affect the relationship of teachers with them.

The success of inclusion therefore depends on, among other factors, the experience and training of teachers, general and specific to autism, their knowledge of autism and their attitudes towards the inclusion of students with ASD (Emam & Farrell, 2009; Segall & Campbell, 2012). Ensuring that students with autism receive effective intervention in general school will depend, in part, on the extent to which teachers and staff are prepared to implement well-documented strategies and interventions (Boardman et al., 2005).

An important role in the effective implementation of educational inclusion is played by teachers, whose attitudes were found to be perhaps the strongest predictor of its success (Schwab et al., 2015). As it becomes increasingly clear that inclusion is not just about the physical transfer of students from special education structures to the neighborhood school, but requires a change of attitudes and a complete overhaul of the school context, the educational world is realizing that it is facing perhaps a more complex reform of the modern education scene (Fullan and Stiegelbauer, 1991, cited in Avissar, Reiter and Leyser, 2003). Functional integration now begins in the classroom and depends on the use of effective strategies and practices by the teacher, so that children with special educational needs actively participate in both academic and social learning. Social acceptance and social - interpersonal interactions of children with special educational needs with their classmates, are a basic and necessary condition for their comprehensive development, but also for their smooth adaptation to the school context (Buysse et al., 2003).

2. Factors for successful inclusion of students with special educational needs

An initial general assessment of the factors that favor the integration process, we would say that is: collaborative teaching, support from society, the provision of appropriate special education staff, the use of effective teaching strategies, the participation of children in teaching, integration staff should always be available, working well with the children's parents and setting individual goals for each child's specific abilities (Gibb et al., 2007). These factors are applicable for all students with special educational needs. As Norwich (2000) points out, some of the factors that contribute to the successful co-education of children with and without disabilities in general school are: the adjustment of curricula for the benefit of children with special educational needs, the involvement of parents and educators in decision-making, trained teaching staff and finally the contribution of society itself with financial support.

The educational policy of inclusion speaks of schools that are willing to welcome all students regardless of their particularities, constituting a democratic school that resists the exclusion of students (Barton, 2008). Nowadays, the need for the establishment and acceptance, by all members of the school, of a common culture regarding the principles of a School for all is urgent. On the road to a functional integration of children with special educational needs, it is important to consider the school as that framework, which will: a) consist of a staff that jointly accepts the philosophy and ideas of integration, b) considers all students, registered in its archives, welcome, c) provides, with its architectural structure, physical access to all its students, including those with mobility problems, d) serves the needs of all its students and not only those with disabilities special educational needs, through a specialized staff (eg psychologist, speech therapist, physiotherapist, social worker), e) is open to the parents of all children and to the wider community and f) promotes respect and cooperation. The change in the level of infrastructure includes the physical environment of the school to be accessible to people with disabilities, as well as a change in the level of human resources, that is, the placement of special educators in the schools of general education. For all the above, the role of school principals is crucial for the development of a climate of mutual respect and parity. It is also necessary to change the level of legislation in order to promote the necessary reforms at the institutional level as well (Cornwall & Graham-Matheson, 2012).

More analytically, it becomes very critical to have a syllabus that will be addressed to all students in the class and will recognize the different possibilities and learning needs of each child individually regardless of the educational context in which he is, setting individualized goals, and characterized by flexibility, so that the teacher can adapt the material, teaching methods, teaching aids and the educational process to the needs of the students. Effective approaches are collaborative teaching, collaborative learning, problem-solving through collaboration, heterogeneous teams, and individualized support. With the appropriate teaching methods, the differentiation of the taught material and the educational activities, the students with special educational needs can reach the same goal with their classmates (Middlemas, 2012).

In addition, with regard to spatial structures, they should be designed in such a way that all students can perform as well as possible (Desimone et al., 2013). It is advisable to remodel the interior of the classroom to serve people with disabilities who are hosted in it, so that they have access to all the materials they need. Co-education requires modification of school facilities, which should suit the needs of students with disabilities and not disabled children to be compatible with those of the school (Meister, 2004). The buildings themselves are therefore an important factor in the successful implementation of inclusive education. The appropriate infrastructure and the appropriate aids (handicap ramps, elevators, non-slip floors, proper lighting, etc.), will help to provide a quality in the educational process.

Furthermore, the adequacy of financial resources and not the occasional funding is considered to be of paramount importance, in order to provide appropriate building

and technological infrastructure and the school environment to be accessible to people with disabilities (Cornwall & Graham-Matheson 2012). As Soulis (2002) characteristically states, according to the report of the European Agency for the Development of Special Education, the financing of special education is one of the most important factors that determine the success of inclusion.

3. Factors for successful inclusion of students with ASD

The role of the teacher proves to be crucial for the success or failure of educational inclusion according to recent research. It is important to choose didactic approaches that will promote active learning, encourage collaboration between students, cultivate critical thinking and provide incentives for participation in the learning process (Ainscow, 1997). A necessary condition for the performance of teachers' work is the provision of material assistance, but also assistance to staff. More specifically, the need for more classes and teaching aids, accessibility in the school space, suitable seats, appropriate teaching material adapted to the needs of the child that would help their smooth integration. The attitude of adults towards children with special needs, the readiness and flexibility of the school (ie building infrastructure, appropriate equipment, teaching materials, specialized staff, etc.) are also factors on which the "ability to integrate" of the child depends. to school. Therefore, the appropriate building - logistical infrastructure is necessary, with the facilities of the schools containing appropriate aids to meet the needs that arise, the awareness, the pedagogical and psychological information of the staff. Regarding the educational material, the textbooks of general education do not refer at all to disabilities but praise the beautiful, the desirable and the acceptable, even using the corresponding words such as perfect, excellent. Furthermore, research by Rose (2001) examining the views of primary education teachers regarding the situations that must prevail for the smooth integration of students with special educational needs, concludes that the integration of a student from the general to the special school is more likely to be achieved if the child is accompanied by support staff and always in the presence of a special educator. According to Soulis (2008), the positive interaction between teachers, the exchange of knowledge, practices and techniques within a framework of respect and parity is the basis for the successful implementation of inclusive education.

Finally, the attitude of teachers towards a successful inclusive education is important, as they are the ones who can influence their classmates, their colleagues and their parents, thus improving or weakening the student's behavior and educational performance. and reinforcing the creation of a mentality that no child is "unfit for education". Their feelings towards the educational inclusion, the students with SEN but also the degree of satisfaction they feel, is a basic condition for the promotion of the required changes. As research shows, success in implementing inclusion practices depends mainly on teachers' willingness to work with such students in their classrooms as well as on how they deal with diversity within the classroom. The child's integration also depends on the sensitivity and readiness of the child.

Teachers' perceptions seem to be influenced by the type of child's disability, the presence of support, years of service and the degree of specialization in special education. In particular, teachers are more willing to include students with mild or physical / sensory disabilities than students with complex needs. Vocational training is also important in shaping positive attitudes towards integration, but also the sense of self-confidence and competence that teachers feel, in order to respond to the teaching of students with special educational needs. It is necessary for the teacher to have the necessary knowledge in order to be able to use the curricula and the educational material correctly, but also to adapt the teaching according to the needs of the students (Barton, 2008). In addition, the teacher is called upon to shape the classroom environment in such a way that students with SEN feel welcome, safe and accepted. Finally, another finding that has emerged is the complexity of the teacher's role as the years go by, with innovations and reforms increasing, leading teachers to experience feelings of insecurity and uncertainty about their performance. Also, the training of general education teachers in autism will result in other children in the class benefiting from the principles and strategies associated with the right intervention methods for autistic children, without the risk of confusion between the needs of autistic children. and other children (Howley & Kime, 2003).

The role of the teacher is considered crucial in the cultivation of a school ethic with the main axes of cooperation and support of all children both in the learning process and in socialization. The teacher, therefore, is called to help students develop psychosocial skills and to contribute to the cultivation of harmonious relationships between students with and without special needs and to the solution of problems that may arise in their relationships, but also in their relationships with parents. The results of research on inclusive education have shown that the successful application of the principles of inclusion, can lead to increased social interaction of students, higher levels of social support, social networks and advanced educational goals (Eldar et al., 2010).

Last but not least, it should be noted that teachers who apply inclusive education should be involved in long-term training and education to identify, understand and use strategies to address special educational needs. That is, the education and training of all teachers involved in an integration program is required, in order to acquire new knowledge and skills and the subsequent creation of corresponding programs that will meet the special needs of each student (Jordan, 2008). Teacher training should be aimed at addressing the classroom as a whole. A classroom that will contain a wide range of features where different strategies will have to be developed to meet different needs. Teachers themselves should also be encouraged and learn to create new educational materials that will be tailored to the needs of each child.

As for the parents of children with special needs, it is initially very important to understand the diversity of the child, so that they can then work together for the benefit of the child by developing relationships with the interdisciplinary staff of an inclusive school, especially in the context in which it begins to take place. reason for the individualized educational program of the child. This is because parents are the first

to know their child's growth rate, what is important to him and what his abilities are. In other words, they are able to give the teacher valuable information about the profile of children (Soulis, 2008). Also, the meetings of the teachers with the parents and the participation of the former in the educational process, cease to be a stressful factor for both parties. Besides, in the Greek reality, the cooperation of teachers with specialists as well as with parents seems to be one of the factors that teachers consider quite important. In contrast, factors such as school openness to the community, work itself, positive emotions from job satisfaction and motivations for teacher self-improvement such as rewards, work flexibility, compensation, moral satisfaction, distinction of roles and responsibilities and the teacher's resistance to change is low in teachers' choices (Alevriadou & Pavlidou, 2014). In addition, Soodak (as reported by Soulis, 2008) notes that the involvement of parents in school activities is a form of education for themselves that will enrich their knowledge in order to contribute to the effective and multifaceted development of their children's personality. In practice, parents can participate as volunteers in the classroom for the better functioning and adaptation of all children. Assist in school events and participate in school boards with school staff (Conway, 2012).

Another important factor that contributes to the successful outcome of inclusive education is the child himself, in the sense that it is important to know the type, the severity of his disability, the attitude of the child with a disability towards the possibility of inclusive education. Students with milder forms of disability are better "candidates" for integration into formal environments (Kowalski & Rizzo, 1996). strongly affect their self-image, mood and motivation. Lessons can cause stress to students who are repeatedly ignored, hear derogatory remarks about their abilities and performance, or feel less likeable. Adequate preparation of students with autism with the initial assessment of social skills and communication of children with formal development in the context of integration is also important. When children with autism have been taught the social skills necessary for integration and have positive social experiences in general school, then the social withdrawal they may show in general school is interpreted as a choice and not the result of their fear or negative experiences with other children (Jordan, 2005).

At this point, it is worth mentioning the factors that hinder inclusive education. Typically, research by Gibb et al. (2007) gathered the factors that are an obstacle to the smooth implementation of integration. According to the findings, these factors are: inappropriate teaching strategies, lack of socialization of the student, low academic ability of children, diversity of staff views on integration, stress on the part of parents of children with special educational needs.

4. Conclusions

The relationship between all those involved in the integration effort should be characterized by cooperation and mutual respect and it should be made clear that educational inclusion is not only the personal responsibility of the special education teacher in the general school, but can only be achieved and achieved when assisting all those involved. Therefore, the cooperation between general and special education

teachers, the cooperation between parents, but also the cooperation between teachers and parents is essential. The role of teachers does not stop only in the classroom, but continues outside. This is because it is not uncommon that through their daily contact with their students, they are the first to realize the difficulties they face and are called to communicate and inform the students' parents, a process that in many cases is difficult and complicated.

REFERENCES

- Barton, L. (2008). *The policy of inclusion*. In A. Zoniou- Sideris, (Ed.) *Modern Inclusion Approaches*. Athens: Greek Letters.
- Conway, R. (2012). *Inclusive schools in Australia: rhetoric and practice*. In C. Boyle and K. Topping (eds) *What Works in Inclusion?* Maidenhead: Open University Press.
- Cornwall, J. & Graham-Matheson, L. (2012). *Leading on inclusion*. London: Routledge.
- Meister, H., (2004). *Basic pedagogical and didactic principles of integration*, in Zoniou-Sideris A. (ed.). *Contemporary accession approaches: Theory* (pp. 75-85). Athens: Greek Letters.
- Michailidis, TH.K. (2009). *Co-education and disability*. Theoretical and empirical sociopsychological approach. Athens: Papatotiriou.
- Middlemas, B. (2012). *Learning and teaching in inclusive classrooms*. In *Leading on inclusion: dilemmas, debates and new perspectives* (pp. 72-86). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Norwich, B. (2000). *Inclusion in education: From concepts, values and critique to practice*, in Daniels, H. (ed.). *Special Education re-formed. Beyond rhetoric?* (pp.5-30). London: Routledge Falmer Press.
- Soulis, S. G. (2002). *Pedagogy of integration. From the school of separation to one school for all*. Volume A', Dardanos, G. Typothyto, Athens. Print.
- Soulis, S.G. (2008). *A school for everyone. From research to practice. Pedagogy of integration*. Volume II. Athens: Gutenberg.

Articles

- Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24(1), 3-6. doi: 10.1111/1467-8527.00002.
- Alevriadou, A., & Pavlidou, K. (2014). Teachers' beliefs about the factors affecting the positive outcome of intervention in managing challenging behaviors of individuals with intellectual disabilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 132-136. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.12.344.
- Avisar, G., Reiter, S., & Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: the case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 355-369. doi: 10.1080/0885625032000120233.
- Boardman, A. G., Arguelles, M. E., Vaughn, S., Hughes, M. T., & Klingner, J. (2005). Special education teachers' views of researched based practices. *The Journal of Special Education*, 39, 168-180. doi: 10.1177/00224669050390030401.

Buyse, V., Goldman, D. B. & Skinner, M. L. (2003). Friendship formation in inclusive early childhood classrooms: what is the teacher's role? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 485-501. doi: 10.1016/j.ecresq.2003.09.007.

Cole, D. A., & Meyer, L. H. (1991). Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes. *Journal of Special Education*, 25, 340-351. doi: 10.1177/002246699102500306.

DeSimone, J. R., Maldonado, N., & Rodriguez, M. (2013). Attitudes about inclusion: Through the lens of practitioners and novices. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 2(1), 4.

Dias, P., C. & Perez, J., D. (2013). Building bridges in special education: Development of an instrument to evaluate the collaboration between regular and special education teachers. *International Journal of Learning and Teaching*, 5(2), 44-49.

Eldar, E., Talmor, R., & Wolf-Zukerman, T. (2010). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 97-114. doi: 10.1080/13603110802504150.

Emam, M. M., & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 407-422. doi: 10.1080/08856250903223070.

Gibb, K., Tunbridge, D., Angelia Chua, A. & Frederickson, N. (2007). Pathways to inclusion: Moving from special school to mainstream. *Educational Psychology in Practice*, 23(2), 109-127. doi: 10.1080/02667360701320770.

Howley, M., & Kime, S. (2003). Policies and practice for the management of individual learning needs. *Strategies to promote inclusive practice*, 18-33.

Jordan, R. (2005). Managing autism and Asperger's syndrome in current educational provision. *Pediatric Rehabilitation*, 8(2), 104-112. doi: 10.1080/13638490500054891.

Jordan, R. (2008). Autistic Spectrum Disorders: A Challenge And A Model For Inclusion In Education. *British Journal of Special Education*, 35, 11-15. doi: 10.1111/j.1467-8578.2008.00364.x.

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with educational needs in mainstreaming schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382. doi: 10.1080/00131880701717222.

Kowalski, E. M., & Rizzo, T. L. (1996). Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13(2), 180-196. doi: 10.1123/apaq.13.2.180.

Mesibov, G. B., & Shea, V. (1996). Evidence-Based Practices and Autism. *Autism*, 15(1), 114. doi: 10.1177/1362361309348070.

Ruijs, N.M. & Peetsma, T.D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67-79. doi: 10.1016/j.edurev.2009.02.002.

Reeves, L. M., Umbreit, J., Ferro, J. B., & Liauspin, C. J. (2013). Function-Based Intervention to Support the Inclusion of students with Autism. *Education and training in autism and developmental disabilities*, 48(3), 379-391.

Rose, R. (2001). Primary School Teacher Perceptions of the Conditions Required to Include Pupils with Special Educational Needs. *Educational Review*, 53(2), 147-156. doi: 10.1080/00131910120055570.

Schwab, S., Holzinger, A., Krammer, M., Gebhardt, M., & Hessels, M. (2015). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria. *Learning disabilities: A contemporary journal*, 13(2), 237-254.

Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1156-1167. doi: 10.1016/j.rasd.2012.02.007.

INCLUSION PERSPECTIVES OF PARENTS WHO HAVE CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Maria Tziatziou

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Educational Studies and The Arts

Department of Special education

e-mail: matzy444@hotmail.com

Abstract: The current paper aims at understanding the contribution of the family context to the inclusion of children with special needs in mainstream schools. Parents' involvement is important within the framework of the request for a collaborative school-home link and constructive cooperation. Added to that, their perceptions and expectations have a significant impact on experiences involving their child in and out of the school environment. Although there has been a stupendous wealth of research literature according to the family engagement, dissatisfaction regarding the parent-teacher relationship is often recorded. There are indications that this collaboration sometimes is difficult to achieve due to the challenges – barriers that some parents face. It would be vital if a classroom-home link/bridge was established and the school gives value to parents' views and their participation in the education of their children, create new paths and improve their attitudes towards school. As a result, motivation for learning will be increased, self-efficacy, and social competence.

Keywords: Inclusion, family involvement, challenges, parents' attitudes, supported decision making

Introduction

Human development is a dynamic process in which interactions take place between the individual and the environment, which necessitates an ecological approach to children's education that ensures the cooperation of the school, the family and the different environments in which the child develops. Interventions involving parents of children with special needs help to consider the barriers that arise due to cultural differences, so that parents can work with professionals on an equal footing. In addition, their participation in the interventions changes the way they deal with disability as well as parental roles and thus creates new frameworks for cooperation between parents and professionals, which promote parental involvement and empowerment (Keen, 2007).

Therefore, parents are a crucial group in the formulation of educational policy and in particular the parents of people with special needs seem to play a key role in supporting and promoting inclusive schooling. In fact, they are the main supporters of the movement for the inclusion of special needs children in general education. The

attitudes of parents of children with special needs (Yamamoto & Holloway, 2010) are also important for creating positive expectations and attitudes as well as for shaping their children's behaviour.

Parental Perspective

The families of children with special needs have a specific identity, which is often accompanied by feelings of insecurity. The presence of a special needs child in the family is accompanied by negative or even depressive emotions, as it is often a very stressful event for the family (Chang & McConkey, 2008). Family life is fraught with difficulties and parents develop feelings of worthlessness, failure and shame, and often seem to experience grief which is linked to the situation they are facing.

More specifically, until the mid-1980s it was argued that the mother's reaction to the child with a disability was stereotypical and went through specific stages: shock, denial, remorse, self-blame, anger or rage, depression and, finally, emotional reorganization leading to possible acceptance of the problem. These are mainly reactions to the idealized child they wanted.

Similarly, Blacher (1984) considered that there are three stages of adaptation. Initially, parents experience a period of emotional crisis, which includes shock, denial, and mistrust. This is followed by a period of alternating feelings of anger, guilt, depression, shame, low self-esteem, rejection of the child and overprotection. Finally, the parents accept the child. Later, Anderegg, Vergason, and Smith (1992) revised these three stages of Blacher, proposing the sad cycle of confronting, adjusting, and adapting. Poyadue (1993) went a step beyond Blacher's acceptance or adaptation by Anderegg, Vergason, and Smith, in assessing the positive aspects of family life with a child with special needs.

Recent studies on the emotional reactions and adjustments of parents of children with special needs have shown that parents go through an adjustment process to process their emotions. The adjustment time required is different for each parent. The reason may be the different, stereotypically parental role (Norlin & Broberg, 2013), but also the joint effort to ensure a stable environment and daily routine in the child's life. It has been found, for example, that some mothers did not go through all the stages and the reaction to the child with a mental disability was not always problematic. The positive reactions that were observed were mainly related to compassion, the increase of positive endurance, the great emotional bonding, as well as the strengthening of relationships between family members (Norlin & Broberg, 2013). Undoubtedly, the birth of a child with special needs is a challenge for the family and especially for the child's parents. In her research on the emotional manifestations of parents towards their children's disability and their development, from the beginning of the diagnosis until the age of 12, Tsimbidaki (2006) notes that most parents consider disability a difficult situation. Some describe it as a constant struggle and a smaller percentage as a drama or even death of expectations and dreams, while few describe it as a test from God and a positive effect.

Children with special needs require different services compared to children of normal development in terms of upbringing and education. Parents also often experience feelings of helplessness as they deplete the energy and resources available in their efforts to care for their child effectively, and it seems that raising a child with a special need often "tests" parents' resilience over time, energy and economics. Particularly, parents of children with special needs experience traumatization of their child's upbringing throughout the developmental stages, after diagnosis, in anticipation of a response to some medication, and during the often-required hospitalization of the child. The most common problems faced by families of special needs kids are identified financially, psychologically and in terms of knowledge. Often, caring for a person with a disability, in addition to being financially unbearable, as it requires the allocation of large sums of money, is also exhausting, as it brings a significant emotional burden. An equally important challenge for parents is ignorance or lack of specific knowledge about the nature of the child's difficulties, cause, impact and prognosis of disability (Fareo, 2015).

Today, research has shifted the interest of studying families of children with intellectual needs from the negative emphasis on pathology, parenting stress, and problem management as they are influenced by child characteristics (e.g., age, gender, form and severity of disability, maladaptive behaviours), family resources, family relationships, cultural context and perceptions of disability.

In particular, the stress faced by parents of children with intellectual disabilities seems to be mainly related to the future of their children and is located in places such as the child's ability to take care of themselves and their living after they leave life, the possibility child abuse and lack of support from either the extended family or the state (Saaltink, MacKinnon, Owen & Tardif-Williams, 2012).

The ability of the family to deal with such difficult situations, according to research by Chang and McConkey (2008), depends on external factors such as financial status as well as endogenous factors such as parents' confidence, their ability to solve problems, their attitude towards in life and their religious beliefs. Social support from people outside the family also plays an important role. Parents should in any case be supported in order to set ambitious but realistic goals based on the child's abilities, in order to effectively deal with the problems of raising their children with mental disabilities.

After all, a child with a mental disability needs more time from the family for care and is often burdened with additional financial costs. In particular, the social relations of the family are often differentiated in relation to the needs of the child, the professional career of the parents is significantly affected, and the social marginalization or lack of satisfactory social benefits make it even more difficult to deal with the problem. The practical and social consequences of the problem turn it, from a social policy problem, into an individual problem of the parents, who are often called upon to solve it in adverse conditions.

Although there are many individual differences between children with intellectual disabilities when they are young, most of them need extra support and care, especially

in relation to developing adaptive behaviour and responding to daily activities (Schallock et al., 2010). The financial cost of specialized services and personalized care is often exhausting for families. In cases where both parents work, further issues arise, as an additional person is needed to care for the child. At the same time, many parents face anxiety about the future, when they themselves will no longer be able to provide the required care and support to their child. Parents, therefore, face very big challenges, while the available sources of support are limited.

In Greece, a large percentage of stress experienced by parents, according to Alevriadou and Giaouri (2009), comes from the lack of psychosocial support systems (early intervention programs, information, counselling, day care centres, semi-autonomous living units, strong parent groups / associations). It has been found that the most important factors that help families raise children with special needs are good financial situation, good family relationships, the coexistence of both parents in the family, a good marriage and social support (Collara & Alevriadou, 2016).

In addition, parents of children with intellectual disabilities are called upon to deal with society's attitude towards them and the child. According to Kottaridis (2005), the negative stereotypical attitude towards disability by society and the behavioural patterns that result from it prevent families from having a "normal" lifestyle, while making it difficult for parents to even deal properly with disability.

However, the research of Collara and Alevriadou (2016) found that parents of children with intellectual disabilities often focus on the positive characteristics of the child (for example, his strengths, talents and special interests) and talk about their children with love, admiration and a sense of optimism.

Although the need of parents for support and education is recognized by experts and various intervention models have been created to strengthen them, these models are mainly aimed at psycho-emotional education and daily behaviour (Giaouri, Antoniou & Alevriadou, 2021).

The co-production model

The co-production model is based on the central idea that all stakeholders should be involved in the design of the interventions that concern them (Bradley, 2015). People with intellectual disabilities themselves, their family members and skilled professionals work together to design an action plan that will work for the benefit of the individual. This approach is based on the principle that the stakeholders themselves are the most appropriate to contribute to the design of the services aimed at supporting them. "Co-production" does not mean simply participating in the development of a service or action plan (for example, simply articulating its views to be considered), but individuals become equal interlocutors of mental health professionals and co-creators of the service.

Parents and family members, for instance informal caregivers of people with special needs, are considered key partners in providing quality social services to these individuals, while at the same time being a valuable source of information through

their experiences (Needham & Carr, 2009). However, in many cases their views are not explored by mental health professionals nor considered in decision making. Their active involvement in the discussions for the planning of the interventions could maximize the positive results for the effective social integration of these individuals.

Self-determination and supported decision making

Self-determination is essentially the ability of the individual to control and define their own life (Shogren et al., 2015) and is related to their professional integration. It refers to the various behaviours that allow each person to determine their actions and make personal choices about their course and life. People with special needs have the ability, like all people, to develop self-determination when given the right support and to be able to do so in an inclusive social context.

Self-determination develops throughout a person's life and especially during adolescence is a critical stage of development. Opportunities to develop skills related to self-determination, such as acting in various social contexts and preparing for vocational training and entry into employment, are particularly important. The role of parents in their development is crucial, as the child spends most of their time with them. Skills related to self-determination are decision-making and problem-solving skills, goal setting, action plan development and implementation, self-management and self-awareness. All these skills help the individual to make the same decisions about his or her life choices and to take control of them.

Supported decision-making is closely linked to the concept of self-determination and the right of every human being to determine their own course (Shogren et al., 2019). Through supported decision-making services, the individual receives the necessary support to set goals, make decisions and strive to achieve them in order to live a meaningful life.

The role of parents and family is particularly important, as they are often called upon to take on the role of supporter in making decisions for the person with a disability. Proponents of the case have been working to make the actual transcript of this statement available online. Of course, if the role of supporter is taken over by a parent, then they need to receive special training. Parents can support the child in making decisions on their own throughout their life starting from early childhood. They need to provide the necessary information about the situation and the existing alternatives. They also need to respect their decision and support it in its implementation even if it is not the one, they would prefer.

Conclusion

Self-efficacy beliefs refer to an individual's subjective assessment of his or her ability to successfully perform the actions required for a particular task. Since self-efficacy beliefs are simply a matter of the individual's subjective judgments about whether he or she can do something and not whether they actually have the ability, they are a determining factor in gaining a sense of their behaviour to affect their life.

It is clear that parents play a very important role in their child's self-efficacy beliefs. This happens both through the feedback they give children in relation to their performance in the various activities and by acting as role models. Usually, the child uses as role models the people, they consider important, and their parents are among them. Their effect is not only on the cognitive development of children but also on several other areas, such as social behaviours, habits, the way they dress, etc. This practically means that the parent should pay attention to the whole of their behaviour in order to be a positive role model for the children. Learning through observation or imitation takes place when the child exhibits behaviour he or she did not have before.

Parents, therefore, need to give their child the opportunity to "try" themselves in various activities, to encourage them when they encounter difficulties, so that they overcome them and not to interfere by doing the activity in which the child has difficulty. In the same way, they should avoid the temptation to make important decisions for their child, but to give them the opportunity to participate in decision-making so that they can gradually, by reaching adulthood, take control of their life.

REFERENCES

Alevriadou, A., & Giaouri, S. (2009). *Genetic disorders of mental retardation: Developmental and educational approach*. Thessaloniki: University Studio Press.

Anderegg, M., Vergason, G., & Smith, M. (1992). A visual representation of the grief cycle for use by teachers with families children with disabilities. *Remedial and Special Education*, 13 (2), 17-23.

Blacher, J. (1984). Sequential stages of parental adjustment to the birth of a child handicaps: fact or artifact? *Mental Retardation*, 22, 55-68.

Bradley, E. (2015). Carers and co-production: enabling expertise through experience? *Mental Health Review Journal*, 20 (4), 232-241.

Chang, M.-Y., & McConkey, R. (2008). The perceptions and experiences of Taiwanese parents who have children with an intellectual disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55 (1), 27-41.

Collara, F. & Alevriadou, A. (2016). *The positive effects of a child with a mental disability: Parents' perceptions*. Yearbook of PTE University of Ioannina, 28, 45-72.

Fareo, D.O. (2015). Counselling intervention and support programmes for families of children with special educational needs. *Journal of Education and Practice*, 6 (10), 103-109.

Giaouri, S., Antoniou, AS, & Alevriadou, A. (2021). *Bridges of transition from school to work and Lifelong Development for people with intellectual disabilities*. Athens: Parisianou.

Keen, D. (2007). Parents, families, and partnerships: Issues and considerations. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54 (3), 339-349.

Kottaridis, G. (2005). *Child with a disability: Interview with parents. The social portrait of Greece 2003-2004*. Athens: EKKE.

Needham, C., & Carr, S. (2009). *SCIE Research Briefing 31: Co-production: An emerging evidence base for adult social care transformation*. London: Social Care Institute for Excellence. Retrieved from: <https://www.scie.org.uk/publications/briefings/briefing31/>

Norlin, D., & Broberg, M. (2013). Parents of children with and without intellectual disability: couple relationship and individual well-being. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57 (6), 552-566.

Poyadue, F. (1993). Cognitive coping at Parents Helping Parents. In A. P. Turnbull, J. M. Patterson, S. K. Behr, D. L. Murphy, J. G. Marquis, & M. J. Blue-Banning (Eds.), *Cognitive coping, families, and disability* (pp. 95–109). Baltimore: Brookes.

Saaltink, R., MacKinnon, G., Owen, F., & Tardif-Williams, C. (2012). Protection, participation and protection through participation: young people with intellectual disabilities and decision making in the family context. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56 (2), 1076-1086.

Schalock, R.L., Borthwick-Duffy, S.A., Bradley, V.J., Buntinx, W.H., Coulter, D.L., Craig, E.M. ... Yeager, M.H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Martinis, J., & Blanck, P. (2019). *Supported decision-making: theory, research and practice to enhance self-determination and quality of life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Forber-Pratt, A.J., Little, T.J., & Lopez, S. (2015). Causal agency theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50 (3), 251-263. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/24827508>

Tsimpidaki, A. (2006). Emotional reactions to the disability condition over time. *Special Education Issues*, 22, 45-49.

Yamamoto, Y., & Holloway, S.D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychological Review*, 22, 189-214.

PARTNERSHIP IN EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS: FAMILY, SCHOOL AND COMMUNITY

Maria Tziatziou

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Educational Studies and The Arts

Department of Special education

e-mail: matzy444@hotmail.com

Abstract: The current paper aims at understanding the interaction between parental engagement, inclusive education, and learners' educational achievement. Parents of children with special needs are the main supporters regarding the children's movement for their inclusion in general education. Parents' role in the education of their children is pivotal. A good, strong parent-teacher relationship is an integral part of any educational program, is much more than just a vehicle for status reports from teaching staff to parents regarding their child's behavior or performance within the school environment. Moreover, it is accepted that positive parental involvement influences students' school achievement and behavior. Added to that, it seems important if groups consisting of parents and teachers are established in order to inform parents about the difficulties their children face or exchange information and concerns as well as discuss issues of common interest. However, different ways of communicating and contrasting views on education and student guidance might complicate collaboration. So, it would be vital if teachers were trained in methods and strategies for strengthening their communication which will be positive, honest and open and in contact with parents. As a result, parents would understand their rights and a sense of trust and rapport will be built.

Keywords: Mainstream school, students with special needs, family involvement, parental expectations, academic achievement, learning outcomes

Introduction

Parents' involvement in their children's school life is associated with positive outcomes and promotes the success of children, something that seems to be true for children with special needs. The positive impact of parental involvement seems significant in theory as well as in practice, contributing to the cognitive development of children and enhancing their performance (Rodrigues et al., 2015).

Interventions that focus on the family contribute to the well-being of its members by facilitating the adaptation of parents to an emotional, cognitive and behavioural level. Research shows that adaptation is an ongoing process in which parents learn to adequately meet their children's needs and achieve a healthy development.

Facilitation of attending mainstream school

Strengthening the relationship between school and family is largely ensured by understanding the cultural differences of children with special needs and their families, the difficulties they face in their daily lives and the emotions and obstacles in educating children (Rodrigues et al., 2015). Understanding the cultural differences of students and their families is a springboard for successful family collaboration with the school, thus increasing the chances of diversity being included in the school context. This difference refers to the different cultures, the special characteristics of the children as well as the special educational needs of the students.

On the part of parents of children with special needs, cultural differences focus on factors such as greater concern for their children's school life and increased supervision of the child at home. In addition, parents of children with special needs have a higher frequency of communication with the school, increased protection and anxiety.

Children with special needs often require specific education services compared to children with typical development and need more attention. Rodriguez and Garro-Gil (2015) argue that changing the term from "integration" to "inclusion" in education implies that socio-educational activities do not aim at the simple integration of students with special needs in schools, but at the social integration of specific students. This fact requires the observance of standards in schools that respect the specific needs and differences of the specific student population, thus contributing to the individualization of the programme for each student.

Therefore, it seems that the family environment significantly affects the lives of children with intellectual disabilities. Parents' expectations for their children, their ambitions, attitudes and experiences are decisive factors in the education of children with special needs. The importance of parents' expectations both in the progress and acceptance of their child and in balancing the needs of the family has been highlighted in several studies. Parents' expectations affect the outcomes of children with special needs in a variety of ways. Also, relevant research (Jacob, 2010) has shown that parents' expectations significantly predict the expectations of students with and without special needs, proving their crucial role. Parental expectations also have a long-term effect on the beliefs of students with special needs.

Several studies have reported positive development of students with severe disabilities due to inclusive schools and others describe a positive experience due to inclusive education for both children with behavioural or learning difficulties and children without special needs. Many parents of children with special needs, in fact, have shown positive attitudes towards all levels of education, but seem to be more hesitant in secondary education (Elzein, 2009).

In addition, the perceptions of parents of students with special needs, their expectations and parental involvement have an impact on their child's experiences of inclusion within a social context beyond school. After all, many years of experience in an inclusive environment is a parameter that influences the attitudes and expectations of parents of children with special needs (Leyser & Kirk, 2011).

The modern literature in the field of expectations for children with special needs tends to focus on teachers' expectations and the issue of stigmatization in certain categories of disabilities (Tsimpidaki, 2013). Moreover, a quantitative survey on the future expectations of parents of students with special needs conducted in Greece shows that parents of children with special needs have concerns and low expectations due to the lack of public supportive educational environments and the lack of relationship with public services (Kalambouka et al., 2005). Parents expect and hope that their children will be able to continue their education, as Greek parents attach special importance to education as a factor that will contribute to the well-being of their child. They are worried about the future independent family life of their children with special needs and feel insecure about the possibility of ongoing support and education of their children. They seek a safer and more supportive environment with appropriate services to meet the needs of their children and their own ambitions.

The factors that have influenced the attitudes of parents of children with special needs regarding inclusion are mainly the age, sex and type of child, the degree and severity of the disability. Regarding the type of disability in various surveys, parents are less positive about the inclusion of students with emotional difficulties, behavioural difficulties, autism spectrum disorder, compared to students with physical and sensory difficulties or motor and mental disabilities. In fact, parents of children with mild disabilities are more positive than parents of typically developing children (De Boer et al., 2010).

The degree of severity of the disability and its type, to the extent that it manifests itself as an obstacle to the learning performance of the child, affect the development of parents' expectations for the educational and professional development of the child. We observe that the parental expectations of students with special needs are interrelated with the student's performance at school and are influenced by the mutual cooperative relationships that develop between school and family. Disability, when presented as a key factor in influencing and shaping parents' expectations, leads parents to have lower or higher expectations. Therefore, parents with higher expectations are those who believe in their children's abilities and in their ability to succeed educationally and consequently professionally. Therefore, they provide opportunities and support for their children and encourage them to function independently. In contrast, parents with low expectations may not consider their child as capable, resulting in less opportunities, support, and encouragement (Doren et al., 2012). In fact, both indistinguishable and visible disabilities create concerns in the family. Parents find it difficult to show realistic expectations for a family member with a disability when the disability is difficult to distinguish. The parents of students with severe disabilities also stated that they expect friendship and the development of social relationships first, followed by functional skills and finally learning skills.

An important factor in the expectations of parents in relation to the educational course of children with special needs has been found to be the interaction that exists between the sex of the child and the level of his cognitive status. A study conducted

in Kenya (Mutua & Dimitrov, 2001) on the expectations of parents about the future of their mentally retarded child in terms of responsibility, social inclusion and level of education, found different effects by gender child and the level of mental disability in the expectations of the parents. Parents had more expectations for the future of boys than girls. These differences, however, were not affected by the child's age or parents' level of education but were related to Kenya's culture and level of education.

Therefore, expectations are influenced by the child's learning performance in conjunction with the disability they carry. According to a time-honoured study by Banks et al. (2016) conducted in Ireland, between parental expectations for educational attainment and learning achievement of students with special needs and what factors influence parental expectations, analyses showed that mental retardation has an impact on parents' long-term educational expectations for their child. Parents' expectations of children with intellectual disabilities are very low compared to those of parents of children without disabilities, even if the family characteristics and ability of the child in reading and math tests are considered.

At the same time, factor that has been studied and found to influence the attitudes of parents of children with special needs for inclusion is the gender of the parent. Specifically, regarding the studies of Balboni & Pedrabissi (2000), mothers of children with special needs appear more positive, in contrast fathers. The age of the parent of a child with special needs also influences their views on inclusion, as the younger they are the more positive they are.

In addition, parents who have an average and high socio-economic level or high professional level (Leyser & Kirk, 2004) are significantly more positive in inclusive education. Parents with higher education and secondary or high socioeconomic status also have a positive attitude towards inclusive education, resulting in high expectations although they express some concerns about their children's overall progress (De Boer & Munde, 2014). In fact, families with a high socio-economic level are more likely to be able to provide additional assistance by supporting the child with special needs and to create higher expectations than families with a lower socio-economic level.

In contrast, a study by Karande et al. (2009) found that mothers with low levels of education were more likely to be anxious about the future of their special needs child and whether they would be able to continue their education. In fact, another study argues that low-income families do not seem to have high expectations for their child with special needs, so they will not be disappointed if their child also has low expectations.

Clearly, the benefits to the inclusive development of any child from an inclusive framework are manifold. Some of the most important that have been documented in research are the development of social and communication skills, increased interaction with peers and the achievement of higher quality curriculum goals, as children with special needs are better prepared for post-school experiences. Additional benefits that parents have expressed are the creation of values, such as tolerance and respect for difference, the creation of solidarity (Domenech & Moliner, 2014), mutual social benefits, acceptance

as well as treatment of their child (although some stated concerned about the quality of educational services their children received). Similarly, mutual social interaction, greater independence, greater understanding, peer tolerance, friendship and imitation of behaviours have been recognized by parents as the main benefits of inclusion.

Leyser and Kirk (2004) concluded that parents recognize the positive social and emotional consequences of inclusive education. More specifically, parents of children with mild mental disabilities present more positive attitudes toward inclusion than parents of children with severe mental disabilities. Parents of children with moderate to severe intellectual disabilities also recognize the academic and social benefits for children with disabilities who are educated in mainstream schools. However, there are also parental concerns which mainly include social isolation, negative behaviours, low quality of teaching, lack of personalized educational approach, as well as non-specialized teachers in special education in the general classrooms. Parental reports confirm the educational marginalization that is likely to occur in children with a diagnosis of disability. Many bureaucratic management issues, time scheduling, materials, lack of support networks in the school community, and staff attitudes and interpersonal styles also seem to affect the success of students with special needs in mainstream school (Gurgur & Uzuner, 2010).

In fact, regarding the Greek reality, in most research data related to the issue of school-family interaction, it seems that the involvement of parents in the education of their children is a key factor in the success of educational programmes (Soulis, 2020) and its benefits are evident in many areas of children's school life. Therefore, school-family cooperation and the active participation of the family emerge as particularly important factors for positive development outcomes for both children and families and for the school. Information that parents can provide at school about their child's needs and how to manage them is both a useful process for teachers and school support staff (Ashman, 2015; Turnbull et al., 2015).

However, surveys often show a dissatisfaction with the communication between parents and professionals. Although studies on trust in the family-professional relationship show benefits for all stakeholders, schools do not seem to promote it systematically. This can be attributed to the absence of a school organizational culture for fostering collaborations within the school community. Teachers and professionals generally focus solely on informing parents about their children's performance and participation in school events, rather than on building relationships. Finally, educators receive limited guidance and support on how they can actively involve families in these collaborative relationships (LaRocque et al., 2011).

Particularly, in our country, a climate of mistrust and suspicion prevails between parents and teachers and their cooperation is characterized by parents of children with special needs difficult to non-existent, as well as a source of stress. Markoulaki's research (2011), which studied the perceptions of teachers and parents of children with special needs about their cooperation, concluded that their relationship is characterized by a lack of respect, understanding and communication due to lack of training and inexperience of teachers on issues of special education, as well as the

misconceptions of both sides and the overall inability of the education system to meet the special educational needs of these students.

In a study on the inclusion of a child with special needs in general school, Ftiaka (2004) found that there is a disagreement between teachers and parents about their expectations for the child, which results in a lack of understanding and empathy from the teachers. Later, Tsimpidaki (2005) came to similar conclusions in her research on the cooperation of parents and teachers in preschool education, with parents reporting that poor communication with the school at the beginning of the school year causes them feelings of anxiety. In an even more recent study, Tsimpidaki (2013) examined the communication of parents of children with special needs and special education workers from the perspective of the latter, as well as how they interpret their communication with parents, the difficulties that arise, but also addressing them and their suggestions for more effective communication.

The research findings showed that most participants defined communication as a process of regular contact and exchange of information. In addition, participants noted that the mother is the main person with whom they communicate about the child, but without clearly answering the question of whether the parents are cooperative in their communication with each other. The latter, however, seem to follow the advice of professionals to a great extent and that their communication takes the form of interpersonal contact.

The main obstacles to the development of effective communication were defined as the lack of mood and negative attitude on the part of the parents, the lack of experience and time on the part of the professionals, as well as the way the school communicates with the family (administrative and organizational issues). On the other hand, the main ways for effective communication are the written exchange of information, the interpersonal communication and the involvement of the parents in the level of meetings, parent groups and in the general operation of the school.

In short, high-expectation parents are more actively involved in the education of their children with special needs, which affects their children's learning performance, resulting in better grades, more socializing and friendships with peers, higher participation rates in social groups (many of which are based on school) and more chances for successful social and work integration in adulthood, as opposed to parents who are not involved in educational matters. Since the active participation of families is clearly important for the success of students with special needs and for shaping the expectations of parents, this type of participation can also be hindered. Parent-child interactions about home study can be stressful for both parents and students, especially if parents feel they do not have the knowledge and information to help their children effectively. Parents need information on how to support their children's learning progress. They can therefore receive this information through regular communication with teachers and through a collaborative relationship with the school.

However, in any case, equal cooperation should be strengthened, which emphasizes the joint effort towards a common goal and refers to the joint responsibility of the

family and the school for the support of children in the learning process, healthy development and social adjustment. The development of constructive cooperation between the school and the family contributes to the utilization of the possibilities and the arrangement of the needs of the children (Bariroh, 2018).

What is more, the development of actions to promote school-family cooperation is an important factor for the development and adaptation of the child (Hatzichristou, 2015). What should be considered is that teachers have an important role in this effort. The focus on facilitating and supporting families, considering their particularities and needs, ensures the best possible cooperation that contributes to the achievement of the common goal, which is the full academic and social integration and development of the student.

Another effective way to work together to inform parents about their children's difficulties is to set up groups of parents and educators to exchange information, concerns and discuss topics of common interest to help parents create realistic expectations for their children and increase their sense of self-efficacy in supporting them at school.

In addition, training of teachers on issues related to the development of burnout management strategies and methods to enhance communication and contact with parents is necessary, so that they can respond to any collaboration (Pavlidou, Alevriadou, & Antoniou, 2020). However, the empowerment of parents is also needed so that they understand their rights, their responsibilities and the importance of their role in the education of their children.

In a study by Ftiaka (2008), parents report that the functional integration of a person with a disability in society can be helped to a satisfactory degree by school integration, but this is not an end. Teachers, however, need to focus on the critical reflection of their role in the educational process, since their goal is to develop a genuine pedagogical relationship with their students.

The integration is not related to the "normalization-normalization" of the student, but to the emergence of the unique characteristics of each child. Integration involves change rather than integrating students from one school context to another. Therefore, all forms of exclusion should be identified and restored, and the dominant school-building architecture should be negotiated (Slee, 2013). Given that education systems belong to the societies that have designed them, a prerequisite for participation in education as a democratic process is critical inclusive pedagogy and the provision of equal opportunities for all, by combating barriers to learning and participation.

Conclusion

A broad conclusion that can be drawn from the above is that the educational policy and organization defined as an internal school reform which will positively affect the parents' expectations for the educational development of their children. In parallel, they will reduce any concerns about their performance. In fact, the perceptions and expectations of parents of children with special needs can provide a better picture of the factors that are important in facilitating the implementation of inclusive education.

However, parents of children with special needs are not alone in the general school, and parents of children with normal development are part of the school community. Their own positive or negative perceptions seem to affect the effectiveness of inclusive application. In addition, the way the school leadership is exercised, the organizational culture of the school, the learning and psychological climate, as well as the views of the children themselves with and without special needs regarding inclusion play an important role and for their subsequent academic or professional career as well (Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas & Tsakiris, 2012).

REFERENCES

- Ashman, A. (2015). Embracing inclusion. In: A. Ashman (Ed.), *Education for inclusion and diversity* (pp. 2–34). Melbourne: Pearson Australia.
- Balboni, G., & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35 (2), 148-159.
- Bariroh, S. (2018). The influence of parents' involvement on children with special needs' motivation and learning achievement. *International Education Studies*, 11 (4), 96-114.
- Chatzichristou, Ch. (2015). *Prevention and promotion of mental health in school and family*. Athens: Gutenberg.
- De Boer, A.A., & Munde, V.S. (2014). Parental attitudes toward the inclusion of children with profound intellectual and multiple disabilities in general primary education in the Netherlands. *The Journal of Special Education*, 49 (3), 179-187.
- De Boer, A.A., Pijl, S.J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of Parents towards Inclusive Education: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 165–181.
- Domenech, A., & Moliner, O. (2014). Families' beliefs about inclusive education model. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 116, 3286–3291.
- Doren, B., Gau, J. M., & Lindstrom, L. (2012). The Relationship between parent expectations and postschool outcomes of adolescents with disabilities. *Exceptional Children*, 79 (1), 7-23.
- Elzein, H. L. (2009). Attitudes toward inclusion of children with special needs in regular schools (A case study from parents' perspective). *Educational Research and Review*, 4 (4), 164-172.
- Ftiaka, E. (2004). School-family relations in the General and in the Special School. *Pedagogical Review*, 37, 67-85.
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: Effect of the type of school. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25 (6), 531-541.
- Gurgur, H., & Uzuner, Y. (2010). A phenomenological analysis of the views on coteaching applications in the inclusion classroom. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10, 311–331.
- Jacob, M. (2010). *Parental Expectations and Aspirations for their Children's Educational Attainment: An Examination of the College-Going Mindset among Parents*. University of Minnesota Ph.D. Dissertation. Major: Educational Psychology. Advisor: Sandra Christenson.

Kalambouka, A., Kouvava, S., Antonopoulou, K., Aroni, S., Kranioti, S., Kostidou, M., Margariti, E., Gerasimatou, A., Nezini, M., & Arvanitis, D. (2005). *Parent aspirations on the future of children with special education needs in Greece*. Inclusive and Supportive Education Congress International Special Education Conference Inclusion: Celebrating Diversity? 1st - 4th August 2005. Glasgow, Scotland.

LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. Preventing School Failure. *Alternative Education for Children and Youth*, 55 (3), 115–122.

Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271–285.

Leyser, Y., & Kirk, R. (2011). Parents' perspectives on inclusion and schooling of students with Angelman Syndrome: suggestions for educators. *International Journal of Special Education*, 26 (2), 79- 91.

Markoulaki, Th. (2011). *How cooperation between teachers and parents with children with special needs can be a positive factor in their development and progress*. In E. Papanis & P. Giavrimis (Eds.), *International Conference on Research, Educational Policy and Practice in Special Education*, October 8-10, 2010 (pp. 14-29). Mytilene: University of the Aegean - Program "Counselling and Methodology of Psychological Research".

Mavropalias, T., Alevriadou, A., & Rachanioti, E. (2019). Parental perspectives on inclusive education for children with intellectual disabilities in Greece. *International Journal of Developmental Disabilities*.

Mutua, K., & Dimitrov, D. (2001). Parents expectation about future outcomes of children with MR in Kenya: Differential effects of gender and severity of MR. *The Journal of Special Education*, 35 (3), 172-180.

Pavlidou, K., Alevriadou, A., & Antoniou, A-S. (2020). Professional burnout in general and special education teachers: The role of interpersonal coping strategies. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15.

Rodrigues, F. B., Campos, S., Chaves, C., & Martins, C. (2015). Family-school cooperation in the context of inclusion of children with special educational needs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 309-316.

Rodriguez, C. C., & Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and integration On Special Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1323-1327.

Soulis, S.-G. (2020). *Study in mental disability*. Athens: Gutenberg.

Tsimpidaki, A. (2005). *The family with a child of preschool and school age with special needs (Unpublished Doctoral Thesis)*. University of the Aegean, Rhodes.

Tsimpidaki, A. (2013). *Child with special needs, family and school. A relationship in interaction*. Athens: Papazisi.

Turnbull, A.A., et al. (2015). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust* (7th ed.) Boston: Pearson.

CURRENT STATE AND CHALLENGES OF INCLUSIVE EDUCATION IN GREEK MAINSTREAM PRIMARY SCHOOLS

Thaleia Efthymiou, PhD Student

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Educational Studies and The Arts

Department of Special education

e-mail: thaleiaey@gmail.com

Abstract: Over the past few decades, inclusive education tends to be widely implemented on a European and international level. Inclusion offers students with special educational needs the opportunity to actively participate in programmes and activities of typically developed children and therefore promotes social interaction between them, which has been proved to be beneficial for both sides. Inclusive models are also based on accepting, respecting, promoting, and adapting to the uniqueness of each student. In this paper, we focus on models of inclusive education applied to mainstream primary schools in Greece. After providing the historical background and evolution of inclusion in the country, we present and analyse the services currently available in the primary educational system. Then, we emphasize on parallel support, which is a Greek type of special education program that aims to provide additional specialized educational support to students identified with special educational needs and/or disabilities. Finally, we discuss the challenges and weaknesses of current inclusive models in Greece, as well as the various ways that students may be affected.

Keywords: inclusion, primary education, parallel support, special educational needs, Greek education policy

Introduction

The main purpose of this paper is to introduce the inclusive strategies implemented in modern Greek primary schools and present their fundamental principles with emphasis on the provision of parallel support. At first, we provide a short historical background on the implementation of inclusive strategies at an international level and discuss some of their benefits not only for students with special educational needs (SEN), but also for students of typical development. Then, we briefly present the Greek educational system and provide a short historical background of inclusive educational practices in the country. Afterwards, we focus on the services that are currently available in Greek primary schools, and especially on parallel support. Finally, we discuss some of the weaknesses and challenges of these inclusive models and the various aspects that children may be affected.

Nowadays, the concept of inclusive education possesses a prominent role in the development of educational systems on a European and on an international level. The term inclusion is connected to processes and strategies that lead to all children participating in the same school, regardless of their abilities, needs, difficulties or diversities. In other words, inclusion aims at placing students with special educational needs and students of typical development in the same inclusive classroom with the aspiration to ultimately provide access to the broader concept of an inclusive society. In addition, Sailor (1991, as quoted by Stasinou, 2016) states that the concept of inclusion encompasses cooperative learning, the logic of zero rejection, the attendance of a child with special educational needs in his/hers neighborhood school, and the placement of students based on their age or class and not their diversity. It is also important to note that inclusion is not addressed only to students with SEN, but also to their teachers and parents, who play crucial roles in the impact and results of these educational strategies. Despite the fact that inclusion is quite popular in many countries, the overall concept differs in each case. For instance, in some countries, inclusive education is seen as an approach to serving students with disabilities in the general educational system, while in others it is seen more broadly as a reform that responds to diversity among all learners (Ainscow, 2016; Slee, 2010; Hajisoteriou et al., 2021).

Furthermore, previous research studies have shown that the implementation of inclusive strategies in mainstream schools can benefit not only students with SEN, but also their typically developed classmates. It has also been shown that students' opinions about the classroom environment have notable impact on the learning process for both sides and especially for students with SEN, who seem to perform better in their studies when they feel supported and accepted by their classmates of typical development. The constant and fruitful interaction among the students of an inclusive classroom actively contributes to typically developed students not only learning and understanding the various types of disabilities, but also rethinking, adapting, evolving and altering their attitude towards their classmates with SEN. Their overall social interaction may contribute to the gradual elimination of prejudice, negative stereotypes and stigmatization students with SEN, while students of typical development further develop their sense of unity, as well as their point of view on diversity and self-awareness issues.

Special Education in Greece

The evolution of special education in Greece unfortunately was very slow and therefore the country's tradition in the sector is not as extended as the ones from other developed countries of the western world. According to Stasinou (2020), the stages of special education in Greece can be considered as the following:

- a) The stage of rejection or mistreatment from the times of ancient Greece. A characteristic example is Kaiadas cave in Sparta, where the Spartans used to throw the deformed, sickly, or unwanted infants of their society. The reason for this action was that such newborns were unable to fulfill the ideal model of an adult Spartan as a warrior in the battlefield.

b) The stage of pity, confinement and isolation of people with special needs in asylums and institutions. This stage unfortunately lasted until the latest century. Many unpleasant events through Greece's history, such as World War I & II, civil war, the years of occupation in which Greece was enslaved and ruled by conservative governments, prevented the evolution of special education in the country.

c) The stage of equal opportunities in education, equal treatment and active participation in society and job opportunities. This movement has been developing only during the last century and nowadays it is still in progress. This stage is typical of the Greek modern society and constitutes a result of many social movements that promote equal human rights, awareness and respect of each type of diversity and especially in cases that have to do with children.

Moving on to the modern Greek educational system, there are three distinct levels, which are the following: primary education, secondary education and tertiary education. Secondary and tertiary education are beyond the scope of this paper, so henceforth we will be discussing solely about primary education. Primary education comprises of kindergarten, which lasts one or two years, and primary school, which is mandatory and lasts 6 years, from the age of 6 until the age of 12. In the present paper we will focus only on primary school. Primary school is divided into 6 different classes, according to students' ages, as follows: A class (ages 6-7), B class (ages 7-8), C class (ages 8-9), D class (ages 9-10), E class (ages 10-11) and finally F class (ages 11-12). In addition to schools of general education, there are also schools of special education, which aim to assist children with various types of disabilities. Apart from that, there is the structure of the so-called "integration class", which operates within schools of general education as a separate department and accepts children of all grades. In this way, students with SEN have the opportunity to attend a couple of hours a day the integration class and the rest of the day they attend the general classroom. The structure of integration classrooms is regarded as an educational intervention that contains individualized programs for students with SEN, although students need to leave the general classroom in order to participate. Finally, the most recent and commonly implemented provision of special education in Greece is "parallel support", which is further analyzed in the next section.

Parallel Support

Parallel support is a Greek type of special education program that aims to provide additional specialized educational support to students identified with special educational needs and/or disabilities (SEND). The relevant legislative framework was initially established by Law 2817/2000 and was further supported under the Law 3699/2008. The Greek Ministry of Education and Religious Affairs is responsible for the education and support of all students, i.e., both children with SEND and children of typical development. Students that are diagnosed and certified by relevant diagnostic centers as students with a SEND have the option to attend either mainstream schools

(i.e., schools of general education) or special schools (i.e., schools of special education). Previous research studies have shown that in Greece, and according to the type of disability, the majority of students with a statement of SEND are enrolled in mainstream primary schools. It is important to note that parallel support cannot be offered to all student with a SEND. In particular, according to Law 3699/2008 parallel support can be provided to students who are able to follow up with the curriculum of the mainstream school through the implementation of Individualized Educational Programs (IEP) from the teacher, while it is applied only in areas where there is no support regardless the severity of the student's educational needs and in cases considered necessary by the "Training and Counselling Support Centers" (TCSC).

The provision of parallel support constitutes a co-teaching method, where the teacher of the general classroom cooperates with the teacher providing parallel support to the student with a SEND (or to a small group of students with SENDs) in order to adapt the sessions in their specific personal needs and design an IEP for each case. It is noteworthy that the teachers offered the position of parallel support must be directly related to the field of special education and properly educated and trained to fully support the student with regard to the educational context. In most cases, parallel support is provided to students with Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), autism, deafness, blindness, and Down Syndrome, since students with these SENDs are usually able to have access to the curriculum of the general classroom with individual support. Parallel support teachers implement the IEP both inside and outside the class, meaning that they follow their student(s) during school breaks, e.g., to help them. Usually, the parallel support teacher also cooperates closely with the parents or guardians of the student in order to help them evolve their social skills and communication with their peers. Moreover, parallel support teachers collaborate and communicate closely with the parents or guardians of their student(s) to give guidance for strategies that can be applied at home to preserve the progress that have been made in class. Experience has shown that constant effort and support from home are crucial aspects for the success of a special education intervention.

Ongoing Challenges

As in most educational systems around the world, the educational provision of parallel support in Greek mainstream schools has its own weaknesses and ongoing challenges, as well (Zoniou-Sideri A., & Vlachou, A., 2006). As a start, there is a considerable percentage of students with a SEND that are enrolled in schools of general education and do not receive any kind of support in their school. Furthermore, there are several cases of students who are provided with a parallel support teacher, but the support is of poor quality. The latter has to do with the fact that in several cases the teaching method and the design of the IEP relies mostly on the teachers' (general classroom teacher and parallel support teacher) personal beliefs and methods, without systematic supervision, evaluation or assessment. It is also common for the two

teachers to have significantly diverse opinions on the development of the student's IEP. Moreover, statistical studies (Koutsoklenis and Papadimitriou, 2021) have shown that the majority of parallel support teachers in Greece are hired by the state two months after the beginning of the school year and therefore many students with a SEND were deprived of the necessary educational support for a long time. As a result, their adaptation to the classroom environment, their interaction with their peers and their academic performance become even more challenging to manage, not only for the students themselves, but also for their parallel support teacher.

Another important issue is that the budget dedicated to the overall implementation of the parallel support provision is constantly kept at low levels by the Greek government. Thus, parallel support teachers usually work with fixed-term contract and rather rarely continue their cooperation with the same student(s) for more than one year, which has been proven to have important impact on the students' academic progress, as well as on the overall management of their conditions. Several studies (e.g., Darling-Hammond et al., 2019) have shown that one of the most significant factors of a successful special education provision is related to the continuity of the relationship between the teacher and the student. In this way, the former better adapts, evolves and develops their expertise about their students and their educational strategies, while the latter further trust their teachers, develop better communication schemes with them and are better supported in general. There are also cases where parallel support teachers are not assigned to provide full-time support to their students, but part-time support, which is not in alliance with the concept of inclusion. Finally, the Greek educational system offers only one type of support to students with a SEND, which means that if, for example, a child needs a parallel support teacher and an auxiliary staff member in order to be better included in the mainstream school, the State will only cover one of the two above specialties. It follows naturally that students who face this obstacle are not assisted properly and ultimately their inclusion in schools of general education is not successful.

REFERENCES

Ainscow, M. (2005). *Developing Inclusive Education Systems: What Are the Levers for Change?* Journal of Educational Change, 6, 109-124. doi: 10.1007/s10833-005-1298-4.

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion* (1st ed.). Routledge. doi: 10.4324/9780203967157.

Ainscow, M. (2016). *Struggles for Equity in Education: The Selected Works of Mel Ainscow*. London: Routledge.

Darling-Hammond, Linda, Lisa Flook, Channa Cook-Harvey, Brigid Barron, and David Osher. (2019) *Implications for Educational Practice of the Science of Learning and Development*. Applied Developmental Science 24 (2): 97-140. doi:10.1080/10888691.2018.1537791.

Hajisoteriou C., Karousiou C. & Angelides P. (2021). Children's voices on marginalisation and inclusion: lessons to be learned from two decades of research in Cyprus, *International Journal of Inclusive Education*, doi:10.1080/13603116.2021.2008534

Koutsoklenis, A., & Papadimitriou, V. (2021). Special education provision in Greek mainstream classrooms: teachers' characteristics and recruitment procedures in parallel support. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. doi:10.1080/13603116.2021.1942565.

Law 2817 (2000). Education of Persons with Special Educational Needs and Other Provisions. Government Gazette, March 14, no. 78. Athens: National Printing House.

Law 3699 (2008). Special Education of Individuals with Disabilities or Special Educational Needs. Government Gazette, October 2, no. 199. Athens: National Printing House.

Sailor, W. (1991). Special Education in the Restructured School. *Remedial and Special Education*, 12(6), 8–22.

doi: 10.1177/074193259101200604.

Slee, R. (2010). *The Irregular School: Exclusion, Schooling, and Inclusive Education*. London: Routledge.

Stasinou, D. (2016). *Special Education 2020*. Athens: Papazisi.

Stasinou, D. (2020). *Special Inclusive Education 2027*. Athens: Papazisi.

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379–394. doi: 10.1080/13603110500430690.

**ДОКТОРАНТСКА СЕКЦИЯ –
ЧУЖДЕСТРАННО УЧАСТИЕ**

**FOREIGN PHD STUDENTS
FEATURES OF THE INCLUSIVE ENVIRONMENT**

LEARNING AND BEHAVIORAL CHARACTERISTICS OF CHILDREN WITH LEARNING DISABILITIES

Anastasia Moustakidou, PhD

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Educational Studies and The Arts

Department of Special education (English Program)

e-mail: natasa41993@yahoo.gr

Abstract: This paper reports a range of learning and behavioral characteristics of children with specific learning disabilities. Children with special learning disabilities often struggle with different areas that affect their academic performance. Children with special learning disabilities are a heterogeneous group. These children are a different group of people, presenting potential difficulties in many different areas, such as visual and acoustic perception, academic performance, reading fluency and recognition, and social life and behavior. The main purpose of this text is to better understand the characteristics of children with special learning disabilities, which turns to be essential as a future education in designing early interventions, receiving appropriate interventions, and identifying effective adaptations and intervention strategies.

Keywords: special learning disabilities, perception, academic deficits, social and behavioral skills

Introduction

Children with special learning disabilities are a heterogeneous group. These children are a different group of people, presenting potential difficulties in many different areas. For example, a child with a learning disability may have significant reading difficulties, while another may have no reading problems at all, but may have significant difficulties with written expression.

Special learning difficulties can also be mild, moderate or severe. According to Bowe (2005), some may adapt to any Special Learning Disabilities in such a way that their difficulty is not perceived, while others face more difficulties.

Despite these differences, special learning difficulties always begin in childhood and are always a lifelong condition. Over the years, parents, teachers, and other professionals have identified a wide variety of characteristics associated with special learning disabilities (Gargiulo, & Kilgo, 2004). One of the first profiles, developed by Clements (1966), includes the following ten frequently mentioned characteristics which are hyperactivity, impulsivity, cognitive-motor disorders, memory and thinking disorders, emotional instability, academic difficulties, coordination problems, language deficits, attention deficit disorders and equivalent neurological symptoms.

Almost 35 years later, Lerner (2006) identified nine learning and behavioral characteristics of people with special learning disabilities, namely attention deficits, reading difficulties, poor motor skills, written language difficulties, oral language difficulties, and deficiencies, social skills, and information processing problems.

These characteristics, according to Gargiulo and Kilgo (2004), will not be presented by all students with special learning difficulties, and many students who exhibit the same behaviors are quite successful in the classroom. As Smith (2004) argues, it is the amount, intensity, and duration of behaviors that lead to problems at school and elsewhere.

In almost all cases, a single student will not have deficits in all areas. Understanding the characteristics of children with special learning disabilities is essential as a future education in designing early interventions, receiving appropriate interventions, and identifying effective adaptations and intervention strategies.

Perception

Research related to the perception and processing of stimuli has focused from a very early age on the study of those that come from sight and hearing. As documented, students with Special Learning Disabilities do not have problems with the sensory recorders of sight and hearing, i.e. the ears and eyes. Nevertheless, differences were identified between these children and their typical peers in visual and auditory perception and processing.

Visual perception - processing

The main areas of visual perception in which problems occur are: the perception of space relations, visual discrimination, visual memory and visual sequence.

Students with problems perceiving relationships in space find it difficult to perceive objects in space, to distinguish right and left, direction, as well as to estimate distance and speed. Preschool and elementary school students are often clumsy in their movements, find it difficult to move between objects, often lose things and find it difficult to orient themselves on paper. These students in larger classes are likely to show weaknesses in the construction and interpretation of maps, diagrams and tables.

As far as visual discrimination is concerned, it refers to the ability to distinguish objects based on some of their characteristics. Students with visual impairment have weaknesses in distinguishing shapes, characters or details of objects. Furthermore, these difficulties may explain mirror writing, as well as the delay of these children in learning to copy shapes and characters, which leads to older graphic character and cluttered writing with erasures, uneven or no gaps between words or letters (Jiang et al., 2015). Finally, these students cannot recognize a symbol or object from any part of it (visual integration problem), as a result of which they find it difficult to understand mainly mathematical concepts of a higher (abstract) level. Students with visual memory problems have difficulty storing and retrieving information received visually. These difficulties relate to both the accuracy and speed of memory of visual

stimuli and are more pronounced in students in the lower grades of elementary school than in students in larger grades. It is obvious that the difficulty of these students to distinguish visual elements of shapes, sequences of objects, letters and numbers, plays an important and negative role in their school life and learning.

Students with visual sequence problems have difficulty perceiving sequences of objects, symbols, or events that are visually presented or represented. So they cannot select a piece that is missing from a series of symbols, they swap letters within words and numeric digits into multi-digit numbers. Although visual processing problems are no longer at the center of research studies on Special Learning Disabilities, once the focus has shifted to language skills, educators, especially kindergarten teachers and first graders, should pay attention to requirements of visual processing schoolwork and simplify it for students who cannot meet them.

Acoustic perception

Students with special learning difficulties, and especially reading difficulties, may have problems with auditory perception and processing. Most studies have examined auditory deficits as opposed to visual deficits (Sharma et al., 2014) and report problems with auditory memory (difficulties in storing and retrieving information given orally) and auditory sequence (difficulty retrieving / reconstructing an audio sequence or oral information).

Academic achievement deficits

Children with special learning disabilities often struggle with different areas of academic performance. During the years in elementary school, a difference between ability and achievement begins to emerge in students with special learning disabilities. Often confusing teachers, students appear to have strengths similar to those of their peers in many areas, but their rate of learning is unexpectedly slow (Smith, 2004). These problems usually persist from elementary school to the end of formal schooling, including university.

Academic deficits for children with special learning disabilities normally fall into the following areas: reading, math, and written expression. Some children have problems in only one area of academia, while others may have problems in all three areas.

Reading fluency

Many students with special learning difficulties have difficulty reading. Readability, more commonly defined as the percentage of accurate reading (correct words per minute), is more than just a status symbol for children. It is an important indicator of reading ability (Hunt, & Marshall, 2005).

Students with fluency can read aloud in a word-for-word manner without the proper inclination or rhythm, unable to relate spoken language patterns to written language. Students with disabilities in this area are often afraid to be asked to read in class (Steele, 2010).

Children with difficulty coding or decoding symbols often have difficulty and are slow to recognize or recall certain letters. They usually have difficulty with the letters that look like each other, such as ζ-ξ, β-θ etc. The result is often to try to "guess" the words. In other cases they try to read and understand a paragraph or a text based on context and images.

Decoding problems are usually due to incomplete phonological processing, difficulty in handling phonemes in activities such as analysis, removal and rhyme production, compact decoding, particular difficulty in decoding consonant clusters, polysyllabic words unknown to the child word by word processing. Also, very often decoding problems are associated with many errors of substitutions, omissions, letter substitutions, word substitutions with others that may be related neither to the meaning nor to the shape of the word and poor visual vocabulary of frequently used words.

In terms of text comprehension, students with special learning difficulties in reading face problems in handling the meaning of a text. They can not easily form an overview of the text and find information in it. They also do not know the variables that interact when reading. They find it difficult to identify the main ideas of a text and to recognize their meaning. They do not show sensitivity to features of the text, such as the heading or title, as well as to the general organization of the text. Very often they continue reading a paragraph, even when they have not fully understood its meaning (Panteliadou, & Patsiodimou, 2007).

Children with such difficulties begin reading without being prepared and without knowing why. They usually use external motives and often make negative comments. During reading their attention is very easily distracted, they do not realize that they do not understand, they read to finish and when they do not understand something they do not know what to do. Still, they do not recognize important words and no organization of the text. After reading, they stop reading and thinking and believe that their performance in reading and understanding a text is a matter of luck and depends on the degree of ease of the text (Panteliadou, & Patsiodimou, 2007).

According to Salvia and Ysseldyke (1998), common problems with oral reading include omissions (the student omits individual words or groups of words), introduction of words that do not exist (the student enters one or more words in the sentence that is read orally), word substitution (the student substitutes one or more words in the passage for one or more comprehensible words), mixed bad pronunciation of a word (the pronunciation of the word by the student bears little resemblance to the correct pronunciation), hesitation (the student hesitates for two or more seconds before reciting a word), reversing words (the student changes the order of the words that appear in a sentence) and contempt for punctuation (the student does not follow punctuation. For example, he cannot stop for a party, to pause for a moment, or indicate a vocal turn, a question mark, or an exclamation mark).

Problems with recognition

Students with special learning difficulties often have difficulty recognizing words, which is related to the student's ability to understand and use vocabulary. According to Salvia and Ysseldyke (1998), a student learns the correct pronunciation of letters and words through a variety of experiences.

The more exposure the student has to specific words and the more familiar these words become, the easier it is for him or her to recognize these words and be able to pronounce them correctly. In order to identify written words, we use a number of different skills. Here are some of the most important word analysis skills:

- The ability to associate sounds with the various letters and letter combinations used to write them (voice analysis)
- Recognize immediately and remember the words (visual reading of the word)
- Using the text environment to be able to understand a particular word (using content)

The skills listed above are mainly based on perception, selective attention, memory, and metacognitive skills. Thus, word recognition depends almost entirely on the cognitive skills that are most problematic for people with disabilities.

Children with reading difficulties often have poor reading habits. As a teacher, it is important to be aware of these activities when watching your students read on a daily basis. There are some behaviors that occur in children with poor reading habits, which include intense movements (frowning, nervous movements, using a high-pitched tone of voice), insecurity (refusing to read, crying, trying to distract the teacher), loses space, makes lateral movements of the head and holds the material close (Herman, Roy, & Kyle, 2014).

Deficits in reading

Reading provides a fundamental way for individuals to exchange information. It is also a means by which much of the information presented in school is made known. As a result, reading is the academic space most often associated with academic failure. Reading is a complex process that requires many skills to master. Therefore, identifying the skills that lead to reading success is extremely important.

By the term special learning difficulties in reading we mean the problems that some students present in the decoding and comprehension of a text (Share, & Leikin, 2004).

Reading difficulties are more common among students with special learning difficulties than any other problem area of academic performance. It is the most common type of academic difficulty for students with special learning difficulties. It is estimated that 90% of students with special learning difficulties have difficulty reading, and even low grades are around 60% (Bender, 2004).

Most people think that this problem is related to the lack of language skills, especially phonological awareness, the ability to understand that the flow of speech can be broken down into smaller units of sound such as words, syllables and phonemes.

According to Hallahan, Kauffman and Loyd (1996, 2003), it is easy to see why phonology problems are at the heart of many reading difficulties. A person who

has trouble cutting words into their audio components will have trouble learning to read. There is also some evidence that English readers are more susceptible than phonologically aware readers of some other languages.

Becoming an experienced reader is so important in our culture that an unskilled reader is at a disadvantage in school and at work. There are some problems that can prevent a child with special learning difficulties from learning to read. These include hearing impairment without hearing impairment, slow auditory or visual processing, inability to distinguish or distinguish the sounds of spoken words, lack of knowledge about the purpose of reading, inability to attend critical aspects of speech word, sentence or paragraph and the failure to understand that the letters are sections of speech. Research reveals a lot about the fundamental nature of children with reading difficulties and the type of instructions that probably fix reading problems. More specifically, it has been shown that the most serious reading problems of children with special learning difficulties are found in the word, and not in the text, at the processing level (i.e., inability to decode only words accurately and fluently), and that their most common cognitive limitation of children involves a dysfunction in the realization of the phonological structure of words in spoken language.

Clearly, problems with the reading process are very common among students, who have been characterized as having special learning difficulties. However, the specific problems they have in reading are as varied as the many components of the reading process. These difficulties include, but are not limited to, oral reading, written comprehension, word recognition skills, and reading habits.

Language Deficits

Students with special learning disabilities often have difficulty with the mechanical and social uses of language. Specific mechanical deficit difficulties often occur in three different areas (Gargiulo, & Kilgo, 2004).

- Syntax. Rule systems that determine how words are organized into sentences.
- Semantics. Meaning of words.
- Phonology. The study of how individual sounds compose words.

Language deficits were found in the areas of oral expression and comprehension of spoken language. These two areas control our ability to communicate with others, and therefore a lack of one or both can have a significant impact on the quality of life of a child with special learning disabilities, as well as his or her life in education (Smith, 2004). Studies have shown that more than 60% of students with special learning disabilities have some form of language disorder.

Problems with social skills

One aspect of oral expression that receives increasing attention is pragmatics, the functional use of language in social situations. Researchers note that children with special learning disabilities sometimes experience communication problems in social settings.

Difficulties in factual skills relate to the expression of communicative intent, to the manipulation of the discussion, to the presupposed knowledge and to the social knowledge. Accompanied by: obsession, temperamental style, lack of politeness, shyness, inflexibility, lack of cooperation, lack of empathy, lack of knowledge about one's position and role, lack of respect, intransigence, distrust, aggression, cowardice, temptation and temptation dependence.

The severity, according to MacKay & Anderson (2002), can vary as follows:

Serious factual difficulties: encountered in autistic disorder and severe psychosis.

Moderate factual difficulties: coexisting with diffuse developmental disorders, institutionalization, developmental speech disorders, and strokes in the right hemisphere.

Mild factual difficulties: they can be found in normally developing individuals.

Research in the field of children with language-learning difficulties has begun to focus more and more on the field of pragmatics. Simply put, the use of language in social situations is a fact. Children with special learning disabilities often have problems with social discussions and may say inappropriate or irrelevant things during conversations, tell stories in an uncontrollable way, or have little variety in language use.

Students may have the following characteristics:

Need for extra time to process incoming information.

- Do not understand the meaning of words or sequences.
- Lack of non-verbal language cues.
- They do not understand jokes.
- They laugh inappropriately or at the wrong time.
- Have difficulty doing teamwork.
- Have difficulty giving or following instructions.
- They have conversations that are characterized by long silences.
- They are not specialized in dealing with situations.
- They are not specialized in answering questions.
- They tend to answer their questions.
- They make those they talk to feel uncomfortable.

Participating in conversations with friends can be particularly annoying for someone with special learning disabilities and not be a good interlocutor (Gargiulo, & Kilgo, 2004). These children have great difficulty trying to participate in a mutual give and take which conversation between two people requires.

Conclusion

It is well established that children and adolescents with learning disabilities have significant difficulty remembering academic and non-academic information, such as doctor appointments, homework assignments, multiplication events, instructions, and telephone numbers.

Teachers often comment that, with these students, it seems to be true "one ear goes in and the other comes out," which can be particularly burdensome for teachers as well as parents. Teachers and parents also report that memory skills are inconsistent.

For example, a student may be aware of multiplication events on Thursday and then fail the test on Friday.

Parents often report that they can not understand how their children can be so smart and forget such simple things. Early research on special learning disabilities has shown that students with special learning disabilities have a real lack of memory (Hallahan, & Kauffman, 2003). Teachers have long complained that children with special learning disabilities have poor memory.

Several studies have shown that students with special learning disabilities have more memory deficits than students without special learning disabilities, except in the area of long-term memory.

Students with memory deficits have difficulty retaining information they have learned, repeating information they have read or heard, following multiple directions, and performing their tasks in the correct order.

The memory difficulties that students face are usually in either short-term memory (STM) or working memory (WM). STM includes the ability to recall information after a short period of time. Short-term memory tasks include retrieving, in the correct order, either audio or visual information (such as a list of digits, letters, or images) shortly after hearing or having seen the items several times.

Although there are various theories as to why students with special learning disabilities have difficulty with memory tasks, they do not seem to use "remembering strategies" the way non-disabled classmates use them. For example, when presented with a list of words to memorize, most children will repeat the names from within, use the categories to repeat the words, and group them. Students with special learning disabilities are not likely to use these names spontaneously.

The problem has been shown to be mainly the inability to encode new information for memory storage and the reduced motivation for difficult spiritual endeavors. On the positive side, when children with special learning disabilities are taught a memory strategy, they perform memory tasks as well as students without special learning disabilities (Smith, 2004).

REFERENCES

Bender, W. N. (2004). *Learning disabilities. Characteristics, Identification and Teaching Strategies*. 5th edition, Pearson Education, Inc., Boston.

Bowe, B. (2005). Assessing-problem based learning: A case study of a physics problem-based learning course. In I. M. L. T. Barret, & H. Fallons (Ed.), *Handbook of enquiry & problem-based learning* (pp. 103-111). Galway, Ireland: Celt.

Clements, S. D. (1966). *Minimal Brain Dysfunction in Children: Terminology and Identification*. U.S. Department of Health, Education and Welfare

Gargiulo, R., & Kilgo, J. L. (2004). *Young Children with Special Needs: An Introduction to Early Childhood Special Education*. Gengage Learning. Trade Paperback, Revised edition (2nd ed.).

Hallahan, D. P., Kauffman J. M., & Lloyd, J. M. W., (1996). *Introduction to Learning Disabilities*. Boston, M. A.: Allyn and Bacon.

Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional Learner: Introduction to Special Education*. 9th Boston: Allyn and Bacon.

Herman, R., Roy, P., & Kyle, F. (2014). *Reading, Dyslexia and Oral Deaf Children: From Research to Practice*. London, UK: Nuffield Foundation; City University London.

Hunt, N., & Marshall, K. (2005). *Exceptional Children and Youth*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Jiang, Y. V., Palm, B. E., Debolt, M. C., & Goh, Y. S. (2015). High-precision visual long-term memory in children with high-functioning autism. *Journal of Abnormal Psychology*, 124(2), 447-456.

Lerner, J., & Kline, F. (2006). *Learning Disabilities and Related Disorders: Characteristics and Learning Strategies* (10 ed.). USA: Houghton Mifflin Company.

MacKay G., & Anderson C. (2002). *Pragmatic Difficulties of Communication*. London: David Fulton Publishers.

Salvia, J., & Ysseldyke J. E. (1998). *Assessment in special and remedial education*. Boston: Houghton-Mifflin.

Share, D. L., Leikin, M. (2004). Language Impairment at School Entry and Later Reading Disability: Connections at Lexical Versus Supra lexical Levels of Reading. *Scientific Studies of Reading*, 8 (1), 87-110.

Sharma, M., Dhamani, I., Leung, J., & Carlile, S. (2014). Attention, Memory, and Auditory Processing in 10- to 15-Year-Old Children with Listening Difficulties. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57 (6), 2308.

Smith, S. L. (2004). *No Easy Answers: The Learning Disabled Child at Home and at School*. Bantam Books.

Steele, J. (2010). Phonological Working Memory and Second Language Acquisition: A Developmental Study of Francophone Children Learning English in Quebec (review). *University of Toronto Quarterly*, 79 (1), 412-413.

Panteliadou, S., & Patsiodimou, A. (2007). *Applications of didactic assessment and learning difficulties*. Volos: Ed. Graph.

MEMORY DEFICITS IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AND ITS ROLE ON ACADEMIC ACHIEVEMENT

Anastasia Moustakidou, PhD

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Educational Studies and The Arts

Department of Special education (English Program)

e-mail: natasa41993@yahoo.gr

Abstract: This paper reports a study on children with learning difficulties suffer from memory deficits based on literature. Yet the specificity of deficits associated with different types of learning difficulties remains unclear. Further research can contribute to our understanding of the nature of memory and its types and the relationship between children with memory disabilities and weaknesses in academic areas. Memory is divided into two levels: short-term memory and long-term memory. Short-term memory represents a limited capacity and duration for retaining information. The information is available while it is being attended to, but may be lost if not constantly repeated or associated with something already familiar to the individual. Long-term memory represents stored information of a longer duration. Short-term memory deficits in children are more common than long-term memory deficits and may be a sign of a learning disability. The term "working memory" refers to the capacity to store and manipulate information in mind for brief periods of time. Working-memory capacity is strongly related to learning abilities and academic progress, predicting current and subsequent scholastic attainment of children across the school years in both literacy and numeracy.

Keywords: short-term memory, working memory, visual-spatial memory, long-term memory, sensory memory

Introduction

According to research, approximately 20% of children are expected at some point to have learning difficulties which will require special educational provision within school. For 2% of children, these learning difficulties will be of a sufficiently severe, complex, and a long-term nature to warrant support which is beyond that which can be routinely provided in mainstream schooling. The learning difficulties that need to be supported in these ways by the educational services vary widely, and include speech and language difficulties, specific learning disabilities such as dyslexia and specific arithmetic impairments, and emotional and behavioral disturbances.

The present study focuses on the skills and deficits of children with special educational needs of no obvious origin with one key area of cognition: memory. This

research is part of a larger project designed to investigate the role of memory functions on academic achievements in children with specific learning difficulties.

Memory is the mental space inside the brain, in which information is stored and retrieved mainly consciously. In this higher memory, which resides mainly in the brain, information is transmitted, encoded and recorded in a form other than that transmitted by reality to the human sensory organs. In the sensory organs the signal passes through the environment and is encoded in the brain in order to take comprehensible forms and to be given meaning and meaning.

The ability of memory is vital both for our survival and for the development of our personality and the acquisition of knowledge. What gives us the concept of self and the temporal continuity of our own existence is the ability to recall who we are, what we did in the past and what we plan to do in the future.

Atkinson and Shiffrin (1977) developed James's basic idea he was the first to argue that memory is made up of two different structures, primary and secondary memory and argued that memory is divided into different subsystems, which differ mainly in information retention time and capacity. Their model is called the 'multi-space model' or the 'multi-building model', and presupposes the existence of three different mnemonic structures. There are three mnemonic structures: perceptual space, long-term memory, and short-term memory.

The memory ability of children with special learning disabilities has been paralleled by younger children. According to O'Shaughnessy and Swanson (1998), even when students with special learning disabilities used different strategies and mechanisms to support their memory, their performance was comparable to that of younger children rather than their peers. The difficulties of students with special learning difficulties in memory have been researched a lot, because they reflect all aspects of their learning, since memory is the ability to encode, process and retrieve information to which one was once exposed (Swanson, Cooney & McNamara, 2004).

Most of the research in previous decades, in the field of Learning Disabilities, argued that differences in memory capacity are due to the inability to acquire and use memory strategies. In a more recent research, the theory of information processing emerges and the study of the memory ability of students with special learning difficulties turned beyond the problems of selection, acquisition and use of memory strategies and focused on structural difficulties in the course of memory processing in the brain (Sousa, 2001).

Just as in a computer there is incoming data such as visual or auditory stimuli, so there is in the human brain. There, and generally in the central nervous system, where all this information and stimuli are processed, the processing functions performed are thought, memory and decision making. There are also outgoing effects such as action-movement and behaviors in general.

Sensory memory

Sensory memory stores sensory data for a few fractions of a second, as needed until used by higher brain centers. It is essentially the antechamber before data

entry into short-term memory, which is the corresponding antechamber of long-term memory.

In order to understand how Sensory Memory works, it is enough to analyze the example of the perception of movement. Optical neurons, like all neurons in the brain, work with the 0/1 method, that is, whether they trigger or not, essentially taking "photos" of what is happening around us. Thanks to the brain's ability to store sensory data, static images remain in our memory until new static images arrive which will be compared to those already stored so that the brain can decide not only if something has changed in our field of vision, but also what is this. If there was no sensory memory then it would simply be impossible to compare the two static images and therefore the sense of movement of objects in our environment (Kapsalis, 2000).

Short-term memory

Imagine the human brain as a large computer that receives data, processes it and sometimes stores it. If in this image we assume that Long Term Memory is the hard disk, then we can say that Short Term Memory is identical to RAM, which has finite capacity and is used exclusively for temporary storage of data that is still being processed. If this data is not stored in long-term memory, then it is simply lost, just as in the case of the computer if the power goes out and we have not saved the changes we have made to a document (Ginsborg, 2004). The lifespan of information stored in short-term memory ranges from 30 seconds to a few minutes. There are various models that try to explain how short-term memory works, of course without all the theories necessarily agree.

In general we would say that its mechanism consists of two main parts: a) a "processor" which filters the data received by the system, analyzes this data and stores some of them and b) a temporary data warehouse in which the result of the above processing is temporarily stored.

Short-term memory has a limited capacity, and is used for temporary data storage. The data used in short-term memory if not stored in long-term memory then are lost after the expiration of its specific duration, which is from a few seconds to 1 minute (Swanson, & Kim, 2007).

It is a fact that, in order to avoid forgetting information, the use of strategies and mechanisms for repetition, organization and categorization of stimuli is required. Thus, initially the problems presented by students with special learning difficulties were attributed to the lack of appropriate mechanisms of short-term memory. Later, however, these problems were attributed to general deficits in processing. Recent research, however, shows that you need a significant amount of memory space to hold certain things, which can exceed the capacity of a dyslexic person (Swanson, Graham, & Harris, 2003, 2014, Swanson, Lee, & Saez, 2003).

Working memory (short-term memory)

The concept of working memory is an abstract concept, referred to as short-term memory, although it has been modified since its inception. Despite all the modifications, there is no clear distinction between short-term and working memory, because there is no objective measure that separates them.

According to Baddeley and Hitch (1974), working memory is the ability to store and manage information in a short period of time, within the framework of simultaneous processing and distraction.

Short-term memory is believed to consist of two functions. The first function is to store data for a few seconds, such as when we hear a phone number until the moment we recall it from our memory. Its second function is the ability to provide an input, a gateway, for long-term memory.

Working memory is divided into two types, verbal or otherwise acoustic and visual-spatial memory. There is a phonological storage system along with a silent test circuit, the part of your brain that you use to say things to yourself.

Even if you read words or numbers, the information will be transformed into a phonological code and stored for a short time in this two-dimensional system. This is verbal memory. There is also a visual footprint that can hold images of objects for a long time, so you can process them with your mind. In addition to images, it also holds positions in the space where the various objects are located. Here we are talking about the visual-spatial working memory.

The term working memory is the one that has prevailed and the concept of working memory has been expanded to include in addition to information retention, the processing and operation of logic as well as the ability to solve problems. As the differentiation of relevant information and the filtering of irrelevant information are functions that can be described as attention control.

Short-term memory is based on strategies such as repetition and data segmentation, while working memory is more complex and consists of attention, processing and storage. Also, the extent to which a task has working memory requests is determined by the degree to which it requires active maintenance of information that would otherwise have been lost due to interference (Lustig, May & Hasher, 2001).

Working memory model

The processor has general control over the working memory functions. It also determines the function of the visual spatial capacity (visuospatial), which has a short duration and receives visual stimuli, but also the vocal circuit (phonological Loop) which has an equally short duration and receives auditory stimuli. The processor finally decides what data will be stored in the long-term memory and stored in it.

Working memory presupposes that the individual retains information while simultaneously adopting another cognitive activity. According to Silver and Brunstetter (2001), people with special learning disabilities are more likely to have problems with short-term rather than long-term memory. He explained that children and young

people with these limitations need to focus on new information and keep repeating it in order to keep it in short-term memory. If their attention is disturbed, information can be lost (Bowe, 2005).

Working memory is involved, for example, when we try to remember a person's address, and we also hear instructions on how to get there. Memory deficiencies, especially working memory, often translate into classroom difficulties. Success with reading and math seems to depend more on working memory than on short-term memory. Working memory also seems to be vital for word recognition and reading comprehension.

Investigations for the employee visual-spatial memory

According to a study that studied the deficits in the visual-spatial memory of children with and without special learning difficulties, it turns out that there were differences in some parts related to spatial memory, but not in the visual (Mammarella, Pazzaglia, & Cornoldi, 2008). Another study suggests different memory profiles, depending on the learning difficulties of children and shows that children with attention deficit disorders have visual-spatial memory deficits, while another study a year ago showed that learning difficulties are related to all areas of memory).

Research has also shown that visual-spatial memory improves as the child grows older, with boys being more immature than girls aged 6-10. The differences presented in the experiments of acoustic and visual-spatial memory in the same research suggest that the visual-spatial memory matures faster than the acoustic (Vuontelaetal, 2003). It has also been shown that opto-spatial memory consists of sub-components, which are an oral factor, three opto-spatial passive factors (sequential-spatial, random-spatial and visual) and a visual-spatial active agent, which are interconnected and compose the visual-spatial working memory (Mammarella, Pazzaglia, & Cornoldi, 2008).

Long-term memory

Long-term memory is the type of memory that allows us to store information for a period of several minutes to many decades or even forever (Zacharopoulou, 2006). Long-term memory is further divided into three subcategories, depending on the type of information stored.

Auto-biographical memories include information about ourselves as well as about events that took place in our presence. This kind of information is stored thanks to the mechanisms of the so-called Episodic Memory. The second subcategory of Long Term Memory is Semantic Memory, in which other types of information are stored that are useful or interesting to us. Finally, there is the Procedural Memory, which is responsible for storing and recalling automated processes. Each subcategory of long-term memory has qualitative differences from the other two, but with a common denominator of long-term storage of information, whether it refers to personal memories or coded information from third sources (Joyce, 2005). Long-term memory depends on structures in the medial temporal lobe, hippocampus and nasal cortex. Sensory storage and short-term storage have a limited capacity and duration, i.e. the

information is not stored forever. Long-term memory can store much larger amounts of information for longer. It also has the ability to retain information throughout a person's life. However, the limit of long-term memory capacity is not known.

Children with special learning disabilities have problems with long-term memory, as these children forget quickly and cannot recall information. The best that these children can do is, with the help of the teacher, developing techniques to remember (Bellezza, 1996, Thorne, 2003).

Conclusion

Until the 1970s, it was believed that the human nervous system remained stable after adulthood, both in terms of brain functions and the birth of new neurons.

In recent years it has been found that the human brain is distinguished by flexibility. More specifically, flexibility refers to the ability of the brain to change during a person's lifetime, that is, to reorganize by making new connections between its neurons. Factors that affect the specific ability of the brain are heredity, the environment in which the person lives and his experiences.

Neuroplasticity is observed in the brain in three cases:

- At the beginning of the individual's life during the development and organization of brain structures.
- After a brain injury, to restore lost functions or maximize the performance of remaining functions.
- In the adult life of the person when he learns and memorizes new knowledge
- Research has shown that the brain does not stop changing through the learning process, that is, flexibility is the ability of the brain to change through learning. The changes that result from learning become apparent at the level of connections between neurons. More specifically, new connections can be formed and the internal structure of existing connections can be changed.

In addition, it has been found that when a person becomes an expert on a subject, then the areas in his brain that are related to that area of knowledge development. For example, it has been observed that taxi drivers in the city of London have a more developed hippocampal brain area than bus drivers, because they have to cross all areas of the city as opposed to bus drivers who follow specific areas. Also, flexibility in areas of the brain can be observed in bilingual individuals (Mechelli et al., 2004), since it has been observed that learning a second language is possible after functional changes in the brain. Changes in brain flexibility were also observed in musicians' brains compared to non-musicians.

Finally, recent research has shown that learning abstract information can cause changes in the human brain, particularly in areas of the hippocampus and parietal lobe, which are associated with the retrieval of information from memory and learning.

What we have seen in this chapter on memory is summed up in the fact that memory is called the mental space within the brain, in which information is stored and retrieved mainly consciously, and in this higher memory, which resides mainly in

the brain, information is transferred, encoded and are recorded in a form other than that transmitted by reality to the human sensory organs. Memory is essential for the survival and development of our personality and is divided into perceptual space, long-term and short-term memory.

According to investigations, deficits were observed in measures of the central executive and visuospatial sketch-pad. The impairments in working memory varied in severity according to stage of the Code of Practice for special educational needs. In particular, children with statements of special educational needs performed at significantly lower levels than children at the School Action stage on central executive tasks. The strong and specific patterns of association between the severity of special needs and working memory scores reported here suggests that the stages of the Code of Practice genuinely do discriminate between children with different cognitive abilities (Alloway et. al., 2004, 2005).

Children with special learning disabilities have memory difficulties as they are unable to select, acquire and use memory strategies and have difficulty processing memory. The human brain is malleable and reorganizes by making new connections to its neurons, something that is enhanced through learning.

In summary, working memory deficits may be much more common in children with special educational needs than those without, and may be more marked in children with statements of special needs than those at earlier stages of recognition of the need for educational support. Given these low levels of working memory function, it seems likely that such children could struggle greatly to meet the memory demands of many learning activities, and that this in itself may lie at the root of at least some of their failures to make normal educational progress.

REFERENCES

Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Adams, A. M. & Willis, C. (2005). Working memory and other cognitive skills as predictors of progress towards early learning goals at school entry. *British Journal of Developmental Psychology*.

Alloway, T.P., Gathercole, S.E., Willis, C. & Adams, A.M. (2004). A structural analysis of working memory and related cognitive skills in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 85–106.

Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1977). Human memory: A proposed system and its control processes. *Human memory*, 7-113. doi:10.1016/b978-0-12-121050-2.50006-5

Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974). Working memory. *Psychology of Learning and Motivation*, 8, 47-89. [http://dx.doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60452-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1).

Bellezza, F. S. (1996). Mnemonic methods to enhance storage and retrieval. In E. L. Bjork & R. A. Bjork (Eds.), *Memory* (pp. 345–380). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012102570-0/50012-4>

Bowe, B. (2005). Assessing-problem based learning: A case study of a physics problem-based learning course. In I. M. L. T. Barret, & H. Fallons (Ed.), *Handbook of enquiry & problem-based learning* (pp. 103-111). Galway, Ireland: Celt.

Ginsborg, J. (2004). Singing by heart: memorization strategies for the words and music of songs. In J.W. Davidson (Ed.), *The Music Practitioner: Research for the Music Performer, Teacher and Listener* (pp. 149-160). Aldershot: Ashgate.

Joyce, W. B. (2005). *Listening inside the memory palace*. UMI Dissertation Services.

Kapsalis, A. (2000). *Educational psychology*. Thessaloniki: Kyriakidis Bros.

Lustig, C., May, C. P., & Hasher, L. (2001). Working memory span and the role of proactive interference. *Journal of Experimental Psychology-General*, 130 (2), 199-207.

Mammarella, I. C., Pazzaglia, F., & Cornoldi, C. (2010). Evidence for different components in children's visuospatial working memory. *British Journal of Developmental Psychology*, 26 (3), 337-355. doi:10.1348/026151007x236061

Mechelli, A., Crinion, J. T., Noppeney, U., O'Doherty, J., Ashburner, J., Frackowiak, R.S., & Price, C. J. (2004). Structural plasticity in the bilingual brain. *Nature*, 431 (7010), 757-757.

O'Shaughnessy, T. E., & Swanson, H. L. (1998). Do immediate memory deficits in students with learning disabilities in reading reflect a developmental lag or a deficit? A selective meta-analysis of the literature. *Learning Disability Quarterly*, 21, 123-147.

Silver, L., & Brunstetter, R. (2001). Learning Disabilities: Recent Advances. In Nosbpitz, J. (Eds.), *Basic Handbook of Child Psychiatry*, 494-502, New York, Basic Books.

Sousa, D. A. (2001). *How the brain works learns*. University of Michigan: Sage Publications.

Swanson, H. L., Cooney, J. B., & McNamara, J. K. (2004). Memory and learning disabilities. In Wong, B.Y. (Ed.), *Understanding learning disabilities*. (3rd ed., pp. 41-92). San Diego, CA: Academic Press.

Swanson, H. L., Harris, K. R., & Graham, S. (2003). *Handbook of Learning Disabilities*. The Guilford Press.

Swanson, H. L., Harris, K. R., & Graham, S. (2014). *Handbook of learning disabilities*. New York, London: The Guilford Press.

Swanson, L., & Kim, K. (2007). Working memory, short-term memory, and naming speed as predictors of students mathematical performance. *Intelligence*, 35(2), 151-168.

Swanson, H. Lee, & Saez, L. (2003). Memory difficulties in children and adults with learning disabilities. In H.L. Swanson, S. Graham, & K.R. Harris (Eds.), *Handbook of learning disabilities*, 182-198. NewYork: Guilford.

Thorne, G. (2003). What Are Some Problems Students Have With Memory? Retrieved from: <http://www.cdl.org/articles/what-are-some-problems-students-have-withmemory/>

Vuontela, V., Steenari, M.-R., Carlson, S., Koivisto, J., Fjällberg, M., & Aronen, E. T. (2003). Audiospatial and Visuospatial Working Memory in 6-13 Year Old School Children. *Learning & Memory*, 10(1), 74-81. <https://doi.org/10.1101/lm.53503>

Zacharopoulou, K. (2006). An introduction to the mechanisms and strategies used by performers in the process of memorizing a piece of music. *Music Pedagogy*, 3, 70-84.

DEVELOPING SOCIAL SKILLS OF AUTISTIC CHILDREN THROUGH SOCIAL STORIES

Angeliki Venetopoulou, PhD

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Faculty of Educational Studies and The Arts

Department of Special education

e-mail: angevene@hotmail.com

Abstract: A variety of treatments for autism-related deficits have been developed over the last decades. Since the early 1990s, the social story by Carol Gray intervention, which is widely used, has been proposed to improve the social development of autistic children. This study aimed to look into the efficacy of social stories in promoting social interaction in children with ASD. The evidence for social stories has been documented in recent methodical reviews, but the results have been varied. More investigation is needed to confirm the findings of several social stories research studies. It is hoped that the social stories intervention strategy can develop and upgrade the social skills of autistic in terms of communication and interaction with peers, educators, and school staff.

Keywords: Autism spectrum disorder (ASD), social story, social skills, social interaction, intervention

Introduction

In the early 1940s, Leo Kanner described autism as a disorder that has a significant impact on individuals communication as well as social-emotional and behavioral skills (Quill,1995). Kanner (1943) describe as a basis aspect of autism the social impairments (Luiselli,2011). According Wing (2000), autism is a brain disorder that occurs throughout life and prevents those affected from properly understanding what they see, hear, and generally feel, which is why they face serious communication, socialization, and behavioral problems (Stasinou,2013). Happe (2003) points out that autism spectrum disorder affects many areas of a child's life, beginning in early childhood (Volkmar, et.al, 1999, National Research Council, 2001). Autism is affecting the development of an increasing number of people (Manning-Courtney et al. 2013). The global prevalence of ASD appears to be increasing, according to epidemiological studies conducted over the last 40 years (WHO, 2020).

Children with autism struggle to understand all forms of communication, both verbal and nonverbal (Perera,2013). These issues are evident in all forms of communication and are related not so much to people with autism's inability to use language as they are to their difficulty understanding the value of that use in their

communication with others (Frith, 2008). Communication is the act of conveying and receiving a message from another person, and it requires speech and language skills (Aldred, C., Green, J., & Adams, C 2004). When a person is able to clearly communicate their messages to others and fully understand them, they are communicating effectively (Varughese, 2011). Children with autistic disorders do not appear to enjoy communication, in contrast to children with normal development and children who have intellectual disabilities who do not have autism (Perera,2013). Mainly, autistic children show a shortage in social skills (Dawson, 1998). In addition, restrictive and repetitive behaviors, activities, and interests are exhibited, such as repetitive motor movements and insistence on sameness (APA 2013).

Students with autism frequently struggle with peer or parent relationships. More specifically, there is a scarcity of desire to shape these relationships (Moyers, 2001). However, while it is in transit when they want to be in a relationship, they usually lack the necessary social skills. The child's inability to understand the feelings and perceptions of those with whom he or she attempts to interact can be attributed to a lack of social understanding (Wahman et al. 2019). Furthermore, as the child approaches adolescence, the social deficits skills increase because the social environment becomes more complex (Tantam, 2003).

It is well known that early intervention, tailored to the educational needs of each child, is the most important means of overcoming the particular difficulties of autistic children. Through it, the child acquires the necessary basic social, communication and cognitive skills aimed at making the child independent and able to cope with everyday life (Volkmar, et.al, 1999, National Research Council, 2001).

In this context, the therapist's specialization in each intervention, as well as his or her expertise, experience, and skill in working with children with autism, are critical (Bailey & Lord, 2002). Educators are the ones who are most familiar with their students' social behaviors and the social skills that they require (Moyers, 2001). They have an important part in promoting social behaviors to autistic children and teaching fundamental social skills (Pavri & Monda-Amaya, 2001). Educators have the ability to employ a range of strategies and plan activities to promote social interaction (Luiselli,2011). In the classroom they can encourage social skills that aid friendships and interaction by taking on the responsibility of directly teaching social skills (Salisbury, Gallucci, Palombaro, & Peck, 1995). The literature states that teaching social skills improves autistic children's ability to deal with social problems by finding appropriate solutions (Lewis, Sugai, & Colvin, 1998; Shure & Spivack, 1980), learn how to interact with peers and teachers (Lewis et al., 1998), cooperate, and reduce inappropriate behaviors. (Brigman, Lane, Switzer, Lane, & Lawrence, 1999).

Social stories are the main goal of socialization and communication skills for autistic children which highlighted in this study, especially in the context of social skills which naturally promote the occurrence of social interaction between autistic children and non-autistic children.

Social Stories

In an effort to alleviate the skills deficits of communication and social of autistic children, Carol Gray, the president of The Gray Center and a former counselor for autistic students, developed social stories in 1993. This practice now used worldwide for people of all ages on the autism spectrum and beyond (Artwood,1998). Through them, he aimed to teach autistic children how to play with other children in a social context., while improving their social interaction (Quill, 1995). Social stories according to Gray and Garand (1993) provide children with autism the opportunity to behave properly in a variety of social situations. They provide individuals with a better understanding of events and expectations (University of South Dacota,2006).

Social stories teach important elements of a social situation to children with autism, promoting appropriate social interactions. Using a scenario read aloud by the student, the social stories describe a situation that is difficult for a child with autism to cope with, while providing instructions for appropriate social behavior in the situation. Each social story is unique and is tailored to each autistic child's needs and cognitive level. According to Gray (1998), social stories can instruction to reduce anxiety, aggression, and obsessions of children with autism, but she herself had not empirically validated their use. More specifically, they are used to prepare the autistic child for a new situation, establish behaviors appropriate for him or her, promote prosocial behaviors, and reduce problematic act (Wright and McCathren, 2012). The student with ASD learns what is the appropriate response to a situation that evokes negative feelings such as fear or aggression. A social story describes in detail the situation in which the child with autism is having difficulty, outlines specific steps to implement the appropriate social skills, includes brief text and picture cues, and provides clear suggestions for the response the child needs to show according to the social rules (Karkhanen et al., 2010). It is definitely a useful tool to accompany and complement the education of children with autism in the area of social development.

Gray (2004) reports that the most successful social stories are those that follow a specific form and these instructions. Overall, the story usually consists of 2-5 sentences along with photos / pictures or without if autistic children can read. More specifically, they contain information about the protagonists of the story and what is going on, clear instructions on how to react to an acceptable situation, information about the feelings of the characters involved in the story to encourage children's empathy for autism and finally sentences that refer to animals as protagonists rather than people, as these are more familiar to children. The first person should be used to write the social story (e.g., I am happy) and contain vocabulary appropriate to the autistic student's cognitive level. In addition, it should be relatively short and focus on only one social objective at a time. Gray (1993) argues that social stories should serve the following purposes: to demonstrate in a social situation the acceptable ways of responding for a child with autism, to teach social skills individually according to the requirements of the child and to work positively toward reducing problem behaviors. The structure of a social story facilitates the child's way of responding to a social situation (Attwood, 1998).

According to Happe (1993), social stories are effective in adopting routines and changes in the school and home of the child with autism and in teaching children new skills. They are also easy to use because they can be stored and used over and over again, even in different settings. Through them, children with ASD are able to accept and understand social situations so that they respond to them appropriately. Many social stories work well with autistic children, with some exceptions where the introduction of other tools and stimuli is necessary. Children can learn through them to behave appropriately during school breaks (Gray, 1993), to share when playing with classmates (Swaggart et al., 1995), and even to sing when meeting with other individuals (Fullerton et al., 1996). In order for social stories to be effective in assisting autistic children in successfully coping with their social problems, it is important to help and adequately teach the child to generalize the social story in a broader context. If this is not successful, the child may rely on following them in a stereotypical manner.

Research Applications

There have been numerous studies conducted on the effectiveness of social skills. The following research studies investigate the effectiveness of social stories in the development of social skills of autistic children. According to the researchers, social stories can help children understand the expectations of a given social situation.

Norris and Dattilo designed one of the first studies on the effectiveness of social stories in 1999. The study was conducted with an 8-year-old girl with autism. The results were positive, as inappropriate social behaviors were reduced by 50%.

The results of the 2015 research by Fatemeh, Ghorban, and Shahram showed that the social and communication skills of autistic students improved after the intervention of social stories. More specifically, the study was conducted with 30 male students with autism who were divided into two groups. The first was the experimental group and consisted of 15 students and the second was the control group with also 15 students. In the first group, there was a social intervention with social stories and their social skills were strengthened. In the second group there was no intervention and they had no improvement. (Fatemeh Golzari¹, Ghorban Hemati Alamdarloo and Shahram Moradi, 2015). (Fatemeh, Ghorban, 2015).

Hala Ahmed (2014) investigated how effective a social story is in teaching social skills. Specifically, he studied ten autistic children aged 5-7 years. The study showed the positive impact of social stories on the social skills development of the children studied. Scattone, Tingstrom, and Wilczynski (2006) shown the impact of social stories on children aged 8 to 13. Scattone et al. (2006) define the appropriate social interaction. In response to a classmate who mentioned the conversation, a comment or question about the topic of discussion, a sign of agreement or disagreement, such as a wink. The basic idea was that the student was read from his or her individual social story every day by his or her teacher and then asked to answer comprehension questions once a day, five times a week in two of the three students, the intervention was found to be effective in increasing appropriate interactions with classmates.

Three autistic boys took part in Delano and Snell's (2006) study (ages 6 to 9). All of the students received special education. According to the researchers, the study demonstrated that using social stories for autistic children, improved their social skills when interacting with peers. Each of the three students improved certain social skills. During the intervention phase, two of them showed an increase in the amount of time they spent with other student's social skills had improved. However, in the regular classroom, he was unable to generalize them. All three boys retained their positive social skills after the intervention ended.

Feinberg (2002) conducted a study with 34 autistic children (8 and 13 years old) (Feinberg, 2001: 27). In terms of social skills, the author compared the benefits of an intervention with social stories to those of a standard story. The use of stories improved overall social skills scores related to play. There were significant differences on the 2/4 components of social skills. According to exploratory analyses, the effects persisted between the two training sessions, for one week. During the second session, the group continued to learn.

Conclusion

Finally, much research has been conducted on the use of social stories. The current study's findings back up the utilization of social stories to improve social interaction in autistic children. Through the use of social stories, autistic students were able to improve and develop their social and communication skills, such as interacting and playing well with their peers. It is critical that social stories are an important component of the educational system to promote positive and acceptable social behavior in children with autism. It is the collective duty of teachers, parents, and caregivers to employ social stories in order to alleviate the difficulties faced by autistic children and to provide effective intervention. However, because there are few published studies on the use of social stories in autistic children, other social stories' effectiveness is difficult to assess. Therefore, it is necessary to conduct additional and more rigorous experimental studies to examine the fidelity and inconsistency of results and strengthen the intervention of the aforementioned strategy.

REFERENCES

Books

- Attwood, T. (1998). Asperger's syndrome. London : Jessica Kingsley.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM5). Arlington, Virginia: American Psychiatric Publishing.
- Feinberg, M.J. (2002) Using Social Stories to Teach Specific Social Skills to Individuals Diagnosed with Autism [dissertation], PhD, California School of Professional Psychology, San Diego, CA. Google Scholar.

- Frith, V. (2008). *Autism : A very short Introduction*. Oxford: Oxford University Press
- Fullerton. A., Stratton, J., Coyne, P., & Gray. C. (1996). *Higher functioning adolescents and young adults with autism*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Gray, C. (2000). *The New Social Story Book: Illustrated Edition Future Horizons*.
- Gray, C., & White, A. L. (2002). *My social stories book*. London, UK and Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- Happé, F. (2003). *Autism: Modern psychological view*. Athens: Gutenberg
- Luiselli K. James (2011). *Teaching and Behavior Support for Children and Adults with Autism Spectrum Disorder: A Practitioner's Guide*. Oxford University Press.
- Moyers, R.A.(2001). *Incorporating Social Goals in the Classroom: A Guide for Teachers and Parents of Children with High-Functioning Autism and Asperger Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Perera, P. (2013). *Understanding Autism in the Early years*. London : Oxford University Press.
- Quill, K. A. (1995). *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization*. New York, NY: Delmar Publishers.
- Stasinou, D. (2013). *Special education 2020. For an inclusive or comprehensive education in the new digital school with digital champions*. Athens: Papazisi.
- Varughese, T.(2011). *Social Communication Cues for Young Children with Autism Spectrum Disorder and Related Conditions: How to give Great Greetings, Pay cool Compliments and Have Fun With Friends*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Wahman, C. L., Pustejovsky, J. E., Ostrosky, M. M., & Santos, R. M. (2019). Examining the effects of Social Stories™ on challenging behavior and prosocial skills in young children: A systematic review and meta-analysis. *Topics in Early Childhood Special Education*.
- Wing, L. (2000). *The Autistic Spectrum. A guide for parents and professionals*. transl. Pantelis Proios. Athens: Hellenic Society for the Protection of Autistic People.

Articles

- Aldred, C., Green, J., & Adams, C (2004). A new social communication intervention for children with autism: a pilot randomised controlled treatment study suggesting effectiveness. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2004;45:1420-1430.
- Bailey A & Lord C. *Autism Spectrum Disorder*. (2002). In M. Rutter & E. Taylor (eds) *Child and Adolescent Psychiatry 4th Edition*. Oxford: Blackwell Publishing, pp.636-663.
- Brigman, G., Lane, D., Switzer, D., Lane, D., & Lawrence, R. (1999). Teaching children school success skills. *Journal of Educational Research*, 92(6), 323-329. doi: 10.1080/00220679909597615.
- Dawson, G., Meltzoff, A., Osterling, J., & Rinaldi, J. (1998). Neuropsychological correlates of early symptoms of autism. *Child Development*, 69(5), 1276-1285.
- Delano, M. & Snell, M.E. (2006). The Effects of Social Stories on the Social Engagement of Children with Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(1), 29-42.
- Gray, C. A., & Garand, J. D. (1993). Social Stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 8(1), 1-10.

Gray, C. A. (1995). Teaching children with autism to “read” social situations. In K. A. Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization* (pp. 219-241). Albany, NY: Delmar.

Gray C. A. (1998). Social stories and comic strip conversations with students with Asperger Syndrome and high-functioning autism. In Schopler G., Mesibov G., Kuncle L. J. (Eds.), *Asperger syndrome or high-functioning autism?* (pp. 167-198). New York, NY: Plenum Press.

Gray, C. (2004). *Social Stories™ 10.0: The new defining criteria and guidelines*. *Jenison Autism Journal*, 15(4), 2–21. Gray, C. (2010). *The new Social Story™ book: Revised and expanded 10th anniversary edition*. Arlington, TX: Future Horizons.

Hala Ahmed (2014). The Effect Of Social Stories Intervention On Social Skills Of Children With Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 3(2), 32-40.

Howlin P, Goode S, Hutton J, & Rutter M. Adult outcome for children with autism (2004). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(2): 195-211.

Karkhanen, M., Clark, B., Ospina, M. B., Seida, J. C., Smith, V., Hartling, L. (2010). Social Stories to improve social skills in children with autism spectrum disorder. *Autism*, 14(6), 641-662.

Lewis, T. J., Sugai, G., & Colvin, G. (1998). Reducing problem behavior through a school-wide system of effective behavioral support: investigation of a school-wide social skills training program and contextual interventions. *School Psychology Review*, 27(3), 446-460.

Manning-Courtney, P., Murray, D., Currans, K., Johnson, H., Bing, N., Kroeger-Geoppinger, K., & Messerschmidt, T. (2013). Autism spectrum disorders. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 43(1), 2–11.

National Research Council. *Educating Children with Autism*. Committee on Educational Intervention for Children with Autism. Division of Behavioral and Social Sciences Education. National Academy Press 2001, Washington D.C.

Pierce, K.C., & Scheibman, L. (1994). Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 471-481.

Reynhout, G., & Carter, M. (2006). Social Stories™ for children with disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 445-469.

Salisbury, C. L., Gallucci, C., Palombaro, M. M., & Peck, C. A. (1995). Strategies that promote social relations among elementary students with and without disabilities in inclusive schools. *Exceptional Children*, 62, 125-137. doi: 10.1177/07419325990200020.

Sansosti, F. J., Powell-Smith, K. A., & Kincaid, D. (2004). A research synthesis of social story interventions for children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19, 194-204.

Scattone, D., Wilczynski, S.M., Edwards, R.P. & Rabian, B. (2006). Decreasing disruptive behaviors of children with autism using social stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(6), 535-543.

Swaggart, B., Gagnon, E., Bock, S. J., Earles, T. L., et al. (1995). Using social stories to teach social and behavioral skills to children with autism. *Focus on Autistic Behavior*, 10(1), 1–16.

Tantam, D. (2003). The challenge of adolescents and adults with asperger syndrome. *Child Adolescence and Psychiatric Clinics of North America*, 12, 143–163.

Volkmar FR, Cook EH, Pomeroy J, Realmuto G, Tanguay P & The Group on Quality Issues. (1999). Practice Parameters for the assessment and treatment of children, adolescents and adults with autism and other pervasive developmental disorders. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 38: 32S-54S.

Wright, L. and McCathren, R. (2012). Utilizing Social Stories to Increase Prosocial Behavior and Reduce Problem Behavior in Young Children with Autism. *Child Development Research*, Article ID 357291, 13 pages.

Web page

Fatemeh G., Ghorban H. A., & Shahram M., (2015) . The Effect of a Social Stories Intervention on the Social Skills of Male Students With Autism Spectrum Disorder, Retrieved on 16.12.2015 from <https://doi.org/10.1177%2F2158244015621599>

Gray, C. A. (2003). Social Stories. Retrieved from 13.04. 2003 from <http://www.thegraycenter.org>.

Norris, C., Dattilo, L,. Evaluating effects of a social story intervention on a young girl with autism. Retrieved on 01.08.1999 from <https://doi.org/10.1177%2F108835769901400307>

Shure, M. B., & Spivack, G. (1980). Interpersonal problem solving as a mediator of behavioral adjustment in preschool and kindergarten children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1, 29–44. Retrieved on 17.03.2003 from [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(80\)90060-X](https://doi.org/10.1016/0193-3973(80)90060-X)

Pavri, S., & Monda-Amaya, L. (2001). Social support in inclusive schools: Student and teacher perspectives. *Exceptional Children*, 67(3), 391-411. Retrieved on 1.07.2001 from <http://www.editlib.org/p/91253>

University of South Dakota, School of Medicine and Health Sciences, Center for Disabilities. Social Stories, Retrieved on 20.07.2006 from <http://www.usd.edu/cd/autism/topicpage/socialstories.pdf>

WHO (2020). Autism spectrum disorders. Retrieved on 25.1.2020 from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autismspectrum-disorders>

AUTISM SPECTRUM DISORDER: A COMPLEX AND MULTIFACETED CONDITION

Anna Kazakantoni

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Educational Studies and The Arts

Department of Special education

e-mail: angevene@hotmail.com

Abstract: Autism is a disorder that is affecting more and more children. These disorders occur in three main areas: communication, social interaction, and behavior. Some have very severe symptoms and some less so. The symptoms of autism can occur in combination with other disabilities. Some people with autism have normal levels of intelligence, while most have some degree of mental disability, ranging from mild to severe. People who belong to one of the categories of autism have difficulties in social interaction and behavior, but the extent and type of difficulty varies. Some people may be cut off from society, while others may be overly active and approach people in strange and unusual ways.

Today autism spectrum disorder is considered to be a complex and multifaceted condition. For this reason, interventions for people with autism should be done, taking into account the "heterogeneity" and aiming to improve their quality of life and to gain autonomy for patients. The studies and research that have been done so far on the methods of intervention in people with autism spectrum disorders are rather limited, as it is unlikely to cover the peculiarities of the behaviors and manifestations of all individuals. It is important to clarify which signs / symptoms of autism are considered important and which may change based on the intervention that will be applied.

Keywords: Autism, Inclusion, special education

Introduction

This topic was chosen given the recognition of the need to study the behavior of teachers and their attitudes towards students with autism in conditions of summary education. In general, various issues related to the issue of bullying in students and the general treatment by teachers will be examined. The usefulness is an important process, since through the present study and the drawing of conclusions; there will be data in the course for further studies and research, related to the subject under consideration. The combination of theory and practice in this topic is very important, because the reader with the completion of reading this paper will have a global picture of the data that affect and determine the broader picture of the topic.

The purpose of this study is to clarify the treatment of children with autism by teachers. The objectives that will frame the broader purpose of the study are on the one hand theoretical and on the other practical. The theoretical objectives are the following: a) To define autism and its parameters, b) To define issues related to the process in the field of education c) To clarify the situation of handling by teachers regarding children. On the contrary, in practical terms, the objectives are the following: a) To define a measurement model in relation to specific indicators, which will show the current situation in the field of education around the subject, b) To draw on the theoretical and the practical conclusions from the whole study.

1. The way the children with autism are treated by the educational staff.

The positive attitude of teachers towards inclusive education depends to a large extent on their experience with students that are considered a "challenge". Teacher training, classroom support, classroom size and overall workload are factors that influence teacher behaviour. Several studies have shown that the negative attitude of teachers and parents in the educational process is the biggest obstacle in the integration process.

Students 'forms of disability can also influence teachers' attitudes towards inclusion. Meijer, Soriano & Watkins, (2006) note the need for a positive attitude of teachers and that teachers need to create a sense of "belonging" by supporting successful and effective practices and Silverman (2007) points out that the attitudes and beliefs of teachers directly influence their behaviour towards students, thus exerting a great influence on the climate that prevails in the classroom and on student outcomes.

Elhoweris and Alsheikh (2006) argued that attitudes can be improved by increasing students' knowledge of students with special needs and educational practices that meet their learning needs and at the same time expressed the view that teacher education programs should include more alternative forms of learning and teaching strategies. Finally, Lambe (2007) found that successful practical teaching of teachers had an extremely positive effect on their ability to perceive and their general attitude towards integration. Existing educational practices, both in our country and in many other countries, often lack the flexibility of "hosting" the different abilities and interests of the heterogeneous student population. In many cases, much of the teaching is based on machine learning, meticulous adherence to textbooks and copying, rather than innovative and effective teaching practices.

The negative attitude of teachers within the school context is a result of the discrimination, prejudice and distrust they have towards diversity and towards children with special needs, which is a serious obstacle to their learning and education. However, it is an obstacle that can be overcome through the practice of integration. The establishment of appropriate mechanisms, such as national policies for social inclusion, local support systems and the adoption of appropriate curricula and assessment are important for the creation of a proper development framework for the integration of

children with disabilities in general education and society in general. Integration has significant benefits for all students, whether they have special educational needs or not, as it equips schools with richer learning environments where diversity is a recognized positive force. Integration promotes schools that move away from memorization and places more emphasis on active and collaborative learning (Salvaras & Salvara, 2011).

2. The treatment of children with autism by children of typical development

The attitudes, intentions and attitudes of students of formal development towards their classmates with special needs are important for their common coexistence and their spiritual development. General education schools are the best way to combat discrimination, as they provide students with the space and experience to achieve their learning goals, but also to enhance their social skills. In our country, the research on the issue of integration used the model of Planning / Planned Behaviour in order to identify the attitudes and intentions of students and teachers regarding their cooperation with students with special needs within the school and in leisure environments.

According to Theodorakis, Bagiatis, & Goudas (1995) the main and determining factor of behaviour is the intention of the individual to accept this behaviour, which in this case is to accept the presence of students with special needs in the general school classroom. A study, based on the same theory of Kalyvas, Koutsouki, & Skordili (2011) noted that students showed positive attitudes and intentions to integrate people with disabilities into school. In terms of opinion, attitude and intention, the results revealed that past experience in the field of education; knowledge and information are the key elements for a more positive attitude of both teachers and students towards children with special needs (Stuurman, et al., 2019).

Teachers' approaches, inclusive education and in particular the school curriculum can play a particularly important role in changing students' attitudes towards disability in general, thus contributing to the successful integration of students with disabilities into general education schools and the avoidance of marginalization of these.

3. Evaluation of educational practices adopted for children with autistic disorders

Law 3619/2008 on "Special Education and Training of Persons with Disabilities or Special Educational Needs" requires, as stated before, the restructuring of the character of special education at regular intervals and seeks to ensure free special education for persons with disabilities at all educational stages. As is well known, a characteristic of the school in Greece is the knowledge that is taught.

Students with special needs, in order to be admitted to general education, must first join special departments in which two types of teachers teach, one of general education and one of special education. This method is applied in Greece, as in other countries, in order to make the teaching of students with special needs in terms of education in the inclusion / inclusive classes more efficient (Widayati, et al., 2017).

The direction of policies today, both internationally and nationally, is no longer modelled on the "disability model", which puts in the secondary position the peculiarity of the individual character and leads him to be marginalized and isolated in special schools. However, the state must further make the appropriate arrangements in order to overcome those difficulties that do not allow these individuals to participate in social activities (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

In our country the educational program is inflexible and relatively complicated. Of course, changes have taken place over time through the creation of conflicts between the forces (conservative and progressive). Education systems today are inefficient and old-fashioned because education does not meet the needs of society. Advances in some areas, especially technology, which has been widely developed today, do not allow people with disabilities to keep up with developments. However, a great quality of the educational system that is applied in Greece is the large number of young people, compared to other countries, who decide to attend secondary education, while the percentage of people who attend higher education is indeed quite high. For autistic people and in general for people with special needs in our country today there are: Integration Departments. Students who have special needs to attend the general education departments must first attend the special integration departments within the general schools. In Greece and in other countries where this dual teaching is applied, it has brilliant results for people with special needs in inclusive classes. But the high goals that the general school serves cannot meet the potential of all students, which leads to isolating students with disabilities. Parallel support Co-education takes place in the general school classrooms and is supported by teachers who have a certain specialty. But the practice in Greece is very different from the theory because many times there are circumvention of this application with the excuse that there is a lack of organization and reduced information of the people on this issue (Young, et al., 2017).

4. Special Education School Units

In special education schools, according to statistics, there are difficulties in recruiting staff that are trained to meet the needs of these units. Today the number of students attending these units is constantly increasing. Because of course there are no necessary data, it is not possible to control the mental state of the students attending these units, as well as the economic and social situation of these children is not known. There is a suspicion that these children attending these units may not be able to be admitted to the general school classes.

The Differential Diagnosis, Diagnosis and Support Centers (KEDDY) as well as the previous existing structure of KDAW (Diagnosis, Evaluation and Support Centers) from the first days of their establishment received negative comments and criticism. The most serious problem they face is their difficulty in meeting the needs of people and especially those living in the countryside or in areas that are difficult to reach. The above centres were given many tasks without ensuring that they would not

be changed to "extracurricular and selective mechanisms of school exclusion and categorization of students with special educational needs." It was also found that there is no necessary manning, there is a delay in case of assessment and determination of the needs in the education of people with disabilities and finally the necessary control is not done for the development of students and the lack of interest in psychological support student's family and educators Ways of intervention and treatment of autistic disorders. Educational and therapeutic interventions aimed at people with autism spectrum disorders have been and are the subject of debate, which is often influenced by current ideology and policy and which often ignores or underestimates important scientific data on their effectiveness and their social validation.

5. Educational and therapeutic Strategies

The following are some of the most common educational and therapeutic interventions Applied Behaviour Analysis (ABA) (Ozdowska, et al., 2021).

Intervention techniques based on the applied behaviour analysis (ABA) model are often cited as the only proposal with proven scientific results. Programs based on the ABA intervention method require a detailed assessment of environmental factors and their intervention, related to the behaviour of children with autism spectrum disorder, aims to identify the determinants of behaviours and factors that are likely to lead to repetitive. This information is essential for delimiting and monitoring intervention procedures.

ABA uses methods based on the scientific principles of learning and behaviour to build useful behavioural patterns and reduce problematic repetitive behaviours. In this approach, in order to change such behaviours, they first need to be recorded. The previous adverse behaviours are then analysed and any of them could be used to help develop an adaptive behaviour (Dreux & Albuquerque, 2013). Behaviour-based interventions are designed to develop appropriate behaviours. Progress is constantly monitored and the intervention program is changed if necessary. The ABA method can be used by students of all ages. It can be applied in a variety of cases and can even be used for very limited and specific purposes, such as developing or reducing repetitive unwanted behaviour. ABA is also used for a wider range of purposes, such as developing or reducing a set of behaviours. In addition it can be used for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) along with a continuing learning and education. ABA intervention methods can support students with autism spectrum disorder in a number of ways.

For example they can:

- develop positive behaviours (e.g. improving skills or social interaction)
- learn new skills (complete skills including language skills, social skills, motor skills, academic skills)
- They can also be used to limit the conditions under which problem behaviours occur - for example, to modify the learning environment so that students are less likely to be injured.

Teachers should take into account the progress of an individual student in the above areas by collecting and analysing data on an ongoing basis. They should also use the data collected to verify the effectiveness of the program and modify the program as needed to maintain or increase a student's progress and success. Progress should be measured according to the assessment methods used in the student program

TEACCH Method (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children Treatment and Education of Children with Autism and Communication Disorders)

The TEACCH method was developed by psychologist Eric Schopler. It is used by many public schools today. A classroom that applies the TEACCH method is structured, with separate, defined areas for each task, such as individual work, group activities, and play. It relies heavily on visual learning. Children use timelines consisting of pictures and / or words to plan their day and help them get on with the various activities. This method of "structured teaching" is often less intensive than Applied Behaviour Analysis in preschool. Disadvantages of this method: social interaction and verbal communication do not develop as much as in other teaching methods. TEACCH is more focused on a child's autistic characteristics than trying to deal with them. More research is also needed on the effectiveness of TEACCH, especially compared to ABA. In contrast to ABA studies / research on TEACCH, no complete, long-term studies have been published on its effectiveness in treating and educating children.

The RDI method is a parent-based clinical treatment that seeks to correct social problems at the heart of autism, such as the development of friendship, empathy and desire skills of the autistic child to share personal experiences with others. The approach takes into account the ways in which children as they grow learn how to have emotional relationships, which begin in childhood. RDI strives to help children interact positively with other people, even without the use of language. When children learn the value and joy of personal relationships, it is easier to learn language and social skills. RDI is based on the idea that children with autism miss some or all of the typical social development milestones. Through the method they can be given a "second chance" to learn these skills through play, guided participation and other activities. Early effectiveness studies (since 2005) of RDI show that it may be more effective than some other therapies. RDI is most often used at home rather than in schools and requires certified counsellors and scientists, which makes it probably the most expensive method. In addition, more research is needed in the future to determine its effectiveness.

Conclusions

The RDI method is a parent-based clinical treatment that seeks to correct social problems at the heart of autism, such as the development of friendship, empathy and desire skills of the autistic child to share personal experiences with others. The approach takes into account the ways in which children as they grow learn how to have emotional relationships, which begin in childhood. RDI strives to help children

interact positively with other people, even without the use of language. When children learn the value and joy of personal relationships, it is easier to learn language and social skills. RDI is based on the idea that children with autism miss some or all of the typical social development milestones. Through the method they can be given a "second chance" to learn these skills through play, guided participation and other activities. Early effectiveness studies (since 2005) of RDI show that it may be more effective than some other therapies. RDI is most often used at home rather than in schools and requires certified counsellors and scientists, which makes it probably the most expensive method. In addition, more research is needed in the future to determine its effectiveness.

REFERENCES

Books

Anderson, A. H., Carter, M., & Stephenson, J. (2018). Perspectives of university students with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(3), 651-665.

Andrienko, N. K., Gorbacheva, D. A., Skripkina, A. V., Lobejko, J. A., Trinitatskaja, O. G. G., Kovalenko, V. I., & Baboshina, E. V. (2017). Retraining of teachers of primary school for working with children with disabilities of health in the conditions of inclusive education. *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*, 9(10), 1668-1671.

Blacher, J., & Christensen, L. (2011). Sowing the Seeds of the Autism Field: Leo Kanner (1943). *Intellectual and developmental disabilities*, 49 (3), сс. 172-191.

Bruck, S., Robinson, A., & Gallagher, E. (2021). A Model of Practice for improving autism knowledge in teachers of mainstream students on the autism spectrum in Australia. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 1-16

Charman, T. (2010). Developmental approaches to understanding and treating autism. *Folia Phon Logopaed*: 2, сс. 166-177.

Collective Work. (2013). *Differentiated teaching: Theoretical approaches and educational practices*. Athens: Pedio

Dreux, F. M., & Albuquerque, C. (2013). Applied Behavior Analysis and Autism Spectrum Disorders: literature review. *CoDAS*, 25(3), сс. 289-96.

Feinstein, A. (2010). *A History of Autism: Conversations with the Pioneers*. London: Wiley-Blackwell.

Ozdowska, A., Wyeth, P., Carrington, S., & Ashburner, J. (2021). Using assistive technology with SRSD to support students on the autism spectrum with persuasive writing. *British Journal of Educational Technology*, 52(2), 934-959.

Salvaras, G., & Salvara, M. (2011). *Teaching models and strategies: Construction and use of teaching tools*. Athens: Interaction.

Sharma, U., Furlonger, B., & Forlin, C. (2019). The impact of funding models on the education of students with autism spectrum disorder. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 43(1), 1-11.

Soulis, S. (2013). Education and disability. Athens: ESAMEA

Stuurman, S., Passier, H. J., Geven, F., & Barendsen, E. (2019, November). Autism: Implications for inclusive education with respect to software engineering. In Proceedings of the 8th Computer Science Education Research Conference (pp. 15-25).

Udodov, A., Bouchon, E., & Dubrovinskaya, E. (2018). EFFICIENCY ART-THERAPEUTIC TECHNOLOGIES IN CORRECTION-EDUCATIONAL WORK WITH YOUNGER STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER WITH INTELLECTUAL VIOLATIONS. Economic and Social Development: Book of Proceedings, 930-938.

van Kessel, R., Steinhoff, P., Varga, O., Breznoščáková, D., Czabanowska, K., Brayne, C., ... & Roman-Urrestarazu, A. (2020). Autism and education—Teacher policy in Europe: Policy mapping of Austria, Hungary, Slovakia and Czech Republic. Research in Developmental Disabilities, 105, 103734.

Widayati, F. E., Usodo, B., & Pamudya, I. (2017, December). Mathematics learning on geometry for children with autism. In Journal of Physics: Conference Series (Vol. 943, No. 1, p. 012016). IOP Publishing.

Young, K., McNamara, P. M., & Coughlan, B. (2017). Authentic inclusion-utopian thinking?—Irish post-primary teachers' perspectives of inclusive education. Teaching and Teacher Education, 68, 1-11.

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. International Journal of Inclusive Education, 10 (4-5), σσ. 379-394

COMMUNICATIVE CHARACTERISTICS OF AUTISTIC STUDENTS

Chrysoula Anthopoulou, PhD Student

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Faculty of Educational Studies and The Arts

Department of Special education

e-mail: xrysaki2007anth@yahoo.gr

Abstract: This publication presents the communicative characteristics of children with Autism Spectrum Disorder. A quick review of literature for models of communication development since infancy is attempted. In addition, here are exhibited the patterns of language use and communication behaviors that children with autism present. Also this paper exhibits the importance of early diagnosis of pre-language skills and the role of family and experts to a successful treatment of the communication deficits. Attention is focused on the purpose and the structure and means in which the proper intervention program must emphasize.

Keywords: communicative characteristics, models of communication development, patterns of communication, early diagnosis, interventions

Communicative characteristics of autistic students are one of most challenging areas for specialists. According to Lyons et al. (2011) over the last decade, there is a great increase of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in full inclusion classrooms due to the implementation of the normalization principle (Wolfensberger, 1972) and the advocacy of parents and the educational community (Zigler & Hodapp, 1987). The inclusion in a school setting of children with developmental disabilities leads to increased interaction with typically developing peers and the subsequent growth of proper social and communicative skills (Kennedy, Shikla, & Fryxell, 1997).

According to Bates, Camaoni & Voltera (1975), all babies during the first month of their lives, even those with ASD, are in the first stage of their development, known as “perlocutionary” model of communication development, which is the monomorous state of communication. Researchers Ricks & Wing (1975) state that even from the newborn age, signs of autistic disorder are obvious and can be perceived by the temperament way of crying, which seems misinterpreted and monotonous. Also, Ricks (1975) mentions that babies with normal development, as well as babies with ASD, have the ability to express their feelings through crying, such as surprise, lack of something, greeting, request etc.

According to Bates (1976), in the second model of communication development, which is called “illocutionary”, there are severe differences in the development of communication of babies with ASD. Absence of gestures, imitation of sounds and

expressions are observed. Newson (1979a) states that babies with ASD don't have the ability of eye contact and also don't participate in "turn-taking" audio games. In addition, these babies don't use "point out" as a mean of communication in order to direct or attract adult's attention or express their desires.

According to Jordan (1996), a percentage of 50% to 80% of children with ASD passes to the 3rd stage of Bates model of communication development, which is called "locutionary", in which oral speech starts evolving. Often their speech is limited and children with ASD use it either to request something they want or to repeat stereotypically a phrase or a word that they are interested in.

At the age of one year old, children with ASD start pronouncing their first words but unfortunately without meaning. Their continuous cry is difficult to be explained, still loud and often. At the age of two years old, children with ASD present limited vocabulary (less than 15 words). Few children with ASD have the ability to point out objects but they still don't use gestures. At the age of three years old, children with ASD show limited use of language and present - maintain echolalia. Rarely these children present the ability to combine words in order to communicate. At the age of four years old, few children with ASD have the ability to combine properly two or three words and to present, request and imitate television commercials. Also echolalia is still present and sometimes can be used for communication (Bates, 1976).

According to "Autism Spectrum Disorder: Communication Problems in Children" (2020) patterns of behaviors and language use are often observed in children with autism spectrum disorder, such as below:

Repetitive or rigid language

Often children with ASD deliver words or phrases that are irrelevant with the subject of the conversation with an interlocutor or they use words or phrases that have no meaning (e.g. repeatedly counting when they are already in a conversation that has nothing to do with counting numbers). Findings from an examination of comparative studies on the pragmatic aspects in conversations that included individuals with ASD exhibited the prominent use of stereotypic and repetitive language (Sng, Carter, & Stephenson, 2018).

Furthermore, there is a condition which called "echolalia" in which children with ASD deliver repeatedly words that they have already heard. According to Rydell and Prizant (1995), there are two types of echolalia which depending on the time of their appearance are categorized as:

- A) *Immediate echolalia*. The child with ASD hears words from his/her interlocutor and repeats the same words immediately (e.g. The child with ASD delivers the same question he/she has just been asked).
- B) *Delayed echolalia*. The child with ASD, in irrelevant time, repeats words or phrases that he/she has heard in pastime (e.g. whenever the child with ASD wants something to eat, he/she may say: "Do you want something to eat?").

According to Frith (1989) “echolalia” is called the situation in which a child with ASD doesn’t have the ability to deliver spontaneous speech. Wing (1976) declared that 75% of children with ASD which had already developed verbal speech show echolalia.

Fay & Schuler (1980) pointed out that echolalia plays a crucial role in the development of sociability and communication of the children with ASD and that’s because through echolalia they show their intention to socialize with others. The results of a research that contacted Prizant and Duchan (1981) showed that both types of echolalia are likely to aim and be used by children with ASD for social interaction.

Eventually Bates, Camaioni and Voltera (1975) concluded that echolalia may be a stage of development of communication of children with ASD.

Also children with ASD often used to talk in sing-song or in a high-pitched voice or they produce robot like speech. In addition, children with ASD, in their attempts to begin a conversation, use “stock phrases” (e.g. even when the child communicates with a familiar person, he/she may introduce himself/herself, like he/she meets him for the first time (e.g. “My name is ...”). Furthermore, these children often repeat phrases or words that they have heard in commercials or on programs in television.

Narrow interest and exceptional abilities

Although children with ASD aren’t able to continue and maintain a dialogue in a conversation for a specific topic, they are able to pronounce a monologue for a specific subject that interests them the most. Goodman (1972) was the first who mentioned in the literature the term of “autistic savant” and talked for a child with ASD who showed incredible ability in specific areas, as opposite to his mental functions. Treffert (1989) used the term “savant syndrome” in order to describe children who has or hasn’t intellectual deficit and/or ASD, who present spectacular skills than expected, compared to those with intellectual deficit and/or ASD and those who haven’t disabilities.

According to “Autism Spectrum Disorder: Communication Problems in Children (2020)”, about 10% of these children present advanced abilities in special areas or “savant” skills. For example, some children with ASD show high abilities and talents in music, math, calendar calculation or memorization e.t.c.

Uneven language development

Most children with ASD develop an abnormal and uneven level of progress and improvements in specific areas of language skills and speech. As mentioned by Flippin and Watson (2018), the language skills of children with autism exhibit a great variety and heterogeneity. More specific, some children with ASD have the ability to evolve an incredible vocabulary in topics of their interests. It has been observed that some of these children, even in the age of five, have the ability to read words, although they cannot understand the meaning of these words. Very often, they used not to respond when someone talks to them, even though when they hear their names. For that reason, in some cases children with ASD were wrongly thought that they face hearing deficits.

Taeger- Flusberg (2001) mentions that researchers often had observed many children with ASD in school age and reported that these children use an uneven pattern of expressive language, presenting strengths in vocabulary and high abilities in grammar, unlike the serious deficits they face with pragmatic skills, such as joint attention and the use of gestures for communication.

Poor non-verbal conversation skills

Often children with ASD face difficulties in giving meaning or making their speech be understood by using gestures (e.g. pointing an object). It has been observed that, these children often seem inattentive or rude, because of the avoidance of eye contact. Furthermore, the majority of children with ASD, because of their difficulty in enhancing verbal language skills (by using non-verbal skills or meaningless gestures) start feeling frustrated. Due to their difficulty in making their needs, thoughts and feelings known to others, these children often break out in not acceptable behaviors or vocal outbursts (Autism Spectrum Disorder: Communication Problems in Children, 2020).

According to Flack et al (1996), children with ASD show obvious difficulties in non-verbal communication. More specific, they show difficulties in: facial expressions, eye contact, gestures, proper distance between interlocutors and body posture. Jordan (1996) reported that children with ASD don't use gestures as they talk, in contrast to children with normal development and that's because of the difficulty in processing information for multiple passageways of receiving stimuli at the same time. So, children with ASD aren't able to pay attention at the same time to the speech and the movement of their interlocutor.

Wing (1976) mentions that some children with ASD use particular ways to show their emotions or they are expressionless. For this reason, the particular ways of expression of these children can be understood only by family members. Also, Flack et al (1996) report that children with ASD don't use eye contact in order to be able to send a message. Sigman, Mundy, Sherman & Ungerer (1986) point out that during the social interaction of children with ASD, there is a reduction of eye contact.

According to Jordan (1996) the body posture of autistic children is also disturbed and affects the relationship with the interlocutor and the communication reaction of others against them. Flack et al (1996) report that it is crucial to teach children with ASD how to stand when talking and how to interpret the body posters of others. Jordan (1996) mentions that children with ASD often stand either very close either far away from their interlocutor. That happens because of the difficulty in social understanding.

It is crucial to guide children with ASD in order to improve their communication skills. Amongst the different approaches it is essential for helping them reach their full potential to start treatment during pre-school years. The implementation of a treatment program addressed to the current level of child's communication skills and his/her interests is achievable after the thorough assessment of the child's ability to communicate by a speech – language specialist. Researchers have shown that most children with communication deficits respond better to highly structured, positive reinforcement included, individualized programs.

In addition many researchers [McGee et al (1999) and Yoder et al (2006)] pointed out the “Milieu teaching treatment” as treatment program for children with autism. This approach includes the following techniques:

- Choosing activities or toys that highly interest children with ASD in order to participate willingly.
- Activities have to take place in known environments.
- Training has to last for the whole day.
- Often encouragement of every spontaneous communication from the child with autism.
- For every response from the child we reward him/her by giving access to his/her desired activity or object.
- Give prompts to the child with ASD for expanding his/her initiations.
- We are waiting from the child with ASD to initiate the teaching procedure by gestures or by showing us interest in an activity or in an object.

Also, researchers Kroger et al (1992) mentioned that children with no oral speech and language skills, showed improvement in speech with the Milieu teaching approach. Furthermore, researchers Delprato (2001) and Goldstein (2002) documented that non verbal children showed improvement in their spontaneity, frequency and elaboration of their language skills, after the Milieu teaching approach.

In the research of Yoder and McDuffie (2006), they suggested that training children with ASD through play is possible to improve their non verbal communication skills and their ability to obtain speech.

The roles of family, primarily parents, and caregivers contribute to the success of these programs. To begin with, a specialized treatment program isn't limited to a school or nursery setting since it's a holistic approach affecting every aspect of child's daily routine. Thus, parents and caregivers should be trained and properly educated in order to be actively involved during the treatment process. According to Simpson (1995), the inclusion of parents in the process of the Individualized Education Program (IEP) can influence severely the success of the program. Researchers Ozonoff & Cathcart (1998) pointed out that the collaboration among professionals who work with the child with ASD and his/her parents in the intervention program is important for its effectiveness.

Furthermore, early detection by parents and caregivers of lack of child's communication skills like eye contact, body movement, imitation and gestures can play a significant role at his/her further language development. For younger children with ASD, early diagnosis and evaluation by a speech-language specialist, followed by the appropriate treatment can have a great impact at these pre-language skills. Many researchers showed that early communication skills in young age children with autism can predict the development of the child's language [Ellawadi & Ellis Weisner (2015), Ellis Weisner & Konrad (2015)]. According to researchers, skills such as joint attention, gestures, motor imitation and play are included in early communication skills [(Bottema- Beutal (2016), Ellis Weisner et al. (2010)].

REFERENCES

Books

- Bates, E. (1976). *Language and context: The acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1975). *The acquisition of performatives prior to speech*. Wayne State University Press.
- Fay, W. H., & Schuler, A. L. (1980). *Emerging language in autistic children*. Baltimore: University Park Press.
- Jordan, R. (1999). *Autistic Spectrum Disorders: An Introductory Handbook for Practitioners*. David Fulton Publishers.
- Newson, E. (1979a). *Making Sense of Autism*. London: National Autistic Society.
- Prizant, B.M., Wetherby, E., Rubin, A.C., Laurent, et al. (2005). *The SCERTS model: A comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Treffert, D. (1989). *Extraordinary people*. London: Bantam Press.
- Wing, L. (1976). *Early Childhood Autism: Clinical, Educational and Social Aspects*. Oxford: Pergamon Press.

Chapters / Conference papers

- Jordan, R. (1996a). Educative Strategies. In P. Shattock and G. Linfoot (Eds.), *Autism on the agenda* (pp. 39-47). London. National Autistic Society.
- Rydell, P., & Prizant, B. (1995). Assessment and Intervention Strategies for Children Who Use Echolalia. In K. A. QUILL (Ed.), *Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization* (pp. 105-132). Delmar Publishers Inc.
- Tager-Flusberg, H. (2001). A reexamination of the theory of mind hypothesis of autism. In J. A. Burack, T. Charman, N. Yirmiya, & P. R. Zelazo (Eds.), *The development of autism: Perspectives from theory and research* (pp. 173-193). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zigler, E., & Hodapp, R. (1987). The developmental implications of integrating autistic children within the public schools. In Cohen, D., Donnellan, A., & Paul, R. (Eds), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. (pp. 668-674). New York: Wiley.

Articles

- Bottema-Beutel, K. (2016). Associations between joint attention and language in autism spectrum disorder and typical development: a systematic review and meta-regression analysis. *Autism Research*, 9(10), 1021-1035. doi:10.1002/aur.1624
- Delprato, D.J. (2001). Comparisons of discrete-trial and normalized behavioral language intervention for young children with autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 31(3), 315-325. doi:10.1023/a:1010747303957
- Ellawadi, A.B., & Ellis Weismer, S. (2015). Using spoken language benchmarks to characterize the expressive language skills of young children with autism spectrum disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(4), 696-707. doi:10.1044/2015_AJSLP-14-0190

Ellis Weismer, S, & Kover, S.T. (2015). Preschool language variation, growth, and prediction in children on the autism spectrum. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* 56(12), 1327-1337. doi: 10.1111/jcpp.12406

Ellis Weismer, S., Lord, C., & Esler, A. (2010). Early language patterns of toddlers on the autism spectrum compared to toddlers with developmental delay. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(10), 1259-1273. doi:10.1007/s10803-010-0983-1

Flippin, M., & Watson, L. R. (2018). Parental broad autism phenotype and the language skills of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(6), 1895-1907. doi:0.1007/s10803-017-3431-7

Frith, U. (1989). A new look at language and communication in autism. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 24(2), 123-150. doi:10.3109/13682828909011952

Goldstein, H. (2002). Communication Intervention for children with autism: A review of treatment efficacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 373-396. doi: 10.1023/a:1020589821992

Goodman, J. (1972). A case study of an "autistic-savant": mental function in the psychotic child with markedly discrepant abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 13(4), 267-278. doi:10.1111/j.1469-7610.1972.tb01153.x

Kennedy, C., Shikla, S., & Fryxell, D. (1997). Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 64(1), 31-47. doi:10.1177/001440299706400103

Koegel, R.L., Koegel, L.K., & Surratt, A. (1992). Language intervention and disruptive behavior in preschool children with autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 22(2), 141-153. doi: 10.1007/BF01058147

Lyons, J., Cappadocia, M.C., & Weiss, J.A. (2011). Social Characteristics of Students with Autism Spectrum Disorders Across Classroom Settings. *Journal of Developmental Disabilities*, 17(1), 77-82.

McGee, G., Morrier, M., & Daly, T. (1999). An incidental teaching approach to early intervention for toddlers with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities (RPSD) Journal*, 24(3), 133-146. doi/10.2511/rpsd.24.3.133

Ozonoff, S., & Cathcart, K. (1998). Effectiveness of a home program intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(1), 25-32. doi:10.1023/a:1026006818310

Ricks, D.M., & Wing, L. (1975). Language, Communication, and the Use of Symbols in Normal and Autistic Children. *Journal of Autism & Childhood Schizophrenia*, 5(3), 191-221. doi:10.1007/BF01538152

Sigman, M., Mundy, P., Sherman T., & Ungerer, J. (1986). Social interactions of autistic, mentally retarded and normal children and their caregivers. *Journal of Child Psycho and Psychiatry*, 27(5), 647-655. doi:10.1111/j.1469-7610.1986.tb00189.x

Simpson, R.L. (1995). Individualized education programs for students with autism: Including parents in the process. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 10(4), 11-15. doi: 10.1177/108835769501000402

Sng, C. Y., Carter, M., & Stephenson J. (2018). A systematic review of the comparative pragmatic differences in conversational skills of individuals with autism. *Autism and Developmental Language Impairments*, 3(1), 1-24. doi:10.1177/2396941518803806

Wolfensberger, W. (1972). The principle of normalization and its implications to psychiatric services. *American Journal of Psychiatry*, 127(3), 291-297. doi:10.1176/ajp.127.3.291

Yoder, P., & McDuffie, A. (2006). Teaching young children with autism to talk. *Seminars in Speech and Language*, 27(3), 161-172. doi:10.1055/s-2006-948227

Yoder, P., & Stone W. L. (2006). Randomized Comparison of Two Communication Interventions for Preschoolers With Autism Spectrum Disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(3), 426-435. doi:10.1037/0022-006X.74.3.426

Web page

National Institute on Deafness and Other Communication Disorders. (2020). *Autism Spectrum Disorder: Communication Problems in Children*. Retrieved on 15.12.2020 from <https://www.nidcd.nih.gov/health/autism-spectrum-disorder-communication-problems-children>.

Archives

Flack, R., Harris, J., Jordan, R., & Wimpory, D. (1996). Special educational needs of children with autism. Unit 3, Communication, School of Education, University of Birmingham.

ACTUAL ASPECTS OF COCHLEAR IMPLANTS APPLICATION IN GREECE

Elissavet Rizargioti, PhD student

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Educational Studies and The Arts

Department of Special education

e-mail: angevene@hotmail.com

Abstract: This work refers to the application of cochlear implants in children with severe hearing loss, or deafness, examining the reasons that lead to this intervention and the therapeutic effects that may occur.

First of all, a general reference is made to the situation that prevails today in the world and especially in Greece in terms of hearing problems and the severe effects that sufferers face, what it owes and how varicosity and deafness manifest, what are and how the cochlear implants work, to the criteria that apply to cochlear implantation, to the results that can be produced, but also to the problems that may exist, to the difficulties (financial and other) that exist in Greece in order for a child to proceed to cochlear implantation, to how this intervention is combined with other therapeutic interventions, in order to deal as effectively as possible with any problems that exist. The main goal of all the above is the smooth academic and social integration of these children.

As a methodology for conducting some Conclusions, I present a personal research that concerns a child with a severe hearing loss, who underwent cochlear implantation and some conclusions are recorded at the end.

Finally, reference is made to the relevant literature.

Keywords: Hearing disorders, cochlear implants, decision models, academic and social inclusion of children

INTRODUCTION

A Disability is any disease of the body or mind (weakness) that makes it difficult for a person with the disease to do certain activities (activity restriction) and to interact with the world around them (participation restrictions) (WHO, 2001). Hearing loss is a partial or total hearing impairment and can occur in one or both ears. According to the World Health Organization (2015) over 5% of the world population (360 million people worldwide) has a hearing loss disability (328 million adults and 32 million children).

One in six children in 1000 have moderate to very severe hearing loss, neurosensory or conduction (Sokol & Hyde, 2002). We distinguish deafness into prelingual and metalanguage, depending on whether it occurred before or after the acquisition of

the elementary language (four to five years) (Espeso, et al., 2006). Of course it can be temporary or permanent. Hearing loss can be caused by a variety of factors, including: genetics, aging, noise exposure, certain infections, birth complications, ear trauma, and certain medications or toxins (Worrall & Hickson, 2003). When related to age, it usually affects both ears and is due to cochlear hair loss (Schilder et al, 2017).

In children, hearing problems can affect the ability to acquire the oral speech and they can also create difficulties in social interaction and work in adults (Kochin, et al., 2007). These individuals have significant difficulty establishing and maintaining relationships with listeners (Weisel & Cinamon, 2005). It can also affect their self-esteem and socio-emotional adjustment (Percy-Smith, et al., 2008; Grenberg, Krusche, 1993). Deaf and mute children show reduced perceptual speech and limited speech comprehension and thus, they have difficulty understanding how others feel or think (Rommel & Peters, 2009). If a person with congenital deafness has not been given the opportunity to learn the sign language as a child, that person may feel excluded from the society. His/her school and work performance are also affected. That is why early prevention is crucial.

When the hearing impairment is crossed, hearing aids are placed, the sign language is learned or a cochlear implant is performed. Lip reading is another useful skill that some can develop.

WHAT IS THE COCHLEAR IMPLANT

The Cochlear Implant is an electronic device placed in the ear of deaf patients associated with cochlear impairment that, using properly processed stimuli, mobilizes the auditory nerve.

It consists of two parts. The first is placed outside the ear, adapted to the outside of the head and includes: the source that provides the required operating energy, a microphone that on the one hand collects all the auditory stimuli and leads them to a processor that acts as an input filter sounds, and at the same time performs coding and analysis functions in order to send the signal to the brain, an external transmitter (Nikolopoulos Th., Papadimitriou N., 2007). The second part is implanted inside the ear (Iliadis Th., Kekes G., 1986) and consists of the receiver, which consists of two functional parts, the electrodes and the ground. All materials The materials used (platinum-iridium alloy) are of special specifications, immunologically and biologically compatible with the surrounding tissues.

The characteristics that children with severe hearing problems display in their language and speech (Okalidou, A., 2002), which show a reduced overall comprehension, may be criteria for the application of cochlear implants. Such characteristics are: the many and frequent constant errors in speech, the disturbance in the rhythm of speech, the lack of perception of the elements that do not have increased energy and the effort for lip reading, the poor - deficient vocabulary and the inability to construct metaphorical sentences, the problem in the syntax (using the simplest form Subject - Verb - Object) e. t. c. .

ABOUT THE USAGE RESULTS

The user of the cochlear implant will be able to perceive sounds of the environment and reach a level of communication with the interlocutor, without looking at his lips and with relative ease in a quiet space (Gelis, 2005).

Of course, the results of the cochlear implantation depend on many factors, such as age, whether the user has heard before or not, attending speech therapy sessions, the type of communication chosen, the presence or absence of specialists (Ross, 1990). Note that in implants at a very young age we can have an almost normal communication.

Therefore, the first goal should be the early diagnosis of the child's hearing impairment and then the fastest possible intervention to treat it.

According to the studies, the age of six months is critical, as therapeutic approaches at this age have statistically much better performance in the development of language skills compared to surgeries performed after this time limit (Ann Geers, Jean Moog, Brenda Schick, 1984). At the age of ten, children with cochlear implants achieved higher levels of speech comprehension rate of more than 60% compared to children with hearing aids.

THE GREAT DEFICIENCIES WORLDWIDE BUT ALSO IN GREECE IN RESEARCH AND PLANNING THE INTERVENTION – THE DISCUSSION

Globally, research examining the effect of cochlear implantation typically focuses on the clinical level of assessment and clinical competency measurements, such as listening skills, hearing threshold, and speech, to evaluate treatment. These measurements represent only a small part of the change that cochlear implants bring to children's lives, as they do not examine their ability to constantly communicate their needs and desires or their improved self-awareness when interacting with their listening peers (Lin & Niparko, 2011).

Clinical speech and hearing tests after cochlear implantation do not necessarily reflect the child's performance at school or at home. Consequently, the evaluations of therapists and parents may differ. Parents' views are crucial in assessing the effects of cochlear implantation in the context in which the child grows up (Vidas, et al., 1992).

The first cochlear implant in Greece was made in 1997 and the regular implant started in 2000. Today there are over 370 people with cochlear implants, from all parts of the country and half of them are children (Iatronet, 2017).

The sample of the studies available in Greece on cochlear implantation is relatively small as cochlear implantation began to be applied only a few years ago in Greece and there is no systematic record of educational contexts where children with cochlear implants attend. Also the samples usually include students of different grades and another limitation is that children with cochlear implants come only from special education schools and not from general education schools because there are no support services. Since it is possible for children with cochlear implants to attend Greek schools without support services, it should be understood that the sample or samples of the researches do not contain such relevant data and that such a thing is good to be the subject of later research (Platsidou & Okalidou, 2019).

The lack of studies on Cochlear Implants in Greece, reveals that greater efforts must be made and financial resources invested, but also to create and utilize specific models of intervention and evaluation for each child individually. The analyzes that based on models, follow best practice modeling guidelines to improve the situation. All decision models should evaluate a set of interventions to improve the academic and social integration of students with cochlear implantation in school and in society at large.

They also need to identify the intervention that maximizes the expected benefit to its cost. Costs should be related to the psychology, social inclusion and financial ability of the children. This approach can also be useful for policy makers.

A Particular Problem for Greece is the high financial cost of cochlear implantation, as the restoration can cost from 25,000 to 80,000 euros (the performance of cochlear implants is proportional to their price) (Gelis, 2018). Although much of this cost is covered by public insurance funds, a family is not completely relieved as cochlear implants are constantly evolving and very often require testing, improvement, or replacement.

In addition, one might wonder what happens if a parent is unemployed or comes from another country where children do not have easy access to such businesses (due to war, poverty or human rights violations) or if they belong to a minority group (e.g. .x. Roma).

THE CONTRIBUTION OF THE SCHOOL DISPLAYS AS NECESSARY

Regarding the school and its contribution, nothing needs to be done for a child who suffers if the school does not put Inclusive Education into practice.

Inclusive education is a development of today's education, which includes all children, whether they are without difficulties, or are children from other countries, or are children with disabilities. It is of utmost importance that every human being is embraced not only for his physical or mental perfection, but also for his special abilities as a separate being, by human society (Stasinios, 2016). With the help and use of technology, integration aims at reforming both the education system and the way of thinking of the whole Society. (Kasidis, D., 2014). Therefore, the effectiveness of the IEPs (Individualized Education Programs) in school, will be unquestionable.

Intervention models will be a very important tool, to achieve the goal of all those responsible for the improvement of children with hearing problems. Of course, co-education in the case of children with hearing problems should be taken for granted, but that is not enough. More and more specialized directions are needed for the specialists and the families of these children. At The School Level, the proper cooperation of all those involved in the child's treatment is essential, such as the school principal, parents, doctor and therapist, special educators and general education teachers.

THE PERSONAL EXAMPLE - REASERCH

For my personal research I chose a child, A. X., who is 7.5 years old and had a severe hearing problem that manifested itself with difficulties in comprehension and comprehension of the language, while his language expression was very poor. In 2017, he started occupational therapy and speech therapy courses, while in 2018, because the use of headphones that he did did not satisfy him, he underwent cochlear implant surgery.

Participatory observation and informal conversations with the family, the child himself and the experts involved with him were chosen as my research method.

In relation to his history, his birth took place normally, but as a newborn he entered the incubator because he had jaundice and the treatment of this disease caused ototoxic problems.

During his development he showed various delays, such as that he crawled at the age of 10 months, walked at 14 months, said the first words at 2.5 years and the first sentences at 4 years.

With the speech therapy interventions he showed a great improvement of the perceptual and expressive vocabulary. He Has understood a number of words as well as Grammatical Phenomena. However, some difficulties that are mainly related to the incomplete expression, the syntactic errors, the use of personal pronouns and local-spatial concepts, etc. insist, making necessary the continuation of speech therapy intervention, with the aim of eliminating the above problems.

CONCLUSIONS / DISCUSSIONS

In conclusion, I can say that the child with a Cochlear Implant, despite the great improvements, still has difficulties in expressive and perceptual vocabulary, but the implementation of a well-designed intervention program based on the needs of the child, can effectively contribute to mitigation, and in eliminating problems. Hearing loss or complete deafness is now completely treated with cochlear implants, which manage to restore the sense of hearing - a special first for scientific research (Nella, 2020). The Cochlear Implantation is the only human invention and construction, which replaces sensation in the human body. Future research should focus more on the sample size, sample groups and tools used. Based on the numerous studies, it is suggested to use larger samples, in order to increase the reliability and generalization of the data and to make a complete record of the results (tables, graphs) for their more correct documentation. The present study could be the starting point for the study of the reading time in the children with the Cochlear implants as well as the comparison of the reading time using a cochlear implant (Zaspali, 2019).

REFERENCES

Archives

Nella Aikaterini. Bachelor's Thesis. "The speed of reading as a diagnostic tool in people with cochlear implants of secondary education". University of Macedonia, Thessaloniki, 2020.

Nikolopoulos, Th., Papadimitriou, N., (2007), "Hearing aids and cochlear implants in the rehabilitation of deaf children", 2nd Educational Package Training - Special Education Unit / Deaf P.T.E. University of Patras, Otolaryngology - Head & Cervical Surgery, Issue 27, January - February - March 2007.

Platsidou, M. & Okalidou, A. (to be published). (2019). The development of self-esteem in students with cochlear implants. Hellenic Special Education Inspectorate.

World Health Organisation. (2015). World Health Organisation. Retrieved 2015, from http://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/.

World Health Organisation. (2017). Deafness and hearing loss .

World Health Organization, International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Geneva: 2001, WHO.

Zaspali Despoina. Bachelor's Thesis. " Factors that affect the communication performance of children with cochlear implants " . University of Macedonia. Thessaloniki, September 2019.

Articles

Rommel, E., Peters, K. (2009). Theory of mind and language in children with cochlear implants . Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 14: 218-237.

Weisel, A., Cinamon, GC (2005). Evaluation of the professional competence of deaf men and deaf women by listeners, deaf and Israeli teenagers. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10: 376-389 {PubMed}.

Geers, A., Moog, J., Schick, B., (1984), "Speech production results: Speech feature acquisition", Central Institute for the De @ St. Louis, Missouri, Journal of Speech and Hearing Disorders, Volume 49, 378-388, November 1984.

Vidas S 1, Hassan R, Parnes LS . The Journal of Otolaryngology, 01 Dec 1992, 21 (6): 387-393 . PMID: 1494178.

Books

Gelis, D. (2005). Instructions for applications of cochlear implants in children and adults. Panhellenic ENT Society of Head and Neck Surgery, Corinth, Vellerefontis publications.

Stasinou, D. P. (2016). Special Education 2020 Plus: For an inclusive or comprehensive education in the new digital school with digital champions [Special Education 2020 plus : For inclusive or total Education in the new digital school with digital champions]. Athens: Publications Papazisi.

Espeso, CA, Owens, D., Williams, G. (2006). Diagnosis of hearing loss in children: Common presentations and research. *Current Pediatrics*, 16: 484-488.

Sokol, J., Hyde, M. (2002). Hearing Test. *Pediatrics*, 23: 155-161.

Kochin, S., Luxford, W., Northern, J., Mason, P., Tharpe, A. M. (2007). Are a million hearing-impaired addicts left behind in America? *Review listening*.

Percy-Smith, L., Caye-Thomasen, P., Gudman, M., Jensen, J., Thomsen, J. (2008).

Self-esteem and social well-being of children with cochlear implants compared to children with normal hearing. *Int: J. Pediatr. Otorinolaryngol*, 72 (7), 1113-1120.

Schilder, Anne Gm; Chong, Lee Yee; Ftouh, Saoussen; Burton, Martin J. (2017). "Double-sided versus single-sided hearing aids for double-sided hearing problems in adults." *The Cochrane Database of Systematic Reviews*. (12): 2017: CD012665.

Worrall L, Hickson LM (2003). "Restrictions on communication activity".

In Worrall LE, Hickson LM (ed .). *Communication disability in aging: from prevention to intervention* . Clifton Park, NY: Delmar Learning. p . 141-142.

Okalidou, A., (2002), *Hearing Aid - Deafness. Study of speech production and therapeutic intervention*, Hellenic Letters Publications, Athens.

Iliadis, Th., Kekes, G., (1986), *Clinical Audiology*, Triantafyllou Publications, Thessaloniki.

Websites

GelisDimitrios, 2018, UNANIMOUSITY FOR COCHLINE IMPLANTS. https://www.gelis.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=58.

Iatronet (April 18, 2017). Day people with cochlear implants. Retrieved <https://www.iatronet.gr/eidiseis-nea/epistimi-zwi/news/40544/imera-atomwn-me-koxliaka-emfytevmata.html>.

Advanced Bionics, What is the Kochliako Implant, <http://www.abionics.gr/pdfs/What%20is%20a%20CI-GR%20%28WEB%29.pdf>.

Lin FR, Niparko JK, Ferrucci L. Hearing loss prevalence in the United States. *Arch Intern Med*. 2011; 171: 1851-1853. [Crossref], [PubMed], [Web of Science ®], [Google Scholar].

LEARNING DISABILITIES: A CASE STUDY IN SECONDARY EDUCATION IN GREECE

Elisavet Tsikna, PhD Student

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Educational Studies and The Arts

e-mail: lizatsik@hotmail.com

Abstract: Learning disabilities (LD) consist of one of the most common disorders that concern the education community. They consist of significant difficulties in terms of the cognitive, learning, and psychosocial domains. Specifically, concerning the cognitive and learning domains, these students present deficits in reading, reading comprehension, and writing. The present case study consists of a real-life example of a student with learning disabilities, derived from personal experience as a special education teacher in secondary education in Greece. This chapter aims to present how students with LD in Secondary Education in Greece, can benefit when participating in an inclusive classroom. Specifically, this intervention concerns the Greek language and History courses currently taught in Gymnasium. Another purpose of this study is to present the effective methods which were used to support the student, in terms of reading comprehension and writing. The role of cognitive and metacognitive strategies for the effective intervention of that student with LD is emphasized, and the techniques for improving his memory deficits are presented. Finally, the results of this intervention are presented and further commented on to highlight the importance of the learning strategies that were used.

Keywords: learning disabilities, special education, inclusive classroom, learning strategies, cognitive and metacognitive strategies, mnemonics

Introduction

Learning disabilities are problems that affect the brain's ability to receive, process, analyze, or store information. These problems can make it difficult for a student to learn as quickly as someone who isn't affected by learning disabilities.

In 1963, Dr. Samuel Kirk, a professor of special education at the University of Illinois, was the first that coined and defined the term learning disabilities in a speech to an education conference. His speech had led to a major impact on social policies and provided a framework and language for this new academic field. (Kirk, Gallagher, Coleman, and Anastasion, 2009).

The National Advisory Committee on Handicapped Children (1968) defined Learning Disability (LD) as "Children with special learning disabilities exhibit, a disorder in one or more of the basic psychological processes involved in understanding or in

using spoken or written languages. These may be manifested in disorders of listening, thinking, talking, reading, writing, spelling, or arithmetic. They include conditions that have been referred to as perceptual handicaps, brain injury, minimal brain dysfunction, dyslexia, developmental aphasia, etc. They do not include learning problems which are due primarily to visual, hearing, or motor handicaps, to mental retardation, emotional disturbance, or environmental disadvantage”.

The child with learning disabilities has the intelligence of any other normal child but he faces problems in learning. As defined by Samuel Kirk (1962), “Learning disability refers to a delayed development in one or more of the process of speech, language, reading, spelling, writing, or arithmetic resulting from a possible emotional behavioral disturbance and not from mental retardation, sensory deprivation, cultural or instructional factors.” A child with learning disabilities may face problems in reading, writing, spelling, speech, or the power of memorization. In the present case, the child can write well.

We may categorize learning disabilities into dyslexia (difficulty in reading), dysgraphia (difficulty in writing), dyscalculia (difficulty in arithmetic), dysphasia (difficulty in speaking) to name a few, and also executive functioning in which the child is not able to memorize.

Definition of Inclusive classrooms in Greece

A special classroom as defined in Greek Education is a special class in which children with learning difficulties participate in small groups (around 5 children) with a differentiated education by a special education teacher.

However, this type of differentiated education is only an illusion since it follows the National Curriculum which is not based on an Individual intervention program customized to each child's difficulties. The Greek National Curriculum was originally designed without children with learning difficulties in mind (Hornby, Atkinson, and Howard, 1997). Inclusion was enacted in a climate of biases and stereotyped perceptions of the infirmity: In a society that does not bear infirmity not even aesthetically; in an educational system that shaped and still shapes its services according to the needs of the market, characterized by individualism, competition, the intention of control and the absence of differentiated assessment and evaluation, and a curriculum which is common knowledge to be based upon performance and memorization (Gotovos, 1994). School exclusion, inequality, and failure are ensured not only for the children with special needs but also for those who even deviate a little from the rules it sets (Zoniou-Sitheris, 2006). Thus, in practice, equal opportunities are refuted and students are faced with discrimination and exclusion. This is why we can only speak about integration and not inclusion in Greece. Written documentation and legislation may refer to inclusion, but this is not seen in practice above, as inclusive practices are restricted to social and physical integration with the use of the same materials and curricula as with everybody else. Furthermore, the progress of the schoolwork is dictated by the demands of the class which are beyond the capabilities of students

with special needs. No special teacher is present in class during the lesson and the abilities of those who have learning difficulties are never reviewed once integrated into school, thus the provision of instruction and relevant support cannot be adapted to their potential (www.european-agency.org). For this reason, Greek education is not inclusion which is being used for the education of children with special needs but rather endeavors of integration (www.european-agency.org).

On the opposite, building an inclusive classroom doesn't mean placing or removal of a child from one context to another, nor is it related to the abandonment of children to an environment without first specific planning or resources having been made and preceded. It also doesn't mean doing the same things, in the same ways. Inclusive means enabling everyone in the classroom to achieve the same goals, even if the method of doing so is different. It embraces a deeper philosophical notion of both placement and certain qualities of that placement. It refers to the process of a classroom or school becoming a supportive community whereby the needs of every student are accommodated and success is fostered for all.

All children despite the type and intensity of their perceived educational, physical, or psychological challenges are valued and called to contribute more fully to all the activities of everyday society (Lacey and Ouvry, 1998).

Inclusive classrooms put focus on the learning objective instead of the activity to measure it. They require all students to meet the same learning objectives using assessments that are built to target the needs of the individual student.

In IDEA (ncl.gov), Section 504 (www.dol.gov), and the ADA (adata.org) it is clear that students with disabilities should be educated in regular education units to the maximum extent appropriate for their needs where exclusion should be prohibited. Exclusion should be an option only when the education cannot be achieved satisfactorily even with appropriate supplementary aids and services.

Purpose of the case-study

The present case study consists of a real-life example of a student with a Learning Disability, derived from our personal experience as a secondary school special education teacher in Greece. The purpose of this case study is to show how students with LD in Secondary Education in Greece, can benefit from their participation in an inclusive classroom, in the courses of the Greek language and History, which are taught in the Gymnasium, as defined by the Curriculum in Greece.

The problem with the Greek educational system is that many classrooms today, are integrated. But, students with diverse needs are included in general education methods, they may be physically in the same place, but they are expected to complete the same work in the same manner. Unfortunately, Greece is a modern example of confusing inclusion with integration. As a result, some students with disabilities have the opportunity to attend "special classes" for some hours per week. On the other hand that is not possible at every school. Moreover, in high school education, this is almost impossible.

In this specific case study, the special education teacher tried to create an educational plan based on the child's personal needs, taking into consideration all the difficulties that the inflexibility of the Greek Curriculum causes. There is a lack of this kind of research, so this research aims to fill the gap of information about the benefits of the inclusion of these groups of children in secondary school and to underline the educational, social, and psychological benefits of the inclusion of children with learning disabilities also in high school.

The educational plan was designed using suitable methods and techniques that promote inclusion and aims to help the student with LD:

- to improve his learning performance
- to learn how to use learning strategies, which are effective methods of studying
- to feel loved and included by his student peers
- not be marginalized or stigmatized by other children or the general classroom teacher
- to regain his confidence and be an active part of his mainstream classroom

Design of the case-study

As far as method is concerned, relevant material was collected via interviews with special education and general education teachers and through real-life observations.

As a first step, we choose our sample for this case study, which comprises one student with LD. Then, we evaluate the student in terms of his learning skills. Next, we move on to the design of an educational intervention oriented to his personal needs. Finally, we perform a comprehensive evaluation of the method, the plan, and the techniques that we utilized, to determine whether they were effective and beneficial to our students.

Student's profile

The present case is dealing with a child who has dyslexia and difficulty in reading comprehension. Also, the child has attention deficit and short memory. Therefore, this child cannot keep up with a traditional class. A learning disabled child is of average I.Q. but his only limiting situation is his inability to learn. Learning is a process that involves steps that are all cognitive and use the brain. Steps involve observation, describing what one has learned, and then finally putting all that one has learned into practice. When the child has learning difficulties, this faculty of the brain is not in a position to carry out the above operations, so the child cannot learn well and is marked as learning disabled. The problem may be in input, processing, or execution. But the reason for this is not known.

At the beginning of our intervention, M. was 12 years old and in the 1st grade of a high school in Greece. She can be characterized as a happy, social child, with many friends. She is also sensitive; she cares about people, animals, and nature.

M. tries hard to become a "good student", but often she gives up, because of her difficulties. The student has fine motor skills, lively imagination, exceptional drawing skills, and a very good athletic performance.

During the participation in the general class M, needed guidance to organize herself (stop talking with her friends sitting around her desk, open the book quickly, do not forget her books at home e.g.) and showed a lack of concentration. The student usually completed her tasks hastily, without checking them again, and she considered her answer perfect. She was behind her age level in terms of linguistics and knowledge. She faced a lack of confidence to compete with her classmates, so she loses her motivation quickly.

Educational intervention

The teaching methods and techniques that took place in the inclusive classroom were the following:

- Design of an Individualized Educational Program - IEP

Based on the special teacher's observation in the mainstream classroom, it was obvious, that it was quite difficult for M. to follow up with her classmates. For that reason, it was important to design a plan personalized to her own needs and capabilities, and also set learning objectives based on her cognitive abilities and her interests. The IEP should be clear and specific and follow the principles of "SMART" (Specific, Measurable, Attainable, Results-oriented, and Time-bound). The assigned tasks were adjusted to be simpler and more compact.

- Teaching the student, how to use important learning strategies

According to Pressley and Afflerbach (1995), learning strategies are the set of thoughts or attitudes one adopts, to promote the learning process and can be used before teaching, during, and after it. Weinstein and Mayer (1985) classified learning strategies into four categories (Table 1), according to the function they perform.

Table 1. Classified learning strategies

Repetition	Process	Cognitive	Metacognitive
Include oral repetition or copying of learning material to retain information in memory for a specific period.	Aim at improving time management and organizing the material to be studied.	Focus on the processing of learning material aimed at the new knowledge to be much more comprehensible by the student.	Focus on the conscious application of cognitive strategies through its monitoring and controlling the cognitive activity.

- Reading comprehension

This strategy is very important, and consists of the basis, for M. to be able to follow the "Greek language" curriculum. Understanding the written word is what M. wants to process. In particular, reading comprehension is a key school subject skill for students of all ages, which however is necessary also for their daily lives. In addition to the basic cognitive and learning skills such as decoding, fluency, and knowledge of vocabulary, also requires the use of advanced skills (Rapp, van de Broek, McMaster, Kendeou & Espin, 2007).

More, in particular, M. was taught the ability to find the central idea, distinguish the important points of the text from the secondary information, export conclusions, retention, and retrieve key information. The deficits that students with learning difficulties show in short-term verbal memory prevent the retrieval of its information text, while at the same time they seem to have considerable difficulty in decoding them. The researcher observed also a weakness of the student in distinguishing the main information of a text, while often she may focus on insignificant details. That happens because students with learning difficulties present the image of the "non-strategic reader", with deficits in monitoring, controlling, and regulating learning by themselves, a fact indicating low levels of cognition and self-regulation (Polychroni, 2011).

To support M. with reading comprehension difficulties, it was necessary to teach her, learning strategies that decrease her difficulties. (Griffey, Zigmond, & Leinhardt, 1988. Johnson, Graham, & Harris, 1997).

At the same time, M. needs to learn how to use cognitive organizers (e.g. diagrams, semantic maps), as the graphical representation of the information makes them more comprehensible to the student. The production of abstracts is an effective technique, through which the student is asked to identify her central idea distinguish the basic information, and rewrite the text. (Nelson, Smith & Dodd, 1992).

- Writing comprehension

The production of written text, such as transferring ideas to organize written speech with coherence and sequence is an important skill, the acquisition of which is considered a prerequisite for better performance and the academic progress of students. It is a complex process that presupposes the combination of cognitive, metacognitive, linguistic, and emotional skills, as it is not limited to graphic symbols accomplishments, but also includes the higher functions of conception and composition of the communication message (Polychroni & Printezis, 2011, Spantidakis, 2011).

The functions that M. was required to meet, to produce a piece of writing text are summarized in the "role of the secretary", who deals with text recording, spelling, punctuation, and presentation, and the "role of the author", which includes the collection of ideas and their organization, to compose a meaningful text (Panteliadou, 2011. Spantidakis, 2011).

According to the literature (Berninger, Garcia, & Abbott, 2009), the writing of a text is carried out in three phases:

- i. the pre-writing or pre-writing or design stage
- ii. the stage of recording or writing
- iii. the stage of transcription or post-writing or revision

In the pre-writing stage, M. was asked to create a plan for the production of an essay, to collect as many ideas as she could relate to the subject, and to identify the purpose of that writing action.

In the next stage, M. was asked to deal with the production-recording of the text itself, capturing in paper his reasoning course and coding with the appropriate

vocabulary way the communication message. At the time of writing, it is required to follow grammatical and syntactic rules, the chosen goal, the appropriate structure, and the appropriate style and vocabulary for each case.

In the third stage of the transcription, the review process takes place, where the author (M. in this case) reads the produced text, checks it, and, if required, intervenes at all levels e.g. content, structure, mechanistic data (Polychroni, 2011).

- Teaching mnemonic techniques

Students with learning disabilities including M. have significant deficits also in the cognitive field. More specifically, the mnemonic ability of these students is often limited, hindering their learning adequacy and making their daily lives difficult. The teaching of mnemonic techniques is considered necessary for these students to manage to retain important information when this is required (Reid, Lienemann, & Hagaman, 2013, Polychroni, 2011).

Initially, using acronyms was a proven and effective mnemonic technique for M. An example of using that technique is the acronym GALA (which means milk in Greek), which can be used to memorize the initials of the rivers Gallikos, Axios, Loudias, Aliakmonas (Panteliadou, 2011).

Another useful mnemonic technique is creating mental images related to the information needed to be memorized by the student. This technique aims at an associative connection between knowledge and new information so that the new "demanding" information is recalled through the mental image. In the case of reading narrative texts, the student is asked to imagine the story he is reading. This technique can be applied to teaching word spelling by substituting difficult letters with images (Mavrommati, 2013). In particular, for the spelling of the word snow, the letter -o- can be replaced by a snowflake.

The learning strategies and techniques presented above significantly contributed to reducing the difficulties of M.

- Cooperative learning

The benefits of cooperative learning are widely known and proven by many researchers. It is quite beneficial to implement teamwork activities with mixed ability groups and encourage collaboration between children with disabilities and typical children. Especially where these activities promote disability awareness, research has shown that it results not only in increased acceptance of children with disabilities by their peers but further in improved attitudes which are necessary for inclusive educational strategies (Polixroni, 2011).

Based on that, M. took part in various groups of students with mixed abilities which were repeatedly organized, aiming to bring children together and instill a sense of collaboration and teamwork. Students developed a sense of cooperation towards a common goal and communicated more, share common interests, and start friendships with each other.

Final Evaluation and Conclusion

The intervention took place in the environment of the inclusive classroom apart from the mainstream classroom, for three months. After that period, the researcher observed the student's profile in the mainstream classroom, to gain feedback and check the difference between the performance of M. before and after the intervention of the special education teacher related to the materials of Greek language and History. The researcher observed her learning performance, her ability to follow her classmates, her motive to participate in teachers' questions, and her self-confidence compared to students without learning disabilities.

The final evaluation of the intervention's results was also based on opinions collected from the student's mainstream classroom teachers through appropriate interviews. The main goals achieved by the student are the following:

- reading ability
- using mnemonic techniques
- enriching learning strategies
- writing ability
- participating in the mainstream classroom (with the presence of the special educator)
- maintaining her attention

In conclusion before the intervention, M. couldn't stand equally in the mainstream classroom on her own. After creating the student's IEP by teaching her learning strategies, and mnemonic techniques, including the adjustment of simpler tasks, using clear instructions, visual aids, and alternative forms of presentation, taking short breaks, and boosting her self-confidence by rewarding her for her effort, M. showed a significant improvement to the Greek language lesson and in History. She could almost reach the same level as her classmates and feel more included in her peers. Also, she felt included and equal to her peers and she collaborated with them.

On the other hand, typical students further developed their sense of unity, as well as their point of view on diversity and self-awareness issues.

As a final comment, we argue that the model of participating in an inclusive classroom - an environment in the mainstream classroom with the help of the special education teacher after an intervention outside the mainstream classroom (being helped by the special education teacher and the cooperation with the general education teacher) we implemented in the present case study, proved to be quite beneficial not only for our student with Autism Spectrum Disorder (ASD) but also for the rest of the students in the mainstream classroom.

REFERENCES

- ADA, (2018). *Disability Rights Laws in Public Primary and Secondary Education: How Do They Relate?* Retrieved on 14.02.2022 from: <https://adata.org/factsheet/disability-rights-laws-public-primary-and-secondary-education-how-do-they-relate>.
- Berninger, V., N. Garcia, & R. Abbott, (2009). *Multiple processes that matter in writing instruction and assessment*.
- European Agency, (2021). *Expert Meeting in Athens, Greece*. Retrieved on 14.02.2022 from: <https://www.european-agency.org>
- Garry Hornby, Jean Howard, Mary Atkinson (1997). *Controversial Issues in Special Education*. London: David Fulton Publishers.
- Gotovos, A. (1994). *Pedagogic Interaction*. Athens: Gutenberg, p. 112. [Greek]
- Griffey, Q. L., Jr., Zigmond, N., & Leinhardt, G. (1988). *The effects of self-questioning story structure training on the reading comprehension of poor readers*. *Learning Disabilities Research*, 4 (1), 45- 51.
- IDEA, (2018). *The Segregation of Students with Disabilities*. Retrieved on 13.02.2022 from: https://ncd.gov/sites/default/files/NCD_Segregation-SWD_508.pdf
- Johnson, L., Graham, S., & Harris, K. R. (1997). *The effects of goal setting and self-instruction on learning a reading comprehension strategy: A study of students with learning disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, 30(1), 80–91.
- Kirk Samuel A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lacey, P., Oyvry, C. (1998). *People with Profound & Multiple Learning Disabilities. A Collaborative Approach to Meeting*, p. 127. London: David Fulton Publishers.
- Mavrommati, D., (2013). *The teaching. Spelling with Illustrations in children with Dyslexia*. Athens: Mavrommati.
- Nelson, J.R., Smith, D.J., & Dodd, J.M., (1992). *The effects of teaching a summary skills strategy to students identified as learning disabled on their comprehension of science text*. *Education and Treatment of Children*, 15, 228-243.
- Panteliadou, S. (2011). *Learning Disabilities and Educational Practice. What and Why*. Athens: Ellinika Grammata.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Polixroni F. (2011). *Special learning difficulties*. Athens: Pedio.
- Rapp, D., van de Broek, P., McMaster, K.L., Kendeou, P., & Espin, C.A., (2007). *Higher-order comprehension processes in struggling readers: A perspective for research and intervention*. *Scientific Studies of Reading*, 11, 289-312.
- Reid, R. C., Lienemann, T. O., & Hagaman, J.L (2013). *Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities*, Second Edition. Guilford Press.
- OASAM, (2018). *Section 504, Rehabilitation Act of 1973*. Retrieved on 13.02.2022 from: <https://www.dol.gov/agencies/oasam/centers-offices/civil-rights-center/statutes/section-504-rehabilitation-act-of-1973>.

Spantidakis, I. (2011). *Production of Written Speech by School-Age Children*. Athens: Pedio. [Greek]

Weinstein, C. and Mayer, R. (1985). *The Teaching of Learning Strategies*. In: Wittrock, M., Ed., *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.

Woolley, H.E. (2007). *Where do the children play? Proceedings of the Institution of Civil Engineers, Municipal Engineer*, 160 (2). p. 89-95.

Zoniou-Sideri, A., Karayianni, P., Deropoulou, E., Spandagou, I. (2006). *Inclusive Discourse in Greece; strong voices, weak policies*. In the International Journal of Inclusive Education, vol.10, No 2, 3, p. 279-291.

THE IMPACT OF AUTISM SPECTRUM DISORDER ON FAMILY RELATIONSHIPS

Ioanna Bara, PhD

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Educational Studies and The Arts

Department of Special Education (English Program)

e-mail: ioannabara17@gmail.com

Abstract: Autism Spectrum Disorder (ASD) is a complex neurodevelopmental disorder that can be described as deficits in social interactions and communication which can often lead to expression through challenging behaviors. Its prevalence has multiplied by four in the past decade, with a rate of 1 in 59 children in the United States, according to the Center for Disease Control and Prevention (Baio et al., 2018). It has a wide range of symptoms, some being more severe than others. This article explores struggles faced by parents with children diagnosed with ASD. Experiences of parents are examined through identification of stressors, maladaptive coping, and negative emotions. The purpose of this article is to examine ASD and how it is impacting families. There are unique stressors apparent in raising a child with autism, specifically those of explosive behaviors, lack of socio-emotional reciprocity, repetitive actions, and restrictive interests. In researching the impact of autism on family, there are three key themes which emerge; impact on parental stress, impact on parental mental health, and impact on the family system as a whole. Parents of children with ASD have been found to experience more stress in comparison to both parents of typical children and parents of children with other developmental or medical challenges. These parents also exhibit heightened risk of mental health concerns, including depression and anxiety, which is particularly visible in mothers of children with autism. Along with this impact on parents, the family system as a whole is effected by autism in the family, including the marital and sibling subsystems. This information is pertinent to those in the mental health profession, as more support needs to be given to parents and families of children with autism by way of counseling and psychoeducation in order to better the lives of everyone impacted by this lifelong challenge.

Keywords: autism, autism, spectrum, disorder, parent, stress, parent, mental, health, family, system, psycho-dynamic, family, relationships

Introduction

Parenthood is a life commitment which many people look forward to. When someone creates a family, it becomes the most crucial emotional system which she/he will belong to (McGoldrick, Carter, 2001). The relationships within the family members become those which shape and determine the outcome of our lives. Our family relationships are interdependent, with each change compensated by another (McGoldrick, Carter, 2001). As our families grow through the addition of children, this cycle of interdependence becomes ever more visible. We have expectations, hopes, dreams, and goals for our children and for ourselves as parents and spouses to live up to.

But what happens when these expectations are quashed? What happens when our expectations must be adapted, as our child cannot meet them for developmental or medical reasons? This is the reality faced by many parents of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The impact of the presence of autism is far reaching, as parents search for answers as to why their child is affected by this life changing difference affecting nearly all areas of both social and psychological functioning. Family life is significantly changed, as every moment of the day seems to revolve around the care of an autistic family member. Although autism includes a spectrum of symptoms and behaviors, the typical case is all encompassing, requiring consideration of the impact which an autistic child has on overall family functioning. More specifically, what impact does the presence of autism have on parental stress, and in turn, the family system?

A major premise of this article is that coping with autism places a significant amount of stress on family life, leading to increasingly strained family relationships including that between parents. This premise implies a crucial need to understand the relationship between autism and parental relationships. This is especially timely because more and more parents are faced with the reality of this life-changing challenge on a daily routine. Statistics from 2012 suggests that of every 110 school-aged children, one will be diagnosed with autism (Hock, Timm, Ramisch, 2012). A 2014 report released by Autism Speaks suggests that this rate has increased to 1 in 68 children (Autism Speaks, 2014).

With autism becoming more prevalent in our society, practitioners must become aware of the stressors affecting parents, which in turn affect their familial and marital relationships. Studies have shown that parents of children with ASD are likely to experience concerning levels of stress compared to parents of other developmental disabilities (Al-Khalaf, Dempsey, & Dally, 2014). Parents suffer significantly due to the demands of parenting a child with ASD; therefore, there is a high need for the development of more effective services for children with ASD and their parents (Bitsika & Sharpley, 2004). Furthermore, according to survey results, the presence of a child with autism has a great impact in psychodynamic family relationships in emotional, social and economic level (Al-Khalaf, Dempsey, & Dally, 2014).

1. Definitions of Autism

In 2015, we understand autism based on the definition provided by the American Psychiatric Association. In the fifth edition of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Autism Spectrum Disorder encompasses Autistic Disorder, Asperger Syndrome, Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified, and Childhood Disintegrative Disorder (American Psychiatric Association, 2013). Symptoms include deficits in social communication and interactions, and restrictive and repetitive patterns of behavior and interests (American Psychiatric Association, 2013). Social issues will often manifest as deficits in nonverbal communication, including the recognition of facial expressions, deficits in socialemotional interactions, and issues developing meaningful relationships (American Psychiatric Association, 2013).

The modern definition of autism on which we base our opinions of the disorder is 70 years in the making. The field of autism research is built upon the groundbreaking work of Leo Kanner. In 1943, Kanner began to publish his first observations of 11 children whom he felt were affected by a disorder previously undocumented. His first article, published under the title “Autistic Disturbances of Affective Contact”, reported his findings of these 11 children whose 6 AUTISM unique symptoms were given the terminology “early infantile autism” (Eisenberg, Kanner, 1956). The symptom which Kanner found most interesting and unique in these children was their extreme inability to relate to others in normal fashion. Previously, Kanner had observed older schizophrenic children withdraw from previously existing relationships, but never had he seen children who from the beginning of life were completely withdrawn from social relationships (Eisenberg, Kanner, 1956).

In discussing the children’s symptoms with parents, Kanner found that this was the first observation of parents as well; their child, since infancy, did not interact with them in a normal social manner. The infants did not anticipate or adjust their postures when picked up by their parents, and did not display “the plastic molding which the normal child shows when cradled in his parent’s arms (Eisenberg, Kanner, 1956, pp. 556). While parents communicated initially that they were pleased with the amount of independence their infant displayed, they later became concerned with the fact that their child did not seem to notice the comings and goings of the parent (Eisenberg, Kanner, 1956). One could suggest that these were early manifestations of the parental stress which we often see in modern parents of autistic children, as they begin to realize that their child is lagging behind in terms of developmental milestones.

2. Family and Marital Challenges

Parents of children with ASD experience high levels of stress that can affect their psychological well-being and family and marriage systems (Serrata, 2012). As their children grow older, it may be more difficult to manage behaviors and communication barriers. Consider this; there is a member of your family who has a limited ability to communicate through speech. In addition to this, they do not

understand typical social rules of “give and take”, and have difficulty learning new concepts due to their too rigid or too generalized mindset. They are obsessive with certain objects and types of stimulation, and become emotionally explosive when interrupted or asked to relate to others. Would this situation be stressful? Would it impact not only you, but the entire family system? Would it not impact all the relationships and functioning of the family system? This hypothetical situation offers a snapshot of the lived experience of parents of children with autism. There are pervasive, persistent, and unavoidable stressors inherent in parenting a child with autism. Families may experience severe stress and overwhelming emotions through these daily challenges faced with their child. A diagnosis of autism not only means a loss of parental dreams for the child, but also a loss of many significant relationships in the lives of the parent, leading to a great deal of grief and isolation (Daire et al, 2011).

Furthermore, the financial impact of having a child with autism is substantial, with many specialized resources needed for treatment including medical specialists, respite care, nutritionists, speech pathologists, and behaviour therapy (Daire et al, 2011). Also, managing their child’s treatment plan can become even more complex if the family also has a typically developed sibling (Solomon & Chung, 2012). Due to the stressors faced, parents of children with autism are at high risk to develop social, physical, and emotional problems (Cappe, Wolff, Bobet, Adrien, 2011). In comparison to parents of typically developing children and children with other special needs, parents of autistic children display the highest amount of stress in association with parenting (Yamada, Suzuki, Suzuki, Tanaka, Shindo, Akechi, Furukawa, 2007). They may engage in more maladaptive coping such as criticizing themselves, venting negative emotions, and possibly distracting themselves from solving problems (Dunn, Burbine, Bowers, & Tantleff-Dunn, 2001; Lai, Goh, Oei, & Sung, 2015). Other families may feel shame in constantly needing to explain and educate others about autism (Gorlin, McAlpine, Garwick, & Wieling, 2016). One study in particular found that increased levels of parenting stress were associated with increased levels of depressive symptoms, but often, mothers of children with ASD who have increased depressive symptomatology do not seek psychotherapy (Beer, Ward, & Moar, 2013).

Within the family structure, parents with children diagnosed with autism generally face more difficulties in their marital relationship than those without (Hartley et al., 2017; Tomeny, Baker, Barry, Eldred, & Rankin, 2016; Walsh & O’Leary, 2013). In particular, some fathers admitted to experience the impact of their child’s autism indirectly, through the stress experienced by their partner (Gray, 2003). However, support factors outside of the marriage are predictive of marital quality for both husband and wife (Harper, Dyches, Harper, Roper, & South, 2013). Families may also experience severe isolation from others because of their inability to leave home due to their child’s needs. Isolation can also occur through feeling unheard by medical and health providers who lack knowledge about autism and feeling shamed by the public when their child’s behaviors are misunderstood. Additionally, parents report feeling isolated from their child because of their lack of

communication and developmental delay (Gorlin et al., 2016). As a result of these feelings, families rely heavily on the support of others for emotional and physical support.

3. Sibling Challenges

Siblings of children with ASD also have adjustment problems (Hastings, 2003; McHale, Updegraff, & Feinberg, 2016). Ross and Cuskelly (2006) identified aggression as one significant stressor within sibling interactions where one sibling has ASD. Furthermore, the most common reaction to aggressive behavior was anger. Siblings may have difficulty with internalizing problems and a lack of understanding in how to handle difficult behaviors from their brothers or sisters (Ross & Cuskelly, 2006).

Generally, the sibling subsystem is highly affected by the introduction of an autistic child, as not only does the sibling need adjust to an autistic brother or sister, they need to adjust to a life with less parental support and attention (Nealy, O'Hare, 14 AUTISM Powers, Swick, 2012) . Unequal attention is given to the sibling, as the parent is focused upon the immense needs of the autistic child. With this lack of support, the sibling is often forced to grow up quickly and without the guidance that many children and youth rely on from their parents (Nealy et al, 2012). This neglect of the sibling may cause a great deal of strain within the family unit, both for the sibling and the parent. This lack of joint attention between parent and sibling is another significant source of parental stress, as the parent may be consumed with feelings of guilt around neglecting the needs of their other children. When the family unit is weakened, there is a higher chance of negative outcomes, including lower family coherence and less effective coping strategies (Zablotsky, Bradshaw, Stuart, 2013).

4. Assumptions, Limits, and Scope

As an advocate for the rights of autistic children and their families, it is difficult to put aside ones opinions and experiences with this unique and inspiring population. Spending the past decade working with this population, it is nearly impossible for me to ignore the children and families whom have inspired this piece of work. Their struggles are forever in my mind, and rightfully so, as their stories parallel those presented in much of the literature on this topic. The limitation of a literature review means that the stories of these families are not told, but instead empirical research is presented in order to validate the struggles which families of children with autism face on a daily basis. The scope of the following piece remains small, although the implications may be massive for families struggling to gain support and recognition for the stressors apparent in their daily lives. Some assumptions to recognize within the literature include; mothers are the primary caregiver in the household, mothers experience more stressors than fathers of children with autism, and fathers cope through detaching from the family. These assumptions bring about bias, and also limitations as to the populations which this work will effect, but these assumptions have been empirically validated through the research.

5. Parental Stressors Related to Autism

Parents have a culturally mediated set of expectations when they assume their role as caregivers to their children (McGoldrick, Carter, GarciaPreto, 2011). The role of parent is one which is filled with joy, love, compassion and wonder. Anxiety heightens as parents question whether their child is developing at an acceptable rate; the child is not interacting with the parent as expected. The child is not smiling or offering those social nuances which are associated with a healthy and happy baby. The child is not talking. The child is not interested in playing with others.

This narrative may sound familiar to those parents faced with the challenge of ASD in their family, as their lives begin to revolve around the care of the child with ASD. Daily life can be consumed by “damage control”, as parents are faced with fears and stress inducing symptomology of autism. The lack of reciprocity apparent in social interactions with the child (Kanner, 1965) may become a source of stress for the parent, as they wonder how the child will function in the world without knowledge of basic social norms. Parents may worry whether their child will have a “meltdown” in public should their environment become too overwhelming. A range of fears and dreadful fantasies almost always follow.

Raising a child with autism has a significant impact on the mental health of parents, as there are increased numbers of stressors, and an increased amount of time spent taking care of their child (King, Zwaigenbaum, King, Baxter, Rosenbaum, Bates, 2006). When the challenge of autism is introduced, parents are faced with a new reality of parenting, causing grief to often be attached to the diagnosis (Nealy et al, 2012). Following the introduction of grief, parents may become socially isolated, which can impact parental mental health in a significant negative way (Hartley et al, 2010).

With rising rates of autism, there is a need for mental health professionals, such as counselors, to recognize the impact which autism has on the mental health of parents. Mothers of children with autism are particularly at risk for decreased mental health, as they spend a great deal of their time caring for the child, increasing their exposure to the behaviors associated with autism (Dardas, Ahmad, 2014). Educating parents with effective coping strategies, such as problem-solving, is an important first steps for counselors to take, as these strategies are effective in reducing the stress which parents experience on a daily basis (Pottie, Ingram, 2008).

However, parenting stress levels may depend on a set of variables that includes the personal characteristics of parents, among which we focused on educational level and emotion regulation.

6. Conclusion and summary

The lives of families living with autism are unique and impacted by stressors in a significant way. Given the increased rates of autism diagnosis, it is important for researchers, clinicians, educators, and society as a whole to consider this challenges impact on parental stress, mental health, and the family system as a whole. More than any other developmental disorder, autism heightens parental stress levels impacting

the mental health of parents, particularly mothers, at a considerable rate (Smith, Grzywacz, 2014). In addition to expected parental stress, parents of children with autism must deal with explosive behaviors of the child, lack of social and emotional reciprocity, and disruptive repetitive behaviors (Keller et al, 2014). Compounding this stress is the lack of social supports which parents receive, including from friends, family, teachers, and medical professionals (Nealy et al, 2012). Lack of effective coping strategies leaves parents with little option but to withdraw, leading to further negative impact on mental health (Pottie, Ingram, 2008).

The familial subsystem of the sibling is also affected by ASD within the household. With a great deal of parental time devoted to the child with autism, siblings can be left behind with little support (Wood Rivers, Stoneman, 2003). They become witness to the stress experienced by their parents, and are exposed to the disruptive behaviors of their sibling on a daily basis. While siblings observe these behaviors on a daily basis, what has been discussed throughout the literature is the positive impact which a sibling can have on a child with autism. The sibling can become a social role model, and can offer a great deal of opportunities for the child with autism to learn about social reciprocity, communication, and social norms (Moysen, Roeyers, 2011). The child with autism can also impact their siblings in a positive manner, teaching lessons of empathy, acceptance, and patience (Moysen, Roeyers, 2011).

The impact which autism has on the family system is immense, changing the lives of all those involved. Given the significant influence which this challenge has on family life, more attention needs to be paid to not only the child affected, but the family system as a whole. Offering parents appropriate coping strategies, such as autism support groups, group counseling, and other social supports can impact the family system in a significant and positive manner. In addition to this, more attention and investment on the part of government funded health care must be paid to the positive impact of empirically validated treatments such as Lovaas ABA. While parents have continually been advocates for their children with autism, it is time for society as a whole to advocate for the rights of these children and their families. Research has shown that autism has a significant impact on parental stress, mental health, and the family system as a whole. In addition to this, research has pointed to social supports as having the most significant impact on reducing parental stress. More supports need to be offered to parents by means of mental health professionals, supports groups, and acceptance of autism on the part of society. Only through supporting the parents of these children can we begin to see a shift in the lives of those affected by autism.

REFERENCES

Books

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association

Chapters / Conference papers

Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D.L., Maenner, M.J., Daniels, J., Warren, Z., & Dowling, N.F. (2018). *Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years - autism and developmental disabilities monitoring network*, 11 sites, United States, 2014. *MMWR Surveillance Summary*, 67, 1–23.

Articles

Al-Khalaf, A., Dempsey, I., & Dally, K. (2014). The effect of an education program for mothers of children with autism spectrum disorder in Jordan. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 36, 175–187. doi:10.1007/s10447-013-9199-3.

Beer, M., Ward, L., & Moar, K. (2013). The relationship between mindful parenting and distress in parents of children with an autism spectrum disorder. *Mindfulness*, 4(2), 102–112. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0192-4>

Bitsika, V., & Sharpley, C. F. (2004). Stress, anxiety and depression among parents of children with autism spectrum disorder. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 14, 151–161.

Cappe, E., Wolff, M., Bobet, R., Adrien, J.L., (2011). Quality of life: a key variable to consider in the evaluation of adjustment in parents of children with autism spectrum disorders and in the development of relevant support and assistance programmes. *Quality of Life Research*, 20, 1279-1294.

Daire, A.P., Munyon, M.D., Carlson, R.G., Kimemia, M., Mitcham, M. (2011). Examining Distress of Parents of Children With and Without Special Needs. *Journal of Mental Health Counselling*, 33(2), 177-188.

Dardas, L.A., Ahmad, M.M. (2014). Predictors of quality of life for fathers and mothers of children with Autistic Disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 1326-1333.

Dunn, M. E., Burbine, T., Bowers, C. A., & Tantleff-Dunn, S. (2001). Moderators of stress in parents of children with autism. *Community Mental Health Journal*, 37, 39– 52.

Eisenberg, L., Kanner, L. (1956). Childhood Schizophrenia Symposium, 1955: 6. Early Infantile Autism, 1943-1955. *American Journal of Orthopsychiatry*, 26(3), 556- 566.

Gray, D. E. (2003). Gender and coping: The parents of children with high functioning autism [Electronic version]. *Social Science and Medicine*, 56, 631–642.

Gray, D. E. (2006). Coping over time: The parents of children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 970–976. Haakonsen Smith, C., Turbitt, E., Muschelli, J., Leonard, L., Lewis, K.

Gorlin, J., McAlpine, C., Garwick, A., & Wieling, E. (2016). Severe childhood autism: The family lived experience. *Journal of Pediatric Nursing-Nursing Care of Children & Families*, 31, 580–597. doi:10.1016/j.pedn.2016.09.002

Hartley, S.L., Barker, E.T., Seltzer, M.M., Floyd, F., Greenburg, J., Orsmond, G., Bolt, D. (2010). The Relative Risk and Timing of Divorce in Families of Children with an Autism Spectrum Disorder. *Journal of Family Psychology*, 24(4), 449-457.

Hock, R. M., Timm, T. M., & Ramisch, J. L. (2012). Parenting children with autism spectrum disorders: A crucible for couple relationships. *Child & Family Social Work*, 17(4), 406-415. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2011.00794.x>

Keller, T., Ramisch, J., Carolan, M. (2014). Relationship of Children with Autism Spectrum Disorders and their Fathers. *The Qualitative Report*, 19(66), 1-15.

McGoldrick, M., Carter, E. (2001). Advances in coaching: Family therapy with one person. *Journal of Marital and Family Therapy*, 27(3), 281-300.

Moyson, T., Roeyers, H. (2011). The Quality of Life of Siblings of Children With Autism Spectrum Disorder. *Council for Exceptional Children*, 78(1), 41-55.

Nealy, C.E., O'Hare, L., Powers, J.D., Swick, D.C. (2012). The Impact of Autism Spectrum Disorders on the Family: A Qualitative Study of Mothers' Perspectives. *Journal of Family Social Work*, 15, 187-201.

Serrata, C. A. (2012). Psychosocial aspects of parenting a child with autism. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 43, 29.

Smith, T., Eikeseth, S. (2011). O. Ivar Lovaas: Pioneer of Applied Behavior Analysis and Intervention for Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 375-378.

Smith, A. M., & Grzywacz, J. G. (2014). Health and well-being in midlife parents of children with special health needs. *Families, Systems, & Health*, 32(3), 303-312. <https://doi.org/10.1037/fsh0000049>

Solomon, A. H., & Chung, B. (2012). Understanding autism: How family therapists can support parents of children with autism spectrum disorders. *Family Process*, 51, 250-264. doi:10.1111/j.1545- 5300.2012.01399.x.

Pottie, C.G., Ingram, K.M. (2008). Daily Stress, Coping, and Well-Being in Parents of Children with Autism: A Multilevel Modeling Approach. *Journal of Family Psychology*, 22(6), 855- 864. Yamada, A., Suzuki, M., Kato, M., Suzuki, M., Tanaka, S., Shindo, T., Akechi, T., Furukawa, T. (2007). Emotional distress and its correlates among parents of children with pervasive developmental disorders. *Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 61, 651-657.

Web page

Autism Speaks (2015). *What is Autism?* Retrieved from <http://www.autismspeaks.ca>

GENERAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Panagiotis-Christos Trichas, PhD student

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Faculty of Educational Studies and The Arts

Department of Special Education (English Program)

e-mail: panagiotis.trichas@hotmail.gr

Abstract: There is a shift in the view of the scientific community which is demonstrated by the replacement of the term “mental retardation” by the term “intellectual disability”. This shift indicates the will for inclusion of the disabled students. Students with special needs encounter huge difficulties in their education. In order to overcome these difficulties, it is necessary to make appropriate adjustments and to apply a well-structured differentiated Curriculum. Collaboration between teachers who teach students with intellectual disabilities is the key to achieving the goal of inclusion. The period of secondary education is very crucial for the students with intellectual disabilities as deficits begin to be more apparent. Therefore, the role of the teacher becomes even more important. In this report we present the characteristics of students with intellectual disabilities and the challenges they face during the learning process at school. We present the categories of students with intellectual disabilities, the features related to the learning process and educational interventions.

Keywords: intellectual disabilities, characteristics, inclusion

Introduction

Intellectual disabilities, also known as mental retardation, affect about 1% of the general population and, in fact, more boys than girls. This percentage indicates the frequency of occurrence of this condition, among others, in the classes of children and adolescents. So, there is a significant number of students who belong to people with intellectual disabilities and, therefore, need special education and training support. The term “intellectual disability” now replaces the term “mental retardation” in the international literature. The adoption of this term reflects the recognition by the global scientific and pedagogical community of the right of persons with disabilities to equal opportunities in integration and self-realization. The modern efforts of the science of Special Education are now oriented towards the inclusion of the disabled. These people, through education, acquire the cognitive, professional and social skills that will allow them the greatest possible degree of autonomy in their lives. Determining what exactly happens to the cognitive process in people with mental retardation

and what makes learning difficult is the subject of much research. Most conclude that these individuals constitute a heterogeneous whole with the common feature of reduced learning ability and slowness in obtaining, processing and retaining new information (Kuntz & Carter, 2019).

Intellectual disability is the result of genetic-biological or environmental factors or even a combination of them. Genetic-biological factors include monogenic-chromosomal abnormalities and inherent metabolic disorders. Environmental factors relate to infectious diseases, fetal alcohol syndrome, viruses, lead poisoning, complications during pregnancy, childbirth and childhood, e.g. malnutrition of the pregnant woman or child, radiation, injuries, etc. (Valero, 2010).

Categories of students with intellectual disabilities

Intellectual disability is a disorder which appears the development period and is also known as Intellectual Developmental Disorder. According to the American Psychiatric Association American Psychiatric Association (2013), which published the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, intellectual disability includes both intellectual and adaptive functioning deficits in conceptual, social, and practical domains. The etiologies of intellectual disability vary.

In the DSM-V the term “mental retardation” was replaced by the term “intellectual disability”. This term is equivalent with the term “intellectual development disorders” which is used in the ICD-11 in the context of the increasing convergence observed between the two classification systems. The DSM-V describes a disorder that occurs in childhood and refers to both adaptive and mental deficits concerning conceptualization, socialization, as well as practical skills. The criteria that must be met in order to make the diagnosis according to the DSM-V are the following:

- Intellectual function deficits which are referred to skills such as abstract thinking, planning, reasoning, judgment, problem solving. In order to confirm these deficits, standardized intelligence tests as well as individual clinical assessment must be performed.
- Adaptive functioning deficits. These deficits refer to the weakness of the individual to meet developmental and social standards for its personal independence. These individuals need ongoing support in order to cope with everyday life activities such as independent living, social participation and communication.
- Intellectual and adaptive deficits at the developmental period. The level of the severity is defined on adaptive functioning basis rather than through IQ tests, as the level of support necessary is defined by adapting functioning in the areas of conceptualization, socialization, and practical skills.

Students, depending on the degree of their mental disability, according to Erofeeva, et al. (2019), belong to one of the following categories:

- Students with mild intellectual disability. These students, despite the slight delay in their perceptual and motor skills, can be integrated into society as adults and rehabilitate professionally.

- Students with moderate intellectual disability. These children are able to acquire the basic school and social skills they need in order to integrate satisfactorily into society. They can also work as unskilled or semi-skilled workers.
- Students with severe intellectual disabilities. These students are characterized by severe disabilities, poor speech and inadequate social skills. They manage to be partially self-sufficient, while their supervision is necessary during their adult life. They can work in a protected workshop, dealing with simple, repetitive tasks.
- Students with severe intellectual disability. These children are characterized by total language and motor retardation. Continuous social and medical care is considered necessary for their survival. The educational programs designed for these students aim at their social adaptation in a controlled environment.

Features related to the learning process

Students with intellectual disabilities show reduced cognitive skills and, in many cases, reduced interest in learning. For all the people involved in their education (teachers, scientists and professionals, parents) it is very important to understand what are the characteristics that prevent these children from learning but also from being interested in learning. Only then will they be able to really help, both in terms of learning process and learning outcome. In short, they have to understand the way these students think, how they process information and how they experience small and large failures, which, unfortunately, begin for them from a very young age (Erofeeva, et al., 2019).

- Children with intellectual disabilities can perceive a situation (stimulus / problem), but are unable to pay due attention to the details of it.
- They can think, but their ability to organize information to produce thought has limited potential.
- Usually, the way they choose to react is the wrong way even though they clearly have the ability to react.
- The problems they face in understanding and using language make their cognitive, social and behavioral development difficult.
- Their memory, especially the short-term one, is obviously limited and that is why the many rehearsals help them to learn better.
- Finally, their failures at home and at school have shaken their interest in learning. Trying to avoid a new failure in any way, they stop fighting for success. They usually expect to fail, so they react passively (“I cannot”, “I do not know”), they avoid in any way “difficult situations”, they become defensive and invent many kinds of excuses (“my head hurts”, “I am afraid”), react aggressively to the “threatening/dangerous situation” (kicking, biting, cursing, etc.).

That is why every person with a mental disorder should be treated as a separate and unique personality with particular interests, problems and needs. Their adaptive course, however, depends to a large extent on the requirements of the environment in which they live. A general school class is usually attended by children with mild mental retardation which is perceived in the first years of primary school due to

learning difficulties or behavioral problems. With the appropriate guidance, support and supervision, however, these individuals are able to live independently in the community and adapt to a satisfactory degree to the requirements of the school environment (Browder et al., 2018).

Law 2817/2000 of Special Education in Greece clearly defines the categories of students with special needs and the obligation of the school and the state to implement special programs, methods and materials, in order to facilitate their education mainly in the context of general education. Additionally, the Pedagogical Institute in Greece has developed a Unified Interdisciplinary Framework and new Curricula. This effort was made to harmonize the Curricula of general education aligned with the new data of the information and knowledge society, the multiculturalism but also the recognition of the special educational needs of the students, as well as their rights for inclusion and equal education in a school. This view is in line of the study of Bouck et al. (2017).

For the first time in these programs there are several references to students with special needs. Nevertheless, while some favorable conditions are created in the general school, the students with special needs without appropriate adaptations or differentiated Curricula, encounter huge obstacles in their education. There is of course the view that if a child with intellectual disabilities cannot benefit learning in the common classroom he or she can be educated outside it for as long as needed. Proponents of full inclusion, however, insist that the school's primary role should be to improve the social well-being of children and to change the attitudes of teachers and students towards all disadvantages.

The special educational needs of children with intellectual disabilities require special forms of learning and teaching. First of all, the teacher is called to evaluate the educational needs of the student in relation to the degree of his mental retardation and then to compile a special educational program which will correspond to his particularity. The aim here should not be the "quantity" but the "quality" of the transmitted knowledge. Learning in the mentally retarded child is characterized by rigidity, while its generalization and transfer is limited. Learning and the memorization and retrieval of information are facilitated when the person who wants to learn it discovers the relationship of internal organization and structure that this information has.

However, this requires not only special and specialized knowledge of the teacher but also special support material. Educational perceptions and attitudes do not change with laws or wishes or good intentions and advice. They change if the tools of the job change, the ones used by both teachers and students, the ones used by the teaching practice, such as textbooks and teaching materials (Jimenez, & Stanger, 2017).

Any reform should seek better adaptations of the system to the new data and better adaptations of the knowledge provided to the new scientific and pedagogical conceptions. This new spirit can only be breathed by renewing the courses, programs and teaching methods, but through a serious, scientific and honest dialogue that will involve mainly the people who are in the "front line" of education, that is the teachers of the daily school class (Jimenez, & Stanger, 2017).

Educational Intervention

The most well-known special educational units for children with mild and moderate mental disability are the special schools and the inclusion classes. The children with severe mental disabilities attend, in most cases, apprenticeship classes in a special professional or artistic workshop. As students of the special schools or the inclusion classes, the children are taught courses that are offered in the general school. However, they are imbued with bio-practical subjects. The greatest emphasis in the construction of the school curriculum is given to the cultivation of social skills, to the teaching of basic school knowledge and, to the highest level, to vocational guidance and vocational training. A healthy learning environment is structured by designing the curriculum and setting short-term and long-term goals to be achieved. In addition, it is supported by adapting the teaching (strategies, techniques, tools and materials) to the needs of the students. Finally, it is optimized by creating the appropriate school climate (pedagogical, friendly, interpersonal conditions) so that students develop their social and academic skills to the maximum extent possible (Spooner, et al., 2019).

Regarding the learning goals we set for students with intellectual disabilities, we focus on the following areas:

- To become independent in terms of their personal needs and to be able to self-serve.
- Gain self-control and respect for others and participate in group life.
- To develop their language skills so that they are able to communicate with those around them.
- To acquire, to the best of their ability, the basic school skills.
- To use as much as possible their senses and perceptual ability in order to know their natural and social environment and to adapt to it.
- Learn to handle both their mobility (arms, legs) and various tools and materials, as they will cultivate habits useful in the field of employment / work.

Mentally disabled children, in addition to their special needs, have, like typically developed children, the need to develop cognitively, to learn, to experience success, to integrate socially and emotionally into their surroundings. Their teachers, therefore, have to offer them experiences that stem from their interests and the challenges they face, to recognize the importance of the role of parents in the education of their children, to encourage and seek in every way the cooperation between school and family. To design curricula that help students appreciate what they are and what they can achieve and not think about what they are not and cannot achieve. To select, organize and process the teaching material based on the children's experiences and the real situations and activities of their daily life. Finally, to adopt a view of education, which embraces the physical, spiritual, social, moral and personal development and autonomy of their students (Bouck et al., 2018).

Students with intellectual disabilities: characteristics in the period of secondary education

In recent years, there are more and more children with mental retardation who attend general and not special school. But is the general school able to offer these children everything they need for their education and development in the general classroom? But let's start from the beginning. Children with mild or mild to moderate mental retardation are considered to be easier to develop and learn compared to children with severe and profound mental retardation. However, the difficulties that these children present, apart from the mental retardation, are also in the adaptive behavior. Thus, they find it difficult to have personal independence and social responsibility compared to their peers (Gargiulo, & Bouck, 2017).

Usually, at a young age, they show deficits in the development of behavioral skills such as sensory-motor skills, communication (speech, language), self-help and basic socialization (interaction with others). Later, in childhood and adolescence, deficits occur in the use of appropriate logic and in the development of social relationships, while in adulthood in professional and social responsibility.

In many cases, mental retardation can coexist with other diseases such as psychological problems (anxiety, depression, antisocial behavior, schizophrenia, autism, etc.) but also Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). This further complicates the child's adaptive behavior and quality of life (Gargiulo, & Bouck, 2017).

Nowadays, most children with mild or mild mental retardation attend school in their neighborhood. Pedagogical treatment and intervention is now a matter for the general primary school. The class teacher with the help of the specialized teaching staff of the school unit, the principal but also in general of the teachers' association and the educational advisors are responsible for the pedagogical program that will be followed. It should be noted that the education of children with mild or mild mental retardation should start early, from their pre-school age (Root et al., 2018).

From that moment until the first school years, emphasis should be placed on the development of the readiness skills of the child, as well as on children with a normal IQ. Readiness, as mentioned in the teacher's book on learning readiness activities "is a multidimensional term that refers to all stages of a child's development". Learning readiness mainly includes the mental, emotional, social and physical readiness of the child to accept, process and utilize the stimuli of the environment. "School readiness refers to the phase of preparation of the child to acquire knowledge and skills and to form attitudes that will help him to adapt smoothly to the school environment and to successfully meet the requirements of the curriculum".

Children with mild mental retardation as mentioned above face deficits in their adaptive behavior. For this reason, readiness skills can develop areas where these children are lagging behind. More specifically, a child with mild mental retardation should develop basic school skills such as language use (reading, reading mechanism, comprehension, speech production, writing) and mathematical thinking. These two

learning skills are directly related to targeted learning readiness activities that cover developmental deficiencies in oral speech, psychomotor skills, mental abilities, and emotional organization (Root et al., 2018).

The psychomotor approach to writing is based on the movement of the body in the physical space, which causes kinetic experiences that are gradually internalized and transferred to the graphic space. The coordination of the hand, fingers and eye can be developed through painting, using a brush, cutting, sewing, carving, sculpture, etc.

Also important to the child with mild mental retardation are self-care skills such as tying shoes, using the toilet, dressing, etc. It is also necessary to acquire socialization and communication skills, through the implementation of appropriate modifications of curricula. The goal for the children is to engage in socially acceptable behaviors so that they can coexist smoothly with their peers.

In older grades, deficits begin to be more apparent in children with mild mental retardation. Understandably, as a child gets older, he or she will have to engage in higher learning processes that he or she is unable to complete. For this reason, the activities of such a specialized program should be shifted from the preparedness activities mentioned above to academic (school) subjects. Thus, emphasis should be placed on the use of language and specifically on the development of oral, written speech and reading skills. Logical-mathematical thinking should also be developed in the same way (Root, et al., 2018).

It is, therefore, clear that the effort that will be made in the context of inclusive education presupposes cooperation between the class teachers and the special teachers, in order to create a specialized pedagogical program with specific aims and objectives for the child. The purpose of the specialized pedagogical program that will be created, in any case, will be the comprehensive development of the student with slight mental retardation, in order to achieve the maximum of his potential by at some point living independently, as an equal member of society (Buehl & Beck, 2015).

Throughout this long period of the children attending the school in their neighborhood, the psychological and emotional support of themselves and their family will be necessary. Thus, through the constant communication of the school and the family but also the help of psychologists and social workers, the effort that will be made will be able to be targeted.

Conclusion

The replacement of the term “mental retardation” by the term “intellectual disability” indicates the shift of the scientific community in the interest of people with disabilities as the term “mental retardation” has negative connotations and often contributes to the misunderstanding of the specific situation that the person is experiencing. Moreover, in order to achieve the goal of inclusion of students with disabilities, it is necessary to make appropriate adjustments or to implement a differentiated Curriculum. In this way it is possible to overcome some of the obstacles they face in their education and in their daily lives.

Therefore, greater emphasis in the construction of the school curriculum is given to the cultivation of social skills, to the teaching of basic school knowledge and, to a higher level, to vocational guidance and vocational training. The conclusion we come to is that a healthy learning environment is structured by designing the curriculum and setting short-term and long-term goals to be achieved. In addition, the appropriate learning environment is supported by the adaptation of teaching, in terms of strategies, techniques, tools and materials, to the needs of students. Finally, it is optimized by creating the appropriate school climate, so that students develop their social and academic skills, to the maximum extent possible.

Regarding the learning goals that we should set for students with intellectual disabilities, we suggest the following areas:

- To be independent in terms of their personal needs and to be able to self-serve.
- To gain self-control and participate in group life.
- To develop their language ability, so that they are able to communicate with other people.
- To acquire, to the best of their ability, the basic school skills.
- To use as much as possible their senses and perceptual ability, in order to know their natural and social environment and to adapt to it.

From all that has been discussed above regarding the attendance of children with moderate or mild intellectual disability in a more inclusive school, we conclude that the whole process can be fruitful and beneficial for all involved, as long as some standards are met. So, with the will and effort of all, all students will be able to attend school in their neighborhood equally. Children with moderate or mild intellectual disability can become equal members of the society in which they live, offering what they can in turn. Looking forward to a society that is friendly to diversity, it is our duty to embrace all children by creating the right conditions that will favor a more inclusive education as far as we are concerned (Buehl & Beck, 2015).

REFERENCES

Books

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: Author.

Gargiulo, R. M., & Bouck, E. C. (Eds.). (2017). *Instructional strategies for students with mild, moderate, and severe intellectual disability*. Sage Publications.

Chapters / Conference papers

Valero, P. (2010). Mathematics education as a network of social practices. In V. Durand-Guerier, S. Soury-Lavergne & F. Arzarello (Eds.), *Proceedings of the Sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. LIV-LXXX). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.

Articles

Bouck, E. C., Park, J., Shurr, J., Bassette, L., & Whorley, A. (2018). Using the virtual-representational-abstract approach to support students with intellectual disability in mathematics. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 33(4), 237-248.

Bouck, E. C., Shurr, J., Bassette, L., Park, J., & Whorley, A. (2018). Adding it up: Comparing concrete and app-based manipulatives to support students with disabilities with adding fractions. *Journal of Special Education Technology*, 33(3), 194-206.

Bouck, E., Park, J., & Nickell, B. (2017). Using the concrete-representational-abstract approach to support students with intellectual disability to solve change-making problems. *Research in developmental disabilities*, 60, 24-36.

Browder, D. M., Spooner, F., Lo, Y. Y., Saunders, A. F., Root, J. R., Ley Davis, L., & Brosh, C. R. (2018). Teaching students with moderate intellectual disability to solve word problems. *The Journal of Special Education*, 51(4), 222-235.

Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66-84). New York: Routledge.

Collopy, R. (2003). Curriculum materials as a professional development tool: How a mathematics textbook affected two teachers' learning. *The Elementary School Journal*, 103(3), 287-311.

Erofeeva, M. A., Ulyanova, I. V., Plakhotnikova, I. V., Kurilyuk, Y. E., Egorov, V. A., & Kochetkov, I. G. (2019). Reforming and developing socialization of children with limited abilities (mild intellectual disability). *Electronic Journal of General Medicine*, 16(2).

Jimenez, B. A., & Stanger, C. (2017). Math manipulatives for students with severe intellectual disability: A Survey of Special Education Teachers. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 36(1), 1-12.

Kuntz, E. M., & Carter, E. W. (2019). Review of interventions supporting secondary students with intellectual disability in general education classes. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 44(2), 103-121.

Root, J. R., Cox, S. K., Hammons, N., Saunders, A. F., & Gilley, D. (2018). Contextualizing mathematics: Teaching problem solving to secondary students with intellectual and developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(6), 442-457.

Spooner, F., Root, J. R., Saunders, A. F., & Browder, D. M. (2019). An updated evidence-based practice review on teaching mathematics to students with moderate and severe developmental disabilities. *Remedial and Special Education*, 40(3), 150-165.

INTERCULTURAL EDUCATION AND THE LEARNING ENVIRONMENT

Stavroula Kalliontzit

e-mail: staurou.kall@yahoo.gr

Abstract: This article refers to intercultural education and learning environment and was completed through four sections where more specifically the first refers to the introductory note. The second section delved into the title of the article analyzing the importance of intercultural education and what is valid today. Then the third section dealt with the conceptual dimension of intercultural education. Finally, the fourth and last section closed with the conclusion.

Keywords: Hellenism, interculturalism, education, learning environment

Introduction

The meeting of Hellenism on the borders of the Greco-Roman universe did not simply mean the interaction of two worlds and cultures but gradually formed a civilization. This is the culture of Orthodoxy and the Eastern Roman State, the so-called Byzantine culture. The radiance of the Byzantine world and culture survived during the ten centuries of his life because of its cultural peculiarity and Orthodoxy with which it beneficially influenced other peoples. The sense of this great cultural heritage never faded from the collective memory of Hellenism even during the period of Ottoman rule. The memory of this cultural self-consciousness led the New Hellenism to the struggle for freedom and rebirth.

The need for intercultural education becomes more understandable if we take into account the main goals. Changing one's attitudes towards cultural diversity and difference through cultivating a pluralistic and multicultural mentality is its first goal, as a basic demand of modern reality. The second goal is to cultivate a consciousness of acceptance, respect and coexistence with the "different". Such a consciousness not only does not threaten the personal and national identity of everyone, but on the contrary contributes to its deeper awareness and enrichment. The immediate consequence of these goals is the cultivation of a type of person capable of communicating and coexisting peacefully with any "other", without prejudices and discrimination and by avoiding the creation of a climate of rivalry and a sense of superiority.

By "interculturalism" we do not mean a set of more cultures, but a critical, dynamic integration of cultures willing to meet and compare, exchange views, borrow words, ideas, hypotheses, fantasies, utopias and add to their symbols other symbols of cultural systems (Charalambous, 2012).

1. Intercultural education and the learning environment

The view that culture is the totality of a nation's achievements in its historical course, including the way of life and values that are enshrined in the consciousness of members of the community, is still valid, but because our country beyond its participation in organizations and associations, which impose a new communication approach between different peoples, from a monophy site state in essence, so with a people that have common references and from a purely immigrant country, has become a host country of economic immigrants, foreigners and repatriated expatriates, people with different cultures, different religion, different values, with most of the difficulties related to finding a job, the lack of language communication, the lack of housing, the treatment of the "natives" with suspicion, if not with feelings of anxiety and fear, owes through education community to find all common and non-common components in p holism and culture in general and through common elements to help in communication and social reunion of different people.

The only goal of this process is the integration of any minorities in the social fabric of our country. This integration presupposes equality, the protection of the mother tongue, the respect for the diversity of religion and culture, the good learning of Greek, in order to create the prospects of school success and social progress..

2. Conceptual dimension of Intercultural Education

In 1996, Law 2.413 (Government Gazette 124 / 17-6-96) was passed, which defines the purpose and content of intercultural education. Specifically, Article 34 stipulates: "The purpose of intercultural education is the organization and operation of primary and secondary education to provide education to young people with educational, social, cultural and educational specialties." The presence of foreigners in our country is a new, inevitable reality through which the demographic and cultural map of our country changes, and we will all live with this reality. The effort to be as good as possible, necessary for the interests of all of us (Hall, 2009).

The term Cultural Education has a difficulty in clarifying it. This is because the many meanings that surround it, further complicate its clarification. In the Dictionary of Modern Greek language G. Babiniotis (Center for Lexicology) we are informed that intercultural, -or-all: is one that is related to different cultures or that combines different cultures and multicultural, -or-all: is one that is characterized by the coexistence of different and distinct cultures.

It is impossible to give a short, clear, universally accepted definition of "intercultural education". Given the variety of conceptions of "education" and the similarly wide variety of possible definitions of "cultures", this lack of a simple and universally agreed definition is hardly surprising (Dervin, 2015).

Intercultural Education can also be understood as the process of communicating cultures. There is great cultural interest in getting to know children and other cultures. This is what the father of poetry, Homer, sings in the *Odyssey*, Rhapsody I, about the ingenious Odysseus. "I know many kinds of people and I know neon" that is, he saw the

cities of many people and got to know their thinking. This is the case in intercultural education where the mixing of cultures leads to a balance of understanding and humanization (Angelidis & Hatsisotiriou, 2013).

The term intercultural education is sometimes used to mean education "through" many cultures in the sense that the educational process uses multicultural elements. Education arises through the use of these elements. Obviously, exactly what elements are selected and how they are going to be presented will depend on the specific perception of the education involved. Education within different cultures encompasses the idea that cultural traditions incorporate valuable knowledge that is worthwhile and ways of thinking. Therefore, a multicultural education would deprive children of many remarkable and interesting things. This means that there are "logical reasons" for a broad education to be considered necessarily intercultural.

The important thing is that children of ethnic minorities gain experiences through cultural elements. Therefore, cultural difference must be integrated into the curriculum. According to Baliias: "the educational ideal of the Enlightenment for a society of freedom, peace and justice, based on respect for human rights, remains at the heart of the public debate on the future of democratic societies, but also on the future of humanity itself." (Zembylas & Papamichael, 2017).

The opinion expressed by the Pope regarding intercultural education is also interesting. It "aims at establishing a society of interaction and interdependence, with a spirit of reciprocity and equality among social members, with the acceptance of values on both sides and even the view of the basic rights of social beings, according to the Charter of Human Rights" that is, it refers to "universal" values that must be applied in modern societies, in the modern multicultural reality of these societies in general (Catarci & Fiorucci, 2015).

According to the "Intercultural Education Guide", the term Intercultural Education could be considered as a means of action, as a tool aimed at developing the skills and attitudes that are necessary to achieve effective insight within a multicultural society.

The philosophy and methodology of the intercultural A.P. they seem to aim to replace the culture of the ruling class with a plurality of views that reflect the cultural background of the students. It would be good for the lessons to be cut off from the ideological hatred of the history of the peoples and even when these peoples are neighbors. Abandonment of hatred must be done from all sides.

Either they will look at some things as the history of the peoples or they will not refer to them. Where an attempt was made to break the lesson from the ideological difference, problems were created from the students to the teacher (Charalambous, Zembylas & Charalambous, 2016). However, intercultural education must go in depth to all peoples and to all curricula. The peace of the peoples will come only through dialogue and understanding to all peoples, regardless of religion, color and race.

An intercultural A.P. concerns all students and recognizes both the experiences, knowledge and skills of each individual student, as well as the cultural groups to which they belong. Recognizes the diversity of the school community, parents, students and staff, its services and the events planned during the school year.

An intercultural A.P. it should belong to the category of open programs and try to present more than one dimension of a historical event or multicultural phenomenon. It is student-centered, anti-racist, free from stereotypes and prejudices, and based on the integration of different cultures, especially those experiencing oppression or exclusion from the dominant social group.

Through the activities of the school curriculum, students learn their own cultures, define their personal assumptions, approach differences without stereotypes and prejudices and focus on finding cultural similarities, develop their critical thinking as well as their ability to work together effectively. with their classmates who are different. As all notes, difficulties in multicultural communication are seldom seen as they really are. Everyone tends to blame "these strangers" for their nonsense, fraud or madness (Tetreault, 2020).

The development of an A.P. with intercultural orientation requires extensive changes, covering all subjects from Language to Mathematics, all groups of students and extending from the addition of simple elements of cultural information, to the universal transformation of the program, so that all aspects of the different cultures. Nowadays, if the school unit wants it, it can also become a body for shaping intercultural consciousness.

As cultural pluralism has long been an indisputable feature of the school public, the school unit should aim to raise the cultural awareness of all students, the school's recognition of the language and culture of particular cultural groups and the exemption from the stigma of minority culture. Of course it will be a partial and discriminatory initiation. Partial because no culture can be fully analyzed and discriminatory because every intercultural approach is placed in a political, social and economic context (Sobre, 2017).

The contents of an intercultural A.P. must recognize and respect the value of all individuals, groups and cultures, aim to eliminate prejudice, prevent discrimination and exclusion and maintain high expectations for all students, regardless of their multicultural background; be evaluated and reviewed frequently, following a dialogue involving all stakeholders. Culture is not a monolithic system of values and perceptions, but a living interpretive scheme of reality and financing of the world, which changes when the reality or the position from which we observe it changes (Angelidis & Hatsisotiriou, 2013).

Teachers need to realize that the traditional way of acquiring knowledge "usually legitimizes the status quo and often makes weak cultural groups politically passive and accepting their low social status." If teachers really want to become "agents of emancipation change", then they must understand "the ways in which knowledge is often used to maintain the oppression and marginalization of weak unifying groups" (Ogay & Edelmann, 2016).

3. Conclusion

Intercultural education should not be limited to acquiring knowledge about other cultures, but should also extend to exploring the gas-generating factors that create and perpetuate prejudices. Potential conflicts are not silenced, but contradictions are treated as an occasion for a creative dialogue.

These conflicts must also be part of teacher education. The school environment in general and the classroom in particular are the necessary framework for recognizing and respecting any diversity, ensuring equal opportunities, school integration and the realization of personal goals that will allow tomorrow's citizens with whom cultural differences to integrate smoothly in Greek society.

REFERENCES

Books

- Angelidis, P. Hatsisotiriou, Ch. (2013). *Intercultural dialogue in education: Theoretical approaches, political beliefs and pedagogical practices*, Athens: Interaction
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (Eds.). (2015). *Intercultural education in the European context: Theories, experiences, challenges*. Ashgate Publishing, Ltd..
- Hall, E.T. (2009). *The Silent Language*. New York: Doubleday

Articles

- Charalambous, C. (2012). Republica de Kubros: transgression and collusion in Greek-Cypriot adolescents' classroom 'cilly- talk' *Linguistics and Education*, 23, 334-349.
- Charalambous, C., Zembylas, M., & Charalambous, P. (2016). Diversity and conflict: Negotiating linguistic, ethnic and emotional boundaries in Greek-Cypriot literacy classrooms. *Linguistics and Education*, 35, 50-62.
- Dervin, F. (2015). Towards post-intercultural teacher education: analysing 'extreme' intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 71-86.
- Ogay, T., & Edelman, D. (2016). 'Taking culture seriously': implications for intercultural education and training. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 388-400.
- Sobre, M. S. (2017). Developing the critical intercultural class-space: theoretical implications and pragmatic applications of critical intercultural communication pedagogy. *Intercultural Education*, 28(1), 39-59.
- Tetreault, C. (2020). Youth Language. *The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology*, 1-8.
- Zembylas, M., & Papamichael, E. (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education. *Intercultural Education*, 28(1), 1-19.

THE ROLE OF LANGUAGE MULTILINGUALISM AND GREEK LANGUAGE AS A SECOND LANGUAGE

Stavroula Kalliontzit

e-mail: staurou.kall@yahoo.gr

Abstract: This article referred to the importance of the role of linguistic multilingualism and the Greek language as a second language and was completed through four sections. More specifically, the first section concerns the introduction to the topic. The second section emphasized the importance of linguistic multilingualism. Approaches, methods and the importance of the development of early literacy were mentioned. The importance of bilingualism was also emphasized, focusing on the problems that arise but also on the prospects. The example of the multicultural kindergarten was mentioned as well as the usefulness of the Greek language as a second language. The work closed with the conclusion in the fourth section.

Keywords: language multilingualism, Intercultural education, foreign languages, language learning, Early literacy development

Introduction

According to Tove Skutnabb-Kangas (2002), every language is "a window into the world" and when a language is lost and with it the culture that accompanies it, then the earth's ecosystem is endangered more than when a species of plant is lost or animals. In the modern European Union of 500 million citizens, in addition to its 24 official languages, which are also its working languages, there are 60 other languages that are part of its cultural heritage and are spoken in specific areas or by specific groups (e.g. Sami language in the north, Sorbian in the east, Sardinian in the south and Basque in the west). In the light of changes brought about by factors such as globalization, the information and technology society, the single market, increased mobility within the European Union, multilingualism has acquired new dimensions and political significance.

If the 20th century has gone down in history as the century of the expansion and consolidation of national languages, the 21st century is characterized by the revival of languages that are not spoken within specific territorial boundaries. Since "the borders of my language are the borders of my world" according to Wittgenstein, in order to overcome all kinds of borders that separate Europeans - nationally, religiously, economically - language learning seems to be the only bridge of communication and mutual understanding. This respect for European linguistic diversity and the demand for equality of all languages is undoubtedly part of a democratic ethic, but the question that arises is whether this demand can actually be fulfilled or whether it remains an unfulfilled promise.

1. The role of language multilingualism

As Christopher Lord argues, "the kind of identity that the EU will need to shape in order to come closer to real unification, it depends on the kind of democracy it intends to be. Even if the EU chooses the promotion of multilingualism to enhance the sense of a common European identity, the questions that arise concern the type of this multilingualism. According to official EU declarations each of Europe's national, regional and minority languages and immigrant languages adds a touch to our common culture and brings us one step closer to European integration. All languages are therefore considered important, but there are some that are more important. According to Littlewoods (2007), multilingualism contributes to the formation of European identity in the same way those monolinguals has in the past contributed to the creation of nation-state identities.

In proportion to the economic necessities of the industrial revolution that dictated the creation of the linguistically and culturally homogenized citizen of the nation-states, the needs of today's globalized market require the multilingual formation of the future European citizen. Multilingualism is accompanied by myths, just like monolinguals. So, if in the case of monolinguals the mythology concerns the value of the national language in the definition and protection of the national identity, in the case of multilingualism linguistic diversity emerges as the dominant or even the only condition for the creation of the new European supranational identity. This is where Littlewood identifies what characterizes "innocence or hypocrisy" in the way multilingualism is handled. As he argues, the obsession with language and the emphasis on multilingualism distract us from the real forces shaping the trans-national European reality.

It is these forces that determine language policies and not the other way around, he emphasizes. In the context of the globalized free market economy, languages are becoming tools of communication and are as valuable as their demand. Multilingualism is called to serve this new reality that arises from free competition and is subject to the law of supply and demand where only the strongest languages will prevail while the rest will be marginalized. Bourdieu's theory of the language market and language capital is particularly useful in understanding the issue of multilingualism in the EU.

According to Bourdieu, capital has value only in a specific market and it is those who have the largest capital who control the formation of prices and the existence of the market itself (Wodak, 2010). As an example, Bourdieu uses Latin speakers, who, wanting to maintain their market and therefore the value of their capital, sought to create new consumers through the education system and the teaching of Latin in schools. If we consider the prominent place of Latin in Europe in the middle Ages, we find that indeed their speakers had such a large capital that they could control the spread of language learning and information itself.

If we adopt Bourdieu's approach to the issue of multilingualism in today's Europe, it is clear that some languages such as English and French have a larger chapter than others such as e.g. German or Lithuanian. This chapter has been developed historically

based on the linguistic ideologies associated with specific languages, the number of speakers and the position of the country in which that language is spoken.

Based on the above we can claim the existence of hegemonic languages, even hegemonic multilingualism since only certain languages in the EU hold prominence such as English, French and to a lesser extent German and Spanish. Maybe in the end the dilemma is false and the role of language is not as central as it is projected, concludes Christidis (2004): "Language - either in the form of monolinguals or in the form of multilingualism defines an intermediate level of function (or dysfunction) of human communities. Beyond and above this intermediate level - monolingual or multilingual - there is the level of understanding and communication. And it is at this level of ideas and practices (including the language policy practices they produce) that the crucial battles are judged".

2. Intercultural education and early teaching of foreign languages

The central role of the teacher and the teaching provided is a common ground in research related to foreign language learning at an early age. It is widely accepted that young age is not a guarantee of successful foreign language learning, but it must be accompanied by quality teaching, a supportive learning environment and the linking of knowledge from one class to the next. As pointed out, most of the problems faced by teachers who teach young students are due to the fact that they do not have the required knowledge related to the developmental stage of students and therefore do not apply appropriate practices.

At a first level, one could argue that certain characteristics of young students can be easily understood: they are distinguished by energy, liveliness, spontaneity, curiosity, they respond enthusiastically to new knowledge, they like to talk a lot about any subject, and they like to move around in space, have a limited concentration on an activity and are easily discouraged. Knowledge of the above general characteristics is useful, but it is not enough to solve the various issues that the teacher is called to face during the daily teaching practice for which he is solely responsible. Even if the curriculum and teaching materials are designed with the needs of young students in mind, they have no utility in the hands of a teacher who does not know how to use them or does not believe in their teaching value (Bidaka, 2007).

Therefore, the knowledge that the teacher must have in order to provide quality teaching to young students is related to the linguistic, psychological and social development of students as well as the teaching approach proposed by the curriculum and adopted by the teaching material.

The way each student approaches the cognitive content is different and unique. According to Gardner's theory there are multiple types of intelligence and different practices that correspond to each species. The foreign language teacher should use practices that give all students access to new knowledge in a way that suits them through the use of a variety of activities related to the respective types of intelligence: physical and motor intelligence, musical intelligence, interpersonal intelligence, spatial intelligence and emotional intelligence (Kosovica, 2012).

Young students are not a "white paper" that the teacher will fill in, on the contrary they have knowledge and experience before they even go to school. In their daily lives, students receive a wealth of information and stimuli related to the English language from various sources, such as television, radio, internet but also from their family and social environment to a degree that is of course different for each student. The new information provided by the school will be built on this pre-existing knowledge. According to Piaget's theory (1936), the student is not a passive recipient of information, but takes an active role in building his knowledge, with the help of the teacher who has a supportive and advisory role in student activity. In this light, knowledge is not transmitted, constructed, it is not a simple stimulus-effect connection but a process of interaction between the student and the environment in which he processes the cognitive patterns he already possesses and adapts to this new information through solving problems. In the context of this theory, the classroom environment should give students opportunities for interaction by offering a variety of foreign language stimuli through captions, posters, books, pictures, songs and movies so that they "acquire the ability to distinguish the varied, functionally differentiated forms of language used in society" (Kosovica, 2012).

The role of the foreign language teacher could be compared to that of the parent in the process of acquiring the mother tongue). When children speak their mother tongue they are not constantly corrected by their parents. Following the same logic, the teacher should focus and reward the effort for communication and not constantly correct the mistakes of the students by discouraging them. The aim is to create a linguistically rich environment in the classroom so that there is as much exposure of students to the foreign language as possible, but this does not mean that there is no place for the mother tongue in the foreign language lesson. The use of the mother tongue is legitimate to some extent as on the one hand it creates a sense of security in the students and on the other hand it is a less time consuming solution in case the teacher wants to communicate effectively with students who cannot yet express themselves in English. In addition to the advantages of such an environment for learning a foreign language, it can also help students in their mother tongue, especially those who come to school with a "limited" language code.

For Piaget, the student is not a "little adult", he can approach any subject except those related to his age and the mental stage in which he finds himself. As Piaget points out, "Children's failure to understand the questions, instructions or explanations given to them by adults is less due to their own inadequacy and more to the inability of adults to communicate with children to the extent that they are able to function mentally". It is therefore necessary that the activities of the foreign language course are selected based on the students' point of view, i.e. that they concern issues that concern their interests and with which they are familiar, while the way in which the activity will be presented and conducted must be clear and understandable. The students of the first two grades of elementary school are between the "pre-conceptual or pre-rational stage" and the stage of "specific logical operations", according to the

stages of Piaget's cognitive development. Children at this age are distinguished by an egocentrism, in the sense that they interpret various situations and phenomena based on their personal experience, "they immediately understand what starts from personal experience, that is, they perceive everything they can control with their senses" (Kosovica, 2012).

It is therefore necessary to enable students to use their senses, through activities that include music, songs, movement, objects, books and cards in order to understand and produce speech. Repetition is also an important learning strategy for students to memorize mental representations and internalize them by passing to the stage of "specific logical actions". Along with the presentation of the new knowledge and in every occasion the teacher must remind the students of what has already been taught thus ensuring their better assimilation by the students and providing the time that each one needs according to his personal learning rhythm.

While for Piaget the child learns actively on his own in a world of objects, for Vygotsky the child learns actively but in a world with other people. For Vygotsky, learning does not mean outside the social and cultural context in which it takes place. The family and the people who make up the child's social environment are the ones who mediate in order for the student to come into contact with knowledge through activities such as games, stories, questions and answers, through which the child is introduced to ideas or objects. In the context of this theory, the school, as part of society, must provide the social experience of knowledge by making educational visits e.g. in museums, galleries, theatrical performances but also to have contact with the community through collaborations and local actions. In addition to the social experience provided through the above activities, the opportunity is given to balance the different "educational capital" of students from families of different social backgrounds (Kramsch, 2020).

Vygotsky's theory of Zone of Proximal Development, which corresponds to the distance between the level of development at which the child is in a cognitive area and offers a significant help in constructing a theoretical framework for foreign language teaching the level it can reach if an adult or a capable peer helps. The usefulness of this theory in educational practice lies in the realization that the adult actually mediates in deciding what the next thing the student can learn. On a practical level this can be particularly useful in the lesson planning by the teacher but also during the lesson in terms of for example how the activities are alternated or the way it is addressed to students (Pinter, 2017).

Vygotsky places special emphasis on the importance of play for children of this age. He challenged the prevailing view that the main feature of the game is that it offers joy to the child and argued that this is only one dimension. As he argued, the great importance of the game lies in the fact that the child playing meets some needs. Unlike very young children who meet their needs immediately, preschoolers show many unfulfilled tendencies and desires. They experience a tension between desires that can only be satisfied in the future and the demand for their immediate

satisfaction. This is where the game comes in, which provides a temporary solution to this contradiction. Therefore the game should be perceived as a fantastic satisfaction of unfulfilled desires. The fact that the game is a fantastic situation does not mean that it has no rules.

As Vygotsky characteristically states: "The role that the child plays and his relationship with the object (if this has changed in meaning), will always stem from the rules." In other words, every game is defined by the rules set by the child himself, imitating social behaviors, thus learning to regulate his behavior. In the foreign language classroom, the game can help students in many ways to understand concepts and behaviors. Group play in particular is a better way of learning as it enables students to work together to achieve a common goal (Bermundez, 2016). In addition to being an effective way of learning, group play can also offset the egocentrism that characterizes students of this age. The experience of working in groups for most students exists from kindergarten, but it takes a long time to be trained in rules that they will respect and learn to function as part of a whole. The theatrical play in English is an ideal example of an activity with great pedagogical value based on the above, as it gives students the opportunity to collaborate and at the same time have the opportunity to identify with the roles and implement a fantastic representation of social behavior by speaking in language goal.

Another theorist of social construction, Bruner, with the phrase "Play is the business of childhood", expresses his belief in the didactic value of the game. More specifically, he argues that because the game loosens the links between goals and the means used to achieve them, it enables students to reflect and develop met cognitive strategies through exploration, different combinations and alternatives.

The game is a valuable teaching practice in the foreign language classroom for the additional reason that it gives the opportunity to develop intercultural communication skills, a goal which is also central to the Curriculum of Early Childhood English. At European level, with the implementation of the project "Yesterday's Toys, Today's Toys" which lasted from 2004 to 2006, within the framework of the European Comenius Program, the interest and love of young children for toys were the reason for get in touch with their peers from other European countries and get to know their culture and traditions.

Through the cooperation of five schools in Portugal, Slovakia, Poland, Spain and Italy, the aim was to promote European culture through activities aimed at preschool and primary school children, which included research and exchange of traditional toys, toy making, photo albums, and photo albums. CD-ROM and thematic folder for teaching with the help of games. The intercultural dimension of the project concerns the cooperation of students, teachers and parents and helped to improve the language and intercultural skills of those involved while it was an appropriate way for children to come into contact with other cultures and languages thus developing important values such as respect and tolerance. Students communicated with each other by sending information about their daily lives and hobbies, but they also communicated

through video conferencing. The teachers used this project to exchange pedagogical practices and elements for the organization of the school, while improving their skills in the use of ICT tools and trying new teaching techniques. Finally, the project also affected the relationship between parents and the school and the contacts between the schools and the local community.

The developed imagination that young students have is another feature that the foreign language teacher can use in teaching a foreign language. According to Egan's theory, students aged 4 to 10 are in the "myth stage", where emotions play a key role as children perceive reality. The diametrically opposite characteristics (e.g. good - bad, sad - happy) capture the imagination of children and can be used to introduce them to any activity or topic. Their imagination is so intense and vivid that they can easily be "transported" to an imaginary world where animals talk or make a "magical journey" to another world. Utilizing this feature, the teacher can use a puppet who "speaks only English and does not understand Greek" in order to promote communication in English, encouraging even the most reluctant students to express themselves.

The idea of the class mascot communicating only in English is integrated in the curriculum of PEAP. and in fact it is suggested as suitable for the first contact of the first grade students with the English language. Another way we can take advantage of children's developed imagination in the foreign language classroom is through fairy tales and stories. They are a favorite habit of children and have developed familiarity with this species from their mother tongue. In addition, telling or reading fairy tales or short stories is considered to be a unique way that engages children, motivates them and exercises their oral or written comprehension skills respectively (Rixon, 2000). At the same time, the telling of stories and fairy tales encourages intercultural understanding as through these activities students have the opportunity to get to know the traditions of different cultures and compare them with their own, thus broadening their horizons.

In the multicultural classrooms of today's school, special advantages are also presented for foreign students. Through telling a traditional tale of their country, they are given the opportunity to bring their culture to school and introduce their classmates to it by promoting a climate of mutual appreciation and understanding and at the same time boosting their self-confidence.

2.1 Early language learning – approaches, methods, forms

What has been mentioned above and covers the main psychological spectrum is not analyzed in more detail, without implying that in this way their importance is annulled. Considering that the central idea of the present work is based mainly on an attempt to simultaneously list what defines linguistics with those that arise through pedagogical action, we will focus mainly on the factors that are determined through pedagogical action. We will try to analyze this action of the educator here, but intertwined with the environment and the student, thus maintaining the well-known pedagogical triangle (educator, environment, and student) (Larsen-Freeman D., & Long, 1991). In

an attempt to find the path that the child follows in his cognitive development, a number of views have been cited that converge to similar conclusions. Characteristic is what Jean Piaget (1971) embraces, who describes four stages that characterize the cognitive development of the individual. By considering the elaboration and analysis of each stage separately, we dwell on what directly concerns us. In particular, during the second stage, that of the child's pre-collective thinking, which extends from two (2) to seven (7) years, gathers characteristics that are mainly related to the development of language and perception (Curtain, 1988).

Expected and almost given should be considered a way that teaching is determined by the educator, since he "must" know the abilities, but also the capabilities of his students. Thus, he appropriately shapes his own methodology, not with the logic of forced change but through a phase of adaptation from which he succeeds in falling. Children during this period of the second stage have the ability to acquire with obvious ease the knowledge provided to them as it passes to them experientially (Cohen & Manion, 1992).

Through the empirical approach to situations they gradually conquer the world, while their ally in all this seems to be oral language. Its power is such that it can define and develop the inherent potential of children. From the moment there is a model of imitation to the learners, their expected oral skills are skillfully developed, which in the end are not limited to a first acquisition and elaboration of the language, but also to a further shaping of the spoken word itself, characteristics of which are fluctuating. and voice coloring, pronunciation etc. way of organizing the process followed in order to learn the foreign language, is shaped so as to serve, but also to ultimately function as an aid to the children themselves. Given that the activities should stimulate the interest of children but also not tire them, carried out in a short time, they could be given in the form of symbolic play and even role play (Vaileiadou, 2009).

The role of the educator could not be omitted, as the course is deleted by him. In this context we give some of his features, with the promise to follow a more detailed description of the role of the educator, as he appears through the needs that arise during the learning of a foreign language. A well-structured course of a teaching depends on the teacher, while he in turn proceeds on a specific course, thus following a prescribed work model (Young, 1990). Here, we can list two of the most well-known programs related to second language learning and are the following: TPR (Total Physical Response involvement) ESL (Elementary School foreign Language) The ultimate goal of which both programs are from creating artificial conditions to getting people to the point of using the second language being taught. Emphasis is placed on them in the classroom, but also on what materials are used. Regarding the way the room changes, it is characteristic to create artificial natural spaces, so that the student can use the foreign language as much as possible. The importance of the foreign language becomes strong here when it emerges behind a strong need of those who use it for interaction, exchange of views and communication in general, while as expected all forms of rules (syntactic, grammatical) that govern but are a major part in the whole

of learning a foreign language. What matters, then, is the pursuit of a holistic approach to language, without leaving the whole process trapped in a communication system. With this in mind, students should be aware from the outset that learning a foreign language broadens their horizons as more and more new experiences are added. In this way, an attempt is made to clarify why they eventually learn any foreign language, something that is achieved through the acquaintance with the culture and culture that is inherent in this chosen language to be taught (Zachos & Matziouri, 2015).

An important factor in the series of factors that contribute positively to the learning of a foreign language is a teacher who is part of the pedagogical triangle. As its role is so important, the characteristics that characterize this role will be listed. Many were the researchers who stood by the educator and contributed to a specific positive profile. Thus, according to what they support and ultimately prove with their research, Zachos & Matziouri (2015) for example, consider the teacher as the person who by the way of action arouses the interest of his students, adapts his program in such a way that children are interested, working collaboratively. The key to success, according to the latter, is cooperation between educator-educator. The teacher's attitude becomes supportive to his students, while purpose becomes the same process of this learning, while at the same time it should be cut off from what the child finally manages to assimilate. How the child learns becomes an end in itself for both and with this logic emphasis is placed on the ways in which the acquisition of the second language takes place.

2.2 Early literacy development – concepts, theories

The term emerging literacy was first used by Clay (1966, op. Cit. Tafa, 2011a), who tried to use this term to describe the patterns of behavior that young children displayed when they came in contact with books and when they tried to read and write, even if they could not yet do so in a conventional way. From this period on, many studies began to examine the strategies and ways in which children behave, before being taught systematically reading and writing when engaging in activities related to written language. The more systematic study of emerging literacy and its emergence in an approach that now comes to replace the readiness approach essentially begins with the publication of the now classic book by Teale and Sulzby (1986). In this book, the pioneers (up to that time) researchers for the study of written learning of young children delimit the basic framework in which the approach of emerging literacy has moved since then and which is contrasted with the approach of readiness. The central principles agreed upon by those who use the term or adopt the emerging literacy approach are the following (Torppa et al., 2011):

- i. Young children, long before they learn to read and write in a conventional way, manifest a number of relevant strategies and behaviors. For example, the child's pretending to read a book, his attempt to write a "text" using letters or improvised lines, the reading of a printed word that exists in the environment (printed speech environment) are characterized as genuine forms of reading and writing behavior, such as billboard ads (Morrow, 2001). The term literacy

- has been redefined to include a wider range of forms of print-related behavior than the conventional forms of written speech that children encounter in school.
- ii. Reading, writing and speaking are interrelated skills. Written speech cannot be disconnected from the overall view of language or from the wider social context in which it is used (Gillen & Hall, 2013). For this reason, emerging literacy does not identify a specific age period from which it begins or distinguishes between reading and pre-reading stages (Whitehurst & Lonigan, 1998). On the contrary, he considers that the development of the written word is continuous and begins very early in the life of man, since from his birth he comes in contact with stimuli related to the written word, which exist in the environment where he grows up.
 - iii. Emerging literacy manifests itself in a context of real experiential situations, where the child learns the functions of written language (e.g. ordering from a restaurant menu), which are just as important as learning the forms of written language (e.g. .x. letters, words). The existence of a literate social environment from an early age in the young child and the social interactions that occur within this context mediate the emergence of literacy in the child. This emergence manifests itself long before the formal beginning of the systematic teaching of the written word in school. As Goodman characteristically notes, for children growing up in such an environment, "the written word is an integral part of their personal, family and social biography."
 - iv. The term emerging denotes a developmental versus a static dimension of literacy. The term emerging, as adopted by Teale and Sulzby (1986), has its roots in the term's indications from other scientific fields, such as Anthropology, Sociology and Developmental Psychology, and is used to indicate that children are in a process to become literate "(p. xix). At the same time, the term emergence denotes both the continuation of the development of written speech in children, which originates from the children themselves and is caused by environmental stimuli, as well as the discontinuity of development in the sense that children "become literate when they were not always letters "(Teale & Sulzby, 1986, p. xx). More generally, the term emerging is used to denote that children go through a process of maturation-development, in which they try to understand the experiences of written language that exist in their environment and move towards learning conventional reading and writing.
 - v. Emerging literacy includes (a) a range of skills, knowledge and attitudes that are considered to be precursors (but not prerequisites) of conventional reading and writing, and (b) the environment that supports their emergence (Whitehurst & Lonigan, 1998). Emerging literacy skills are those that children learn about written language before learning it systematically. On the other hand, emerging literacy skills are characterized by the strategies and ways that children use to manifest this knowledge (Rhyner, Haebig, & West, 2009). The attitudes dimension seems to include behaviors that are related to the children's interest in reading or writing as well as their first attempts at reading and writing. These behaviors are defined as emerging reading and emerging writing (Whitehurst & Lonigan, 1998).

However, the precise identification and universal acceptance of the knowledge, skills and attitudes that fall under the conceptual umbrella of emerging literacy has not been achieved. For this reason, a number of models have been developed that attempt to delineate and classify them, considering them as components of emerging literacy.

2.3 Bilingualism - examples from preschool education in Greece also can be included, problems and perspectives

The problem of bilingualism and bilingual education in Greece is relatively new. It begins to concern the educational community and the bodies of educational policy in the last decade. One of the main reasons for the emergence of this problem is the total origin of foreigners and repatriated immigrants in the country (Torppa et al., 2010). In early bilingualism, individuals acquire both languages from the first years of their lives, while this form of bilingualism is also called infantile or continuous and simultaneous bilingualism. Bilingualism is called late when the second language is usually acquired after childhood or even at the end of it. Kindergarten is the place where the foundations for the linguistic, mental, social, emotional, moral and aesthetic development and development of children are laid. In this environment, the infant for the first time comes into planned contact and communication with institutional educators and peers through which his primary socialization takes place (Torppa et al., 2010).

Also in preschool, when the child is in kindergarten, a significant part of his personality develops. The way in which the social world of the infant is described by the school environment (kindergarten), tends to form its own perceptions and attitudes towards others. Mistakes or problems that arise from this age can have a significant impact on a person's later life. With the new data that have emerged in our country after the 1990s, the kindergarten is a starting point for the education of the children of foreigners and returnees, as well as for that of local students. In Greece, English is the first foreign language to be introduced in the school curriculum and is compulsory for all students in all schools in the country. Students can choose French or German as a second foreign language, which are introduced in the school curriculum in the Elementary School (Manika, 2016). It should be noted that according to the design of SurveyLang, the teaching of classical languages (ancient Greek and Latin) was included in the learning of foreign languages, with the result that Greece appears among the countries that promote multilingualism in the school curriculum. In fact, in the final report of the Research, Greece is mentioned as one of the four countries with the highest percentages in the number of languages that students can be taught in school (along with the German-speaking community of Belgium, Malta and the Netherlands). This finding, however, should not reassure us, because in fact ancient Greek is a subject of the main curriculum, which is mandatory for all students. Therefore, the image of Greece as a country that promotes multilingualism needs to be reconsidered, given the small number of foreign languages that prevail in the school curriculum: English, which is compulsory, French and German (Mitsis, 2013).

2.4 Multicultural kindergarten

Kindergarten has a particularly important role in primary education, which is why in recent years it has been defined as compulsory attendance. Its main role focuses on the field of socialization of infants and less on their education. However, these two axes are part of a larger goal, which is related to the comprehensive development of the infant. Therefore, in the case of the multicultural kindergarten, this goal is even more important, since according to the theories of Piaget and Erikson, at the age of 4-6 years the social conception of the other develops as well as roles and stereotypes are formed. Especially at this age, prejudices and social behavior develop, which predispose the course as well as the evolution of his future life. The modern multicultural and multilingual pattern in education with the multitude of migratory flows that exists in Greece and the efforts of the state to integrate as smoothly as possible in the education system, intensifies the need for the development of intercultural learning as well as understanding and communication (Griva & Zorbas, in Griva & Kofou, 2019).

Referring to the migration wave of the country, for example the percentage of foreign children including returnees, Muslims and gypsies in primary education in the school year 1999-2000 was 12.3% (Travasariou, 2001). Especially in kindergartens the main goal of intercultural education and parenting is to regain the skills that help constructively coexist in a multicultural social structure. What it achieves is not only to accept and respect different people, but also to recognize their cultural characteristics and to participate daily in the efforts made through dialogue, understanding and cooperation. It seeks to eliminate discrimination and exclusion and seeks to prevent the development of stereotypes and prejudices. Therefore, it is understandable that in a multicultural environment, due to the existence of children with different cultural identities, intercultural education and training is now required (Govaris, 2011). What is observed is that despite the establishment of 26 intercultural schools, the Greek territory did not take care to include pre-school education, which is the first level of primary education, and is essentially the first school for immigrant children without any previous educational experience. It is immoral that in many countries of the world children are not taught in school how to understand, accept and respect differences between people and how they should react to discrimination and prejudice against them (Doliopoulou, 2000).

The goal is for the children to understand their uniqueness, but also their resemblance to the children of the world. This is achieved through experiential activities such as dramatization, photography, fairy tales, poetry, song, music and dance from around the world, etc. Therefore, the goal of intercultural education is to nurture in children a sense of respect for everything different, whether it is called culture, religion or personal ability of each person.

2.5 Greek language as a second language

First of all, an important distinction must be made between the definitions of "second" and "foreign" language. As a second language we define the language that a person learns after his first / mother tongue in order to use it to cover his daily

activities by talking to native speakers of this language while a foreign language is defined as the language that a person chooses to learn through of tutoring courses with the aim of using it in the future in possible communication situations (Govaris, 2011).

The main reasons that students choose to learn the Greek language are work, residence and studies. The reasons that apply to each person affect the degree and the result in learning a language. In conclusion, the degree and pace of learning a second language, and in this case the Greek language, is proportional to its relevance to their mother tongue and the identification of common structures and elements. Also the contact with the environmental language stimuli becomes of special importance. However, the process is also influenced by the person who chooses to learn the Greek language, the experiences and the level of education of both himself and his family (Griva & Kofou, 2011).

3. Conclusion

In summary, we can say that the basic conditions that must be met by the teacher in order to achieve the goals of teaching a foreign language to young students is the knowledge of the specifics of this age group, the suitability of the educational material in terms of coverage of the needs of the students as well as the variety of activities in the same course since the duration of their attention to an activity is very short. Finally, as in the case of teaching students of all ages, the teacher's good preparation, interest in his students and a forgiving attitude towards them are required.

REFERENCES

Books

Bermúdez, J. L. (2016). *Understanding "I": Language and Thought*. Oxford University Press.

Christidis, A.F. (2004). *Linguistic and cultural multilingualism policies in the EU In Policies of Linguistic Pluralism and Foreign Language Education in Europe*, edited by V. Dendrinou & V. Mitsikopoulou, 71-75. Athens: National and Kapodistrian University of Athens & Metaichmio.

Cohen L. & Manion L. (1992), *Research methods in education* (3rd edition). London: Routledge.

Curtain H., (1988). *Languages and Children, making the math*. London: Addison Wesley Publishing Company.

Gillen, J., & Hall, N. (2013). *The emergence of early childhood literacy*. In J. Larson & J. Marsh (Eds.), *The Sage handbook of early childhood literacy* (pp. 3-17). London: Sage

Govaris Ch. (2011), *Introduction to Intercultural Education*. Athens: Interaction.

Griva E. & Kofou I. (2019), *The alternative evaluation in the modern educational environment*. Thessaloniki: Kyriakidis Publications

Kosovica, K. (2012). The profile of early childhood students. *Electronic magazine*

- Kramersch, C. (2020). *Language as symbolic power*. Cambridge University Press.
- Larsen- Freeman Diane and H. Long Michael, (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Longman.
- Manika D. (2006), *Factors affecting the learning of Greek as a second language in foreign students of the University of Patras*, Patras.
- Mitsis, N. (2003), *Basic principles and methods of applied linguistics, Introduction to the teaching of Greek as a second or foreign language*, Athens, Gutenberg.
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners*. Oxford University Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (2002). *Why should Linguistic Diversity be maintained and supported in Europe?:Some Arguments*. Strasbourg: Council of Europe.
- Tafa, E. (2011a). *Reading and writing in preschool education*. Athens: Pedio.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Introduction: Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers*. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. vii – xxv). Norwood, N.J.: Ablex
- Travasariou (2001) *Education of children of immigrants and returnees, the policy of violent integration*. Education issues
- Young M.I. (1990), *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Pres.

Chapters / Conference papers

- Bidaka, E. (2007). *Teaching foreign languages at an early age: skills and strategies*. In Zouganeli K. (ed.), *Foreign Languages in Public Compulsory Education: Facts and Perspectives*: Proceedings of the Panhellenic Conference of the Pedagogical Institute in Collaboration with the National and Kapodistrian University of Athens, 94-101, Athens 31 March-2 April 2006.

Articles

- Littlewood, W. (2007). Communicative and taskbased *language teaching* in East Asian classrooms. *Language Teaching*, 40, 243-249.
- Richgels, D. J. (1995). Invented spelling ability and printed learning in kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 30, 96-10
- Rixon, S. (2000). Young learners of English: background and issues. *Modern English Teacher*, 9/4, pp. 5-10.
- Torppa, M., Lyytinen, P., Erskine, J., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2010). Language development, literacy skills, and predictive connections to reading in Finnish children with and without familial risk for dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43, 308-321
- Torppa, M., Poikkeus, A-M., Laakso, M-L., Tolvanen, A., Leskinen, E., Leppänen, P., et al. (2007). Modeling the early paths of phonological awareness and factors supporting its development in children with and without familial risk of dyslexia. *Scientific Studies of Reading* 11, 73-103
- Vasileiadou, M. (2009). Cooperative learning and its effects on pre-primary, marginalized children. *Emotional and Behavioural Difficulties*, p. 337-347.

Whitehurst, G. L., & Lonigan, C. J. (1998). *Child development* and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872

Wodak, R. (2010). Communicating Europe: Analyzing, interpreting, and understanding multilingualism and the discursive construction of transnational identities. *Globalization, discourse, media: In a critical perspective*, 17-60.

Zachos, D. T., & Matziouri, A. (2015). School Leadership and Diversity: Perceptions of Educational Administrators in Greece. *International Journal of Education*

MODELS OF INCLUSIVE STRATEGIES IN STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: A CASE STUDY ANALYSIS OF PARALLEL SUPPORT IN GREEK PRIMARY SCHOOL

Thaleia Efthymiou, PhD Student

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Educational Studies and The Arts

Department of Special Education

e-mail: thaleiaey@gmail.com

Abstract: This paper presents a case study analysis of a student with Autism Spectrum Disorder (ASD) participating in a parallel support program in Greece. Parallel support is the only type of special educational support applied in Greek mainstream schools and involves various inclusive strategies. In general, the inclusion of students with ASD is rather challenging depending on the varied nature and severity of the disorder itself, but can be very beneficial not only for children with ASD, but also for their typical classmates. After setting the theoretical background of our topic, we describe and analyze our student's profile, as well as the methods we chose to apply throughout our educational intervention. In particular, we analyze the aspects of the parallel support system, the design of the Individualized Educational Program used, the technique of social stories, the implementation of new technologies, the strategies used for anger management, the benefits of co-operative learning and the utilization of sensitivity training. In the end, we assess the outcomes of our intervention, we describe the student's benefits and ongoing challenges, and we comment on the contribution of the inclusive strategies used for both our student with ASD and the mainstream classroom.

Keywords: inclusion, inclusive strategies, special educational needs, primary education, parallel support

Introduction

The present paper constitutes a case study analysis of a student with Autism Spectrum Disorder (ASD) participating in a parallel support program in Greek primary school and aims to present, describe, and analyze the inclusive strategies that were used, as well as the impact of our intervention and collaboration with the student, his parents, and the mainstream class. This paper is organized as follows. The Introduction section is dedicated to a relative theoretical background which refers to children with ASD identification, their social skills, and addresses the topic of impaired social interaction and implementation of inclusive strategies in classroom. In the following

sections we present and describe the purpose and design of the case study, we present and analyze the student's profile and finally, we conclude with a summary.

Autism spectrum disorder (ASD) is primarily characterized by impaired social interaction and limited social skills. Diversity in people in the spectrum does not always have the same intensity of poor social skills and social awkwardness. Children with ASD usually show a disconnection in their response to other people. Although they may be conscious of their environment and show interest towards objects and things, their interest in building relationships with other people is often quite limited. Furthermore, they struggle with understanding the meaning of relationships, engaging in imaginative play and sharing enjoyment with others (Syriopoulou- Delli C., 2010). The aforementioned facts seem to impact their nonverbal communication, surrounding eye contact, body language, gesturing, and facial expressions in a negative way.

In general, these children can be characterized as socially and emotionally withdrawn. Other symptoms usually observed include restrictive and repetitive patterns of behaviors, as well as narrow and/or atypical interests. Children with ASD may also be unable to comprehend humor, irony, and implied meaning. They also show signs of restricted, repetitive, and stereotyped patterns of behavior, interests, and activities. Moreover, children with ASD may have difficulties in transitioning, repetitive speech or behavior, and sensory processing. ASD disorder is often accompanied by symptoms such as emotional and behavioral difficulties, inattention, hyperactivity, learning challenges, language deficits, and/or intellectual disabilities (Syriopoulou- Delli C., 2016).

Moving on to the topic of impaired social interaction, we note that it is quite common for children with ASD to face many difficulties in communication and social interaction. In spite of the fact that children with ASD feature limited social interaction skills, as they get older, they usually develop a desire to create friendships. However, they often lack the understanding of several conventions connected to social interaction. This fact often complicates or even stands in the way of their effort to make new friends, become an active member of the class and feel equal to their peers of typical development (Drossinou-Korea et al., 2016).

In addition, students in schools learn about values, knowledge, and skills that will enable their full participation in their community. Such elements can also be acquired through peer interaction. Studies have also shown that students with ASD who are fully included, gain a lot from being in inclusive settings. For instance, students that participate in inclusive settings exhibit higher levels of engagement and social interaction, they are more likely to give and receive higher levels of social support, and they have more advanced personal and educational goals in comparison to students with ASD in segregated placements. Since these students are able to be involved in a community with more positive role models, they are more likely to become active members of society (Eldar, 2009).

In conclusion, given that children with ASD usually have impaired social skills, it is important to help them improve their social skills through the application of inclusive educational strategies aiming ultimately to a better life quality in general.

Purpose and Design of the case study

The present case study constitutes a real-life example of a student with ASD, derived from our personal experience as a secondary school special education teacher in Greece. Relevant cases studies have been carried out in other countries, as well (Mamas and Avramidis, 2013; Lee, 2005).

The Purpose of the case study is to show how students with ASD can benefit from their participation in an educational plan based on their personal needs. The educational plan is designed using suitable methods and techniques that promote inclusion and aims to help the student with ASD:

- improve his social skills
- feel loved and accepted from his peers
- not be marginalized or stigmatized by other children
- be an active part of his mainstream classroom
- feel included

As far as methodology is concerned, relevant material was collected through interviews, previous research work (David et al. 2012; Drossinou, 2004). and real-life observations. As a first step, we choose our sample for this case study, which consists of one student with ASD. Then, we evaluate the student in terms of about his social skills. Next, we move on with the design of an educational intervention oriented to his personal needs. In the end, we conduct an overall evaluation of the method, the plan and the techniques that we used, in order to determine whether they were effective and beneficial and to our student.

Student's Profile

1. First Evaluation

The student of our case study (henceforth called A.) is diagnosed as a high functionality case in the ASD. In the beginning of our intervention, the student was 11 years old and in the 5th grade of primary school in Greece and the total duration of our intervention was two school years, i.e., 5th and 6th grade.

A. can be characterized as a sensitive child who cares about other people, animals, and nature. He also tries hard to be pleasant and accepted by people around him. The student has advanced fine motor skills, lively imagination, exceptional drawing skills and sufficient command of the English language. A. is considered as a respectful child who listens other people. Despite his efforts to be socially accepted, A. faces various difficulties in social interaction and approach, therefore in the beginning of our intervention A. was socially isolated.

Initially, there were cases of anger outbursts, during which he used to throw objects or even hit and swore at his classmates. After such events, he usually curled up in his chair with his head bowed and did not let anyone approach and calm him down. These patterns of behavior gradually led to his alienation from his classmates despite his other attempts to approach them.

One commonly observed situation was his constant and intense distraction in classroom, leading and contributing to his overall disorganization as a student.

A. was completely passive towards his subjects and homework, while he did not participate and attend his classes at all. Other factors that contributed to the student's dissociation from his general classroom were the lack of learning motivation and sense of achievement in school, as well as the absence of external positive reinforcement.

During class, A. was in need of help and guidance to organize himself (e.g., open the right notebook, not lose his things, etc.) and in general showed lack of concentration, accompanied by impulsiveness (e.g., he constantly came across various topics of discussion). Furthermore, the student experienced problems in completing an exercise without interrupting and usually he completed his tasks hastily. At the time, A. was behind his age level in terms of general knowledge, linguistic and math skills. The above contributed to his lack of confidence and self-esteem and cultivated feelings of inferiority compared to his classmates.

2. Educational Intervention

After the above first evaluation, we proceed to setting goals, both short-term and long-term, based on three major aspects:

a) school preparation, b) emotional organization, and c) classroom behavior.

The teaching methods and techniques used in our analysis are described below:

i. *Parallel Support*

Parallel support is a type of special education provision applied in Greek mainstream schools, which aims to provide additional support only to students identified with special educational needs and/or disabilities. Parallel support is the only type of special educational support provided exclusively within the mainstream classroom of the mainstream school (Koutsoklenis and Papadimitriou, 2021). Moving on to our case study, in the mainstream classroom, we had A. sit close to his teacher's seat and far from classmates who might distract him, in an attempt to minimize external stimuli. During classes, we sat together (me referring to as parallel support teacher), in order to be able to practice one-on-one teaching with the student.

In collaboration with the primary teacher of the mainstream classroom, we gave the student many opportunities to answer questions and at the same time encouraged him to participate actively in class and pay attention to important things, especially when learning something new.

Parallel support teachers also accompany students in recesses, which constitute suitable environment and opportunity for the development of social skills, including reinforcement of desired behavioral patterns. Through this process, the student became more familiar with the rules of social behavior and gradually his overall social skills were improved towards the desired direction. We note that throughout these steps, A. was very cooperative and willing to adjust. Moreover, throughout our interaction with the student, we managed to find effective ways to guide him manage his anger and channel it into something productive. In order to show him how to deal with the stress of cancellation owed to a contest or a bad grade, we employed social storytelling techniques and also introduced the use of an anti-stress ball. We also

reminded him constantly of the concept that effort is more important than grades in school. In cases of emotional bursts, we gave him time and space to calm down if he wished, or even go out for a while, drink water and return calm to class.

Furthermore, at the end of each week, we maintained close and thorough communication with the student's mother during which we informed her about his weekly performance and arranged rewards at home as a form of encouragement for certain behaviors or habits. Our cooperation and interaction with the mother were quite fruitful and effective, since they helped a lot in preserving our progress in class via constant effort and support from home, as well.

Parallel support during the school year was vital in developing and evolving social, emotional, cognitive and communicational skills. Throughout the school year A. showed significant improvement in his behavioral patterns and anger management issues. In addition, during the second half of the first school year, incidents of anger outburst were drastically limited. Minor crises were still observed but were manageable after applying suitable training and support. By the end of the school year, the student became more sociable, made new friends and often collaborated with his classmates, but still had difficulties in approaching others interacting socially with them. Therefore, additional practice is considered necessary in these areas.

Moreover, in terms of learning, further improvement needs to be pursued, since there are many gaps in knowledge from previous years that need to be covered. Assistance, guidance and any educational material should be developed and adjusted to the student's personal needs. For example, the student should be given sufficient time to complete his tasks and would benefit from the division of complicated or extended exercises into simpler and more compact ones. Moreover, the implementation of techniques such as visual aids, alternative explanations, graded tasks and positive reinforcement is suggested. It is also crucial for the student's improvement to have parallel support consistently, so that he remains organized and focused while in class.

ii. *Design of an Individualized Educational Program (IEP)*

During our intervention, we observed that it was quite difficult for A. to follow up with his classmates and complete successfully the teacher's assignments. Therefore, it was crucial to design a plan personalized to his own needs and capabilities, and set specific and targeted goals based on his educational level and cognitive abilities. For the plan design we also take into consideration the student's preferences and interests, as well as previous research results (Drossinou, 2014; Kosko, 2009). In order to get the most out of an IEP, the goals shouldn't be vague or general, but instead, they should be SMART (Specific, Measurable, Attainable, Results-oriented, and Time-bound).

In general, it took A. more time to complete assigned tasks in comparison to his classmates. Therefore, we adjusted his tasks so that they are simpler and more compact. We also used visual aids and alternative forms of presentation when needed, as well as the opportunity to take short breaks and rest. In addition, we laid emphasis on his strengths, aiming to boost his self-esteem and the confidence to unravel his talents. Finally, we worked a lot on his weaknesses in order to try and fill in his existing

gaps in knowledge, help him reach the same level with his classmates and feel more included from his peers.

iii. *Social stories and new technologies*

Social stories are an approach often applied to children with ASD and have been proved to be quite helpful. Social stories were initially introduced by Carol Gray in 1991 and they are short descriptions of a particular situation, event, or activity. They also include specific information about what to expect in such situations and why. Providing information about what might happen in a particular situation, and giving guidelines for behavior, contributed to an increased structure in the student's life and thereby reduced his anxiety.

In particular, we used social stories targeted to A.'s needs in order to develop his social skills (e.g., sharing, joining a conversation, asking for help, saying thank you, interrupting) and academic abilities. Social stories were also used as a behavioral strategy (e.g., what to do when feeling angry, how to cope with frustration and/or obsessions) and provided positive feedback on his self-esteem development. This approach contributed to coping with routine changes and unexpected or distressing events, such as the absence of teacher, a school excursion, an unannounced test and a fight with a classmate or a parent. New technologies, such as videos and proper software, were also used as a supplement to social stories.

Furthermore, the application of training on communication with peers, lead to cultivating many important life skills, such as doing small talks, joining a conversation, finding common interests with other children and being kind to others. The use of social stories introduced our student to what is the expected way to react in certain circumstances in real life and helped him to finally bond with another student and start a new friendship.

iv. *Strategies for anger management*

As a start, anger is an emotion like any other, so the first step towards being able to control it is to understand the reason it arises. During our interaction with A., we tried to understand what triggers his anger and which situations lead him to suddenly misbehave. It is quite common for people to use anger to cover up other emotions, such as fear, vulnerability, or embarrassment. This also applies to people with ASD, who additionally have difficulty in expressing and handling their emotions.

People in general have certain things that make them angry, but there are also several relevant indications when someone starts to lose their temper. By applying anger management strategies, we helped A. learn how to recognize indications of his anger in an attempt to increase the possibility that he stops before he loses his temper.

The signs of anger are often easy to recognize. For example, anger is often accompanied by heartbeat increases since anger is linked to the adrenaline "fight or flight" response. In most cases, breathing speeds up, muscles tense, fists clench and many people need to move around and pace the floor. Through our interventions, A. learned to calm himself down, count to 10 or more if needed, take deep breathes and slowly stretch out the tense muscles while experiencing anger. These techniques helped him calm down a bit and ultimately feel better.

In addition, after anger crises, we had private conversations with A., in an attempt to have him look behind to his anger and try to identify the triggers of the crises. Triggers are very personal, but there are several general themes that can help identify them. Negative thought patterns are often associated with angry outbursts, and such patterns can be connected to new people, certain circumstances, unexpected situations or new places that may cause stressful feelings and complicate emotional control. Certain situations can be avoided when we are aware of the reason behind our stress, and therefore be able to recognize, manage and control our feelings and outbursts. During our interventions with A., we tried focusing on how to resolve problems so that they do not arise again in the future.

Throughout this process, positive reinforcement was also used to teach new skills, desired behaviors and encourage the student to adopt them in his behavior. Positive reinforcements include not only material means, such as a treat, but also simple verbal praises of good behavior, such as “Good job!”, “Well Done!” etc. Our student was significantly benefited from this technique, since his confidence, self-esteem and self-reliance were drastically and evidently improved.

v. *Co-operative learning*

The benefits of co-operative learning are widely known and proven by many researchers (Mitchell, 2014). It is quite beneficial to implement teamwork activities with mixed ability groups and encourage especially the collaboration between children with disabilities and typical children. Especially in cases where these activities promote disability awareness, research has shown that it results not only in increased acceptance of children with disabilities by their peers but also in improved attitudes as a whole, which is necessary for inclusive educational strategies (Yin, 2009).

Therefore, we often organized group of students with mixed abilities, aiming to bring them together and instill the sense of collaboration and teamwork. Students (A. included) developed the sense of cooperation towards a common goal and had the opportunity to communicate more, share common interests and initiate friendships with each other. Relevant strategy was implemented during recesses, as well.

vi. *Sensitivity training*

In collaboration with the school psychologist, we tried to cultivate a warm and safe environment for all students, where they would feel filled with respect, love, and acceptance. For this purpose, we used sensitivity training, which is a psychological technique using intensive group discussions and interactions to increase sensitivity to others as well as self-awareness of an individual's own prejudices. Our main goal was to raise awareness about diversity, stigma, marginalization and teamwork, which were ultimately achieved to a satisfying level. Of course, these kind of interventions are an ongoing process and must be maintained throughout the students' school years, in order to achieve better results that students will adopt later in their adult lives.

3. Final Evaluation

The final evaluation of our intervention's results was based mainly on observations of the evaluated student. Opinions collected from other students and teachers through appropriate interviews were also used as a means of evaluation and feedback.

The main goals achieved by our student are the following:

- The ability to deal with stressful situations calmly, using multiple ways of soothing when he's frustrated or anxious.
- The ability to control his anger when he feels frustrated (e.g., with a low grade on a test) and not make a scene about it.
- The ability to follow simple and clear commands.
- The ability to broaden his social circle.
- His further practice in social relationships.
- The ability to respect and follow classroom rules.
- The habit to not give up until he completes a simple task at an accepted level.
- The development of the habit to write down homework on a self-organizing pad.
- The advancement of his autonomy levels in terms of organization,
- His improvement in remaining focused during class.

Conclusion

In conclusion, A. showed significant improvement in behavior and anger management throughout our cooperation. Incidents of emotional outbursts that had taken place in the beginning, were evidently and drastically limited during the second half of the first school year. Minor crises were still observed but were manageable after applying suitable training and support. By the end of the school year, the student showed better social skills, made new friends, collaborated with his classmates, but still had difficulties in approaching others and interacting socially with them. Therefore, additional practice is considered necessary in these areas. Overall, the student felt more included by his peers and even equal to them, while he accomplished to leave behind feelings of stigmatization and marginalization. On the other hand, typical students further developed their sense of unity, as well as their point of view on diversity and self-awareness issues. As a final comment, we argue that the model of inclusive strategy we implemented in the present case study proved to be quite beneficial not only for our student with ASD, but also for the rest of the students in the mainstream classroom.

REFERENCES

David, R. & Kuyini, A.B. (2012) Social inclusion: Teachers as facilitators in peer acceptance of students with disabilities in regular classrooms in Tamil Nadu, India. *International Journal of Special Education*, 27(2), 1-12.

Drossinou–Korea, M., Matousi, D., Panopoulos, N. and Paraskevopoulou, A. (2016), School Inclusion Programmes (SIPS). *J Res Spec Educ Needs*, 16: 967.

Drossinou, M., (2004). Special Education: The institutional framework and practical applications. Critical analysis, trends and prospects. Sinaxis, 89, p. 12– 27.

Drossinou, M., (2014). Targeted, Individual, Structured, Inclusion Program of Special Education. Kalamata: University of the Peloponnese – Department of Philology.

Eldar, E., Talmor, R., & Dayan Romem, Z. (2009). An integrative model for including children with ASD in general education setting-a practical lesson in Israel. International journal of special education, 24(2), 66-76.

Kosko, K.W. and Wilkins, J.L.M., (2009). General educators' in-service training and their self-perceived ability to adapt instruction for students with IEPs. The Professional Educator, 33 (2), 14–23.

Koutsoklenis, A., & Papadimitriou, V. (2021). Special education provision in Greek mainstream classrooms: teachers' characteristics and recruitment procedures in parallel support. International Journal of Inclusive Education, 1-16. doi:10.1080/13603116.2021.1942565

Lee A. Wilkinson (2005). Supporting the Inclusion of a Student with Asperger Syndrome: A Case Study using Conjoint Behavioural Consultation and Self-management, Educational Psychology in Practice, 21:4, 307-326.

Mamas, C., & Avramidis, E. (2013). Promoting social interaction in the inclusive classroom: Lessons from inclusive schools in England and Cyprus. Learning, Culture and Social Interaction, 2(4), 217-226. doi: 10.1016/j.lcsi.2013.07.001

Mitchell, D. (2014). What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies. London: Routledge.

Yin, R. K. (2009). Case study research: Design and methods. London: Sage

Συριοπούλου Δελλή, Κ.Χ. (2016). Εκπαίδευση και ειδική αγωγή ατόμων με Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Συριοπούλου Χ., Κασίμος Δ., (2010). Αξιολόγηση και συστηματική παρατήρηση παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Παιδιατρική Εταιρία Β. Ελλάδος 22(2): 178-185.

Χρηστάκης, Κ. (2013) Προγράμματα και στρατηγικές διδασκαλίας για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης. Αθήνα: Διάδραση.

FACTORS INFLUENCING THE IMPLEMENTATION OF DIFFERENTIATED INSTRUCTION DURING TEACHING GREEK LANGUAGE AND LITERATURE TO SECONDARY SCHOOL STUDENTS WITH DYSLEXIA

Tsalokosta Aikaterini, PhD student

Sofia University "St. Kliment Ochridski"

Faculty of Educational Studies and the Arts

Special Pedagogy

e-mail: tsalokostakat@yahoo.gr

Abstract: The purpose of the paper is to be investigated factors affect the implementation of differentiated instruction during teaching of Greek Language and Literature to secondary school students with dyslexia. To this direction, the paper focuses on the effect of both objective and subjective factors related to teachers, but also to the effect of the school environment. In more details, the factors under consideration are the teachers' "socio-demographic characteristics", "knowledge of dyslexia", "pedagogical experience", "training on the field of special education/ differentiated instruction", "perceived self-efficacy", "beliefs about the teaching", as well as the "inclusive dyslexia-friendly school culture". To fulfill the research purpose, quantitative research was conducted, based on a sample of 109 teachers. According to the main results, teachers recognize that differentiated instruction offers many benefits to students with dyslexia and increases their performance. However, a small percentage of teachers apply often this teaching strategy and this is related to lot of challenges that they face such as lack of support from the administrative cadres, lack of time and difficulty of adapting the students/ classroom. The results of the research showed that the good knowledge of dyslexia, the efficiency training, the high perceived self-efficacy, but also the positive beliefs about the teaching increase the frequency of application of differentiated instruction during teaching students with dyslexia. Therefore, it is important to be emphasized on the strengthening of teachers' knowledge, but also their personal beliefs about the personal skills. This means that there is a need for the implementation of innovative training programs that focus not only on the theoretical knowledge of teachers, but also on strengthening their self-esteem. These are expected to contribute to the most effective and appropriate choice of teaching methods and techniques. Finally, the present study showed that all of the above presupposes the development of an inclusive and dyslexic-friendly school culture.

Keywords: The purpose of the paper is to be investigated factors affect the implementation of differentiated instruction during teaching of Greek Language

Introduction

Nowadays, it is becoming more and more accepted that students are not alike in terms of their characteristics, behaviors and needs, while in addition they should play an active rather than a passive role during acquiring new knowledge. In such a context, the teacher can no longer simply promote standardized knowledge, with an emphasis on repetition and memorization (Matthews, 2018). There is a need to implement teaching strategies that recognize the diversity of each student. The role of differentiated instruction is crucial in this regard. This is a pedagogical philosophy, which is based on the assumption that in order for the learning process to be active for the learner, it is necessary to take into account their individual differences (Rasheed & Wahid, 2018). This leads to significant benefits (Haelermans et al., 2015) related to achieving maximum student performance always according to the available dynamics of each students. Undoubtedly differentiated instruction is very important for students with special educational needs such as students with dyslexia to whom the present paper focuses. However, the effective achievement of the goals of differentiated instruction presupposes that it is favorably accepted by the teachers (Avramidis & Norwich, 2002) and this depends on a number of factors. Most researches, however, focuses on the personal-demographic characteristics of teachers (Taylor, 2017). However, there are indications that the various internal factors, such as the experience and professional development of the teacher, the beliefs regarding his/her self-efficacy, but also the teaching process, play a decisive role. In addition, more and more emphasis is placed on the importance of school culture as a factor that influences the implementation of differentiated instruction.

Therefore, this paper does not investigate individual factors that affect the frequency of application of differentiated instruction, but attempts to formulate a comprehensive model of factors. Emphasis is placed on a specific group of students who often face significant difficulties at school not only on a cognitive level but also on relationships with others. These are students with dyslexia. The research findings are expected to provide guidance for improving the way these children are taught, which will increase their quality of life.

Purpose and hypothesis

The purpose of the paper is to be investigated factors affect the implementation of differentiated instruction during teaching of Greek Language and Literature to secondary school students with dyslexia. The general scientific hypothesis of the research is that the good knowledge of dyslexia, the perceived self-efficacy of teachers, the teachers' beliefs about the teaching, as well as the development of inclusion dyslexia-friendly school culture, contribute to the implementation of differentiated instruction strategies during teaching of the Greek Language and Literature. This general scientific assumption is the basis to formulate research hypotheses:

Hypothesis 1: Objective factors related to the teachers' socio-demographic characteristics (age, gender and educational level) have not impact on the frequency of application of differentiated instruction.

Hypothesis 2: Teachers' knowledge of dyslexia affect the frequency of application of differentiated instruction classroom strategies as well as the kind of differentiation practices.

Hypothesis 3: Teachers' pedagogical experience and training on the field of differentiate instruction affect the frequency of application of this teaching strategy.

Hypothesis 4: Challenges faced by teachers during the implementation of differentiated instruction affect the frequency of application of this strategy.

Hypothesis 5: Perceived self-efficacy of teachers affects the frequency of application of differentiated instruction classroom strategies.

Hypothesis 6: Beliefs of teachers about the way of teaching affect the frequency of application of differentiated instruction classroom strategies.

Hypothesis 7: Environmental factors related to the school culture affect the frequency of application of differentiated instruction classroom strategies

Hypothesis 8: The implementation of differentiated instruction effects positively the performance of students with dyslexia

Sample

The research process was completed through quantitative research based on sample of 109 teachers who teach or have taught Greek Language and Literature to secondary school students. These are the teachers who are belonging to Branch “ΠΕ02 Philologists” in Greece. A basic condition for the teacher to join the research is to teach/ has taught to children with dyslexia within the public Greek school (secondary education level). Random sampling was chosen as sampling method. Of the total of 109 teachers who participated, the largest percentage (71.6%) are female teachers and the rest (28.4%) are male. Regarding the age, 28.4% are young teachers (until 30 years old). They are followed by teachers aged 31-40 (22.9%), teachers aged 41-50 (20.2%) and the teachers aged 51-60 (17.4%). Only 12 teachers (17.4%) are elderly (61 and up years old). In relation to the educational level, 44.0% of the total of the participants consists of a teacher with only Bachelor degree. On the other hand, 46.8% of the teachers have Master's degree, while 11.0% have PhD's degree. A large percentage of participants (38.5%) has little teaching work experience (0-5 years). They are followed by the participants with teaching work experience of 6-10 years (22.0%), 11-15 years (14.7%), 16-20 years (15.6%) and 21 and up years (9.2%). More than half of the teachers (63.3%) stated that they have training on special education, and finally, 47.7% of the participants have training on the field of differentiated instruction.

Research tool

The questionnaire was used as research tool for the collection of the primary data from the sample. It consists of seven parts. In the *first part*, there are questions about the socio-demographic characteristics of the participants (gender, age, educational level, type of teacher, work experience), as well as two questions regarding additional training on the field of special education, but also on the field

of differentiated instruction. The *second part* of the questionnaire include three items from the questionnaire of Pavlidis (2000) to assess the degree to which teachers have knowledge about dyslexia. The *third part* includes 65 items organized in 6 domains. This is the “Teachers’ Differentiated Scale (TDS)” (Siam & Al-Natour, 2016). In this scale the elements of the differentiated instruction identified by Tomlinson (2000), are divided into different subscales and specifically content, process, teaching, resources, outcomes, assessment and classroom Management. Moreover there is one question consist 14 items about the challenges faced by teachers in implementing the differentiated instruction (Siam and Al-Natour, 2016) and one question (19 items) about the practices which teachers apply during the implementing of the differentiated instruction. In the *fourth part*, teachers’ perceived self-efficacy was measured using the “Teachers’ Sense of Efficacy Scale (TSES)” (Tschannen - Moran & Hoy (2001). Tsiggili (2005), weighed this scale in Greece, while its factor structure was confirmed in subsequent research (Tsigilis et al., 2010). In the present research, the short form of the scale was used (Tsigilis & Koustelios, 2005). It consists of 12 items organized in there factors related to the self-efficacy for students’ student involvement, for didactic strategies and classroom management. In the *fifth part*, teachers’ beliefs about teaching were measured through the “Teaching Beliefs Scale (TBS)” (Wooley et al., 2004). It consists of 34 items divided into four subscales. Of these, only two were used. The first is regard to the beliefs - application of constructivist teaching and the second regard to the beliefs - application of traditional teaching. The *sixth section* of initially contains a question that examines whether the schools where the teachers work have developed conditions for an “inclusive school culture” (Higham & Booth, 2016). The sub-scale “inclusion school culture” consists of 10 items. Moreover, a questions (18 items) that examines whether the school where the teachers work is characterized as friendly to dyslexia (BDA, 2019). There are four sub-scales: leadership and management, quality of learning, creating of climate of learning and partnership with parents/carers. In the *final part* of the questionnaire there is only one question that investigates the extent to which teachers consider that the application of differentiated instruction has a positive effect on the performance of students with dyslexia during teaching of the Greek Language and Literature.

Results

Teachers’ Knowledge of dyslexia

Initially, the results of the research in regard to the teachers’ knowledge about dyslexia are presented. According to these, just over half of the participating teachers (57.8%) have “excellent knowledge” about dyslexia. On the other hand, 33.9% have “basic knowledge” and 8.3% “limited knowledge” (see Fig. 1).

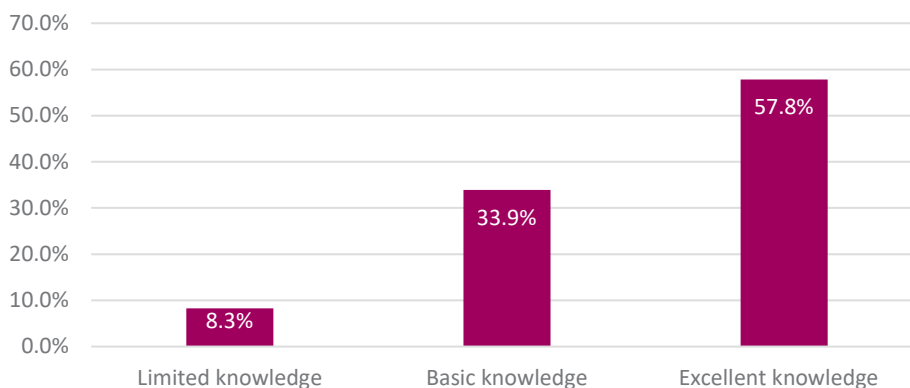


Fig 1: Total score for teachers' knowledge of dyslexia
Application of differentiated instruction classroom strategies

Results showed a moderate application of differentiated instruction for all the five domains and low differentiation for the sixth domain related to the way/means of students' assessment. In particular, for each domain the percentage for the "high differentiation" is: content (19.3%), process (17.4%), teaching resources (30.3%), outcomes (23.9%), assessment (15.6%), and classroom management (19.3%).

Table 1: Results for the six domains of the TDS scale

Domains	Low		Medium		High		Mean	Standard deviation
	N	%	N	%	N	%		
Content	32	29.4	56	51.4	21	19.3	1.68	0.45
Process	26	23.9	64	58.7	19	17.4	1.77	0.74
Teaching resources	18	16.5	58	53.2	33	30.3	1.87	0.66
Outcomes	21	19.3	62	56.9	26	23.9	1.82	0.51
Assessment	41	37.6	51	46.8	17	15.6	1.64	0.54
Classroom management	22	20.2	66	60.6	21	19.3	1.81	0.71
Total score of TDS scale	26	23.9	61	56.0	22	20.2	1.76	0.69

Moreover, in regard to the differentiated instruction practices the highest average frequency of differentiation is related to the instructions given to students (Mean = 3.24) and in particular to the instructions for both individual (Mean = 3.24) and collaborative learning (Mean = 3.12). Also, teachers often check their students' level of readiness (Mean = 3.01), apply collaborative learning practices (Mean = 2.98), memorization practices (Mean = 2.79), use examples of students' interests (Mean = 2.75) and assign tasks with different learning rhythm (Mean = 2.72). On the other site, on average, the frequency of differentiation is moderate for the use of new

technologies (Mean = 2.69), for the way of the organization of the classroom (Mean = 2.69), but also for the use of the graphic organizers (Mean = 2.52). The frequency of differentiation is very low for all the practices related to the ways through which students are evaluated and especially using of different assessment criteria (Mean = 1.69), options for different evaluation methods (Mean = 1.71), self-assessment (Mean = 1.62) and hetero -evaluation (Mean = 1.69). Finally, teachers rarely apply texts of different levels of readability (Mean = 1.98), activities with different perspectives (Mean = 1.88), manual work (Mean = 1.53) and offer different time for completing of task (Mean = 1.56). The most important challenges that teachers face during implementation of the differentiated instruction are the lack of support from the administrative cadres both in terms of their beliefs about differentiated teaching (Mean = 3.11), as well as in terms of curriculum planning (Mean = 3.02), but also communication with parents / guardians (Mean = 3.15). Moreover, main obstacle to the application of differentiated instruction is the lack of time (Mean = 3.12), the difficulty of adapting the classroom in terms of size and areas (Mean = 3.04), as well as the difficulty of adapting the number of students (Mean = 2.78), but also the class management (Mean = 2.83). Regarding the knowledge (Mean = 2.54) and the training of teachers in matters of differentiated instruction (Mean = 2.64), the teachers' opinions are on average moderate.

Impact of teachers' socio-demographic characteristics

With respect to the “gender” and the “educational level”, there were not statically differences in frequency of application differentiated instruction. Only for the factor “age” results showed statistically significant differences for the fourth domain of TDS scale, which is the related to the “teaching resources” (see Table 2). Teachers with higher educational level (Master degree and / or PhD) differentiate to a greater extent the means they use during teaching (e.g. video, computers, websites, audio – visual systems books etc.) in relation to the teachers with lower educational level (Bachelor) ($t = 4.989$; $sig. = 0.018 < 0.05$). Therefore, objective factors related to the teachers' socio-demographic characteristics have not significant impact on the frequency of application of differentiated instruction during teaching of Greek Language and Literature to secondary school students with dyslexia (Hypothesis 1 is confirmed).

Table 2: Impact of educational level on application of differentiated instruction in regard to the teaching resources

	Educational level	N	Mean	Std. Dev.	t-test	Sig.
Teaching resources	Bachelor	48	1.79	0,36	4.989	0.018
	Master/PhD	63	2.01	0,45		

Impact of knowledge of dyslexia

The results showed that there are statistically significant differences in the frequency of application of differentiated instruction classroom strategies, depending on the level of teachers' knowledge about dyslexia. For all the domains of TSD scale, the value of significance is less than 0.05 and it is revealed that teachers with better knowledge of dyslexia apply differentiated teaching more often, as their answers are on average more positive (see Table 3). In addition, these teachers apply differentiated teaching practices more often ($t = 8.720$; $sig. = 0.001 < 0.05$). Therefore, teachers with greater knowledge of dyslexia apply more often differentiated instruction classroom strategies and practices during teaching of Greek Language and Literature to secondary school students with the relevant disorder (Hypothesis 2 is confirmed).

Table 3: Impact of knowledge of dyslexia on application of differentiated instruction classroom strategy

	Knowledge of dyslexia	N	Mean	Standard deviation	t-test	Sig.
Content	Limited/Basic	46	1.61	0.56	2.963	0.011
	Excellent	63	1.98	0.47		
Process	Limited/Basic	46	1.72	0.69	3.646	0.023
	Excellent	63	2.06	0.24		
Teaching resources	Limited/Basic	46	1.84	0.36	9.689	0.001
	Excellent	63	2.13	0.47		
Outcomes	Limited/Basic	46	1.80	0.59	2.745	0.036
	Excellent	63	1.99	0.23		
Assessment	Limited/Basic	46	1.52	0.39	2.697	0.041
	Excellent	63	1.74	0.37		
Classroom management	Limited/Basic	46	1.79	0.46	6.450	0.000
	Excellent	63	2.17	0.37		
Total score of TDS scale	Limited/Basic	46	2.19	0.65	3.760	0.009
	Excellent	63	2.39	0.69		

Impact of pedagogical experience and training

The results showed that there are not statistically significant differences in the frequency of application of differentiated instruction classroom strategies, depending on the teachers' work experience ($sig. > 0.05$). However, there are differences depending on the teachers' training in the field of special education. For all the domains of TDS scale, the value of significance is less than 0.05 and it is revealed that teachers with such a training apply differentiated instruction classroom strategies more often, as their answers are on average more positive (see. Table 4).

Table 4: Impact of training on special education field on application of differentiated instruction classroom strategy

	Training on special education	N	Mean	Standard deviation	t-test	Sig.
Content	Yes	69	1.69	0.44	3.649	0.023
	No	40	2.03	0.36		
Process	Yes	69	1.75	0.49	4.125	0.011
	No	40	2.12	0.39		
Teaching resources	Yes	69	1.96	0.34	6.458	0.000
	No	40	2.44	0.59		
Outcomes	Yes	69	1.79	0.47	3.145	0.012
	No	40	1.98	0.36		
Assessment	Yes	69	1.61	0.26	2.458	0.017
	No	40	1.85	0.37		
Classroom management	Yes	69	1.83	0.69	5.550	0.001
	No	40	2.21	0.64		
Total score of TDS scale	Yes	69	2.34	0.55	4.742	0.000
	No	40	2.59	0.47		

Finally, the same positive impact was observed and for the factor “training in the field of differentiated instruction” (see Table 5). This means teachers with greater pedagogical experience and training apply more often differentiated instruction during teaching of Greek Language and Literature to secondary school students with dyslexia (Hypothesis 3 is confirmed).

Table 5: Impact of training on differentiated instruction field on application of differentiated instruction classroom strategy

	Training on differentiated instruction	N	Mean	Standard deviation	t-test	Sig.
Content	Yes	52	1.70	0.23	2.555	0.012
	No	57	2.12	0.63		
Process	Yes	52	1.72	0.44	5.142	0.010
	No	57	2.36	0.28		
Teaching resources	Yes	52	1.91	0.69	5.876	0.001
	No	57	2.59	0.41		
Outcomes	Yes	52	1.82	0.53	4.112	0.016
	No	57	2.46	0.49		
Assessment	Yes	52	1.64	0.46	3.125	0.014
	No	57	2.02	0.72		
Classroom management	Yes	52	1.79	0.39	7.628	0.000
	No	57	2.63	0.41		
Total score of TDS scale	Yes	52	2.32	0.48	5.413	0.000
	No	57	2.71	0.36		

Impact of challenges

The correlation analysis revealed statistically significant negative relationships between challenges and frequency of application of differentiated instruction, with the exception of the domain “content” ($r = -0.263$; $\text{sig} > 0.05$). For all the other five dimensions, there is statistically results: “process” ($r = -0.459$; $\text{sig} < 0.01$), “teaching resources” ($r = -0.877$; $\text{sig} < 0.01$), “outcomes” ($r = -0.548$; $\text{sig} < 0.01$), “assessment” ($r = -0.744$; $\text{sig} < 0.01$), “classroom management” ($r = -0.523$; $\text{sig} < 0.05$) and “total score” ($r = -0.725$; $\text{sig} < 0.01$) (see Table 6). Therefore, challenges faced by teachers during the implementation of differentiated instruction have a significant negative impact on the frequency of application of this strategy during teaching of Greek Language and Literature to secondary school students with dyslexia (Hypothesis 4 is confirmed).

Table 6: Relationship between frequency of implementation of differentiated instruction and challenges faced by teachers

	Challenges
Content	-0,263
Process	-0.459**
Teaching resources	-0.877**
Outcomes	-0.548*
Assessment	-0.744**
Classroom management	-0.523*
Total score of TDS scale	-0.725**

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Impact of perceived self-efficacy

The correlation analysis revealed a statistically significant positive relationship between frequency of application of differentiated instruction and teachers' perceived self-efficacy in relation to their ability to involve students in teaching ($r = 0.258$; $\text{sig} < 0.05$). A statistically significant positive and stronger relationship was observed with the perception of self-efficacy in relation to teaching practices ($r = 0.659$; $\text{sig} < 0.01$). Regarding self-efficacy for classroom management skills, the relationship with differentiated instruction was positive, but not statistically significant ($r = 0.241$; $\text{sig} < 0.05$) (see Table 7). Therefore, teachers with positive beliefs about their ability to organize and execute teaching apply more often differentiated instruction during teaching of Greek Language and Literature to secondary school students with dyslexia (Hypothesis 5 is confirmed).

Table 7: Relationship between frequency of implementation of differentiated instruction and teachers' perceived self-efficiency

Self-efficacy in relation to:	Total score of TDS scale
Student involvement	0.258*
Didactic strategic	0.659**
Classroom management	0.241
Total self-efficiency	0.536**

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Impact of beliefs about teaching

The results of Table 8 show that the frequency of application of differentiated teaching is positively related to the teachers' positive beliefs about constructivist teaching ($r = 0.834$; sig. < 0.01). This is a strong and statistically significant correlation. On the other hand, the relationship with the beliefs for traditional teaching are negatively related to the frequency of application of differentiated teaching ($r = -0.755$; sig. < 0.01). Therefore, teachers who apply constructivist teaching apply more often differentiated instruction during teaching of Greek Language and Literature to secondary school students with dyslexia (Hypothesis 6 is confirmed).

Table 8: Relationship between frequency of implementation of differentiated instruction and teachers' beliefs about teaching

	Total score of TDS scale
Traditional teaching practices	-0.755**
Constructivist teaching practices	0.834**

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Impact of school culture

The results of Table 9 show that the frequency of application of differentiated teaching is positively related to the inclusive school culture ($r = 0.821$; sig. < 0.01). This is a strong and statistically significant correlation. Similarly there is the same strong positive relationship with the dyslexia friendly school culture ($r = -0.755$; sig. < 0.01). Therefore in schools with inclusive dyslexia friendly school culture, teachers apply more often differentiated instruction during teaching of Greek Language and Literature to secondary school students with dyslexia (Hypothesis 7 is confirmed).

Table 9: Relationship between frequency of implementation of differentiated instruction and school culture

	Total score of TDS scale
Inclusive school culture	0.821**
Dyslexia friendly school culture	0.822**

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Impact of all the factor: liner regression model

This section presents the results of multiple linear regression which investigate the impact of all the independent factors on the frequency of application of differentiated instruction. According to the results, the model explains 63.8% ($R^2 = 0.638$) of the variation of frequency of application of differentiated. The following variables have a statistically significant effect: “knowledge of dyslexia” ($\beta = 1.047$; sig. = $0.001 < 0.01$); “teaching work experience” ($\beta = 0.578$; sig. = $0.036 < 0.05$), “training on special education” ($\beta = 1.435$; sig. = $0.005 < 0.01$), “training on differentiated education” ($\beta = 1.695$; sig. = $0.000 < 0.01$), “self-efficiency” ($\beta = 1.963$; sig. = $0.009 < 0.01$), “constructivist teaching” ($\beta = 1.777$; sig. = $0.012 < 0.05$), “inclusive school culture” ($\beta = 2.102$; sig. = $0.000 < 0.01$), “dyslexia friendly school culture” ($\beta = 1.365$; sig. = $0.000 < 0.01$).

Table 12: Multiple linear regression model for the effect of the examined independent factors on the frequency of application of the differentiated teaching

	B	Standard error	β	t	sig
Constant	20,789	18,569		2,178	0,006
Knowledge of dyslexia	6,504	1,878	1,047	3,365	0,001
Teaching work experience	3,512	1,325	0,578	2,452	0,036
Training on special education	6,478	0,546	1,435	6,021	0,005
Training on differentiated education	8,236	1,656	1,695	7,412	0,000
Challenges	2,365	0,659	0,678	1,659	0,063
Self-efficiency	7,854	0,412	1,963	3,456	0,009
Constructivist teaching	6,546	0,789	1,777	3,697	0,012
Inclusive school culture	6,645	1,112	2,102	4,122	0,000
Dyslexia friendly school culture	7,444	1,656	2,365	4,659	0,000

Impact of differentiated instruction on performance of students with dyslexia

The results of chi – square test showed a statistically significant effect ($\chi^2 = 5.423$; sig. = $0.019 < 0.05$). Therefore, the research Hypothesis 8 is confirmed, which means that the implementation of differentiated instruction during teaching of Greek Language and Literature has a positive effect on the performance of students with dyslexia.

Conclusions

The purpose of the study was initially to be investigated the frequency with which secondary school teachers apply differentiated instruction during teaching of Greek Language and Literature to students with dyslexia. Then a model was developed in order to be investigated a set of factors that affect this frequency. These factors are related to the socio-demographic and psychographic characteristics of teachers, but also to the school culture.

One would expect that during teaching Greek Language and Literature, the frequency of differentiation instruction is much higher, precisely because these courses are directly related to dyslexia, since students with this disorder face difficulties in reading and writing. However, the results of the present research revealed that only 20.2% of the teachers who participated, apply differentiated instruction with high frequency. More than half of the teachers (56.0%) apply this teaching strategy to a moderate degree, while in 23.9% of the cases, the frequency of application is very low. Therefore, although as mentioned in the existing literature, the differentiated instruction offers many benefits to students with dyslexia, this strategy is applied by a few teachers. It is emphasized that these findings are consistent with those of other researches (Siam, & Al-Natour, 2016; Tzanni, 2018). This is probably related to the general structure of the Greek education system, which is characterized as centralized, but also to the great pressures that teachers receive to follow specific typical curriculum that do not allow great differences. However, differences in frequencies were observed in the areas of differentiation. The teachers of the present research more often differentiate the teaching resources, the way of the class / lesson organization, but also the teaching outcomes. The lowest differentiation concerns the way students are evaluated (assessment). The latter may be related to the fact that teachers are forced to follow very specific and formal criteria for evaluating student performance for Greek Language and Literature, as defined in curriculum.

Regarding the factors that affect the frequency of application of differentiated instruction, the results of the present research revealed that gender and age have no statically significant effect. Regarding the level of education, some differences were found only in terms of teaching resources. Especially, teachers with higher educational level differentiate to a greater extent the resources they use during teaching (e.g. video, computers, websites, audio - visual systems books etc.). This may be due to the fact that these teachers, due to their additional studies, have more knowledge about how to use the different means in order to differentiate the teaching and to respond to the needs of students with dyslexia. One of the most important factors that teachers who know well what dyslexia means differentiate teaching more often. This is probably due to the fact that these teachers are aware of the special needs of students with dyslexia and recognize the importance of differentiated instruction.

Moreover, important finding of the research is that teachers with better training on the field of special education and differentiated instruction apply more often this teaching strategy. This fact is probably due to the fact that they recognize the

multiple benefits of this teaching approach and mainly know how to apply it. The positive effect of teacher training on the application of differentiated instruction is demonstrated in a variety of other studies (Suprayogi et al., 2017). After all, in recent years there has been an increase in the participation of teachers who teach Greek Language and Literature in similar training programs. This, of course, should have led to a greater application of the differentiated instruction which is not proved by the present research. This raises questions about the effectiveness of postgraduate and research programs.

A key factor that the present research focused on is the perceived self-efficacy of teachers or in other words how teachers perceive their own abilities, skills and capabilities. The perceived self-efficacy factor has been shown to play a positive role in the application of differentiated instruction, a fact that agrees with other researchers (Dixon et al., 2014). This is probably due to the fact that only the teachers who are convinced that can really differentiate the teaching practice is the one who most often applies the differentiated teaching. Often teachers teach Greek Language and Literature using standardized practices, precisely because they have low perceived self-efficacy for their skills.

Similarly, a key factor that this study focused on is the teachers' beliefs about teaching. The research findings confirmed that differentiated teaching is applied more often by teachers whose teaching decisions are guided by the philosophy of constructivism. They are the teachers who break away from the traditional teacher-centered way of transmitting knowledge, actively involving students in the teaching practice and taking into account that the acquisition of knowledge is achieved when using the previous experiences of students. After all, this development of cognitive skills can be applied during teaching of Greek Language and Literature, because this cognitive field is linked to students' daily experiences. Finally, the present study showed that differentiated teaching for students with dyslexia is more commonly used by teachers working in inclusive and dyslexia friendly schools. This is because in these schools, all students, including those with dyslexia, are welcomed and the goal is to better meet their educational needs. In such a school context, teachers are pushed to implement effective teaching strategies such as differentiated instruction.

In summary, the present research revealed a low frequency of application of differentiated instruction during teaching of Greek Language and Literature. There is significant evidence that increasing this frequency in order to better meet the needs of students with dyslexia presupposes an emphasis on teachers' training, as well as enhancing their self-efficacy and their beliefs in constructivist teaching. The development of an inclusive and dyslexic-friendly school culture is also very important.

REFERENCES

Chapters / Conference papers

Matthews, M.R. (2018) (Ed.). *History, Philosophy and Science Teaching: New Perspectives*. Dordrecht. The Netherlands: Springer.

Articles

Avramidis, E. and Norwich, B. (2002). Mainstream teachers' attitudes towards inclusion/integration: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

Haelermans, C., Ghysels, J., & Prince, F. (2015). Increasing performance by differentiated teaching? Experimental evidence of the student benefits of digital differentiation. *British Journal of Educational Technology*, 46 (6), 1161-1174.

Higham, R; Booth, T; (2018) Reinterpreting the authority of heads: Making space for values-led school improvement with the Index for Inclusion. *Educational Management Administration & Leadership*, 46 (1), 140-157.

Rasheed, F., & Wahid, A. (2018). The theory of differentiated instruction and its applicability: an e-learning perspective. *International Journal of Technical & Non-Technical Research*, 9(4), 193-202.

Siam, K., & Al-Natour, M. (2016). Teacher's differentiated instruction practices and implementation challenges for learning disabilities in Jordan. *International Education Studies*, 9, 167.

Suprayogi, M.N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education* 67, 291-301.

Taylor, S. (2017). Contested Knowledge: a critical review of the concept of differentiation in teaching and learning. *Warwick Journal of Education*, 1, 55-67.

Tschannen - Moran, M., Woolfolk, H.A., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-48.

Tsigilis N., & Koustelios A. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11(2), 189-203.

Tsigilis, N., Koustelios, A., & Grammatikopoulos, V. (2010). Psychometric properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale within the Greek educational context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28 (2), 153-162.

Wooley, S., Benjamin, W. J., & Wooley, A. (2004). Construct validity of a self-report measure of teacher beliefs related to constructivist and traditional approaches to teaching and learning. *Educational and Psychological Measurement*, 64 (2), 319-331.

MUSIC AND READING FOR PEOPLE WITH MOBILE DISABILITIES

Vaia Tzoka, PhD Student

Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and The Arts
Department of Special Education
e-mail: tzokavaia@gmail.com

Abstract: People have an innate ability to react and respond to music and sounds at all ages, from infants to the elderly. Depending on the age, the treatment process can be performed in different ways and techniques and often in combination. The article aims to investigate the effect of music acoustics and its correlation with phonological awareness and reading in children with SEN. For the approach to be as successful as possible, reference was made to the effect of music on human brain function. A search was conducted for contemporary peer-reviewed articles and research studies published in Greek and English and in electronic databases, which refer to the effect of music on reading techniques in people with SEN. The results showed that music education, even for a short time, significantly helps the cognitive skills of children with SEN.

Keywords: Music and special education, Music Acoustics, Phonological Awareness.

Keywords: inclusion, inclusive strategies, special educational needs, primary education, parallel support

Introduction

This article attempts a literature review of research data related to the correlation of music with the general development of the individual and the use of music in education for people with special educational needs and disabilities.

People have an innate ability to react and respond to music and sounds at all ages, from infants to the elderly. Depending on their age, but also on their degree of skills, the educational / therapeutic process can be carried out in different ways and techniques and often in combination. In addition to the therapeutic and recreational, it can also contribute to the learning sector, in upgrading and strengthening students with SEN, regardless of the size of the problem they present. Performing music requires the synchronization of many skills and offers a potential tool for improving necessary areas. Modern and alternative teaching methods are based on multi-sensory learning in music. Children acquire musical knowledge and improve skills such as the reading process, which requires two basic functions to be performed, decoding and comprehension (Porpodas, 2002). Music education can be a catalyst in tackling this learning disability.

The development of reading skills is perhaps one of the most difficult areas for children with special educational needs. More specifically, children with mild mental retardation have difficulty learning to read and in the majority their level of reading ability is lower than expected (Cawley&Parmar, 1995; Channell, Loveall, &Conners, 2013; Conners, 2003).

Wakefield et al. (2006) found that Braille readers performed better on phonological awareness tests than print readers (Wakefield, Homewood, & Taylor, 2006).

Forgeard et al. (2008) studied whether musical discernment is related to reading. The groups formed included elementary school students with normal development and elementary school students diagnosed with dyslexia. According to the results of the research, musical discrimination seemed to have a high correlation with phonological awareness, and therefore with reading (Forgeard et al., 2008).

Music and Reading for people with disabilities. May. 20.

Vaia Tzoka

The effect of music on brain function

Research data confirm the effect of music training in the human brain (Moreno &Besson, 2005; Zendel& Alain, 2012). Learning a musical instrument causes differences in both the structure and the level of function of the brain. Music can reshape the brain causing structural and functional changes. The benefits are important for children who receive music education and even for those who continue as adults. The benefits relate to cognitive functions as well as neuronal-brain activity (Musacchia, Sams, Skoe& Kraus, 2007, Parbery-Clark, Skoe& Kraus, 2009, Parbery-Clark, Anderson, Hittner& Kraus, 2012, Zendel&Alain, 2012). Also, according to research, music education seems to significantly affect and have a positive effect on the developing brain (Moreno &Besson, 2005, Hyde et al., 2009; Moreno et al., 2011).

According to research data, even a short period of music education can cause significant changes and improve cognitive development (Skoe& Kraus, 2012). Music is a complex skill and requires both perception and action.

The significant effect that music education can have on a child's development stems from the fact that these changes in brain structure are associated with behavioral changes and improved performance in music-related motor and auditory skills (e.g. better performance in movements sequence, perception - melody and rhythm tests).

In conclusion, we would say that music is a contribution in the general development of the central nervous system, as through it is achieved further development and faster functioning of the neurons and the connections and communications between them. Systematic music education can create new processes in the brain, change its structure and function, but also optimize human creativity, its cognitive functions and learning ability.

Musical Intelligence

According to Flouris (2005) musical intelligence is one of the forms of intelligence that is autonomous and present in every human being, it is as important as logical or linguistic intelligence and therefore it should be cultivated to the same degree as them, as well as kinesthetics, interpersonal, interpersonal and ecological intelligence.

Therefore, musical intelligence is a parameter of its overall mental development of the child and does not develop independent of other spiritual functions (Flouris, 2005, Konstantakopoulou, 2012). Young children have an innate knowledge and sensitivity to musical sounds and musical listening. Insufficient development of musical intelligence equates to limitation of the total intellectual potential. According to Gardner's theory, systematic and intensive engagement with music contributes to the comprehensive development of the individual's intelligence.

Music Receptivity

Many psychologists and educators, during the 20th century, dealt with concepts such as musical talent, musical ability, musical achievements, musical inclination and others. This persistent preoccupation led to the definition of these terms, to the correlation of some of them, but also to the confusion of some of them. The many years of research effort of Edwin Gordon and the researchers before him contributed to the explanation of these concepts. According to Gordon, (2001) musical receptivity is a measure of a child's potential to learn music. In other words, musical receptivity is defined as "the potential of an individual to succeed musically" (Stamou, 2001) and is essentially "a measure of our ability to learn" (Stamou et al., 2007).

Music Acoustics

Musical acoustics, a term in English defined as "music audiation" is defined as the ability of a person to listen and feel music, the sound of which is not naturally present (Gordon, 1986). Only through acoustics can a sound become music, translating into each other the sounds it hears and thus creating a framework (Gordon, 1999). This process also happens with language.

In fact, Gordon (2007) acknowledges its existence preliminary acoustics, which takes place during first years of the child's life and the audibility that develops later and is related to the formal teaching of music. Although children are not born having conquer acoustics, but are ready to develop. Both the parents and the environment of the child cultivate his acoustics, his musical receptivity and his musical achievements even from birth.

Following in the footsteps of previous researchers, Gordon himself explored the characteristics of musical receptivity and led to the creation of five tests based on the age of the children. From time to time, many researchers have implemented one or more of Gordon's music acoustics tests in their studies to investigate various issues.

Music and Language

The two codes -Music and Language- have common features. More specifically, both music and language are concerned in the processing of sounds, but also on the other hand through these codes a message is conveyed through which communication takes place, the intensity, the pitch, the rhythm and the pauses. Also, the learning of both takes place through the exposure to the external environment.

Gardner (2000) recognizes Music and Linguistics intelligence as two of the nine types of intelligence, based on which he explains his theory of human cognitive development. Specifically, he states that the first sound that babies produce is crying, then they can imitate rhythms and melodies, before they even utter their first word.

These musical elements of language are replaced by phonemes. Stansell (2005) mentions common features and skills that are common in the process of learning both language and music. These characteristics concern the recognition of the melody and its direction, the distinction of the tone, the rhythm, the tonality, the movements of the body, the touch, the perception of the sound and the form - image of the symbols in a text (song - phrases) (Stansell, 2005).

Correlation between Musical Skills and Languages Skills

Research shows that not only are musical skills related to Phonological Awareness and reading development (Anvari, Trainor, Woodside & Levy, 2002), but also that singing enhances and facilitates language acquisition (Johansson, 2008,). More specifically, music education enhances the ability to process pitch in both language and music (Magne et al., 2006). In fact, people with music education can better understand the prosody elements in speech (Thompson, Schellenberg & Husain, 2004).

Also, both young and adult musicians can better detect and monitor fluctuations in pitch in a language than their non-musical peers, even if this is not their first language (Marques, Moreno, Castro & Besson, 2007). In addition, at the brain level, musicians perform more developed the brain areas responsible for processing of auditory and visual stimuli – for acoustic and audiovisual processing - for both linguistic and musical stimuli (Musacchia et al., 2007). At the same time, music education helps to codify-memorize the pitch of linguistic sounds, thus contributing to easier language learning and generally to a higher learning ability (Wong, Skoe, Russo, Dees & Kraus, 2007). Also, another reason that justifies the ability to learn a language, the developed language skills and the high performance in language projects is that music education improves the auditory memory (Ho, Cheung & Chan, 2003).

Phonological Awareness and Musical acoustics

The first researchers to study the possible relationship between musical acoustics and phonological awareness were Lamb & Gregory (1993), who looked at 18 preschoolers in England. This research highlighted the strong correlation that arises between music listening skills and phonological awareness skills, as children who performed better on music audibility tests were able to decode and manipulate the various units of

speech (rhymes, syllables, and phonemes) more easily than children who performed lower. performance in the same tests. Music education can have a positive impact on the reading skills of children with dyslexia, learning to recognize sound patterns and map them into symbols helps develop reading skills and improves vocal awareness. Singing can also help children classify words into syllables.

Both Phonological Awareness (P.H.A.) and Music Perception require and rely on common audio processing processes. Children perceive both linguistic and musical signals as a sequence of time or in a continuous flow. The ability to process fast acoustic signal-sound exchanges allows children to distinguish chords that sound similar to each other, a skill key to mastering the P.H.A. and consequently reading (Karapetsas and Laskaraki, 2015).

Also, musical sounds are perceived in a similar way (as signals in fast time alternation and succession). The importance of each element is given by the perception of previous sound units, which enable the listener to predict what will follow. In fact, audibility in music can be paralleled with thinking in language (Gordon, 2003). Like thought, musical acoustics are not linear concepts, but cyclical ones (Gordon, 2009). In addition to the similarity in the processing there is also a similarity in terms of the stages of conquest. In language children are initially able to comprehend words and syllables and then can differentiate to distinguish and handle smaller language units such as phonemes, or to recognize the syllabic beginning (onset) or end (rima) of a word. In music, initially, children can perceive the outline of the melody (direction of a melody) (melodic contour) and with age, they can perceive smaller musical units e.g., the difference between two tonal heights. Of course, language is a rather complex cognitive communication system, which is structured by a variety of functional elements (Andreou, Karapetsas&Galantomos, 2008).

Phonological Awareness and Reading

The view on reciprocity and its interaction phonological awareness and learning to read, argued Hatcher (1994, as cited in Porpodas, 2002).

In particular, the study involved 7-year-old children with reading learning difficulties, who were divided into four groups. The first group practiced reading and at the same time acquired phonological awareness, the second group only read, the third only phonological awareness and the fourth followed the school curriculum. According to the results of the research, the children in the first group who practiced phonological awareness and reading at the same time made significant progress in learning to read, confirming the reciprocal relationship between phonological awareness and learning to read (Hatcher, 1994 as reported in Porpoda, 2002).

Supporters of the relationship between phonological awareness and reading are also supported by Roth &Scneider (2001, as reported in Porpodas, 2002).The researchers, through their research on infants from Germany who were likely to develop dyslexia and reading difficulties, investigated the effectiveness of various intervention methods for learning to read. Research has shown that infants' simultaneous practice

in phonological awareness and reading was considered the most effective way of early intervention that enhanced reading learning (Roth &Scneider, 2001, as cited in Porpoda, 2002).

Also, the research activity so far has shown that for children with visual disabilities there is a risk of experiencing delays in terms of language development and literacy (Bishop, 2004). Accuracy in reading Braille is significantly related to phonological awareness (Gillon & Young, 2002). Some additional factors that determine the levels of reading in Braille, in addition to phonological awareness, are verbal short-term memory skills through auditory processing and speech comprehension skills (Veispak, Boets, & Ghesquiere, 2013). However, it is not yet clear to what extent Braille readers are decode each character (graph) individually or if they additionally develop larger semantic units (Veispak, Boets, & Ghesquiere, 2012)

CONCLUSION

Considering the literature review, it is found that most research has studied the relationship between phonological awareness and musical receptivity mainly in children of normal development. Few studies have explored the relationship between these two skills to children with special educational needs. Regarding children with visual impairments, only one was the research identified during the literature study, which studied the musical receptivity of children with visual disabilities but did not associate it with any reading skills.

In conclusion, it is considered necessary to conduct this research in children with visual disabilities, focusing on the correlation of phonological skills and musical receptivity.

Learning disabilities have preoccupied the scientific community with something that has left us with a wealth of research and books. But the downside of all this is that quite often an emphasis is placed on one dimension of the subject or on a part of the learning difficulties. There is no clear unanimity on the causes but also on the ways to deal with them.

As for reading, the cause of the problem is that they have a weakness in phonological abilities. For the phonological issue over time, various methods were born with the master of the Montessori educator, which should be conducted in an organized way, so that the students can achieve their goal.

Also, a major issue that is also considered a challenge for people with SEN is the issue of memory. Various approaches have been used to resolve this issue. It is crucial to mention that music education contributes to the improvement of memory.

Of course, we can say with absolute certainty that music can play a helpful role in people with SEN, as with a creative approach through the sounds there is the possibility to develop their oral speech but also through the songs, they better consolidate the syllables.

REFERENCES

Books

- Bishop, V. (2004). *Teaching visually impaired children* (3rd ed.). Charles C Thomas, Ltd.
- Flouris, G. (2005). *From traditional school to school of multiple types of intelligence: A challenge for the future*. Educational Analects Honorary Volume for Byron G. Massalas (ed. Kassotakis, Flouris), pp.487-516). Athena: Pathway.
- Gordon, E. W. (1986). *Manual for the Primary Measures of Music Audiation and the Intermediate Measures of Music Audiation*. Chicago, IL: G.I.A. Publications, Inc.
- Gordon, E. E. (2001). *Music aptitude and related tests*. Chicago, IL: GIA Publications, Inc.
- Gordon, E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children*. Gia Publications.
- Gordon, E. E. (2007). *Learning sequences in music: A contemporary music learning theory*. Chicago: GIA.
- Gordon, E. (2009). *Rhythm: Contrasting the implications of audiation and notation*. GIA Publications.
- Karapetsas AB, Laskaraki, Ei.-R.M. (2015). "Loneliness. The role of music in dealing with it", *Brain*, 52,10-13.
- Porpodas, K. (2002). Reading, Patra: Self-published

Articles

- Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J., & Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of experimental child psychology*, 83(2), 111-130.
- Channell, M. M., Loveall, S. J., & Conners, F. A. (2013). Strengths and weaknesses in reading skills of youth with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 34(2), 776–787.
- Forgeard, M., Schlaug, G., Norton, A., Rosam, C., Iyengar, U., & Winner, E. (2008). The relation between music and phonological processing in normal-reading children and children with dyslexia. *Music Perception*, 25 (4), 383–390.
- Gillon, G. T., & Young, A. A. (2002). The phonological awareness skills of children who are blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96 (1), 38–49
- Gordon, E. E. (1999). All about audiation and music aptitudes: Edwin E. Gordon discusses using audiation and music aptitudes as teaching tools to allow students to reach their full music potential. *Music Educators Journal*, 86(2), 41-44
- Hyde, K. L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. C., & Schlaug, G. (2009). Musical training shapes structural brain development. *Journal of Neuroscience*, 29(10), 3019-3025.
- Lamb, S. J., & Gregory, A. H. (1993). The relationship between music and reading in beginning readers. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 13, 19–27.
- Loui, P., Kroog, K., Zuk, J., Winner, E., & Schlaug, G. (2011). Relating pitch awareness to phonemic awareness in children: implications for tone-deafness and dyslexia. *Frontiers in psychology*, 2, 111.

Magne, C., Schön, D., & Besson, M. (2006). Musician children detect pitch violations in both music and language better than non-musician children: behavioral and electrophysiological approaches. *Journal of cognitive neuroscience*, 18(2), 199-211

Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J., & Chau, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological science*, 22(11), 1425-1433.

Stamou, L. (2001). The developing musical receptivity and the "Elementary measurements of musical acoustics": The purpose and the content of the test.

Thompson, W. F., Schellenberg, E. G., & Husain, G. (2004). Decoding speech prosody: Do music lessons help? *Emotion*, 4(1), 46.

Wakefield, C. E., Homewood, J., & Taylor, A. J. (2006). Early blindness may be associated with changes in performance on verbal fluency tasks. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 100, 306-310.

Wong, P. C., Skoe, E., Russo, N. M., Dees, T., & Kraus, N. (2007). Musical experience shapes human brainstem encoding of linguistic pitch patterns. *Nature neuroscience*, 10(4), 420.

Chapters / Conference papers

Conners, F. A. (2003). Reading skills and cognitive abilities of individuals with mental retardation. In L. Abbeduto (Ed.), *International review of research in mental retardation* (pp. 191-229). New York: Academic Press.

Cawley, J. F., & Parmar, R. S. (1995). Comparisons in reading and reading relates tasks among students with average intellectual ability and students with mild mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 30, 118-129

Karapetsas A. (2018). Dyslexia: Neuropsychological Assessment, Diagnosis and Intervention. Presentation at the 1st Panhellenic Conference of Neuropsychology, April 27-29, 2018 (Athens).

Konstantakopoulou, A. (2012). The position and role of song in the educational practice (Doctoral dissertation).

Stansell, J. W. (2005). *The Use of Music for Learning Languages: A Review of the Literature* Jon Weatherford Stansell University of Illinois at Urbana-Champaign.

Veisapak, A., Boets, B., & Ghesquiere, P. (2013). Differential cognitive and perceptual correlates of print reading versus braille reading. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 372-385

Zendel, B. R., & Alain, C. (2012). Musicians experience less age-related decline in central auditory processing. *Psychology and aging*, 27(2), 410

Archives

Moreno, S., & Besson, M. (2005). Influence of musical training on pitch processing: event-related brain potential studies of adults and children. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060(1), 93-97.

Musacchia, G., Sams, M., Skoe, E., & Kraus, N. (2007). Musicians have enhanced subcortical auditory and audiovisual processing of speech and music. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104(40), 15894-15898.

Ho, Y. C., Cheung, M. C., & Chan, A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17(3), 439

**ДОКТОРАНТСКА СЕКЦИЯ –
ЧУЖДЕСТРАННО УЧАСТИЕ**

**FOREIGN PHD STUDENTS
TECHNOLOGY ENHANCED LEARNING
OF STUDENTS WITH DISABILITIES**

THE NEW TECHNOLOGIES IN EDUCATION AND THE SUPPORT OF TECHNOLOGIES IN THE DAILY LIFE OF PEOPLE WITH MOBILE DISABILITIES

Alexia Papaspyrou, PhD Student

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Educational Studies and The Arts

Department of Special Education

e-mail: alexiapapasp@gmail.com

Abstract: The importance of new technologies in our lives is huge and the use of technology is now an undeniable need for each of us daily. That is why access to them is now a fundamental social right and a basic social good that ensures equal participation, and in the case of many people with mobility disabilities, integration into social life as equal citizens, and which must be provided at any cost from any modern welfare state. The introduction and integration of ICT in teaching and learning are one of the most important challenges of education systems today. Information and Communication Technologies can help teachers renew their teaching methods and ways of learning for students with Motor Disabilities. There is also assistive technology on the side of people with mobility problems, which means assistive technology machines as well as services that help a child with disabilities to acquire and use them effectively. The article analyzed the general ability to monitor, adapt, access, and use new technologies by people with mobility disabilities, covering a wide range of technology applications in terms of participation in e-government and access to areas of their natural and social environment.

Keywords: People with mobility disabilities, Education for people with mobility disabilities, Accessibility Assistive technology

Introduction

It is a fact that we live in an age where everything around us is changing at a tremendous rate. Technology and its inventions have contributed to this leap forward and have influenced the way of life of thousands of people around the world, especially Western civilization, while at the same time facilitating communication between peoples, thus abolishing borders.

Therefore, the use of various forms of technology has helped to improve the quality of life of all people with a significant improvement, especially in the lives of people who experience some form of dysfunction or disability. This type of technology, called Assistive Technology, is a form of simple or high technology, which is also used to be personalized to People with Disabilities, in order to become as independent as

possible. There are a number of devices that are used depending on the special needs of each person, but also the form of his disability (eg mobility - physical disability). However, in order to utilize the appropriate kind of Assistive Technology, the individual must first be evaluated in all areas of skills by specialized scientists and then the necessary support aid must be provided.

This paper addresses issues related to new technologies in the education of people with mobility disabilities as well as assistive technology in their daily lives. The following discussion is merely an attempt to approach, necessarily unequal and selective, without the expectation to cover to a significant extent such a wide field as that of disability, but especially of motor disabilities, which is characterized by a large extent. The aim is simply to highlight certain aspects of the issue of mobility disability and ways to deal with it based on education and the application of new technologies in education and in the daily lives of people with this disability.

The new technologies in education and the support of technologies in the daily life of people with mobile disabilities. May. 23.

Alexia Papaspyrou

Physical disability

People with mobility disabilities now make up a large percentage worldwide. Motor disability manifests itself in various forms. This type of disorder can limit the function of the whole body or part of the body (upper extremities, lower extremities, spine). It can be temporary or permanent. Motor disability can be due to a variety of causes, such as cerebral palsy, multiple sclerosis, spinal cord injuries, car accident injuries, and muscle atrophy. Motor disabilities involve the reduction or elimination of movement of various parts of the body, as occurs in paraplegias, quadriplegia, amputations, rheumatoid arthritis, etc. (Kouklogiannou - Darziotou, 1992)

Many times, along with motor disability, there are other health problems that often prevent the child from integrating smoothly into the activities of his peers and the wider community in which he lives. Specifically, physical health problems can be onvulsions, respiratory problems, salivation, feeding difficulties and epilepsy (Angelopoulou- Sakantami, 2004). Other problems include sensory and psychomotor disorders, mental retardation, learning disabilities, and mental and emotional disorders. The problems that people with mobility disabilities have been many. Some have an immediate and easy solution, others need it and the help of third parties, or even a wider set to eliminate them. But in the case of individual problems and the quality of living standards and lives of people with mobility disabilities, technology comes to the rescue. So, with the help of technology today, some of the problems that afflict these people can be reduced and, in some cases, do not even exist. of these individuals so that they can and do feel more independent.

Assistive Technology and education / co-education of students with disabilities

School integration of students with special educational needs and therefore of students with mobility disabilities is a stage and condition for the full integration of these children in society, since "children who develop in isolation at an educational and social level can face difficulty to adapt to society, since they will have been labeled "marginal". (Hatira, 2000). The movement of school integration and progress in the design of specialized programs and better logistics strengthened the modern role of the school in educating all children considering the particular skills and personality of each child.

Assistive Technology is now an integral part of modern education and even more so in the field of special education, as it can be a powerful tool to support educational integration.

Students with special educational needs due to mobility disability can benefit from the application of Assistive Technology in the educational process, as it provides them with physical, cognitive and supportive in educational action (Tsikolatas, 2011).

Thus, the use of technological means, support devices and the computer, which is manned with the appropriate software, contributes decisively to the learning process, helping people with mobility disabilities to integrate into the educational framework and to respond better in educational requirements, despite any physical or other handicap compared to other students.

It is certainly necessary to carry out many steps to change the image of the school in terms of facilities, conditions, functions, in terms of media, tools and logistics, equipment and services.

The importance of accessibility for people with mobility disabilities

Accessibility, to date, has been identified with people with disabilities, for whom it is indeed a capable and necessary condition for an autonomous, safe and dignified life. It is directly intertwined with the environment, with difficulties in accessing and using infrastructure, services and goods or communication. An accessible environment ensures everyone unhindered participation in education, employment, information, social welfare in general, thus ensuring equal opportunities for all for personal and social development but also the same possibility of personal choices in all areas. Accessibility is therefore rightly considered the "key" to equalizing the opportunities of all citizens, including citizens with disabilities. Especially in the case of technology, the accessibility of infrastructure, services and products is now becoming essential for its exercise the right to participation, development and education by all individuals. Limited access to social and public goods (eg education, health care, social insurance, information, ICT, etc.), usually leads to economic misery and marginalization. An environment (physical, structured, electronic, etc.) can be approached and used as autonomously as possible and serve the largest possible number of people equally and safely, without discrimination of gender, age and disability providing the appropriate forms of support with technical

and technological aids. Online accessibility determines in principle the initiatives that will ensure that all citizens have access to information services.

Categorization of Assistive Technology

There are many ways in which Assistive Technology can be categorized (Hammel & Smith, 1993; Anson, 2001). One of them distinguishes it into:

1. Computer, i.e., the use of the computer by people with disabilities, who are trained to perform daily functional roles through it.
2. Alternative - Augmentative Communication: refers to the methods of replacing the conventional spoken word with other alternative forms of communication, when it presents deficits due to some form of disability.
3. Environmental Control: Refers to the methods of handling environmental devices through a specific device (Holme, Kanny, Gurthrie & Johnson, 1997).
4. Electronic Wheelchair (Powered Wheelchair): enables people with disabilities to move around independently and perform daily activities necessary for their survival (Chase & Bailey, 1990).

Below is a brief description of the most modern technologies to support people with mobility problems.

- Electric wheelchair.

Mobility disorders can occur as a result of many conditions and its effects can affect a large part of their lives. For this reason, Wheelchairs, especially electronic ones, are considered necessary in the case of people with severe mobility problems and because it is a modern and advanced form of facilitating their movement, it is widely used, thus reducing isolation and enhancing user independence (Cook & Hussey, 1995). The electric wheelchair can be fitted with devices that will offer more possibilities and options to the user. For example, the integration of the computer is often chosen to enhance the capabilities and independence of the person with a disability and to further enhance its functionality (Bain, 1997).

- Computers.

People with mobility disabilities face extreme difficulties in handling the input-output devices of the computer and there must be located the appropriate Assistive Technology, in order to facilitate interaction with computing environments. Options for people with mobility impairments include the following settings:

1. Alternative keyboards such as large keyboards (Expanded keyboards), Concept keyboards, smaller keyboards (Mini keyboards) with small keys that are very close to each other (Cook & Hussey, 1995), Ergonomic or comfortable keyboards and On-screen keyboards.
2. Pointing Device Alternatives such as the Trackball, the Joysticks, the Foot Controlled Devices or No Hands Mouse.
3. Switches: Many people with mobility disabilities are unable to use a keyboard or electronic pointing device and then the switch is a good one solution for the operation of the computer. Activating it allows or stops the passage of electricity.

Such switches are Pressure Switches, Sip and Puff Switches, Voice Activated Switches, Mercury Switches, Infrared or Biodynamic Switches: use for infrared power the TV, video device and environment control modules.

- Custom and Alternative Communication.

For these people who show one or more deficits in the field of communication, specialized programs are applied in which Assistive Technology is used and special methods and devices are used to increase - strengthen - improve or even replace the conventional type of communication, in order to facilitate individuals in their communication with the living environment in particular and in gaining a higher level of control over their life. People with mobility disabilities use devices to improve the quality of the user's speech or to organize his speech, as well as integrated alternative communication systems, especially for people who do not have the ability to develop oral speech.

- Environmental control devices.

They are part of equipment or production system that can be procured from the trade, adapted or built to order and which is used in order to increase or improve the functional capabilities of people with disabilities and concerns the use of:

1. non-electronic devices: aids for clothing - clothing - hygiene, adapted food utensils, extendable handles for catching objects at a distance from the person, mouth bars, etc.
 2. Access systems to various devices: control levers, switches, mouth bars or head. With these systems the individual intervenes directly or indirectly in the operation of elements of the environment
 3. Electronic and complex mechanical devices with special adaptations and access systems for organization and facilitation of specialized projects - objectives e.g., diet, reading a book or magazine
- Movement, transport and movement assistance systems.

Developments in this area are of particular interest when it comes to replacing any physical weaknesses or limitations of people with mobility problems, either in terms of their mobility or in terms of motor skills or even the skills required to interact with objects, with Indicatively, some products are such as robotic lifting systems for bathing or lying down and getting out of bed, electronic systems (elevators) for indoor and outdoor stairs, electronic alarm devices in case of fall of the person, which are adapted to wheelchairs, beds, walking aids, etc.

CONCLUSION

Disability is, in many cases, felt when it encounters accessibility barriers and ease of use. This very finding is essential for the modern conception of disability which recognizes the gap and problems created by the chronic and socially and legally incorrect approach to the medical model of disability. In the case of people with disabilities, technology can be used to compensate for functional limitations and maximize the physical, social, occupational and financial capabilities of the individual.

In the educational structures of Greece, in recent years Assistive Technology is invading dynamically in schools, but without meeting the needs of students. Computers and basic technology tools are already key elements of a school, but it does not happen the same, with the means of Assistive Technology, which should be key elements for any educational context, so that there is access for all students, regardless of disabilities and difficulties.

These people mainly use and give priority to devices and aids, which serve their autonomous living and communication and as a secondary option utilize Assistive Technology in the field of their education. Many times, they find it difficult to buy or use Assistive Technology devices, either due to financial factors or due to lack of knowledge and information about these media.

Advances in assistive technologies can ensure greater independence, mobility and quality of life for people with disabilities, but at the same time can lead to exclusion and isolation. Exclusion due mainly to the high economic costs relative to demand, the technological complexity often addressed only to those who have the appropriate training and can handle it effectively, or the lack of technology due to high research costs for technology production and probable small market for products of such technology.

Also, a person's environment has a huge impact on the experience and extent of disability. Inaccessible environments create disability, creating barriers to the participation and integration of people with disabilities. Thus, for example, a wheelchair user in a multi-storey building without an accessible elevator experiences inability to participate and may be excluded and / or isolated.

There are many obstacles that could be removed. This requires however, cooperation, coordination and great determination at the state level, with technical aids covered by a special program of the Ministry or covered by the insurance funds in the case of the disabled, with armament programs of institutions, public libraries and schools, also with encouragement and the creation of national committees to help people with mobility problems both in terms of the use of ICT applications and in terms of facilitating their daily lives and securing their rights, but also at European level, a fact that has already been recognized by the EU.

A key conclusion that is drawn is the fact that despite the occasional efforts of the state to support people with disabilities, mainly through legislative interventions and more recently through the implementation of development projects, the demand and supply of necessary equipment, techniques aids and assistive technologies remains inadequate. The main reasons attributed to the current situation are its lack of information people with disabilities for the products / technical aids available, their lack of training in the use of technologies, their lack of access to the services and products offered, and the high cost of equipment and internet access combined with a lack of adequate funding. This results in limited demand, almost non-existent domestic production of technological aids, except some exceptions, the lack of understanding of user requirements, as well as the lack of infrastructure at regional and local level.

Finally, it is noted that although the general situation regarding people with disabilities in our country is deficient, recently a favorable climate for effective interventions has begun to be systematically cultivated both by the state and by individual market players and industry Assistive Technology.

REFERENCES

Books

- Angelo, J. (1997). *Assistive Technology for Rehabilitation Therapists*. Philadelphia: Davis
- Bain, B. (1997). *Mobility*. In B. Bain & C. Leger, *Assistive Technology: an interdisciplinary approach*. N.Y.: Churchill Livingstone.
- Besio, S. (2005). *Assistive technology for disability*. Lecce, Pensa Multimedia.
- Christoforaki, K. (2004). *The integration of children with disabilities in the school process*, Athens October 2004 "ACCESS".
- Cook, A., & Hussey, S.M. (1995). *Assistive Technologies: Principles and Practice*. USA: Mosby.
- Cook, A., & Hussey, S. M. (2002). *Assistive Technologies: Principles and Practice*. In A. Cook, & S. M. Hussey (Eds.). USA: Mosby.
- Hatira, P. (2000). *Clinical Psychological Intervention in children and adolescents with severe and chronic disease*. Athens: Zita
- Kouklogiannou - Darziotou, E. (1992). *Rehabilitation of People with Special Needs (physical, social, professional)*. Athena.

Articles

- Angelopoulou-Sakantami, N. (2004). *Special Education: developmental disorders and chronic disabilities*. Thessaloniki: University of Macedonia Publications.
- Chase, J., & Bailey, D. M. (1990). *Evaluating the potential for powered mobility*. American Journal of Occupational Therapy, 44, 1125-1129.
- Hammel, J. M., & Smith, R. O. (1993). *The development of technology competencies and training guidelines for occupational therapists*. American Journal of Occupational Therapy, 970-979.
- Holme, S. A., Kanny, E. M., Gurthrie, M. R., & Johnson, K. L. (1997). *The Use of Environmental Control Units by Occupational Therapists in Spinal Cord Injury and Disease Services*. American Journal of Occupational Therapy, 51 (1), 42-48
- Koutsouki, D. (2008). *Motor disorders and development? theory and methodology*. Athens: Athletic.
- Nisbet, P., & Poon, P. (1998). *Special Access Technology*. CALL Center, University of Edinburgh.

Chapters / Conference papers

Cook, A., & Hussey, S.M. (1995). *Assistive Technologies: Principles and Practice*. USA: Mosby

Tsikolatas, A. (2011). *ICT as an educational tool in Special Education*. Patras

Archives

Educational material from the Teacher's Manual, compiled during the DARE2 Program (www.DareProject.eu).

New York State Education Department, «Guidelines on Assistive Technology Devices and Services to Students with Disabilities Ages 3–21: Planning and Implementation Manual for Educators and Providers in New York State », 1995

ASSISTIVE TECHNOLOGIES FOR PEOPLE WITH VISUAL DISABILITIES

Alexia Papaspyrou, PhD Student

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Faculty of Educational Studies and The Arts

Department of Special Education

e-mail: alexiapapasp@gmail.com

Abstract: In recent decades, significant advances in technology have greatly contributed to the support and rehabilitation of people with serious health problems and disabilities. In particular, in the case of people with severe vision problems, assistive technology can improve their daily lives and their quality of life. It can also help develop literacy skills and provide access to distance education. Among the important technologies that have been created are the speech devices, which are based on the conversion of the text into speech, the digital talking books, the automatic readers, the voice movement assistance systems, the touch tablets etc. This article presents the main devices and services that by utilizing technological developments can greatly improve the lifestyle of people with visual impairments.

Keywords: vision problems, visual impairment, assistive technology

Introduction

Vision problems are a category of disability that has a very significant impact on everyday life and the quality of life of people in general. The World Health Organization estimates that nearly 285 million people worldwide have vision problems, with an increasing incidence. 39 million of them are blind and a large part of them have moderate to severe impairment of vision (WHO, 2012).

In modern times, however, the problems of visually impaired people can be effectively addressed thanks to assistive technologies. These are devices or services that facilitate the accessibility of these people to information and knowledge, while contributing to an easier daily life.

Assistive technologies for people with visual disabilities. March. 03.

Alexia Papaspyrou

Assistive technologies are devices or services that offset the limitations of people with disabilities or the elderly and contribute to their autonomy. The main function of assistive technologies, for people with sensory vision problems, is to improve the visibility of the screen elements or to convert the visual content of the screen into audio

or tactile information. Information and communication technologies face a challenge for the visually impaired these days, because they must be produced and developed in order to facilitate their participation in cases where they face a limitation in the training and vocational rehabilitation processes, as well as their integration. in the information society and their equal participation in it (Wolffsohn & Peterson, 2003).

In the case of the facility, individuals enhance and improve their skills either with personal IT support technologies or with adaptations to the environment, such as library reading systems, accessible information kiosks and ATMs. The design of IT applications and assistive technologies are created based on Universal Design or Design for All (Mekhalfi, Melgani, Zeggada, De Natale, Salem, & Khamis, 2016). These principles aim to maximize product markets by ensuring that the largest number of people, even those with some vision loss, can use them (Shinohara & Tenenberg, 2009).

The basic computer technologies used in the case of people with sensory vision problems are the auditory and haptic access systems. Voice technologies as so-called voice access systems (Fellbaum & Kouroupetroglou, 2008) can be classified into the following categories:

1. Speech devices (talking devices that rely on text-to-speech conversion, voice-activated devices that use voice recognition commands for their operation, and devices that interact with the user through real-world dialogue).
2. Automatic readers. Automatic readers are divided into:
 - written text readers which, thanks to mobile devices and scanners, recognize letters and characters and convert text into speech,
 - electronic text readers, which are portable devices that convert digital text into audio format.
3. Voice access to computer and texts. These systems include access to written linguistic content, mathematical symbols, diagrams and tables, and the computer graphical interface.
4. Voice browsers and voice web portals.
5. Voice systems for movement in outdoor but also in complex indoor areas.
6. Audio systems for television broadcasts, movies or videos. The talking subtitles, the teletext speech, but also the audio description contribute to this. The Interdisciplinary Training Guide lists a number of assistive technologies that can be very important tools for their functionality (Hersh & Johnson, 2008).

The following is a description of some of the basic tools of assistive technology that can significantly support the need for individuals to cope with everyday living skills, but can also be used in education, decisively influencing teacher teaching and cognitive and social development of the visually impaired student, if used in the appropriate context, with the right methodology and targeting the objective needs of the student (Mulloy, Gevarter, Hopkins, Sutherland & Ramdoss, 2014).

- **Screen Reading Software**

A large percentage of people with severe vision problems receive textual information through a special computer program that "reads" the digital text. This

program is called "Screen Reader Software" or "Screen Reader" and works with the PC voice composer. The screen reader software is responsible for converting the textual information on the computer screen into electrical signals that guide the voice synthesizer to produce the corresponding sounds. Such a program provides access to a wealth of textual information either a) PC functions and applications, such as menus, dialog boxes, command buttons, spreadsheets, word processors, or b) in Web-compatible (screen-reading) applications, e.g. e-mail, forums, social media (Rosenthal & Williams, 2000). Most screen reading software allows the user to change the voice that is heard during use, the reading speed and the "pitch" of the voice, as well as the ability to adjust how much information punctuation marks will be accepted each time and in what way (e.g. reading a word letter by letter or whole, reading a number digit by digit or whole). All adjustments are made using the computer keyboard, specifically key combinations, since a blind person cannot use the mouse (Rubinstein, Peterson, Wolffsohn, & Lowe, 2003).

Well-known commercial screen reading software products are Freedom Scientific's Jaws, Dolphin's Hall's and Apple's VoiceOver.

- **Text-to-speech applications.**

With the use of text-to-speech applications, visually impaired people or others with difficulty accessing text can receive textual information via audio over synthetic speech. A key distinguishing feature of this type of application and screen reader software is that text-to-speech applications read only text files. No other textual information -for example, menus, window titles, dialog boxes on the computer screen- is converted into speech (Thirasi, Dickwella, Peiris, Illangasinghe, 2015). Finally, text-to-speech applications are usually available for free or as online applications. The differences between the voices are mainly found in whether and how they pronounce foreign words (Papadopoulos & Goudiras, 2005).

- Screen Magnification Software.

Screen magnification software is a program that allows you to enlarge the information on the computer screen. Screen magnification is also provided by the magnifying glass of the Windows operating system or the Zoom program of the Macintosh operating system (Vanderheiden, 2009). However, the possibilities that a screen magnification software gives the user are greater, as the user can:

- a) enlarge the image to the extent that it facilitates it the most,
- b) choose whether to enlarge the whole screen or part of it (with many options),
- c) magnify and monitor the movement of the mouse with an auxiliary focus function,
- d) change color contrasts between font and background,
- e) select the standard or linear display of the screen contents to facilitate reading / monitoring by the user.

Additionally, some of these programs come with reading software for additional reading support. Note that the larger the image on the computer screen, the less information that enters the user's field of vision. In cases where the magnification is

large, the support of the screen magnification software is almost essential. Although an augmentation program is mainly used by visually impaired people, the adjustments a user needs to make can only be made using the keyboard (Papadopoulos, 2005).

- **Braille printer**

Braille printing is used to produce large volumes of text. The Braille printer comes with special software for translating a digital text into Braille text. This software allows you to copy text in Braille code of your choice (for example, Nemeth code or Braille code) and then print it on single or double-sided pages (Tanhua-Piironen, Pystynen, Raisamo, 2010).

- **Electronic Whiteboard**

Electronic whiteboards have replaced the traditional classroom blackboard. These are pressure sensitive panels that record the pressure exerted and transmit signals to the computer. The computer then translates these signals to display on the screen the points on the computer panel that have been pressed. The whiteboard allows people with reduced vision to access what the teacher writes. In addition, visually impaired people can use screen magnification software or other magnifying aids to more effectively receive stimuli. Finally, the use of image creation applications with screenshots can result in easier collection of lesson notes. Although it is generally not possible for blind people to access what the teacher presents on the whiteboard, handwriting software recognition software can work in combination. This means that while the teacher writes on the board, this is transferred to the student's computer screen, the writing recognition software converts it into basic digital text that the blind student can access using special tools (for example, screen reading software) (Zhou, Parker, Smith, & Griffin-Shirley, 2011).

- **DAISY**

A very basic way of supporting people with severe vision problems is to provide educational material in audio form. For the creation of digital talking books, the use of a specific format is recommended, the Digital Accessible Information System DAISY, which includes specific instructions and structure for the production of a book in digital format (Lundh & Johnson, 2015). Special software (DAISY creator software) is used to create DAISY files. Books in this format ensure faster reading and greater ease of navigating the contents of the book. The most useful DAISY files include both audio and text digital book formats, but some are only available in audio or text format that is read through synthetic speech. The books in DAISY format can be used by a user in digital format via PC or the special DAISY Player device. In addition, non-audio DAISY files can be printed by giving appropriately structured books in Braille (Kerscher, 2002).

- **Accessible Digital Books**

Much of the educational material used in the school is in printed form, inaccessible to people with disabilities. In order to convert a printed book into an accessible digital or printed format, one needs to follow the steps of a specific process in order to achieve the best possible result of easy-to-use educational material, especially for the visually impaired (Yu, Ramloll & Brewster, 2001).

- **MathML**

The W3C International Consortium, which studies access to mathematics, has introduced MathML, an application of XML 3 for the presentation of mathematical notation and the structure and content of mathematical representations. MathML Math Presentation provides access for visually impaired people through the use of screen reader software. More specifically, using the mathType tool, it enables a visually impaired user to listen to a math by taking elements of its content and structure by simply opening the web browser. Without the use of Math ML, access to mathematical representations for the visually impaired (mainly blindness) could only be achieved by providing mathematical representations in printed form and therefore difficult to use (Cinelli, Ramirez, Da Silva, & De Albornoz, 2012).

- **Touchpad**

It is a surface sensitive to touch, on which haptic images are placed. The device connects to the computer on which the haptic images are in digital form. The program used to edit these digital images allows audio files or textual information (which is audibly rendered to the user) to be added to numerous parts of the digital image. This information (audio and text) is received by the user each time he presses on the corresponding point of the haptic image. This device can be an important aid for children with severe vision problems or learning disabilities in lessons where images and shapes are used extensively. Such courses are geography, geometry, biology, physics, etc. (Rubinstein, Peterson, Wolffsohn & Lowe, 2003).

The utility comes from the following advantages:

- A) It is an easy solution to transmit information provided through graphics, including images, diagrams, tables, etc.
- B) Provides the ability to present information through multimedia (since when using the touch tablet the person receives tactile, audio and visual information) for a variety of special educational applications.
- C) The device is quite easy to use. The user is guided through the menu and only basic computer knowledge is required.
- D) The information entered each time always accompanies a specific haptic image and is stored as a file on the computer. Thus, it is very easy to create a large database of tactile-audio (and visual) material for use with this device (Papadopoulos, 2005).

- **Closed circuit television**

In the context of assistive technology, Closed Circuit Television (CCTV) refers to a tool used by visually impaired people. It consists of a screen and a camera with an optical head. The camera captures the image of the image placed below it and the screen allows the user to see the image magnified from 2.5 to 50 times (or more, depending on the device and the size of the screen) (Papadopoulos, 2005). Most CCTVs are very easy to use, as all the function keys are large, legible and recognizable to the touch. The user can adjust in addition to the magnification, the brightness of the screen, the color contrasts, the way of focusing the image using the margins on the screen.

- **Braille Notetakers and Electronic Typewriters**

These are multipurpose devices, often called notetakers or accessible PDAs. They typically include a standard 7-key Braille keypad or a conventional (QWERTY) keypad for data entry and a renewable Braille or synthetic speech key, or both for data extraction. After being enhanced with additional features such as word processor, calendar features, email and web browsing capabilities, they were renamed accessible PDAs (accessible microcomputers), as note-taking was now one of the many functions. The value of these devices lies in the possibility of "communication" between the student and the teacher who is not familiar with Braille, as the former can enter and receive data in Braille code and / or audio and the latter can receive the data in audio or digital format by transferring files to the PC. A typical example of such multi-devices is:

Braille n' Speak.

The Braille n' Speak device is one of the most popular notetakers. It is a talking device with a wide range of functions (talking clock, calendar, calculator, phone book, etc.). It is aimed at Braille users and has: a) word processor (copy, cut, paste, find characters / words, spell check), b) memory for file storage and c) ability to connect to a standard or Braille printer and corresponding text conversion by one code to another (Lunney, Gemperline, Sonnesso & Wohlers, 1996).

Braille Lite.

This device combines the functions of the Braille n' Speak and the renewable Braille plate, which is integrated in the device. It also contains a built-in modem, screen reader software and a word processor (with spell checker). It allows the transfer of files to PC and has inputs for portable storage devices offering unlimited storage possibilities. It can print texts on a standard or Braille printer by automatically transcribing text from one code to another.

Using the above assistive technology it is possible for visually impaired people to access printed and digital information and education (Söderström & Ytterhus, 2010).

Conclusion

In summary, vision problems affect a significant part of the population, limiting their autonomy and causing serious difficulties in their daily lives. In addition, in many cases they cannot access information, hindering the education of children with such problems (West, Rubin, Broman, Munoz, Bandeen-Roche & Turano, 2002). However, in modern times, the rapid technological development offers a variety of possibilities for its use, to support people with visual impairments. The so-called assistive technologies can to some extent compensate for the deficits of these people, facilitating their access to information, communication and education. The benefits of using assistive technologies are certainly many (Rosner & Perlman, 2018). However, this area needs further investigation, so that no one is limited and isolated due to their disabilities and everyone enjoys a decent and quality life.

REFERENCES

Books

Hersh, M. A. & Johnson, M. A. (2008). *Assistive Technology for Visually Impaired and Blind People*, Springer Verlag London, Guildford, U.K

Vanderheiden, G.C. (2009). *Accessible and Usable Design of Information and Communication Technologies*. In C. Stephanidis (Ed.), *The universal access handbook* (pp. 31-56). CRC Press.

Articles

Cinelli, M. J., Ramirez, A. R. G., da Silva, & de Albornoz (2012). Evaluation of Electronic Haptic Device for Blind and Visually Impaired People: A Case Study. *Journal of Medical and Biological Engineering*, 32(6), 423-428.

Fellbaum, K. & Kouroupetroglou, G. (2008). Principles of Electronic Speech Processing with Applications for People with Disabilities. *Journal Technology and Disability*, Vol 20, No 2, pp. 55-85.

Kerscher G. (2002). *Structured Access to Documents, Digital Talking Books, and Beyond: The DAISY Consortium*. In: Miesenberger K., Klaus J., Zagler W. (eds) *Computers Helping People with Special Needs*. ICCHP 2002. *Lecture Notes in Computer Science*, vol 2398. Springer, Berlin, Heidelberg.

Lunney, D., Gemperline, M. M., Sonnesso, A., & Wohlers, D. (1996). Research note: The Braille 'n Speak as a laboratory tool for blind students. *Information Technology and Disabilities E-Journal*, 3(1).

Lundh, A. & Johnson, G. (2015). The use of digital talking books by people with print disabilities: A literature review. *Library Hi Tech*, 33 (1): pp. 54-64.

Mekhalfi, M. L., Melgani, F., Zeggada, A., De Natale, F. G., Salem, M. A. M., & Khamis, A. (2016). Recovering the sight to blind people in indoor environments with smart technologies. *Expert Systems with Applications*, 46, 129-138.

Mulloy, A. M., Gevarter, C., Hopkins, M., Sutherland, K. S., & Ramdoss, S. T. (2014). Assistive technology for students with visual impairments and blindness. In *Assistive technologies for people with diverse abilities*. Springer, New York, NY.

Papadopoulos, K. S. (2005). Automatic transcription of tactile maps. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99(4), 242-245.

Papadopoulos, K. S., & Goudiras, D. B. (2005). Accessibility assistance for visually impaired people in digital texts. *British journal of visual impairment*, 23(2), 75- 83.

Rosenthal, B., & Williams, D. (2000). Devices primarily for people with low vision. In B. Silverstone, M. Lang, B. Rosenthal, & E. Faye (Eds.), *The lighthouse handbook on vision impairment and vision rehabilitation*, 2, 799–820, New York: Oxford University Press.

Rosner, Y., & Perlman, A. (2018). The effect of the usage of computer-based assistive devices on the functioning and quality of life of individuals who are blind or have low vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 112 (1).

Rubinstein, M., Peterson, R., Wolffsohn, J., & Lowe, J. (2003). Benefits of electronic vision enhancement systems (EVES) for the visually impaired. *American Journal of Ophthalmology*, 136, 1129–1135.

Shinohara, K., & Tenenberg, J. (2009). A blind person's interactions with technology. *Communications of the ACM*, 52(8), 58-66.

Söderström, S., & Ytterhus, B. (2010). The use and non-use of assistive technologies from the world of information and communication technology by visually impaired young people: a walk on the tightrope of peer inclusion. *Disability & Society*, 25(3), 303-315.

Tanhua- Piroinen Erika, Pystynen Johannes, Raisamo Roope (2010). Haptic Applications as Physics Teaching Tools, Haptic Audio – Visual Environments and Games (HAVE), IEEE International Symposium.

Thirasi, B, Dickwella, U, Peiris, G, Illangasinghe, I, (2015). Digital Talking Book, *International Journal of Computer Applications* (0975 – 8887), Volume 121 – No.6.

West, S. K., Rubin, G. S., Broman, A. T., Munoz, B., Bandeen-Roche, K., & Turano, K. (2002). How does visual impairment affect performance on tasks of everyday life?: The SEE Project. *Archives of Ophthalmology*, 120(6), 774-780.

Wolffsohn, J. C., & Peterson, R. (2003). A review of current knowledge on electronic vision enhancement systems for the visually impaired. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 23(1), 35–42.

Yu, W., Ramloll, R., Brewster, S. A. (2001). Haptics graphs for blind computer users. *Proceedings of the First International Workshop on Haptic Human - Computer Interaction*, 41-51.

Zhou, L., Parker, A. T., Smith, D. W., & Griffin-Shirley, N. (2011). Assistive technology for students with visual impairments: Challenges and needs in teachers' preparation programs and practice. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105(4), 197-210.

Archives

World Health Organization - WHO, (2012). Visual Impairment and Blindness, Fact Sheet No 282. World Health Organization.

THE ROLE OF COMPUTERS FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Chrysanthi Papadaniil

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and The Arts
Department of Special Education
e-mail: xrysanthitherapy@gmail.com*

Abstract: In recent years there has been a growing research interest in the use of digital technologies in the education of people with disabilities. Tsiopela & Jimoyiannis (2018) presented an overview of the research that studies the use of ICT in the education of people with Autism Spectrum Disorders (ASD). The research concerns the use of educational software, virtual reality environments, multimedia, robotics and mobile devices and is categorized according to the technology they use, the skills they aim to develop, the age of the participants and the context of the intervention. The literature review shows that: (1) the results of the use of ICT in the education of people with ASD are particularly encouraging, (2) over time, both the technological means used and the educational goals expand, (3) In recent years, the focus has shifted to the use of mobile devices and applications aimed at developing professional skills for people with ASD.

Keywords: Autism, autistic spectrum disorders, ICT, digital technologies, education, communication

Introduction

Autism Spectrum Disorders affect approximately 1 in 68 children (CDC, 2014) and are associated with a range of significant difficulties in social interaction, communication, and constructive thinking, as well as limited, repetitive, and stereotyped patterns of behavior, interests, and activities. (Psychiatric Association, 2013). The use of ICT for the education and support of people with ASD is not a recent development. However, major technological advances in recent decades have increased the interest of educators and researchers in the potential of digital technologies to help people with autism. This interest is heightened by (a) the growing need for effective interventions, (b) the realization that computers and software applications have a particular impact on people with ASD, (c) the reduction in the cost of computers and digital technologies in general, thanks to which people with ASD have more opportunities to practice at home and (d) the increased opportunities provided to parents to support and monitor their children's development.

The literature review shows encouraging results in terms of the effectiveness of ICT interventions in educating and supporting people with ASD. A series of recent literature reviews (Jabbar & Felicia, 2015; Grynszpan et al., 2014; Kagohara et al., 2013) confirm that the potential of ICT to contribute to mobilization, reduction of problem behaviors and improvement of communication and social skills is very great. According to Ramdoss et al. (2012), interventions with ICT tools in children and adults with ASD have been directed, with promising results, to five key areas of their development and adaptive function:

- Linguistic expression and comprehension
- Communication skills and emotion recognition
- Social skills
- Skills of everyday life
- Workplace related skills

1. Materials and methods

The present study aims to study the role of computers for the development of communication skills in children with autism. The methodology followed in the study is the literature review of published articles and studies from the world literature. Literature reviews are secondary publications and aim to present already published data in a consolidated way, in order to investigate an object from different perspectives, to compare and group the results of different researches and to highlight the specific issue in all its dimensions, according to international bibliography. The main types of bibliographic reviews are descriptive (or narrative) and systematic reviews (Day & Gastel, 2012). In particular, the descriptive review to some extent follows the methodology of the systematic review, but omitting certain stages and having a more narrative character. On the other hand, the systematic review follows strict rules and its elaboration is based on a specific methodology, which is described in the specific guide (Siddaway et al., 2019).

2. Results of literature review

2.1 Benefits of ict in special education

Numerous are the benefits of integrating and using ICT in the learning process and especially for students with special educational needs. Learning is differentiated and adapted to the needs of each student giving him the opportunity to have self-control, autonomy, self-esteem and self-confidence. Also, through the use of ICT the student has the opportunity to complete his tasks at his own personal pace. Individualized teaching seems to be valuable for students with special educational needs and can highlight opportunities that until were not recognised (Nikolopoulou K., 2009). Also, with the integration of ICT in the activities, the cognitive and emotional development of the student is enhanced, but it has also been observed that the interaction, sociability and cooperation between the students are enhanced at the same time. In addition, enhancing memory as well as rational thinking are important benefits of using ICT in

the learning process. Through play and interaction with the environment, children are constantly learning and evolving. Based on their study (Ramdoss, 2012), the use of ICT in interventions in students with ASD, show encouraging results in five key areas of their development and adaptive function: language expression and comprehension, communication skills and emotion recognition, social skills, everyday life skills and workplace related skills (Tsiopela, 2017).

2.2 Research on the use and utilization of ict in special education

In recent decades there has been an urgent need for the integration of Information and Communication Technologies (ICT) in the education of children with ASD and this is reflected in the strong research interest in the use of various technologies such as computers, software, robotics and online environments. but also digital tools. It is observed that many educators and therapists use and integrate ICT in the curriculum and in their daily activities and individual interventions. In this way, the traditional model where the teacher tries to infuse knowledge is marginalized and replaced by the active participation of the student where he is given the opportunity for a more complete understanding of the concepts (Bosniadou, 2006).

The integration of ICT in the learning process and interdisciplinary activities, gives students new opportunities for communication, collaboration, creation and exploration. The integration and utilization of ICT has a supporting effect on learning. In the field of education, research is relatively small but with very important findings on the integration of ICT in the learning process. It is pointed out that ICT enables students to acquire skills, to expand knowledge and understanding of the world through language communication and literature, to solve problems as well as to develop creatively, personally and socially-emotionally.

In a pilot study (Nikolopoulou KG, 2014) it was observed that infants had a very good mood, feeling and behavior when they came in contact with the computer and various software. Particularly noteworthy in special education are the research of Klopfer (2009), through which new technologies are praised because they give students with special educational needs, such as students with ASD and ADHD, the opportunity to enter very interesting learning environments, which otherwise they would not be able to get in, and now through digital games and software this is becoming a reality. Other studies have shown that in students with ASD and ADHD, the computer enables them to increase concentration during an organized activity. Also, according to other studies, it has been observed that children with ASD when they come in contact with the computer improve both their motor and mental skills. This way children can integrate more easily into a school classroom. Also, children with ASD who have speech disorders, the appropriate digital applications can benefit them to develop their communication skills and be able to integrate by actively participating in the learning process. Also, by using simulation games that contain arithmetic operations - addition and subtraction for example - they enhance their transactions, which are necessary in everyday life. The review of research that has taken place in recent

decades, reveals the multiple benefits of the use and integration of ICT in the education of students with ASD. Interventions through the use of robotics have multiple goals, such as imitation, shared attention, alternating sequences, recognizing emotions and expressions, initiating interaction and ultimately the triune interaction (Cabibihan, 2013). In addition, Kim et al. (2013) studied the social behavior of 24 children with ASD in contact with an adult partner and a mediator (adult, electronic game or robot) and the results showed that children spoke or even addressed the adult partner when he was a robot as well as in a subsequent study children with ASD exhibited positive behaviors when interacting with robots (Ricks, 2010).

2.3. Ict in the education of people with asd

2.3.1. Social robotics

In recent years, thanks to the rapid development of artificial intelligence, the usefulness of robotics in the diagnosis, treatment and education of people with ASD has begun to be explored. A robot, in such an intervention, can have three roles: therapeutic teammate, social mediator and example of social factor.

Robotic interventions in people with autism target the following behaviors: (a) imitation, (b) shared attention, (c) sequence rotation, (d) recognition of emotions and expressions, (e) initiation of interaction, and (f) trinitarian interaction (Cabibihan et al., 2013). According to a recent literature review (Diehl et al., 2012), studies of social robotics in people with ASD can be divided into four main categories: (1) the response of individuals to robots, (2) the use of robots to eliminate behaviors, (3) use of robots to model, train or practice a skill; and (4) use of robots to provide feedback.

A European program (ROBOSKIN) aimed at developing new robotic capabilities, based on the tactile feedback of robotic skin, explored the possible uses of this technology in the treatment of children with autism (Amirabdollahian et al., 2011). The results Children's tactile interaction with humanoid robots was encouraging, but further research was needed to develop cognitive mechanisms that exploit tactile feedback to improve human-robot interaction. Kim et al. (2013) studied the social behavior of 24 children with autism when interacting with an adult partner and another mediator partner, who was either an adult, an electronic toy, or a robot. The research showed that the children generally talked more and addressed more to the adult partner when the robot was the mediator. Finally, a comparative study of how children with and without autism behave and explore four-dimensional space (3D space and time) when interacting with a robotic mediator reported significant differences between the two groups in shared attention activities (Anzalone et al., 2014). The literature states that children with ASD, when interacting with robots, exhibited some positive social behaviors that were not observed when interacting with their classmates, caregivers, and therapists (Ricks & Colton, 2010). However, there are still methodological limitations that make it difficult to draw conclusions about the usefulness of robotics in this area and, therefore, more research is needed to determine the reliability of these techniques (Diehl et al., 2012).

2.3.2. Portable digital support technologies

In recent years, as the portability and computing capabilities of electronic devices have improved, there has been increasing research interest in the possibilities of using support applications running on palm computers, tablets and smartphones by people with disabilities (Sampath et al., 2010). For example, Tentori & Hayes (2010) designed an application for smartphones that facilitates the interaction of children with ASD with other people, presenting social cues with instructions for the acceptable distance from the interlocutor and the use of appropriate standard phrases in each case. Other studies have investigated the use of specially designed mobile applications to support people with autism in communication and play (Murdock et al., 2013), in transitions between school activities, in activities of everyday life (Lancioni et al., 2014) and in the workplace (Bereznak et al., 2012), reporting encouraging results.

A review of 15 publications on the use of iPods, iPads and iPhones in educational programs for people with autism (Kagohara et al., 2013) revealed that they refer to five different areas: (1) School education, (2) Communication, (3) Employment, (4) Leisure and (5) Transition between schools. Most aimed either to convey educational prompts through the device, or to teach the person to operate the device so that they can access a favorite stimulus. The results from the use of mobile devices have been particularly encouraging, leading to the conclusion that devices of this type are great technological tools for people with developmental disabilities. Some representative examples of such applications are presented in detail below.

2.3.3. Visualized programs

Visual schedules are an effective way for the teacher to explain to students with ASD the range of activities included in the school day (Knight et al., 2014). They usually consist of pictures printed on paper that are velcro placed on a blackboard or notebook. This process can be simplified with the help of technology (Hayes et al., 2010). One such example is vSked (Hirano et al., 2010). It is an interactive application designed for use by students with autism, which combines visual schedules, checklists and a reward system. A study of the use of vSked, conducted during a school year in two classes of students with autism, showed that this technology can promote student independence, reduce the number of prompts required by the teacher, encourage consistency and predictability and reduce students's transition time from one activity to another (Cramer et al., 2011).

PECS applications

The Picture Exchange Communication System (PECS) allows people with autism who have no functional or socially acceptable reason to communicate. The person using the PECS system learns to communicate by showing one or more images corresponding to the object / activity desired. Recent advances in portable electronics have led to the development of special applications for tablets and mobile phones that can replace PECS folders. According to studies (De Leo et al., 2011; Ganz et al., 2014) conducted on two such applications (PixTalk and PECS Phase III), people with

autism respond positively to the electronic form of PECS, as it is more user-friendly, but also more "socially acceptable".

2.3.4. Video modeling

Dueñas et al., (2019) studied the use of video modeling in a social and vocational training program for people with autism, reporting positive results. Participants had the role of assistant in a fire safety presentation and had to perform a series of 63 movements in sync with the fire safety expert's speech. Behavioral Skills Training (BST) was used, a training package consisting of commands, modeling, testing and feedback, in conjunction with an iPhone application, which illustrated the next step when necessary. The results showed that the application (a) helped people with autism to work successfully in environments that require complex skill sequences and (b) contributed to faster learning of skill sequences, compared to BST training without the use of the application. In another study, three students with autism were taught via iPhone instructional videos how to use various appliances such as the washing machine and copier and how to cook according to a recipe (Bereznak et al., 2012). The results showed improved performance for all three participants, while both learned to use the device resulting in self-motivation and eventually developing target skills on their own.

The findings are consistent with those of similar studies that have highlighted video modeling as an effective technique for acquiring knowledge in the school environment, improving communication skills (Charlop et al., 2010) and vocational education (Wright et al., 2020). Equally encouraging results from modeling the steps of an activity through mobile devices have been reported by other studies (Dueñas et al., 2019). This is a promising technology that is expected to make a significant contribution, as many young people with autism enter vocational rehabilitation programs around the world (Charlop et al., 2018).

2.3.5. Support for speech and other communication initiatives

Portable electronic devices are very useful tools for enhancing the communication of people with autism and can be used in various ways. For example, Ganz et al. (2014) used tablet computers to present visual scenarios (ie step-by-step instructions in the form of pictures) on the use of vocabulary in three children with autism aged 8 to 14 years. The results showed that all participants increased the use of verbs and nouns through this material, while they constantly needed less intervention from the teacher as the educational program progressed. Ching-Hsiang et al. (2014) used a touch computer with an assistive program to automatically respond to communication requests to study whether two people with autism spectrum disorders could execute communication requests in order to continue playing a video. The software combined the functions of the touch computer with the production of speech and the function of automatic response to requests. The results showed that both participants had a significant improvement in the implementation of the communication request during the intervention phase, while maintaining this performance during the maintenance phase.

Incremental and Alternative Communication (AAC) devices have a special utility for people with limited or no speech. These devices are specially designed to facilitate communication and are available in a variety of sizes and types to cater to a range of cognitive and motor skills. Many are similar to laptops and accept input from touch screens, keyboards, switches or even goggles. They use symbols and letters that allow the user to generate meaningful words, phrases and sentences, while having a wireless internet connection, allowing users to write e-mails and connect via a webcam. Speech generators can use either recorded voice or electronic voice, which is produced by either which speech synthesis machine.

3. Discussions

The first computer-based studies of people with ASD were related to the development of language skills, the development of communication skills such as verbal interaction and collaboration, the enhancement of attention and behavioral improvement, as well as mobilization. It seems that during this first period there were many reservations from teachers and parents of children with ASD, as well as fears that the use of computers could enhance autistic withdrawal. The results of the first case studies showed a positive effect of computer-assisted teaching on some of the behavioral problems of children with ASD (such as avoiding eye contact and hoarseness), as well as improving spontaneous communication and cognitive development. Over the next few decades, there has been a dynamic increase in research on the use of ICT in the teaching, rehabilitation and support of people with ASD (Grynszpan et al., 2014; Ploog et al., 2013). At the same time, teachers began to use, in their educational interventions for students with ASD, multimedia applications, which became very popular and were soon enriched with animation, with animated digital instructors, embedded videos and emotionally expressive avatars.

Also, many studies have investigated the possibilities of Virtual Reality (OP) applications in the diagnosis of ASD, in the modification of problem behaviors, in the organization of daily work, in the recognition of emotions, in communication, in cooperation and in the rehabilitation of social skills. These studies confirm that OP is a tool that can be used to enhance the social understanding and functioning of people with ASD, as it offers them the opportunity to practice in any social scenario through a safe and realistic simulation environment. The use of web-based environments is also of particular interest, as browsers become the global interface for a wide range of tools and applications and have an increasing impact on the learning and teaching process. A recent study (da Silva et al., 2014) reports increased mobilization and interaction of children with autism when using an enriched multimedia platform with fully customizable content and format. Encouraging results from the use of an online platform for the acquisition of pre-professional skills by adolescents with ASD have also been reported (Tsiopela & Jimoyiannis, 2017).

4. Conclusions

In the last decade, there has been a strong research interest in the use of a variety of digital technologies such as computers, software, PC environments, robotics, mobile digital devices and online tools and environments designed specifically for people with autism to develop their level of knowledge, communication, social skills and professional skills. The variety of technological tools used at the research level increases with the passage of time, following the latest technological developments. At the same time, the goals are expanding and while initially they were mainly related to academic and social skills, now they also include skills related to communication, vocational rehabilitation and daily life. In the last five years, the majority of research studies the use of mobile applications, mainly with the aim of developing communication and professional skills.

ICT education and support for people with disabilities has evolved into a distinct scientific field, linking the sciences of education and special education with digital technologies, psychology and neuroscience. In addition to educational software designed to enhance learning, there are a variety of games designed to reduce autistic isolation and entertainment. There are also communication tools, ie applications for mobile devices, that translate images into speech, in order to facilitate the communication of non-speaking people with autism. According to relevant research, both teachers and parents believe that the use of ICT has a positive effect on teaching (Kuo et al., 2014). On the other hand, the use of ICT and especially video games should be done in a strictly limited way, because there is a risk of addiction and aggravation of problem behaviors.

The rapid development of technology contributes in this direction. For example, the widespread use of eye detectors in the last five years has aroused strong research interest in the application of eye monitoring techniques to people with autism (Papagiannopoulou et al., 2014). Thus, it is currently being explored how these techniques can contribute (a) to the diagnosis of autism, (b) to the acquisition of social and communication skills. and (c) in obtaining information about the degree of mobilization comprehension of oral speech and social attention. All research to date reports on the extraction of important information from eye tracking, thus paving the way for the integration of eye-tracking devices into future educational environments.

To date, animation, emotional avatars, animated digital trainers, the use of online environments, and virtual reality applications have been complementary. The existence of these applications in conjunction with the evolution of electronic devices, such as palm computers and smartphones, harmoniously promote the effectiveness of training and support for people on the autism spectrum. Finally, with the development of artificial intelligence, the contribution of robotics in therapeutic programs is under consideration.

The majority of studies that have investigated the usefulness of the aforementioned tools have highlighted their offer. The resulting research conclusions condense the idea that children and adults belonging to the spectrum can benefit. To be able, that is, to recognize their feelings, to communicate and cooperate in a more functional way, always taking into account the different abilities and needs of everyone. All these

are elements that structure their independence and socialization, as key pillars of their personal development.

In addition, research findings emphasize that the use of a variety of applications and means of technology, is not only aimed at helping to enhance cognitive, communication and social skills. It can also play an important role in cultivating professional skills and even be a source of entertainment with the help of appropriate toys. In conclusion, it is worth mentioning that the use of the means and applications of Technology is not enough to make effective the intended goals that can improve their quality of life. Prerequisites are the way they are utilized and the environments, that is, the contexts in which they are utilized. Finally, it is important to avoid negative impacts such as isolation or addiction.

REFERENCES

Abdul Jabbar, A. I., & Felicia, P. (2015). Gameplay engagement and learning in game-based learning: A systematic review. *Review of educational research*, 85(4), 740-779.

Allen, K., Wallace, D., Greene, D., Bowen, S., & Burke, R. (2010). Community based vocational instruction using videotaped modeling for young adults with autism spectrum disorders performing in air-inflated mascots. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(3), 186-192.

Amirabdollahian, F., Robins, B., Dautenhahn, K., & Ji, Z. (2011). Investigating tactile event recognition in childrobot interaction for use in autism therapy. *Proceedings of the 2011 Annual International Conference of the IEEE Engineering in Medicine and Biology Society* (pp. 5347–5351 Boston: EMBS).

Anzalone, S., Tilmont, E., Boucenna, S., Xavier, J., Jouen, A., Bodeau, N., ...Cohen, D. (2014). How children with autism spectrum disorder behave and explore the 4-dimensional (spatial 3d and time) environment during a joint attention induction task with a robot. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(7), 814-826.

Bereznak, S., Ayres, K., Mechling, L., & Alexander, J. (2012). Video self-prompting and mobile technology to increase daily living and vocational independence for students with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24(3), 269-285.

Bethel, C., Stevenson, M., & Scassellati, B. (2011). Secret-sharing: Interactions between a child, robot, and adult. In *Proceedings of the 2011 IEEE International Conference on Systems, Man, and Cybernetics* (p. 2489-2494). IEEE.

Burke, R., Andersen, M., Bowen, S., Howard, M., & Allen, K. (2010). Evaluation of two instruction methods to increase employment options for young adults with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1223-1233.

Cabibihan, J. J., Javed, H., Ang, M., & Aljunied, S. M. (2013). Why robots? A survey on the roles and benefits of social robots in the therapy of children with autism. *International journal of social robotics*, 5(4), 593-618.

CDC (2014). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years. Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2010. Atlanta: Centers for Disease Control and Prevention, U.S. Department of Health and Human Services.

Charlop, M. H., Lang, R., & Rispoli, M. (2018). Lights, camera, action! Teaching play and social skills to children with autism spectrum disorder through video modeling. *Play and social skills for children with autism spectrum disorder*, 71-94.

Charlop, M., Dennis, B., Carpenter, M., & Greenberg, A. (2010). Teaching socially expressive behaviors to children with autism through video modeling. *Education and Treatment of Children*, 33, 371–393.

Ching-Hsiang, S., Ming-Shan, C., Shu-Hui, W., & Chih-Nung, C. (2014). Teaching two teenagers with autism spectrum disorders to request the continuation of video playback using a touchscreen computer with the function of automatic response to requests. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(9), 1055-1061.

Cihak, D., Smith, C., Cornett, A., & Coleman, M. (2012). The use of video modeling with the picture exchange communication system to increase independent communicative initiations in preschoolers with autism and developmental delays. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(1), 3-11.

Cihak, D., Wright, R., & Ayres, K. (2010). Use of self-modeling static-picture prompts via a handheld computer to facilitate self-monitoring in the general education classroom. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(1), 136–149.

Cramer, M., Hirano, S., Tentori, M., Yeganyan, M., & Hayes, G. (2011). Classroom based assistive technology: Collective use of interactive visual schedules by students with autism. *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-10). New York: ACM.

da Silva, M. L., Gonçalves, D., & Silva, H. (2014). User-tuned content customization for children with autism spectrum disorders. *Procedia Computer Science*, 27, 441-448.

De Leo, G., Gonzales, C., Battagiri, P., & Leroy, G. (2011). A smart-phone application and a companion website for the improvement of the communication skills of children with autism: clinical rationale, technical development and preliminary results. *Journal of Medical Systems*, 35(4), 703-711.

Diehl, J., Schmitt, L., Villano, M., & Crowell, C. (2012). The clinical use of robots for individuals with autism spectrum disorders: A critical review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 249–262.

Dueñas, A. D., Plavnick, J. B., & Bak, M. Y. (2019). Effects of joint video modeling on unscripted play behavior of children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(1), 236-247.

Ganz, J., Boles, M., Goodwyn, F., & Flores, M. (2014). Efficacy of handheld electronic visual supports to enhance vocabulary in children with ASD. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(1), 3-12.

Grynszpan, O., Weiss, P. T., Perez-Diaz, F., & Gal, E. (2014). Innovative technology-based interventions for autism spectrum disorders: a meta-analysis. *Autism*, 18(4), 346-361.

Hayes, G., Hirano, S., Marcu, G., Monibi, M., Nguyen, D., & Yeganyan, M. (2010). Interactive visual supports for children with autism. *Personal and Ubiquitous Computing*, 14(7), 663-680.

Hirano, S., Yeganyan, M., Marcu, G., Nguyen, D., Boyd, L. A., & Hayes, G. (2010). vSked: Evaluation of a System to Support Classroom Activities for Children with Autism. *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1633-1642). New York: ACM.

Kagohara, D., Meer, L. v. d., Ramdoss, S., O'Reilly, M., Lancioni, G., Davis, T., ... Sigafoos, J. (2013). Using ipods® and ipads® in teaching programs for individuals with developmental disabilities: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 147 - 156.

Kellems, R., & Morningstar, M. (2012). Using video modeling delivered through ipods to teach vocational tasks to young adults with autism spectrum disorders. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 35(3), 155-167.

Kim, E., Berkovits, L., Bernier, E., Leyzberg, D., Shic, F., Paul, R., & Scassellati, B. (2013). Social robots as embedded reinforcers of social behavior in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(5), 1038-1049.

Knight, V., McKissick, B., & Saunders, A. (2013). A review of technology-based interventions to teach academic skills to students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(11), 2628- 2648.

Kuo, M., Orsmond, G., Coster, W., & Cohn, E. (2014). Media use among adolescents with autism spectrum disorder. *Autism*, 18(8), 914-923.

Lancioni, G., Singh, N., O'Reilly, M., Sigafoos, J., Boccasini, A., Alberti, G., & Lang, R. (2014). People with multiple disabilities use basic reminding technology to engage in daily activities at the appropriate times. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 26(3), 347-355.

Murdock, L., Ganz, J., & Crittendon, J. (2013). Use of an ipad play story to increase play dialogue of preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(9), 2174-2189.

Nikolopoulou, K. (2018). *Information and Communication Technologies in Preschool Education: Integration, Use and Utilization*. Athens: Patakis.

Nikolopoulou, K. G. (2014). Investigation of infant involvement in computer use as a school activity: a pilot study. 9th Panhellenic Conference with International ICT Participation in education. Athena.

Papagiannopoulou, E. A., Chitty, K. M., Hermens, D. F., Hickie, I. B., & Lagopoulos, J. (2014). A systematic review and meta-analysis of eye-tracking studies in children with autism spectrum disorders. *Social Neuroscience*, 9(6), 610-632.

Ploog, B., Scharf, A., Nelson, D., & Brooks, P. (2013). Use of computer-assisted technologies (cat) to enhance social, communicative, and language development in children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(2), 301-322.

Ramdoss, S., Lang, R., Fragale, C., Britt, C., O'Reilly, M., Sigafoos, J., ... Lancioni, G. (2012). Use of computerbased interventions to promote daily living skills in individuals with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24(2), 197-215.

Ramdoss, S., Machalicek, W., Rispoli, M., Mulloy, A., Lang, R., & O'Reilly, M. (2012). Computer-based interventions to improve social and emotional skills in individuals with autism spectrum disorders: A systematic review. *Developmental neurorehabilitation*, 15(2), 119-135.

Ricks, D. J., & Colton, M. B. (2010, May). Trends and considerations in robot-assisted autism therapy. In *2010 IEEE international conference on robotics and automation* (pp. 4354-4359). IEEE.

Ricks, D., & Colton, M. (2010). Trends and considerations in robot-assisted autism therapy. Proceedings of the 2010 IEEE International Conference on Robotics and Automation (ICRA) (pp. 4354-4359). Anchorage, Alaska: IEEE.

Sampath, H., Sivaswamy, J., & Indurkha, B. (2010). Assistive systems for children with dyslexia and autism. *ACM Sigaccess Accessibility and Computing*, 96, 32-36.

Tentori, M., & Hayes, G. (2010). Designing for interaction immediacy to enhance social skills of children with autism. In J. Bardram, M. Langhenreich, K. Truong, & P. Nixon (Eds.), Proceedings of the 12th ACM International Conference on Ubiquitous Computing (pp. 51-60). New York: ACM Press.

Torres, N., Clark, N., Ranatunga, I., & Popa, D. (2012). Implementation of interactive arm playback behaviors of social robot Zeno for autism spectrum disorder therapy. Proceedings of the 5th International Conference on Pervasive Technologies Related to Assistive Environments. Article No. 21. ACM: New York.

Tsiopela, D. &. (2017). ICT in the education of people with Autism Spectrum Disorders: A literature review. *Science and Technology in Education* (10), pp. 19-35.

Tsiopela, D., & Jimoyiannis, A. (2014). Pre-Vocational Skills Laboratory: Development and investigation of a Web-based environment for students with autism. *Procedia Computer Science*, 27, 207-217.

Tsiopela, D., & Jimoyiannis, A. (2017). Pre-vocational skills laboratory: designing interventions to improve employment skills for students with autism spectrum disorders. *Universal Access in the Information Society*, 16(3), 609-627.

Tsiopela, D., & Jimoyiannis, A. (2018). ICT in the education of people with Autism Spectrum Disorders: A literature review. *Science and Technology in Education*, 10 (1), 19-35

Wright, J. C., Knight, V. F., & Barton, E. E. (2020). A review of video modeling to teach STEM to students with autism and intellectual disability. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 70, 101476.

THE UTILIZATION OF THE TECHNOLOGY OF AUGMENTED REALITY IN THE FIELD OF SPECIAL EDUCATION

Chrysoula Oikonomo, PhD student

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Faculty of Educational Studies and The Arts

e-mail: chrisaοik@yahoo.gr

Abstract: In recent years, the use of Augmented Reality (AR) has attracted the interest of the scientific community in the field of education, as it combines digital information with the real environment, supporting new learning experiences and providing multiple benefits in the field of general and special education. The purpose of this study is the literature review of research related to the use of AR technology in students with disabilities and / or special educational needs at national and international level. The present research focuses on the benefits of AR in teaching cognitive, social and emotional skills to these students, as well as their active involvement in educational practice. The results of the study demonstrated the positive effect of AR on the participation and understanding of various skills of students as well as its effectiveness as an educational tool.

Keywords: Augmented Reality, Special education

Introduction

A new technology that has been developed to a great extent and is a new emerging technology in education with significant pedagogical benefits is that of Augmented Reality (Amanatidis, 2010). AR is a cutting-edge technology, which has recently attracted the interest of the research community through the development of AR applications and books in the field of education. This technology has been integrated in Information and Communication Technologies (ICT) and contributes significantly to the approach of learning through mobile devices (MobileLearning), with a direct result of mobilization, and active involvement and participation of students in the educational practice (Amanatidis, 2010). At the same time, it helps students with learning difficulties and special educational needs, through the multimodality it uses, but also the multi-sensory method it adopts. It is an innovative effort to develop and implement educational activities that can be integrated and adapted to the needs of the student. Through a richer environment in information and stimuli, the AR strengthens the perception of students, helps them to better understand the teaching content, but also to actively participate in the educational process.

The scientific term Augmented Reality first appeared in 1992 by Caudel and Mizell (Panagopoulou & Karagiannidis, 2016). AR technology is directly related to the addition

of virtual digital information or objects in the natural and everyday environment through the use of portable electronic devices (Tablets, Smartphones, Laptops, etc.). According to Azuma (Azuma, 1997) an AR system allows combining or enhancing the real world with digital objects or information, giving the impression that virtual objects coexist in the same space as real ones. The three main features of AR systems are the combination of real and virtual reality, the ability of user and system to interact in real time, and the recording and capture of the virtual environment in three dimensions (Azuma, 2011). Thus, AR technology assist the user as it adds additional information to the real environment that the user could not otherwise perceive (Azuma, 1997).

In modern times, AR is a rapidly evolving field of research. The main purpose of this field is to enrich the user's perception of reality. In recent years, research publications on the use and impact of AR in many different areas of educational practice have increased, resulting in improving the pedagogical value of this technology (Amanatidis, 2010).

The result of the scientific, educational and social interest in this technology is the development of AR books ("ARBooks"). Many of these books are mostly entertaining and have been created in the form of a game. However, some of them are educational textbooks and are used in the school - educational context, aiming at the differentiation of the educational process and the effort for greater and more active participation of children in the educational practice. ARBooks are the same as physical books with the only difference being the addition of digital teaching content that becomes visible through the use of a portable electronic device (Abas & Zaman, 2011). A basic condition for the creation of these books is to have a physical book, a computer for the construction of analog teaching material, as well as a device that can display virtual digital content (Fecich, 2014).

Enhanced learning environments are a new and unprecedented experience for students, as they stimulate their interest more and make them want to interact with it. Getting acquainted with the specific environment is quite easy and is achieved in a short time. It is also noteworthy that they can transfer the AR system out of the classroom with the sole condition of using a portable device (Yuen et al., 2011). In this way the experience of immediacy, participation and deepening of the didactic content is enhanced, as well as the overall learning by the student.

The main purpose of this work is the literature review of research on the use of AR technology in students with disabilities and / or special educational needs both nationally and internationally. The research questions generated for the implementation of this study are the following:

1. What are the benefits from the use of AR technology? to children with disabilities and / or special educational needs in the teaching of cognitive, social and emotional skills, and in the active involvement and participation of these children in the educational practice?
2. Is the use of AR books effective?

Methodology

This is a bibliographic study of fifteen researches for the evaluation of the technology of AR in students with disabilities and / or with special educational needs both nationally and internationally. The purpose of this work is to study the use of AR technology as a teaching method for teaching students with special educational needs, but also to investigate the effectiveness of this technology as a teaching method.

This research followed three phases. The first phase was the identification of the research problem. The second concerned the collection and bibliographic study of fifteen surveys, while the last phase consisted of the collection and recording of results.

Bibliographic research background.

The bibliographic review of the fifteen researches was done through their categorization according to the disability or the special educational needs of the students that constituted the respective research sample. More specifically, the first category concerned research that studied the utilization of ar in the teaching of students with mental retardation. The second category contained research papers that investigated the use of AR in the teaching of children and adolescents with learning disabilities. Finally, the third category concerned research, in which the utilization of the AR in the teaching of students on the autism spectrum was studied.

Regarding the first category, ie studies related to the utilization of the AR for the teaching of students with mental retardation, a research conducted by Richard, Billaudeau, Richardand & Gaudin (2007) was investigated. More specifically, these researchers designed an entertaining and educational AR application that enabled both children with normal development and children with mental retardation to recognize 3D plant entities in a simple and intuitive way, through the provision of visual, olfactory or acoustic signals. The main purpose of this research was to facilitate students' decision-making in relation to the plant entity that they had to identify each time. The research sample was 93 students of which 11 were students with special needs. The enthusiasm of children with disabilities when using the app compared to other students, the expression of positive emotions by children with Down syndrome, and the effective use of these tools in enhancing the cognitive level of children with disabilities were the main results that demonstrated by this study (Richard et al., 2007).

In the second category of research, where the use of AR in the teaching of students with learning disabilities (LD) was studied, three surveys were collected both nationally and internationally. More specifically, Fecich and her colleagues (2014) investigated the use of AR books with an iPad 2. The aim of the research was to study the effectiveness of AR technology in improving their reading skills and overall school performance. The research sample consisted of high school students with Learning Disabilities. The results of the research showed a positive response of students with LD to the use of AR books, and the contribution of AR books to the cognitive goals set by researchers (Fecich et al., 2014).

Another important research was carried out by Panagopoulou & Karagiannidis (2016), who proceeded to augment a literary text of the Anthology of 5th and 6th grade

of elementary school. The main purpose was to create a sample textbook of AR for the implementation of a new, alternative way of learning that will involve AR in the traditional textbook with the aim of providing an innovative and dynamic environment of education and equal access for all children, but also teaching reading skills of students with LD. The research sample consisted of three students with LD (5th and 6th grade). The results of the research showed a positive response of children to the use of the AR book, active participation in the learning process through the AR book and effective use of AR technology for the teaching of reading and cognitive skills of students with LD. (Panagopoulou & Karagiannidis, 2016).

Finally, Tsiotsia & Karagiannidis (2017) designed an AR material of three literary texts, from the textbooks of lyceum Literature. The main purpose of the research was the design of AR books, their utilization in adolescents with LD, who are attending high school and the evaluation of the effect that the application of this technology can have on the increase of literal reading comprehension. The sample consisted of three adolescent high school students who have been diagnosed with LD. The research results were recorded and showed the increase of children's reading comprehension (in the literal comprehension, in the retelling, in the comprehension questions and in the test of completing a missing sentence), as well as the active involvement of the students in the learning test through the books AR).

The third category of studies consisted of surveys conducted on students with Autism Spectrum Disorders (ASD) and concerned the effectiveness of using AR in teaching their various skills. First, Tentori & Hayes (2010) enhanced the social stories that teach a social skill by using certain social cues that return the child with ASD to socially acceptable behavioral conditions. The main goal of the research was to guide the user in order to successfully complete all the steps of social history in realistic interaction environments (Tentori & Hayes, 2010).

Escobedo et al. (2012) designed the MOSOCO application that utilizes AR technology with the ultimate goal of helping children with ASD to apply their social skills taught in real life. This application is based on the use of social stories as a strategy for teaching social skills. This application utilizes the camera of the mobile device on which it is installed in order to enhance the social situation that actually takes place with visual indications that remind the user of the six basic social skills that he has been taught and is called to apply in real life to interact socially with other people (Escobedo et al., 2012).

Bai, Blachwell, & Coulouris (2012) in a study conducted in 2012, designed an AR application, which sought to enhance children's imaginary play with ASD by replacing symbolic real-world objects (cardboard box or cotton ball) with other imaginary, digital objects that children could observe from the screen of a mobile device. The main purpose of the research was to enhance the imaginary play of children with ASD (Bai et al., 2012).

Bhatt, DeLeon, & Al-Jumaily (2014) created the game HappyMinionGame, in order to coordinate hand-eye movements and to deal with delayed movement of children

with ASD. The main goal of this research was the recognition of emotions through facial expressions in similar situations (Bhatt et al., 2014).

Alessandrini, Cappelletti & Zancanaro (2014) introduced a tool for augmentation on sheets of paper which, as illuminated by a lamp connected to a laptop, display the desired virtual elements. The content of these sheets of paper consists of social stories that aim to teach social skills. The main research goal was to enhance the attention of children with ASD as listening to their own voices makes the process easy and enjoyable (Alessandrini et al., 2014).

Xu, Cheung, & Soares (2015) suggested the use of handheld glasses called LittleHelper in order to provide personalized support to people with ASD by enhancing social and communication skills during a professional interview. The main research goal was to maintain the appropriate level of eye contact and speech with the interlocutor of people with ASD (Xu et al., 2015).

Chen, Lee & Lin (2015) developed an AR application that allowed people with ASD to recognize other people's social signals, intentions, and feelings. Six 3D animated faces were created featuring six different emotional expressions. The main research purpose was the recognition of social signals but also the basic emotions of other people (Chen et al., 2015).

Cunha, Brandão, Vasconcelos, Soares, & Carvalho (2016) designed and implemented the GameBook tool to identify and capture key emotions of students with ASD. The main goal was to identify the basic emotions and their manifestation conditions as well as to improve the user's empathy (Cunha et al., 2016).

Alessandrini, Loux, Serra, & Murray (2016) designed the ReduCat application which is a tool for increasing the sheets of paper with sound and is intended for educational interventions in children with ASD. The main goal was to strengthen and acquire social skills of children with ASD. The research sample consisted of children with ASD in Italy, who were taught social skills (Alessandrini et al., 2016).

Damianaki & Karagiannidis (2018) studied the design and implementation of two augmented social stories (AR books) through the use of a mobile device (Tablet), in the context of individualized teaching of two students with ASD. The main purpose of the research was to teach and acquire social, emotional and self-care skills in adolescents with ASD, through the use of two enhanced social stories. The research sample consisted of two adolescent students with ASD. The results of the research showed active involvement of the two adolescent students with ASD in the learning process, acquisition of social, emotional and self-service skills by the two students with ASD, as well as effective use of technology of the two augmented social stories (Damianaki & Karagiannidis, 2018).

Aggeli, Chrysiou & Karagiannidis (2019) studied the augmentation of two social stories in two students with ASD. The main research purpose was the study of the contribution of Augmented Reality technology in the enhancement of the social skills of children with ASD, which is carried out through the augmentation of social stories. The research sample consisted of two adolescent students on the Autism spectrum.

The results of the research showed a positive response of the two adolescents to the learning process, significant enhancement of the social skills of the two adolescents through the use of two enhanced social stories and effective use of technology of the AR (Aggeli, Chrysikou & Karagiannidis, 2019).

Research results

After the collection of researches from both the international and the Greek bibliography, their analysis followed. The results were recorded in Table 1, in which the research was categorized according to the disability or special educational needs of the students who were the research sample of each research. More specifically, the researches were divided into three categories: a) the researches that studied the utilization of the AR in the teaching of students with mental retardation, b) the researches that investigated the use of the AR in the teaching of children and adolescents with LD and c) the researches that the use of AR in the teaching of students on the Autism spectrum was studied.

Table 1: Surveys conducted on children with Mental Retardation, children with LD and children on the Autism spectrum

Surveys conducted on children with Mental Retardation	Richard et al. (2007)
Surveys conducted on children with LD	Fecich et al. (2014) Panagopoulou & Karagiannidis (2016) Tsiotsia & Karagiannidis (2017)
Surveys conducted on children on the Autism spectrum	Tentori & Hayes (2010) Escobedo et al. (2012) Bai, Blachwell & Coulouris (2012) Bhatt, De Leon, & Al-Jumaily (2014) Alessandrini, Cappelletti & Zancanaro (2014) Xu, Cheun, & Soares (2015) Chen, Lee, & Lin (2015) Cunha, Brandão, Vasconcelos, Soares, & Carvalho (2016) Alessandrini, Loux, Serra, & Murray (2016) Damianaki & Karagiannidis (2018) Aggeli, Chrysikou & Karagiannidis (2019)

In the studies related to Mental Retardation and the use of AR technology, benefits were observed in the teaching of cognitive and emotional skills, in the researches related to LD and the use of this technology again, benefits were observed in the teaching of mainly cognitive skills, while the use of AR technology in research the ASD benefited mainly in the teaching of social skills and less in the teaching of emotional skills. In addition, benefits from the use of AR technology, in terms of active involvement and

participation, were observed mainly in children with mental retardation and LD, while fewer benefits were observed in children with ASD. Finally, the use of AR books was considered effective in teaching children with mental retardation and LD, while it was considered less effective in teaching children on the autism spectrum.

Conclusions and Future Improvements

It is understood that the use of AR in the teaching of children with both mental retardation and LD, but also in children on the autism spectrum, has significantly contributed to the enhancement of cognitive, social and emotional skills of these children. In addition, with the use of this technology in educational practice, active involvement and participation of children in the learning process was observed, enhanced their interest and increased the learning motivation of these children, who respond better to visualized material consisting of limited stimuli, which attract their interest and attention. The response of these children to the use of AR books was equally positive.

Technology when combined with education can create new teaching and learning experiences (Lin & Chang, 2015). The integration of 3D images, video, animation and digital audiovisual material in books and AR applications, significantly helps children with disabilities and / or special educational needs in the learning process. At the same time, this technology provides the user with a pleasant learning environment and contributes to the effective learning of children, providing exciting opportunities and turning the learning environment into a realistic, authentic, interesting and extremely fun, as it differs from the traditional learning model.

The future directions of the present research include the utilization of the technology of the AR in the educational process, but with a larger number of researches from each category, in order for the results that will be valid and representative. In addition, in the research it would be useful to have a control group (it is the one that is taught without the use of AR technology), in addition to the experimental group (it is the one that is taught using the technology of AR) in order to compare the respective results between them. In addition, AR technology could be explored in the education of people with disabilities and / or special educational needs in addition to mental retardation, ASD and LD (eg with vision or hearing problems).

REFERENCES

Abas, H., Zaman, H. (2010). Digital Storytelling Design with Augmented Reality Technology for Remedial Students in Learning. Bahasa Melayu. In: Global Learn Asia Pacific Global Conference on Learning and Technology. Penang: ACE Global Learn.

Aggeli, V., Chryssikou, V., & Karagiannidis, Ch. (2019). Utilization of Augmented Reality for the teaching of children in the Autism Spectrum: a case study. 3rd Educational Conference of the Association of Teachers and Kindergarten Teachers of Chalkida on "For a school that will fit us all".

Alessandrini, A., Cappelletti, A., & Zancanaro, M. (2014). Audio-augmented paper for therapy and educational intervention for children with autistic spectrum disorder. *Int. J. Human-Computer Studies*, 422-430.

Alessandrini, A., Loux, V., Serra, G., & Murray, C. (2016). Designing ReduCat: Audio-Augmented Paper Drawings Tangible Interface in Educational Intervention for High-Functioning Autistic Children. *The 15th International Conference on Interaction Design and Children*, 463-472.

Amanatidis, N. (2010). Mobile Learning, Learning through mobile devices. 2nd Panhellenic Educational Conference of Imathia.

Azuma, R. (1997). A survey of augmented reality, *Presence*, 355-375.

Azuma, R. (2011). Recent advances in Augmented Reality, *Computers & Graphics*. In <http://ajet.org.au/index.php/AJET/article/viewFile/1306/678>

Bai, Z., Blachwell, A., & Coulouris, G. (2012). Making Pretense Visible and Graspable: An augmented reality approach to promote pretend play. *Mixed and Augmented Reality (ISMAR)*, 267-268.

Bhatt, S., De Leon, N., & Al-Jumaily, A. (2014). Augmented reality game therapy for children with autism spectrum disorder. *International Journal on Smart Sensing and Intelligent Systems*, 519-536.

Chen, C., Lee, I., & Lin, L. (2015). Augmented reality-based self-facial modeling to promote the emotional expression and social skills of adolescents with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 396-403.

Cunha, P., Brandão, J., Vasconcelos, J., Soares, F., & Carvalho, V. (2016). Augmented reality for cognitive and social skills improvement in children with ASD, *Remote Engineering and Virtual Instrumentation (REV)*, 334-335.

Damianaki, K., & Karagiannidis, Ch. (2018). I circulate Safely and Manage My Upset, Utilizing Augmented Reality in Two Social Stories as an intervention program for students on the Autism spectrum. In <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/48968/17726.pdf?sequence=1&isAllowe>

d=y Escobedo, L., Nguyen, D., Hirano, L., Rangel, A., Garcia-Rosas, D., Tentori, M., et al. (2012). MOSOCO: A Mobile Assistive Tool to Support Children with Autism Practicing Social Skills in Real-Life Situations. *SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 2589-2598.

Fecich, J. F. (2014). The use of augmented reality-enhanced reading books for vocabulary acquisition with students who are diagnosed with special needs. Doctoral Thesis. The Pennsylvania State University, The Graduate School Department of Learning and Performance Systems.

Lin, C. Y., & Chang, Y. M. (2015, February). Interactive augmented reality using Scratch 2.0 to improve physical activities for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 1-8.

Panagopoulou, P. & Karagiannidis, Ch. (2016). "A child counts the stars." Utilizing Augmented Reality in the textbook for them students with Learning Disabilities. In <http://ir.lib.uth.gr/handle/11615/45844>

Richard, E., Billaudeau, V., Richard, P., & Gaudin, G. (2007). Augmented reality for rehabilitation of cognitive disabled children: A preliminary study, *Virtual Rehabilitation*, 102-108.

Tentori, M., & Hayes, G. (2010). Designing for interaction immediacy to enhance social skills of children with autism. *ACM international conference on Ubiquitous computing*, 51-60.

Tsiotsia, K., & Karagiannidis, Ch. (2017). Utilization of Enhanced Reality in the Reading Comprehension of Adolescents with Learning Difficulties. In <http://ir.lib.uth.gr//handle/11615/47778>

Xu, Q., Cheung, S., & Soares, N. (2015, December). LittleHelper: An Augmented Reality Glass Application to assist individuals with Autism in job interview. *Signal and Information Processing Association Annual Summit and Conference (APSIPA)*, 1276-1279.

Yuen, S. C. Y., Yaoyuneyong, G., & Johnson, E. (2011). Augmented reality: An overview and five directions for AR in education, *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 119-14.

CONTEMPORARY BARRIERS IN INTEGRATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN SPECIAL EDUCATION

Georgios Tegos

e-mail: yorgostegos@tutanota.com

Abstract: The integration of Information and Communication Technologies (I.C.T.) in the wider educational field is of great research interest. During the last decades, most developing countries make efforts to integrate the use of I.C.T in the teaching of particular school subjects that the curricula deal with. However the use of I.C.T in education and especially in special education has been made in such a way that cannot be described as effective. It's an accepted fact that teachers of special education recognise the various and extremely significant benefits of I.C.T in their everyday teaching and their positive impact of them, on their students and on the school units in general. Nevertheless a conflict attitude arises as they hesitate to use them during teaching. As a result teachers and students with special educational needs cannot benefit from I.C.T and their integration to various school subjects. In this article, the causes that make teachers of special education hesitant about using I.C.T in their educational process will be examined and they are divided in two groups, as internal and external ones.

Keywords: Information and Communication Technologies, barriers, special education

Introduction

There is huge variety of definitions in the bibliography in regards of the Information and Communication Technologies (ICT) in special education and there are small or bigger differences among them. In this paper ICT in Special Education is described as the mode of education that uses new technologies in order to enhance, improve and support students with special educational needs (SEN). This term is related with various kind of computers, hardware, software, networks and other environments which can increase teachers' efficiency and (to help) the school performance of students with SEN.

Research has shown that in both Primary and Secondary Education and Special Education teachers recognize the great usefulness of ICT in teaching practice and are positive towards education, however, they are critical and wary of the systematic use of ICT in teaching and are very slow in adapting to the use of ICT in the classroom (Tsiatsios et al. 2021). Although there has been an increase in computer access to schools, in most cases teachers continue to use ICT in a classical way and not as cognitive tools, mainly for low-level formal academic goals, such as obtaining information from the Internet or for administrative reasons, to make lesson plans, or competitions, rather

than as a learning tool that supports active student learning. According to Jimoyiannis & Komis (2007) their obstacle is their limited skills, lack of experience and teachers' attitudes towards ICT.

This attitude of teachers was originally called "computerphobia". Later this concept became more general because it was not limited to the computer but also to every new form of technology that invaded the school and was called "technophobia". Today the term has been replaced by "cyberphobia". Authors use the term "technophobia" more often. Khan (2021) talks about fear and anxiety towards ICT.

It is a fact that spatial changes have taken place and schools have been adequately equipped with computers but there is technophobia and anxiety on the part of teachers in any innovation that in their opinion disrupts the traditional and stable structures of teaching (Konidari, 2005). Technophobia according to research (Panagiotakopoulos et al., 2011; Jimoyiannis, 2008), may be due to internal and external factors. Internal factors are personal characteristics, self-sufficiency, feelings, the degree of familiarity of teachers with ICT, the degree of acceptance by ICT teachers as tools to support the educational and learning process and the readiness of teachers to participate in implementation and integration processes of ICT in teaching practice. The external factors are sociological, technological, institutional and school administrative (Yadav, 2021). In the next two parts of the paper are discussed, with more details, these two groups of causes.

Internal causes that make teachers of special education hesitant about using Information and Communication Technologies

Personal factors are closely related to the behavior and negative emotional reaction of individuals as well as the stress that each person has when they have to use computers. So it can take the form of denial of use or fear of spoiling something because he does not know how to use the computer, or of feeling threatened and enslaved to technology. Teachers due to reduced computer knowledge are particularly anxious about their use. There is of course the category of teachers who while knowing the use of computers still experience stress and stress when they have to use them, due to lack of confidence in personal technological knowledge and skills (Dreamson, 2021).

The internal factors that influence teachers' attitude towards ICT are closely related to individuals' receptivity to experience. According to Jarvis (2009) each person interprets social reality based on all his learning experiences. Thus, when teachers are accustomed to a particular way of teaching and the educational methodology proposed through training and education programs is different from what they are accustomed to, as is the case with distance education methodology or when new technologies are used, such as virtual learning environments and new information and communication technologies, then the experience of teachers prevents the application of innovative learning ways and methods in school (Tsiatsios et al., 2022).

There are of course teachers who enjoy the use of new technologies for their own pleasure but also in the workplace. They are the ones who see the use of computers

from a rational point of view where the acceptance of ICT is an individual matter of the teacher, who through personal research processes seeks, self-forms, practices and finally applies ICT in the classroom (Jimoyiannis, 2008; Yavad et al., 2021).

Computer self-sufficiency affects people's expectations of computer use. Self-sufficiency as the result of a cognitive process in which individuals form perceptions about their ability to activate their motivations and cognitive resources in order to be able to respond to certain situations (Lesmerises, 2021). Thus the term self-sufficiency was linked to individuals' beliefs about their ability to use computers. Research shows that self-sufficiency in computer use, plays an important role in the development of computer skills and in a person's decision to use computers (Roussos, 2007). People who use the computer more often gain more confidence and more skills, which imply a more positive relationship with ICT (Konidari, 2005). Self-sufficiency therefore refers to teachers' beliefs about what they are capable of doing in the classroom according to their abilities (World Bank 2022).

External causes that make teachers of special education hesitant about using Information and Communication Technologies

From a sociological point of view, the school is a social institution that reproduces and maintains the existing social system for it and resists any change. Teachers, on the other hand, know that the mere existence of the computer in the classroom cannot change the traditional roles of teachers and students. But many educators are not free from social stereotypes, perceptions and trends in new technologies Technophobia is perceived as a transformation of work and employment, as a change in relationships between themselves and their students, because they feel inadequate and weak in the use of new technologies against the technological ability of their students (Tsiatsios et al., 2022). They come in contact with the i-generation student generation (Rosen, 2011) and here a huge gap is created, with consequent degradation of the role of the teacher in the classroom. This has the effect of creating a social inequality in the school because educational mediation is differentiated or mutated by the disconnection of knowledge from its institution. In other words, we have the social dimension of the pedagogical relationship between teacher and student. In this regard, the factor that Yavad et al, (2021) consider important is the loss of teacher control in the networked classroom. Now teachers cease to be the focus of the classroom and lose their power, which they have to share with the computer. Thus they begin to be possessed by feelings of inferiority and inadequacy towards their students. Some people end up having a negative attitude towards ICT after seeing computers threatening their professional careers and mythologizing computers by turning them into omnipotent symbols (Dreamson, 2021).

School management influences the relationship between new technologies and teachers. Here, the headmaster of the school unit, who is the administrative and educational head, has a prominent role. The School Counselor can also play an important encouraging and motivating role in the application of ICT in school. Every

educational plan made at the top of the educational pyramid is transferred to the school, where the management must carry it out. According to research (Dadamoglia et al., 2010) school headmasters are positive about the use of ICT and the internet and support the initiatives of their school teachers, but are not completely free of stereotypes, such as that they consider it unnecessary to create a website for their school. The absence or even the partial presence of administrative support in initiatives of the educational staff, in relation to the use of new technologies is an inhibiting factor in the modernization and evolution of the educational system. According to Pigiaki (2006), the headmaster must have a "vision" and activate and support retailers in the use of new technologies.

Inadequate organizational structures of the education system prevent and do not facilitate the use of innovative actions using ICT. Its central character limits teachers' autonomy, imagination, creativity, initiative and experimentation. Therefore, they often apply the proposed teaching methodology and technology in order to get the proposed material out. The bureaucratic organization and mentality of schools is another important cause of teachers' negative relations with ICT because they are empowered by mechanisms from above in order to harmonize their teaching according to its requirements. One of the most important problems is the "struggle" to cover the subject matter of the Panhellenic exams, which does not encourage innovation and limits the flexibility of the teacher (Vrasidas, 2010). Curricula do not allow the use of ICT because they are not structured according to the principles of social interaction and the co-construction of knowledge. It is therefore necessary to restructure the curricula in order to make effective use of ICT.

Practical issues such as closed laboratories opened only by computer science teachers, laboratories available to teachers if they have proper computer training, non-functionality of laboratory spaces which are usually located away from other classrooms and self-maintained laboratories. The lack of equipment is one of the problems that make it difficult for teachers to use ICT. Teachers feel the need for reliable technical support when problems arise in the use of machines (Jimoyiannis, 2008). According to Karasavidis and Kollia (2012) ICT was integrated regionally into the existing educational practice and not at its core, while the added learning value of the integration was limited to the visualization of natural phenomena and natural models. While according to Giavrimis (2010) teachers are motivated and believe in their self-efficacy, however, due to the content of the training or the structural problems of education, they find it difficult to apply ICT in practice. The educational project of exploring the training needs of teachers is also emerging, as well as the construction of a functional framework of training programs, which will be in line with the new cognitive tools and teaching practice in the post-modern era (Tsiatsios et al. 2022).

The civil service culture of some teachers and the fatalism, have as a result to leave the teachers away from the developments that take place in the field of technology (Vryonidis, 2007). This maybe happens because they are comfortable with what they already know and do not have the will or motivation to take on more

responsibilities, duties and obligations. Dealing with ICT requires more preparation in time and effort, both in terms of curriculum and how to handle supervisory tools and the computer. So they do not decide to proceed with new teaching practices, which open up through new technologies and remain in the traditional way, the teacher-centered, away from the use of ICT. A study by Joakim Samuelsson (2006), which involved Swedish mathematics teachers, showed that when teachers move to experiential learning through multimedia tools, which enliven the classroom and do not remain in the old and obsolete ways of transmitting it, then students find learning more attractive and have a positive disposition (Dreamson, 2021).

In recent years, remarkable educational software and digital tools have been developed and are constantly evolving, many of which are installed on school computers. More software is available for free on the internet. This is a treasure trove of programs that have not been used because teachers do not know how to use it (Yavad et al., 2021). According to a pan-European survey (2013) conducted in schools on the introduction of ICT in education, it shows that teachers are familiar with ICT teaching and learning, but continue to use it primarily to prepare their teaching. Teachers also focus mainly on how they will use digital tools and not on why and how they will use these tools to enhance learning. This research shows that in Greece there are 16 students per computer, above the EU average which is 7 students per computer. Most students per PC are in Turkey (20) while the fewest in Denmark with 3 students per computer. Computers in Greece are about 70% in the laboratory, 15% in the classroom and the remaining 10% are distributed in libraries or other places. The European average is 58% in the laboratory, about 30% in the classrooms and 7% in libraries. Access to interactive whiteboards is extremely low in Greece, with 1 interactive whiteboard per 500 students, far from the EU average with 1 interactive whiteboard per 111 students. Malta holds the first place with an interactive whiteboard for just 18 students. At the teacher level, 43% of Greek teachers use at least 25% ICT in education, 14 percentage points higher than the European average. At the same time, 64% use school computers (desktop, laptop) for educational purposes in Greek schools.

Conclusions

As a conclusion, ICT is assumed that teachers of primary and secondary education, even though they appreciate the various and significant benefits of integrating ICT in teaching, however they seem to be hesitant in terms of applying them in class. The causes that make teachers of special education hesitant and skeptical about using ICT in class are due to both internal and external factors. More specifically, internal factors firstly occur personal characteristics, self-sufficiency, emotions and the degree of familiarity of teachers with ICT. Additionally, internal factors are related to the degree of acceptance of ICT by teachers as tools of supporting the educational and learning process, as well as the willingness of teachers to participate in the processes of implementation and integration of ICT in their teaching. On the other hand external factors include sociological, technological, institutional and of school

administrative nature terms. Educators are limited to using ICT for typical low-level school goals such as for looking information on the internet, creating lesson plans or for administrative reasons. The specific causes limit the capabilities that ICT can offer, if used as a learning tool to support active participation of all students. Therefore, all the involved members in the specific procedure should take all necessary actions in order to reduce, if not eliminate, the causes mentioned above.

REFERENCES

Dadamogia, T., Oikonomou, T.& Krysilas, A. (2010). The role of the director and the contribution of ICT in Primary Schools. Presentation to the 2nd Panhellenic Teacher Conference of Imathia, (Veria-Naoussa), 23,24,25 April 2010.

Dreamson, N. (2021). *Critical Understandings of Digital Technology in Education*. Routledge 1st Edition.

Giavrimis, P., Papanis, E., Neofotistos, V., Balkanos, E. (2010). Teachers' views on the application of ICT in education. Proceedings of the 7th Panhellenic Conference "ICT in education", 23-26 September 2010, Corinth.

European Schoolnet & University of Liège (2013). *Survey of Schools: ICT in Education*. European Schoolnet.

Jarvis, P. (2009). Learning from everyday life. In P.Jarvis (ed.). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 19-30). London: Routledge.

Jimoyannis, A. (2008). Factors determining teachers' beliefs and perceptions of ICT in education. In A. Cartelli & M. Palma (eds.). *Encyclopedia of Information Communication Technology* (pp.321-334). IGI Global.

Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2007). Examining teachers' beliefs about ICT in education: Implications of a teacher preparation programme. *Teacher development*, 11(2), 149-173.

Karasavvidis, H. & Kollias, B. (2012). The integration and added value of ICT in the teaching plans of trainees at PAKE Thessaly - a case study. Proceedings of the 8th Panhellenic Conference "Information & Communication Technologies in Education", September 28-30. Marble.

Khan, B., Affouneh, S. Salha, S., Khlaif, Z. (2021). *Challenges and Opportunities for the Global Implementation of E-Learning Frameworks (Advances in Educational Technologies and Instructional Design)*. IGI:Global.

Konidari, E. (2005). *New Technologies in Secondary Education: Their Attitudes and Beliefs Greek teachers versus Computers*. Modern Education.

Lesmerises, A. (2021). *Positive And Negative Impacts On Education: Impact Of ICTs On Learning & Achievement: Concept Of Ict In Education*. Independently published.

Panagiotakopoulos, Ch. Koustourakis, G. & Papapanagiotou, G. (2011). Detection of technophobia and its effects in the case of undergraduate cultural students programs of the EAP. 6th International Conference in Open and Distance Learning. Loutraki, November 2011.

Pigiaki, P. (2006). Terms of innovation sustainability. School management strategies. In Pigiaki, P. (ed.). Democratic - Critical Educational Innovation. Athens: Grigoris Publications.

Rosen, L.D. (2011). Teaching the iGeneration, *Educational Leadership*, 68(5), 10-15.

Roussos, P. (2007). The Greek computer attitudes scale: construction and assessment of psychometric properties. *Computers in Human Behavior*, 23, 578-590.

Samuelsson, J. (2006). ICT as a change agent of mathematics teaching in Swedish secondary school. *Education and Information Technologies*, 11(1), 71-81.

Tsiatsios, T., Demetriadis, S., Mikiropoulos, A., Dagdilelis, V. (2022). *Research on E-Learning and ICT in Education: Technological, Pedagogical and Instructional Perspectives* 1st ed. 2021 Edition. Athens: Springer.

Vrasidas, C. (2010). Why don't teachers adopt technology? *eLearn Magazine*.

Vryonidis, M. (2007). A qualitative investigation of the factors that hinder the use of ICT in the educational process in Greece: what is the role of gender? Presentation at the Conference "Gender and New Technologies in Education" University of the Aegean. Rhodes, December 8, 2007

World Bank World Bank Group Publications (2022). *Innovation in Education: Improving Learning Outcomes through ICT Technology: World Bank Books Deal With Deals With Issues Such As Economics Society, Trade, Taxes, Climate And Gender*. Format: Kindle Edition 2022

Yadav, A., Mouza, C., Ottenbreit-Leftwich, A. (2021). *Preparing Pre-Service Teachers to Teach Computer Science: Models, Practices, and Policies (Research, Innovation & Methods in Educational Technology)* Kindle Edition.

THE BENEFITS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN SPECIAL EDUCATION

Georgios Tegos

e-mail: yorgostegos@tutanota.com

Abstract: Nowadays, the students regardless their special educational needs (SEN) and/or disabilities should have equal learning opportunities. All students and especially students with SEN require the development of new and innovative teaching methods due to these students' continuing and particular needs. Information and Communication Technologies (I.C.T.) is a contemporary and alternative educational tool which can be applied in a complementary and beneficial way during educational process. More specifically I.C.T is an assistive educational approach that includes computers, hardware and software and with their proper integration and application they could provide an alternative, rich and very attractive educational experience. In this paper all the significant benefits concerning the inclusion of I.C.T in special schools of primary and secondary education are analysed. Through this particular approach and the intensive and appropriate use of I.C.T, all students with SEN, their teachers, as well as special school units, could be affected with an extremely positive way and daily difficulties of the educational process are minimised.

Keywords: Information and Communication Technologies, integration, benefits, special education

Introduction

There is a huge variety of definitions in the bibliography in regards of the Information and Communication Technologies (ICT) in special education and there are small or bigger differences among them. In this paper ICT in Special Education is described as the mode of education that uses new technologies in order to enhance, improve and support students with special educational needs (SEN). This term is related with various kind of computers, hardware, software, networks and other environments which can increase teachers' efficiency and the school performance of students with SEN.

In special education, the use of ICT initially responds to the need to provide equal educational opportunities to all students. The inability to use and utilize ICT by children with special educational needs, leads to their exclusion and increases the digital divide between populations groups (Tsiatsios et al., 2022). More specifically, the use of ICT helps in the multi-sensory approach of the subjects, in the acquisition of problem-solving skills and social skills (Angelopoulou, 2011) and at the same time increases the communication and interaction of students with special needs with

their classmates and teachers (Mavrou et al., 2010). In addition, ICT offers greater autonomy, so that students with disabilities can perform daily activities on their own (Fernández-López et al., 2013).

The benefits for students with special educational needs

There are many benefits in various areas of student development (eg cognitive, emotional and communicative). Computer use positively affects students' cognitive development and motivation (Angelopoulou, 2011). The latter is especially important for students with learning disabilities and mental retardation who have reduced motivation to learn due to negative emotion and repetitive failures. ICT can reduce the negative self-esteem experienced by these students and increase their motivation to learn (Angelopoulou, 2011). Initially, children who have not developed any writing skills or write little can write and express themselves through the computer.

Furthermore, the use of ICT in the classroom helps many students with special educational needs that have communication problems as through the use of the computer they can express preferences and views and at the same time communicate in many ways, through the tools offered by the internet (e mail, blog, etc.) (Forzani & Leu, 2012). In addition, the student himself can and actively participates through the computer in various activities with the main goal of integrating into the general class (Yadav et al., 2021). In the research of Bratitsis & Kandroudīs, (2011), two students with significant learning and social difficulties, through the computer, were able to participate equally in the general classroom as well as to develop their communication and social skills. Research also shows the benefits of ICT in students with various disabilities but learning difficulties, physical disabilities, speech and language problems, deafness, blindness and autism.

In students with learning disabilities, the computer functions as an external human memory that can reduce the workload in the memory of these students as these students have limited working memory and have difficulty with complex mental calculations. It also helps to keep their interest, motivation for learning and their attention to the lesson, areas where students with learning disabilities have significant problems (Dreamson, 2021).

In addition, ICT offers significant benefits to students with physical disabilities as well as to students with speech and language problems. Students with physical disabilities who were isolated from their classmates, after using ICT improved their communication skills, strengthened their friendships and were accepted by their classmates. Similarly, new technologies help students with speech and language problems to improve their communication skills in order to interact and communicate effectively in the classroom (World bank. 2022).

ICT is especially useful for students with vision and hearing problems. Specific devices and special software help these students to learn, communicate and participate equally in the educational process. At the same time, there are many benefits to using ICT in people with autism. Often these individuals seem to enjoy interacting

with a computer because the latter work in a specific way and set rules (Christinaki et al., 2013) as well as because the stimuli they receive are constant, predictable and controllable. Furthermore, computers can offer an environment of coherence and stability, something that people with autism want because of the predictable reactions, the monotonous and speechless emotions that come from computers and the limited social stimuli (Mavropoulou, 2011).

Various studies have shown positive results from the use of educational software in the education of people with disabilities (dyslexia, down syndrome, autism, etc.) in the development of language skills, communication and social skills (Grynszpan, et al., 2013; Nikolopoulou, 2011; Ramdoss, et al., 2011). The use of appropriate special educational software enables students with special needs to engage in teaching objectives and activities commensurate with the level of their abilities (Angelopoulou, 2011). In Greece there are several software available for various disabilities through the website of the Ministry of Education and the Pedagogical Institute but the question is whether they are used by the teachers of the special education units.

On the other hand, touch technologies (mobile phones and tablets) are relatively new to the education of children with disabilities and so there is insufficient research on their effectiveness. However, the nature of these devices as well as their strong visual and auditory characteristics appear to positively affect the attention, memory, perception and motivation of children with disabilities (Campigotto et al., 2013; Fernández-López et al., 2013). These technologies contribute greatly to the education of children with autism, mental retardation and learning disabilities as their use helps to improve communication, language and social skills (Haksiz, 2014; Mintz et al., 2012). They also provide freedom of movement within the school premises and at the same time the activities can be transferred to the home area (Fernández-López et al., 2013). However, students must have developed specific cognitive skills to use the applications of these devices effectively (Lesmerises, 2021).

The benefits for teachers in special education

There are many benefits that ICT offers to the teacher, such as the fact that they enable him to create educational material suitable for all levels of students, provide him with educational support through the internet, give him greater prestige and enhance his professional prospects. More specifically, the special educator can organize the individual file and the individualized program of each student (Khan, 2021). The internet provides easily accessible and free material on tools, teaching methods and assessment for people with disabilities as well as information on the collaboration of special educators with parents and other professionals (Billingsley et al., 2011). At the same time, the computer serves as an assessment tool as students' work on the computer is an electronic portfolio of each student. It can also be used to identify learning difficulties or difficulties in social skills, since several tests have been made electronically in order to assess various difficulties (eg "Olympus" test) (Peltenburg et al., 2010).

At the same time, there are many benefits from interactive whiteboards, tablets and mobile phones in special education. The interactive whiteboard helps both the teacher and the student as it facilitates the management of the lesson, offers flexibility, abundant educational material and at the same time reveals the active role of technology in learning (Anastasiadis et al., 2011). At the same time, it can be used in many educational environments, which makes it a useful tool in special education (Dreamson, 2021).

The benefits for School Units in Special Education

Furthermore, in addition to the benefits that new technologies offer to the teacher and the student, there are many benefits for the schools themselves. Isolated schools in mountainous areas or islands can communicate and interact with other schools in the rest of Greece regardless of geographical location (Nikolpoulou, 2011). However, it should be emphasized that the mere existence of new technologies in the classroom is not enough either to bring about the benefits mentioned above or to integrate them effectively into education. Either in classes that use ICT, or in classes that use traditional tools (blackboard, book), the student can be treated as a passive recipient or as an active participant in the creation and understanding of knowledge (Yavad, 2021).

Conclusions

In conclusion, the proper integration as well as the appropriate use of ICT can provide students who belong in the wide spectrum of special education with significant benefits. Therefore, various benefits arise concerning different areas of students' development. More specifically, these areas concern the students' cognitive, socio-emotional and communicative development. Through the use of ICT students can acquire multiple educational opportunities by developing their linguistic, social and communicative skills. Furthermore, the students' interest increases as they are more motivated to participate. This fact improves their self-esteem and self-efficacy and as a result to get better learning outcomes.

On the other hand, the use of ICT provides teachers and the school units with various advantages. By using ICT, teachers can benefit as they can get educational support and assistance in organizing individual programs, according to each student special and unique needs. Moreover, the management of the course is being facilitated and improved, as there is more flexibility. In addition ICT can also serve as a remarkable assessment tool, as it is easier to identify any students' weaknesses. Finally there are various benefits for the school units, as with the use of ICT, geographical borders can disappear, school performance is increased and a school climate is created which is characterized by inclusive features and active participation and cooperation.

REFERENCES

Anastasiadis, P., Mikropoulos, A., Sofos, A., Fragaki, M. (2011). The Interactive Whiteboard in the classroom through the literature review: Pedagogical approaches. Proceedings of the 2nd Panhellenic Conference "Integration and Use of ICT in the Educational Process", April 28-30, 2011. Patras.

Angelopoulou, D. (2011). Pedagogical utilization of new technologies and educational software for students with or without special educational needs. In E. Papanis, P. Giavrimis & A. Vicky (Ed.). Research and educational practice in special education. Athens: Sideris.

Billingsley, B., Israel, M., & Smith, S. (2011). Supporting new special education teachers: How online resources and Web 2.0 technologies can help. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 20-29.

Bratitsis, Th. & Kandroudi, M. (2011). Collaborative activities with ICT in primary school and socialization of students with learning disabilities: International trends and a case study in the third grade. *Science and Technology in Education*, 4 (1-3), 39-60.

Campigotto, R., McEwen, R., & Epp, C. D. (2013). Especially social: Exploring the use of an iOS application in special needs classrooms. *Computers & Education*, 60(1), 74-86.

Christinaki, E., Vidakis, N., Triantafyllidis, G. (2013). Facial Expression Recognition Teaching to Preschoolers with Autism: A Natural User Interface approach, In Proceedings of the 6th Balkan Conference in Informatics (141-148), Thessaloniki, Greece, 19-21/9/2013.

Dreamson, N. (2021). *Critical Understandings of Digital Technology in Education*. Routledge 1st Edition.

Fernandez-Lopez, A., Rodriguez-Fortiz, M. J., Rodriguez-Almendros, M. L., & Martinez-Segura, M. J. (2013). Mobile learning technology based on iOS devices to support students with special education needs. *Computers and Education*, 61, 77-90.

Forzani, E., & Leu, D. J. (2012, October). New literacies for new learners: The need for digital technologies in primary classrooms. In *The Educational Forum* (Vol. 76, No. 4, pp. 421-424). Taylor & Francis Group.

Grynszpan, O., Weiss, P. L., Perez-Diaz, F., & Gal, E. (2014). Innovative technology-based interventions for autism spectrum disorders: a meta-analysis. *Autism*, 18(4), 346-361.

Haksız, M. (2014). Investigation of tablet computer use in special education teachers' courses. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 1392-1399.

Khan, B., Affouneh, S. Salha, S., Khlaif, Z. (2021). Challenges and Opportunities for the Global Implementation of E-Learning Frameworks (*Advances in Educational Technologies and Instructional Design*). IGI:Global.

Lesmerises, A. (2021). *Positive And Negative Impacts On Education: Impact Of ICTs On Learning & Achievement: Concept Of Ict In Education*. Independently published.

Mavropoulou, S. (2011). Effective educational approaches and teaching strategies for children on the autism spectrum. In S. Panteliadou & V. Argyropoulos (Eds.), *Special Education: From research to teaching practice*. Athens: Pedio.

Mavrou, K., Lewis, A., & Douglas, G. (2010). Researching computer-based collaborative learning in inclusive classrooms in Cyprus: The role of the computer in pupils' interaction. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 486-501.

Mintz, J., Branch, C., March, C., & Lerman, S. (2012). Key factors mediating the use of a mobile technology tool designed to develop social and life skills in children with autistic spectrum disorders. *Computers and Education*, 58(1), 53-62.

Nikolopoulou, K. (2011). *Information and communication technologies in preschool education*. Athens: Pataki.

Peltenburg, M., van den Heuvel-Panhuizen, M., & Robitzsch, A. (2010). ICT-based dynamic assessment to reveal special education students' potential in mathematics. *Research Papers in Education*, 25(3), 319-334.

Ramdoss, S., Mulloy, A., Lang, R., O'Reilly, M., Sigafoos, J., Lancioni, G., & El Zein, F. (2011). Use of computer-based interventions to improve literacy skills in students with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(4), 1306-1318.

Tsiatsios, T., Demetriadis, S., Mikiropoulos, A., Dagdilelis, V. (2022). *Research on E-Learning and ICT in Education: Technological, Pedagogical and Instructional Perspectives* 1st ed. 2021 Edition. Athens: Springer.

World Bank World Bank Group Publications (2022). *Innovation in Education: Improving Learning Outcomes through ICT Technology: World Bank Books Deal With Deals With Issues Such As Economics Society, Trade, Taxes, Climate And Gender*. Format: Kindle Edition.

Yadav, A., Mouza, C., Ottenbreit-Leftwich, A. (2021). *Preparing Pre-Service Teachers to Teach Computer Science: Models, Practices, and Policies (Research, Innovation & Methods in Educational Technology)* Kindle Edition.

**ОБРАЗОВАНИЕ И ИЗКУСТВА:
ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВИ**

Трета научно-практическа конференция

**EDUCATION AND ARTS:
TRADITIONS AND PERSPECTIVES**

Proceedings of the Third Scientific-Practical Conference

ISSN 2738-8999



2022