

# ОБРАЗОВАНИЕ И ИЗКУСТВА: ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВИ

Четвърта научно-практическа  
конференция с международно участие



EDUCATION AND ARTS:  
TRADITIONS AND PERSPECTIVES

Fourth scientific  
and practical conference

Sofia • 2023  
St. Kliment Ohridski University Press

# ОБРАЗОВАНИЕ И ИЗКУСТВА: ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВИ

Четвърта научно-практическа  
конференция с международно участие

София • 2023

Университетско издателство „Св. Климент Охридски“

## РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

проф. д-н Милен Замфиров, България  
проф. д-р Адриан Георгиев, България  
проф. Александър Денисов, Русия  
проф. д-р Александър Корнев, Русия  
проф. д-р Бисера Вълева, България  
проф. д-р Габриела Кирова, България  
проф. д-р Илиана Мирчева, България  
проф. Катарина Джорджевич, Сърбия  
проф. д-н Лаура Димитрова, България  
проф. д-р Маргарита Бакрачева  
проф. д-н Марек Сак, Полша  
проф. д-р Маркус Шренк, Германия  
проф. д-р Неда Балканска, България  
проф. д-н Николай Попов, България  
проф. д-р Николай Цанев, България  
проф. д-н Нели Василева, България  
проф. д-н Радослав Пенев, България  
проф. д-н Розалина Енгелс-Критидис, България  
проф. д-р Четин Семерджи, Турция  
доц. д-р Ана Милованович, Сърбия  
доц. д-р Анна Трошева, България  
доц. д-р Диана Игнатова, България  
доц. д-р Дидем Чатал, Турция  
доц. д-р Галина Георгиева, България  
доц. д-р Любка Алексиева, България  
доц. д-р Марина Пиронкова, България  
доц. д-р Снежина Бисерова, България  
гл. ас. д-р Ралица Димитрова, България  
д-р Роберт Осадан, Словакия

Редактор: Маргарита Крумова

## EDITORIAL BOARD

Prof. Milen Zamfirov, DSc, Bulgaria  
Prof. Adrian Georgiev, PhD, Bulgaria  
Prof. Alexander Denisov, Russia  
Prof. Alexandr Kornev, PhD, Russia  
Prof. Bisera Valeva, PhD, Bulgaria  
Prof. Gabriela Kirova, PhD, Bulgaria  
Prof. Iliana Mirtschewa, PhD, Bulgaria  
Prof. Katarina Djordjevic, Serbia  
Prof. Laura Dimitrova, DSc, Bulgaria  
Prof. Margarita Bakracheva, PhD, Bulgaria  
Prof. Marek Sak, Doctor Habil, Poland  
Prof. Dr. Marcus Schrenk, Germany  
Prof. Neda Balkanska, PhD, Bulgaria  
Prof. Nikolay Popov, DSc, Bulgaria  
Prof. Nikolay Tsanev, PhD, Bulgaria  
Prof. Neli Vasileva, DSc, Bulgaria  
Prof. Radoslav Penev, DSc, Bulgaria  
Prof. Rozalina Engels-Kritidis, DSc, Bulgaria  
Prof. Prof. Cetin Semerci, PhD, Turkey  
Assoc. Prof. Ana Milovanovich, PhD, Serbia  
Assoc. Prof. Anna Trosheva, PhD, Bulgaria  
Assoc. Prof. Diana Ignatova, PhD, Bulgaria  
Assoc. Prof. Didem Çatal, PhD, Turkey  
Assoc. Prof. Galina Georgieva, PhD, Bulgaria  
Assoc. Prof. Lyubka Alexieva, PhD, Bulgaria  
Assoc. Prof. Marina Pironkova, PhD, Bulgaria  
Assoc. Prof. Snezhina Biserova, PhD, Bulgaria  
Assist. Prof. Ralitzia Dimitrova, PhD, Bulgaria  
Robert Osad'an, PhD, Slovakia

© 2023 Антонина Георгиева, художник на корицата

© 2023 Университетско издателство „Св. Климент Охридски“

ISBN 978-954-07-5061-3

# СЪДЪРЖАНИЕ

## ПЛЕНАРЕН ДОКЛАД

|  |    |
|--|----|
| <b>Актуални образователни предизвикателства пред съвременната психология</b> ..... | 19 |
| Наталия Александрова, проф. дпсн   |    |

## АКТУАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПРАКТИКИ

|  |     |
|--|-----|
| <b>Съвременни тенденции при развитието на финансовата грамотност в България</b> .....  | 29  |
| Джеймс Йоловски, доц. д-р  |     |
| <b>Физическото възпитание и целите на образованието в XXI век</b> .....  | 36  |
| Ина Владова, доц. д-р  |     |
| <b>Моделът „Учене чрез проучване“ по природни науки в началното училище в дискурса „развитие на личността на ученика“</b> .....                                      | 45  |
| Светлана Ангелова, доц. д-р  |     |
| <b>Усвояване на чужд език и дискурс на сътрудничество</b> .....  | 59  |
| Христина Белева, гл. ас. д-р   |     |
| <b>Жестовият език в обучението по точни и природни науки: предимства и предизвикателства</b> .....   | 67  |
| Ивелина Стоянова, д-р  |     |
| <b>Мултидисциплинарен подход към формирането на компетенции на ресурсните учители за ефективна реализация на приобщаващи стратегии в образователния процес</b> ..... | 76  |
| Калоян Дамянов, д-р  |     |
| <b>Предизвикателства пред обучението по финансова грамотност в началното училище</b> .....   | 86  |
| Магданела Делинешева, д-р  |     |
| <b>Финансовата грамотност в началното училище през перспективата на рамката за финансова компетентност</b> .....   | 95  |
| Магданела Делинешева, д-р  |     |
| <b>Развитие на ключови компетентности в STEM обучението по технологии и предприемачество</b> .....   | 102 |
| Дениз Хаджиева   |     |
| <b>Възможности за реализиране на STEM дейности в часовете по природни науки в началното училище</b> .....  | 113 |
| Жорж Кюшев   |     |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Ментална аритметика – същност и съвременни аспекти<br/>на приложение</b> .....   | 129 |
| Здравка Савчева, докторант  |     |
| <b>Приложение на откривателското учене и развитие на креативността<br/>в заниманията по интереси</b> .....                                      | 141 |
| Николина Гаврилова, докторант   |     |
| <b>ПЕРСПЕКТИВИ В РАННОТО ДЕТСКО РАЗВИТИЕ</b>  |     |
| <b>Многообразието от педагогическа дейности в предучилищните учебни<br/>заведения и ефективността на техния мениджмънт</b> .....                | 155 |
| Веселина Тихомирова, Емилия Евгениева, проф. д-р  |     |
| <b>Диагностика на детския темперамент в помощ на индивидуализацията<br/>на педагогическото взаимодействие</b> .....                             | 163 |
| Диана Андонова, ас. д-р   |     |
| <b>Плоскостъпие и спаднал свод в детска възраст – типично развитие<br/>и патология, насоки за профилактика и лечение</b> .....                  | 177 |
| Рая Цочева-Генчева, ас. д-р   |     |
| <b>Ориентации на родителите към половата диференциация<br/>в предучилищна възраст в контекста на игровите средства</b> .....                    | 186 |
| Габриела Валентинова-Методиева, ас.   |     |
| <b>Социалното развитие в предучилищна възраст през погледа<br/>на Монтесори педагогиката</b> .....  | 198 |
| Десислава Стоева, докторант   |     |
| <b>Използване на социални мрежи и самооценка при майки на деца<br/>до 3-годишна възраст</b> .....   | 205 |
| Валентина Милева, докторант   |     |
| <b>Еволюция на доказателствата за значението на ранното<br/>детско развитие</b> .....   | 221 |
| Елена Бачева, докторант   |     |
| <b>ПРАКТИЧЕСКИ НАСОКИ В ПОДГОТОВКАТА НА СТУДЕНТИ</b>  |     |
| <b>Участие и удовлетвореност на студенти по специална педагогика<br/>в СУ „Св. Климент Охридски“ от хоспитирането и текущата практика</b> ..... | 235 |
| Мира Цветкова-Арсова, проф. дн, Маргарита Томова, гл.ас. д-р  |     |
| <b>Типични грешки в дигиталните образователни ресурси за обучение<br/>по български език в началните класове</b> .....                           | 246 |
| Анна Георгиева, доц. д-р  |     |
| <b>Използване на хипервръзки в мултимедийни презентации<br/>в обучението с помощта на приложението MS PowerPoint</b> .....                      | 254 |
| Иван Душков, доц. д-р   |     |

|  |            |
|--|------------|
| <b>Полезни възможности при форматиране на документ с приложението MS Word .....</b>  | <b>260</b> |
| Иван Душков, доц. д-р  |            |
| <b>Good Practice in Applying Flipped Classroom Methodology in University Settings .....</b>  | <b>269</b> |
| Иliyana Simeonova, Assist. Prof., PhD  |            |
| <b>Типични грешки при разработване на план-конспект на урок по математика от студенти педагози .....</b>   | <b>280</b> |
| Гергана Христова, гл. ас., д-р   |            |
| <b>Влияние на информационните и комуникационните технологии върху четенето при деца с дислексия на развитието .....</b>                              | <b>291</b> |
| Кристина Спасова, докторант  |            |
| <b>СОЦИАЛНИ И ОБРАЗОВАТЕЛНИ ДИСКУРСИ</b>   |            |
| <b>Връзка между предварителните представи за учителската професия и причините за нейния избор при студенти от педагогическите специалности .....</b> | <b>299</b> |
| Вася Делибалтова, проф. дн, Мария Петкова, ас. д-р   |            |
| <b>Медиативната функция на резилианса за преодоляване на самотата .....</b>  | <b>310</b> |
| Наталия Александрова, проф. дпсн   |            |
| <b>Партньорство между учители, родители и помагачи специалисти в приобщаващото предучилищно образование .....</b>                                    | <b>318</b> |
| Нели Бояджиева, проф. д-р, Елена Заркова, докторант  |            |
| <b>Културата като социално явление и влиянието ѝ върху образованието .....</b>   | <b>332</b> |
| Ина Владова, доц. д-р  |            |
| <b>Дигитални трансформации в обучението в контекста на метамодернизма .....</b>  | <b>341</b> |
| Красимир Костов, гл. ас. д-р   |            |
| <b>Скандинавското наследство в английския език – етимологията в преподаването на чужд език .....</b>   | <b>349</b> |
| Мартин Ненов, гл. ас., д-р   |            |
| <b>Партньорство и координация – ключови елементи за ефективно управление на процесите по защита от домашното насилие .....</b>                       | <b>356</b> |
| Георги Милков, д-р   |            |
| <b>Развитие на концепцията за приобщаващо образование .....</b>  | <b>376</b> |
| Лилия Кисьова, д-р   |            |
| <b>Проучване на меки умения при домашно образовани лица в България .....</b>   | <b>393</b> |
| Гергана Сакарски, докторант  |            |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Роля и възможности на управлението на човешките ресурси в управлението на кризи в образователните организации</b> .....                                       | 402 |
| Елена Иванова, докторант   |     |
| <b>Националната идентичност като образователна цел в творчеството на Хенрик Ибсен</b> .....  | 409 |
| Михаил Тазев, докторант  |     |
| <b>МУЗИКА И ПЕДАГОГИКА – ИНОВАЦИИ И ТРАДИЦИИ</b>   |     |
| <b>Перспективи в извънкласните музикалнообразователни дейности на учениците от 5.–7. и 8.–10. клас</b> .....   | 417 |
| Марина Апостолова-Димитрова, гл. ас. д-р   |     |
| <b>Компетентност за културна осведоменост и изява в контекста на обучението по музика</b> .....  | 427 |
| Ралица Димитрова, гл. ас., д-р   |     |
| <b>Разработване на образователни ресурси за обучение по музика в електронна среда</b> .....  | 433 |
| Рая Ковачева, гл. ас., д-р   |     |
| <b>Изкуството като вид манипулация</b> .....   | 446 |
| Емануела Крондева, ас.   |     |
| <b>Задачи, проблеми и предизвикателства на вокално-театралната подготовка на възпитаниците от първото специализирано Училище за музикален театър (УМТ)</b> ..... | 462 |
| Марина Драгомирецкая, докторант  |     |
| <b>Задачи и предизвикателства пред мюзикълния вокалист-изпълнител и формиране на професионално-технически навици, свързани с този жанр</b> .....                 | 473 |
| Марина Драгомирецкая, докторант  |     |
| <b>Интонация при начинаещите певци: развиване на музикалния слух и връзката между слух и глас</b> .....  | 481 |
| Михаела Котева, докторант  |     |
| <b>Възможности за приложение на софтуерни приложения в обучението по китара</b> .....  | 492 |
| Стоян Бозов, асистент  |     |
| <b>Съвременни стратегии за развитие на самодейни ученически духови оркестри в България</b> .....   | 505 |
| Яна Ибришимова, докторант  |     |
| <b>ДИАЛОЗИ ПРЕЗ ИЗКУСТВОТО</b>   |     |
| <b>Перспективата: наука и/или изкуство</b> .....   | 515 |
| Александра Гогова, ас.   |     |



---

|  |            |
|--|------------|
| <b>Силиграфията – взаимодействие на традиционни и дигитални методи в уъркшоп и майсторски клас .....</b>                         | <b>542</b> |
| Александра Димитрова, асистент   |            |
| <b>„Пространствени занимания за деца“: модул към учебен модел по изкуство и история на изкуството чрез градската среда .....</b> | <b>562</b> |
| Ваня Вълкова, докторант  |            |
| <b>Изкуството в епохата на технологиите: въпросите на съвременното дете .....</b>  | <b>576</b> |
| Гергана Трайкова, докторант  |            |
| <b><i>ДОКТОРАНТСКА СЕКЦИЯ – ЧУЖДЕСТРАННО УЧАСТИЕ .....</i></b>   | <b>589</b> |

# Contents

## **PLENARY CONFERENCE PAPER**

|  |    |
|--|----|
| <b>Actual Educational Challenges of the Present Day Psychology</b> ..... | 20 |
| Natalia Alexandrova, Prof., DSc  |    |

## **ADVANCED PRACTICES IN EDUCATION**

|  |    |
|--|----|
| <b>Current Trends in the Development of Financial Literacy in Bulgaria</b> ..... | 29 |
| James Jolovski, Assoc. Prof., PhD  |    |

|  |    |
|--|----|
| <b>Physical Education and the Aims of Education in the XXI Century</b> ..... | 36 |
| Ina Vladova, Assoc. Prof., PhD   |    |

|   |    |
|---|----|
| <b>Inquiry-Based Learning Model of Elementary School Science in the Student's Personality Development Discourse</b> ..... | 45 |
| Svetlana Angelova, Assoc. Prof., PhD  |    |

|   |    |
|---|----|
| <b>Foreign Language Acquisition and Collaborative Discourse</b> ..... | 59 |
| Christina Beleva, Senior Assist. Prof., PhD                           |    |

|   |    |
|---|----|
| <b>Sign Language in STEM Education: Benefits and Challenges</b> ..... | 67 |
| Ivelina Stoyanova, PhD  |    |

|   |    |
|---|----|
| <b>Multidisciplinary Approach to the Development of Competencies of Resource Teachers for Effective Implementation of Inclusive Strategies in the Educational Process</b> ..... | 76 |
| Kaloyan Damyanov, PhD   |    |

|  |    |
|--|----|
| <b>Challenges to Financial Literacy Education in Primary Schools</b> ..... | 86 |
| Magdalena Delinesheva, PhD   |    |

|  |    |
|--|----|
| <b>Financial Literacy in Primary School through the Perspective of the Financial Competence Frameworks</b> ..... | 95 |
| Magdalena Delinesheva, PhD   |    |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Development of Key Competencies in STEM Education in Technology and Entrepreneurship</b> ..... | 102 |
| Deniz Hadzhieva   |     |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Opportunities to Implement STEM Activities in Primary School Nature Science Class</b> ..... | 113 |
| Zhorzh Kyushev   |     |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Mental Math – Essence and Contemporary Aspects of Application</b> ..... | 129 |
| Zdravka Savcheva, PhD Student  |     |

|   |            |
|---|------------|
| <b>Applying of Inquiry Learning and Creativity Development in Interest Activities .....</b> | <b>142</b> |
| Nikolina Gavrilova, PhD student   |            |

## **PERSPECTIVES IN EARLY CHILDHOOD AND PRESCHOOL DEVELOPMENT**

|  |            |
|--|------------|
| <b>The Variety of Pedagogical Activities in Preschool Educational Institutions and the Effectiveness of their Management .....</b> | <b>156</b> |
| Vesselina Tikhomirova, Emilia Evgenieva, Prof., PhD  |            |

|  |            |
|--|------------|
| <b>Child Temperament Diagnostic in Aid of Individualization of Pedagogical Interaction .....</b> | <b>163</b> |
| Diana Andonova, Assist. Prof., PhD   |            |

|  |            |
|--|------------|
| <b>Flatfoot and Dropped Arch in Childhood – Typical Development and Pathology, Guidelines for Prevention and Treatment .....</b> | <b>177</b> |
| Raya Tsocheva-Gencheva, Assist. Prof., PhD   |            |

|  |            |
|--|------------|
| <b>Orientations of Parents towards Gender Differentiation in Pre-School Age in the Context of Toys .....</b> | <b>186</b> |
| Gabriela Valentinova-Metodieva, Assist. Prof.  |            |

|  |            |
|--|------------|
| <b>Social Development in Preschool Age through the Montessori Pedagogy .....</b> | <b>198</b> |
| Desislava Stoeva, PhD Student  |            |

|   |            |
|---|------------|
| <b>Use of Social Networks and Self-Esteem of Mothers of Children up to 3 Years of Age .....</b> | <b>205</b> |
| Vallentina Mileva, PhD student  |            |

|   |            |
|---|------------|
| <b>Evolution of the Evidence on the Importance of Early Childhood Development .....</b> | <b>221</b> |
| Elena Bacheva, PhD Student  |            |

## **PRACTICAL GUIDELINES IN UNDERGRADUATE TRAINING**

|   |            |
|---|------------|
| <b>Participation in and Satisfaction of University Students in Special Education of Their Practice Teaching .....</b> | <b>236</b> |
| Mira Tzvetkova-Arsova, Prof., DSc   |            |
| Margarita Tomova, Senior Assist. Prof., PhD   |            |

|  |            |
|--|------------|
| <b>Typical Mistakes in Digital Educational Resources for Learning the Bulgarian Language in Primary Grades .....</b> | <b>246</b> |
| Anna Georgieva, Assoc. Professor, PhD  |            |

|   |            |
|---|------------|
| <b>Using Hyperlinks in Multimedia Presentations in Learning Using MS PowerPoint Application .....</b> | <b>254</b> |
| Ivan Dushkov, Assoc. Prof., PhD   |            |

|  |            |
|--|------------|
| <b>Useful Features When Formatting a Document with the MS Word Application .....</b> | <b>260</b> |
| Ivan Dushkov, Assoc. Prof., PhD  |            |

---

|  |     |
|--|-----|
| <b>Typical Mistakes when Developing a Lesson Plan in Mathematics from Student-Pedagogues</b> .....   | 280 |
| Gergana Hristova, Senior Assist. Prof., PhD  |     |
| <b>Impact of Information and Communication Technologies on Reading in Children with Developmental Dyslexia</b> .....                             | 291 |
| Kristina Spasova, PhD Student  |     |
| <b>SOCIAL AND EDUCATIONAL DISCOURSES</b>   |     |
| <b>The Relationship between Motives and Notion for Teaching as a Carrier Choice</b> .....  | 300 |
| Vasia Delibaltova, Prof., DSc, Maria Petkova, Asst. Prof., PhD   |     |
| <b>Resiliace Mediative Function on Copying the Loneliness</b> .....  | 310 |
| Natalia Alexandrova, Prof. DSc.  |     |
| <b>A Partnership in the Interaction between Teachers, Parents And Helping Specialists in the Context of Inclusive Pre-School Education</b> ..... | 319 |
| Neli Boiadhjieva, Prof., PhD, Elena Zarkova, PhD student   |     |
| <b>Culture as a Social Phenomenon and its Impact on Education</b> .....  | 332 |
| Ina Vladova, Assoc. Prof., PhD   |     |
| <b>Digital Transformations in Learning in the Context of Metamodernisation</b> .....   | 341 |
| Krasimir Kostov, Senior Assist. Prof., PhD   |     |
| <b>Scandinavian Legacy on English – Etymology in Foreign Language Teaching</b> .....   | 349 |
| Martin Nenov, Senior Assist. Prof., PhD  |     |
| <b>Partnership and Coordination – Key Elements for Effective Management of Domestic Violence Protection Processes</b> .....                      | 356 |
| Georgi Milkov, PhD   |     |
| <b>Development of the Concept of Inclusive Education</b> .....   | 376 |
| Liliya Kisyoova, PhD   |     |
| <b>Study on the Soft Skills of Home-Schooled Individuals in Bulgaria</b> .....   | 393 |
| Gergana Sakarski, PhD Student  |     |
| <b>Role and Opportunities if Human Resource Management on Crisis Management on Educational Organizations</b> .....                               | 402 |
| Elena Ivanova, PhD student   |     |
| <b>National Identity – the Purpose of Art and Education</b> .....  | 409 |
| Mihail Tazev, PhD student  |     |

---

**MUSIC AND PEDAGOGY – INNOVATIONS AND TRADITIONS**

|  |     |
|--|-----|
| <b>Perspectives in Extracurricular Music Education Activities of Students of 5–7 and 8–10 Grades</b> .....   | 417 |
| Marina Apostolova-Dimitrova, Senior Assist. Prof., PhD   |     |
| <b>Cultural Awareness and Expressive Competence in Music Education</b> .....   | 427 |
| Ralitsa Dimitrova, Senior Assist. Prof., PhD   |     |
| <b>Development of Educational Resources for Music Learning in an Electronic Environment</b> .....  | 433 |
| Raya Kovacheva, Senior Assist. Prof., PhD  |     |
| <b>Art as a Form of Manipulation</b> .....   | 447 |
| Emanuela Krondeva, Assist.   |     |
| <b>Tasks, Problems and Challenges of the Vocal and Theatrical Training of Students at the First Specialized School for Musical Theater (SMT)</b> ..... | 462 |
| Marina Dragomiretzkaya, PhD student  |     |
| <b>Tasks and Challenges for the Musical Vocalist-Performer and Formation of Professional and Technical Habits Related to This Genre</b> .....          | 473 |
| Marina Dragomiretzkaya, PhD student  |     |
| <b>Intonation in Beginner Singers: Developing of Musical Ear and the Connection between Music Perception and Voice</b> .....                           | 481 |
| Mihaela Koteva, PhD student  |     |
| <b>Opportunities for Use of Digital Software Applications in Guitar Training</b> .....   | 492 |
| Stoyan Bozov, Assist.  |     |
| <b>Contemporary Strategies for the Development of Independent Student Brass Bands in Bulgaria</b> .....  | 505 |
| Yana Ibrishimova, PhD student  |     |
| <b>ARTS-BASED DIALOGUES</b>  |     |
| <b>The Perspective: Science and/or Art</b> .....   | 515 |
| Aleksandra Gogova, Assist.   |     |
| <b>Siligraphy – Interaction of Traditional and Digital Methods in Workshop and Master Class</b> .....  | 542 |
| Aleksandra Dimitrova, Assist.  |     |
| <b>“Plastic 3D Shaping For Children”: Module for a Model in Pedagogy of Arts and Art History through Urban Space</b> .....                             | 562 |
| Vania Valkova, PhD student   |     |
| <b>Art in the Age of Technology: the Questions of the Modern Child</b> .....   | 576 |
| Gergana Traykova, PhD student  |     |

---

**FOREIGN PHD STUDENTS**
**INCLUSIVE EDUCATION**

- The Concept of Inclusion in the Educational Process for Students with Intellectual Disabilities** ..... 591  
Alexandra Andreou, Assoc. Prof. Danka Shtereva, PhD
- Vocational Education and Training for People with Disabilities. The Bodies for Education of Adult Persons with Disabilities** ..... 600  
Alexandra Andreou, Assoc. Prof. Danka Shtereva, PhD
- Historical Review of Special Learning Difficulties** ..... 607  
Anastasia Moustakidou, PhD
- Defining and Classifying Special Learning Disabilities** ..... 612  
Anastasia Moustakidou, PhD
- The Role of the Trainer of Adults with Intellectual Disabilities** ..... 621  
Andreas Tangas, PhD student
- The Impact of Extracurricular Activities on the Social Inclusion of Students with Intellectual Disability** ..... 627  
Maria Alexakoudi, PhD student
- The Role of Parents for the Implementation of Inclusive Policies** ..... 637  
Maria Balogianni, PhD
- Surveying Inclusion in Greek Primary Schools: Attitudes and Views of Teachers about Inclusive Education in General Classrooms** ..... 644  
Thaleia Efthymiou, PhD Student

**ADVANCED EDUCATIONAL PRACTICES**

- The Role of Drama Therapy for the Development of Communication Skills in Children with Autism** ..... 649  
Chrysanthi Papadaniil, PhD student
- Differentiated Teaching Methods for Students with Dyslexia in Language Course at the High School** ..... 674  
Paraskevi Georgaki, PhD student in Special Education
- Teaching Vocabulary through Narratives in Multicultural Preschool Groups** ..... 686  
Stauroula Kalliontzi, PhD student
- Students on the Autism Spectrum: Barriers, Possibilities and Ways of Support in Higher Education** ..... 696  
Maria Karaiskou, PhD student

---

|  |     |
|--|-----|
| <b>The Effective Treatment of Children with Special Educational Needs in the Inclusive School of the New Era</b> .....               | 704 |
| Maria Vaiou, PhD student   |     |
| <b>Differentiated Teaching Methods for Students with Autism Spectrum Disorders (ASD) in Language Course at the High School</b> ..... | 712 |
| Paraskevi Georgaki, PhD student in Special Education   |     |
| <b>Dependence of the Quality of Social Competence on the Formed Reading Comprehension Skills</b> .....                               | 727 |
| Sofia Chatziaoannidou, PhD student   |     |
| <b>INTERCULTURAL APPROACHES AND PRACTICES</b>  |     |
| <b>The Educational Policy for the Education of Students with Special Educational Needs</b> .....                                     | 733 |
| Maria Belagia, PhD student   |     |
| <b>Comparative Analysis of the Legal Framework for the Integration of Students with Dyslexia in Greece and Great Britain</b> .....   | 744 |
| Christina Koiou, PhD student   |     |
| <b>Dyslexia-Mathematics Relationship and the Contribution of Assistive Technology</b> .....  | 753 |
| Koraka Dimitra   |     |
| <b>The Complexity of Dyscalculia</b> .....   | 761 |
| Koraka Dimitra   |     |
| <b>The Challenge of Conducting Intercultural Education in Preschool Settings</b> .....   | 768 |
| Polyxeni Bougioukli, PhD Student   |     |
| <b>Creating Learning Environments in Multicultural Preschool Classrooms: Teachers' Opinions</b> .....                                | 776 |
| Polyxeni Bougioukli, PhD Student   |     |
| <b>Peculiarities of Oral Language and Reading Development in Students with Mild Mental Retardation</b> .....                         | 785 |
| Thomai-Maria Andreopoulou, PhD student   |     |
| <b>Intercultural Education Via Physical Education in Preschool: The Greek Case</b> .....   | 795 |
| Vaia Ntouska, PhD student  |     |
| <b>Dance as an Intercultural Approach in Physical Education: A Pedagogical Situation in Preschool</b> .....                          | 803 |
| Vaia Ntouska, PhD student  |     |

---

## **TECHNOLOGY ENHANCED LEARNING OF STUDENTS WITH DISABILITIES**

|   |     |
|---|-----|
| <b>Supportive Technology in the Daily Life of People with Visual Problems</b> .....   | 811 |
| Alexia Papaspyrou, PhD Student  |     |
| <b>The Role and Degree of Use of Information and Communication Technologies by Visually Impaired Persons in Tertiary Education</b> .....  | 819 |
| Alexia Papaspyrou, PhD Student  |     |
| <b>The Role of Picture Exchange Communication System (PECS) for the Development of Communication Skills in Children with Autism</b> ..... | 826 |
| Chrysanthi Papadaniil, PhD student  |     |
| <b>Education through Art in the Age of ICT</b> .....  | 849 |
| Filippos Vamvakas, PhD student  |     |
| <b>ICT Training and Effective Strategies for School Management to Support Teachers in Special Education</b> .....                         | 856 |
| Georgios Tegos  |     |

## **SUPPORTIVE ENVIRONMENT FOR TEACHERS**

|   |     |
|---|-----|
| <b>Factors that Determine the Attitudes and Perceptions of Teachers for Co-Education</b> .....                            | 863 |
| Anna Tsatsareli, PhD student  |     |
| <b>The role of Teacher Training in Promoting the Inclusive Education of Children with Special Educational Needs</b> ..... | 870 |
| Anna Tsatsareli, PhD student  |     |
| <b>The Special Education Courses of the Study Programs in the Greek University Departments of Primary Education</b> ..... | 878 |
| Christina Koiou, PhD student  |     |
| <b>Teaching in the Education of Children with Cochlear Implants in Primary School</b> .....                               | 891 |
| Elissavet Rizargioti, PhD student   |     |
| <b>The Role of School Management in Special Education: Challenges and Effective Strategies</b> .....                      | 900 |
| Georgios Tegos  |     |
| <b>Leadership Skills in Education</b> .....   | 906 |
| Lampros Theodorakos   |     |
| <b>The Role and Vision of Principal in Improvement of School Unit</b> .....   | 915 |
| Lampros Theodorakos, PhD student  |     |



---

|  |     |
|--|-----|
| <b>Holistic Approach to the Development of Learning Skills of Students with Special Educational Needs</b> .....                                | 923 |
| Maria Kyriakopoulou, PhD student   |     |
| <b>Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with SEN in the General School: The Emergence of the Importance of Training</b> ..... | 936 |
| Paraskevi Gkougkouli, PhD student  |     |
| <b>PROMOTING QUALITY OF LIFE</b>   |     |
| <b>Parents' Attitudes towards the Inclusion of Students with Special Educational Needs</b> .....   | 945 |
| Aikaterini Anagnostou, PhD student   |     |
| <b>Views of Parents and Teachers in Special Education</b> .....  | 953 |
| Asimina Giantsiou, PhD student   |     |
| <b>Stress in Parents of Children with Autism Spectrum Disorder (ASD)</b> .....   | 959 |
| Ioanna Bara, PhD student   |     |
| <b>Partnership between School, Families and Community &amp; the Factors Affecting this Cooperation</b> .....                                   | 969 |
| Maria Tziatziou, PhD student   |     |
| <b>The Psychosocial Effects of Disability on the Family and the Role of Counseling</b> .....   | 979 |
| Maria Vaiou, PhD student   |     |



# ПЛЕНАРЕН ДОКЛАД PLENARY CONFERENCE PAPER

## Актуални образователни предизвикателства пред съвременната психология

Наталия Александрова, проф. дпсн

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
e-mail: alexandrovana@yahoo.com*

**Резюме:** Социално-икономическите предизвикателства и промени с тяхната динамика поставят психологическата наука пред изискването за навременното им и ефективно диагностициране в училище и реализиране на професионалните компетентности. Настоящият доклад разглежда някои от съществените проблеми на образователната ни система. Представянето им не е по рейтинг на тяхната актуалност, защото според нас всички те имат особено значение за качеството на образованието на децата и подрастващите. Акцент в доклада е виждането, че тези проблеми и тяхното решение е невъзможно без адекватното наличие на професионални психологически знания и компетентности. Важен акцент е наличието и необходимостта от навременна психолого-педагогическа диагностика на породилите се проблеми и тяхното решаване с професионалния потенциал и практически ресурс в рамките на психологията. Тук се разглеждат проблемите на: а/ психологическата диагностика; б/ използването на ИТ технологиите и тяхното премерено използване; в/ необходимостта от повишаване на асертивната дисциплина, която е залог за преодоляването на агресивната симптоматика в училище; г/ работата и сътрудничеството с родителите за правилното и успешно развитие на децата и подрастващите.

**Ключови думи:** психология, диагностика, дисциплина, интернет зависимост, работа с родителите

## Actual Educational Challenges of the Present Day Psychology

Natalia Alexandrova, Prof., DSc  
*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*  
*Faculty of Educational Studies and the Arts*  
*e-mail: alexandrovan@yahoo.com*

**Abstract:** Some of the challenges of the present day in the psychology are the problem of the effective diagnostics in the school and adequate preventing competence. The great danger for the health of the people is the internet dependency. At the last years there were realized series researchers considering the psycho-social consequences on the inordinately using of the internet. The important aspects of the health are concerned as the psychology wellbeing, the decreasing of the empathy, the increasing of the loneliness, the manifestation of anxious etc. The digitization in the school is needed to be applied adapting the digital technology to the age of the students. Another aspect of the report is the discipline in the school as a condition deciding the aggressive behavior symptoms. A very important point of view is the collaboration with the parents.

**Keywords:** psychology, diagnostics, discipline, digitization, collaboration with the parents

В представения доклад бих искала да маркирам някои важни и съществени актуални проблеми в образованието, да подчертая още веднъж важноста на професионалната интервенция за тяхното решаване, а именно мястото и функциите на психологията и в частност педагогическата психология. Имам наблюдението и усещането за negliжиращо приемане и омаловажаване на професионалния научно-практически арсенал и ресурс на този клон от психологията за преодоляването на редица проблеми в образованието. И това става за сметка на широко разгръщащи се клинични нюанси за преодоляването на редица тригери, трудности и ситуативни поведенчески прояви, които биха могли да се решат с помощта на богатия спектър от практически психологически умения и средства. Тези психологически средства и умения, заложени в психологията, както казах и в педагогическата психология, изпълняват и функцията на превантивни такива. В този контекст бих искала да обърна внимание на някои от актуалните проблеми в нашето образование и среда.

Ролята и функциите на съвременната психология, респективно педагогическата, е своевременно прецизно професионално да разкрива, установява първите сигнали на проблемност в поведението или общуването, затруднения в обучението, сложни и нееднозначни преживявания на децата, подрастващите и даже възрастните. А това предполага коректното им идентифициране и

определяне на възможностите за справяне и преодоляване с тези трудности, първите сигнали на проблемност. В този смисъл се очертават нейните актуални психологически ресурси в качеството на превантивни психологически прийоми, съвети, психологическа подкрепа и интервенция. Усещането е, че всички тези проблеми отнасяме към техните клинични измерения и дисфункции, дефицити, което прави широко популярно търсенето на интервенции от специалисти от клиничния спектър. Сякаш се пренебрегват заложените теоретико-приложни и практически ориентирани познания за още зараждащата се педагогическа психология, професионални ресурси, изследователска и практическа експертиза в помощ и съдействие, подкрепа на подрастващите, техните родители, както и специалистите от образователния спектър на различни нива.

Мястото на психологията, респективно педагогическата психология, в съвременния живот определя и утвърждава нейното изконно начало, насочено към формулирането на познания и препоръки относно разкриването, анализирането и установяването на адекватна, съдържателна картина на проблемни области и въпроси от средата и практиката в образованието и тяхното преодоляване. Във всички тези аспекти съществен и важен сътрудник и участник в решаването на тези прояви (емоционални, личностни) учебни дефицити и пропуски – това са родителите. Тук е съществено значението на знанията от педагогическата психология, необходими за работа и взаимодействие с родителите, училищната среда. Особено важно е разгръщането на съвременната педагогическа психология да отразява и разглежда особеностите на развитието през различните възрастови етапи и техните сензитивни периоди.

Изрично бих искала да подчертая, че решаването на проблемните моменти и ситуации, както и преодоляването на перманентно генерираните от сложната социална среда образователни проблеми и предизвикателства, не биха могли да бъдат преодолявани без системното, адекватно и ефективно сътрудничество с родителите на учащите се. Именно тук психологическите интервенции и професионален потенциал имат своето особено важно, значително градивно присъствие. А това изисква търсене на навременни контакти и активно сътрудничество с родителите за целите на доброто образование и реализация на мечтите на техните деца. В този смисъл важно за педагогическата психология е отчитането на специфичните проблеми и преди всичко трудности в преодоляването на различните по вид затруднения и дефицити в рамките на сензитивните периоди на психическото развитие, което е съпроводено и нюансирано богато със своите индивидуални проявления. Именно прецизирането при диагностицирането на редица психични и поведенчески, емоционални и когнитивни психологически специфики в рамките на определени диагностично-статистически измерения ще спомогнат да се прецизират психологическите интервенции, осъществявани в рамките и компетенциите

на специалистите от областта на педагогическата психология, както и тези с детерминиран ясно определен клиничен профил.

Така например в наши изследвания относно изучаването и измерването на самотата, чиято проява и превенция имат свои индивидуални прояви, се разглежда влиянието на социално-икономическите фактори върху преживяванията на самотата. И. Ялъм определя самотата като субективно психическо състояние, отразяващо психофизическия статус на човека, което затруднява при създаването на нови и поддържащи стари контакти и връзки, обусловени от психическите и *социално-икономическите* причини. Според нас при съвременните особености на развитие на икономиката зависи и от предизвикателствата, динамиката и кризите на нейните проявления. Смятаме, че един многофакторен, полидетерминиран и системен подход, интегриращ междудисциплинарни знания, ще даде възможност да се разкрият основанията за определяне на психологически здравия човек. В нашето проучване е направен опит да се разкрият и изведат някои от икономическите фактори, които са предпоставка в контекста на широко разглежданите социални такива за психологическото здраве на човека. В рамките на изучаването на социално-психологическите фактори за психологическото здраве се наблюдават проучвания, изследващи социалните взаимодействия, създаване и поддържане на контакти с околните, разбиране и отчитане на техните емоции, овладяване и контролиране на емоциите, емоционално-ценностно отношение към себе си, регулация на емоциите, което се разглежда като важен фактор, който определя благополучието на човека и неговото успешно функциониране.

Прегледът на публикациите ни дава основание да обобщим, че в съдържанието на социалните фактори не се акцентира на икономическите фактори като такива, което насочи нашите проучвания към изследването на някои от тях. Смятаме, че динамичните промени в развитието на икономиката, които се проявяват с все по-голяма честота в нашия живот, също могат да бъдат разглеждани като стресори с по-нисък интензитет, но със значителна, относителна продължителност на проява, което има своето последващо влияние на психиката на човека. По-конкретно ние се опираме на съотношението на икономическите фактори на бързо изменящата се икономическа среда и тяхното стресогенно влияние, които фактори и приемаме за тип стресори с по-нисък интензитет с относителна продължителност.

Целта на това проучване бе да се предложи нов подход за определяне на самотата като норма, превантивна и патологична (Tiwari, 2013). За постигането на тази цел предложихме да бъдат определени референтни стойности за различните степени, в които самотата застрашава психологичното здраве на човека. Референтните стойности в медицината се разглеждат като набор от стойности, които лекарят използва, за да интерпретира резултатите от теста на пациента. Предлагаме да бъдат въведени референтни стойности, кои-

то консултативните и клинични психолози да използват, за да интерпретират психологическото здраве на човека и да се предложат превантивни мерки. Предложихме въвеждане на референтен интервал за хора, които не са засегнати от състоянието на самотата, референтен диапазон за хора, които са застрашени на психологическо ниво от последствията на самотата, и референтен показател за хора, които са засегнати от самотата до степен, в която те се нуждаят от помощта на клиничен психолог. При стойности, при които  $p < 0,34$  и  $p > 0,06$  – икономическите показатели започват да оказват негативно влияние върху преживяването на самота и е необходима превенция и подходящо консултиране. При стойности, при които  $p < 0,05$  – икономическите фактори започват да оказват критично патологично влияние върху човека и е необходима превенция от страна на клиничен психолог и психиатър. При всички тези фактори се наблюдават статистически значими различия в диапазона 0,05 и по-малко и това е индикация, че самотата заема застрашаващи психологическото благополучие нива сред тези изследвани лица, и се препоръчва интервенцията на клиничен психолог.

При решаването на редица поведенчески прояви в повечето случаи анализираме последствията, конкретните агресивни актове, делинквентни форми на поведение. Особено важно е тук мястото на психолога в образованието да установи условията и факторите, личностно-психологическите характеристики, предпоставящи и явяващи се тригери на проблемното и агресивно поведение. Също така в този смисъл познанията от педагогическата психология имат функцията на превенционни умения за преодоляването на агресивната симптоматика при подрастващите. Нужно е да се обърне внимание на реабилитирането на понятието и смисъла на дисциплината и да се постави акцент върху асертивната такава, изпълняваща превенция на агресивните прояви и проблеми в училище. В този смисъл асертивността като познание и поведение би била един от съвременните актуални проблеми и актуална тематика на педагогическата психология. В изследване от 2016 г. се посочва, че един от най-сериозните проблеми в образованието е „липсата на дисциплина в училище“ – 64,1%, а слабата мотивация по отношение на ученето е 40%. Данните заслужават анализ и размисъл относно търсенето на взаимовръзка и взаимообусловеност между тези сериозни дефицити в обучението на учащите се. Определено от психологическа гледна точка не би могло да се формира продуктивна дисциплина без системното изграждане на саморегулативни поведенчески действия и адекватна самооценка на учащите се, което е основният фундамент на ефективната дисциплина. А това предполага формирането на също така ефективни личностно-психологически ресурси у учащите се.

През последните години се натрупаха изследвания, които предполагат, че прекомерната употреба и зависимост от информационните технологии и интернет може да доведе до развитие на зависимости, с което се застраша-

ва психическото здраве на човека. **Интернет зависимостта се счита за сериозна заплаха за психичното здраве, като прекомерното използване на интернет е свързано с множество отрицателни психосоциални последици.** Симптомите на дигиталната зависимост, като например повишена самота (наричана още „фонетичност“), тревожност и депресия, са наблюдавани в извадка от изследвани студенти при използването на смартфони по време и извън учебни занятия. Променят се и психологическите условия, промените се отнасят и до самата психология като наука и практика и при дадените условия трябва преди всичко да се разпространяват знания, грижа за културата на поведението в мрежата, знания и грижа за цифровата безопасност преди всичко. *Разстройството на интернет пристрастяването (IAD) е свързано с дефицити в социалната комуникация и избягването на социални контакти. Предполага се, че хората с IAD могат да имат нарушена способност за съпричастност.* Резултатите от такива изследвания показват, че и в ранните автоматични, и в по-късните когнитивни процеси на болката емпатията може да бъде нарушена в IADs. Това проучване предоставя психофизични доказателства за дефицити на съпричастност с IAD. През последните години са натрупани изследвания, които предполагат, че прекомерната употреба на интернет може да доведе до развитие на поведенческа зависимост. **Проучванията предоставят убедителни доказателства за приликите между различните видове пристрастявания, по-специално пристрастяванията, свързани с веществата, и пристрастяването към интернет игри, на различни нива. На нивото на невронни схеми интернет и пристрастяването към игрите довеждат до невроадаптация и структурни промени, които възникват като следствие от продължително увеличаване на активността в мозъчните области, свързани с пристрастяването. На поведенческо ниво изглежда, че интернет и пристрастените към хазартни игри са ограничени по отношение на тяхното познавателно функциониране в различни области. Всички изследвания на мозъка, направени досега, сочат в една посока: пристрастяването към интернет е истинско пристрастяване към веществата и включва същите основни промени в мозъка.**

Редица проучвания изтъкват *неблагоприятните последици и заплахи за здравето и развитието на децата и подрастващите* от специалисти в областите на медицината и образованието. Множеството научни изследвания показват значителен медицински риск при дългото въздействие на електромагнитното излъчване. Така например такива последици и заплахи са:

1. *Загуба на навици за писане и като следствие загуба на способността за творчество;*
2. *Загуба на способността за възприемане на големи текстове;*
3. *Екранна зависимост;*
4. *Понижаване на социалните навици;*



5. Загуба на умствените способности;
6. Използване на WI-FI в училищата. Електромагнитно излъчване;
7. Проблеми с речевото развитие при децата;
8. Проблеми със зрението;
9. Компютърна, игрова зависимост;
10. Отказ от хартиени учебници;
11. Разлика между четене от екрана и от хартия и др.

Освен това страдат моториката и координацията. При ръчното писане се задействат участъци от мозъка, които отговарят за интерпретацията на сензорните усещания и формирането на речта. В главата ни се намира т.нар. център на Брока – участък, който отговаря за подреждането на буквите в думи и тяхното разпознаване, т.е. за уменията четене и писане. При ръчно писане този център активизира своята работа. На базата на това учените от норвежкия университет в Ставангер правят извода, че хората, които бързо пишат, по-добре четат.

Още през 2008 г. учените констатирали, че средностатистическият ползвател на интернет прочита не повече от 20% от текста, представен на една страница, и всячески избягва големи абзаци. В хода на изследванията се изяснява, че страниците в интернет не се четат, а бегло се разглеждат като по шаблон, напомнящ латинската буква F.

Изследванията показват също така, че цифровите технологии така силно възбуждат мозъчната дейност, че в организма се повишава нивото на допамин – който отговаря за възнагражденията и участва във формирането на зависимости. Именно от такъв ефект на зависимост доктор Peter Whybrow, директор на Факултета по неврология в Калифорнийския университет в Лос Анджелис (UCLA), нарича екраните „електронен кокаин“, а китайските изследователи – „цифров хероин“. Стотици клинични изследвания показват, че таблетите увеличават депресията, избухливостта и агресията и могат да допринесат до психотични последици, при които се губи връзката с реалността.

Голяма част от подрастващите страдат от самота и не могат да живеят без социалните мрежи. Когато децата седят в интернет, в социалните мрежи – това е заместваща, сурогатна форма на комуникация, т.е. когато 90% от общуването протича в интернет – това е ненормално. И това е тежка форма на психически дефицити, за която все още не се знае всичко. Нарколозите смятат, че е по-лесно да се преодолее наркотичната зависимост, отколкото киберзависимостта. Изследванията, провеждани от американски учени, показват, че за детето, което прекарва поне пет дни без мобилен телефон, компютър и телевизор, се подобряват социалните му навици. *През последните години устната реч агресивно се измества в учебния процес. Мисленето и речта са тясно свързани помежду си: активната устна реч формира мисленето, мисленето се развива, усъвършенства се и речта.*

Заслужава да се обърне внимание на по-долу представената информация, която трябва да ни накара да се размислим и разумно да конструираме нашето поведение и отношение към учащите се, което да рефлектира в подготовката на бъдещите учители, педагози. В статия на New York Times се подчертава, че *в рамките на образователния процес в училищата, където се обучават децата на сътрудниците на такива технологични гиганти като E-Bay, Google, Apple, Yahoo, Hewlett-Packard, технологичната продукция все още не се използва и предпочитание се отдава не на екранните компютри или на интерактивните дъски, а на старите дъски от дърво, тебешир, хартия, химикалка*. Интересно защо човек пази децата си от това, което сам произвежда? Отговорът на този въпрос можем да намерим в изказванията на високопоставения сътрудник на Google Алън Игъл. Според него да се научиш да използваш технологията е „така просто, както да се научиш да си чистиш зъбите“. *Евън Уилямс, основателят на Blogger и Twitter, споделя, че в дома му има стотици книги и таблетите и смартфоните децата му могат ползват не повече от час на ден. Журналистът на The New York Times Ник Билтън по време на едно свое интервю със Стив Джобс му задава въпрос: обичат ли децата му iPad. Той отговаря: „Те не ползват тази техника. Ние ограничаваме времето, което децата имат за новите технологии.“* В семейството на Джобс даже съществува забрана за ползване на планшети през нощта и през почивните дни. По аналогичен начин постъпват и други „гурута“ от света на технологиите.

Съществуват **санитарни норми**, където е разписано, че в 1.–4. клас детето може непрекъснато да бъде пред компютъра не повече от 15 минути. При преход към цифрово обучение това време съобразно домашните задания може да представлява 5–6 часа минимум. Както показват *изследванията на редица учени, рискът за възникването на проблем със зрението на учащите се, които са пред компютъра повече от 3 часа на ден, съставлява 90% от тях*. Времевият режим за работа на детето пред компютъра според хигиенните нормативи за 5–6-годишни е 2 пъти през седмицата по 10 минути, но не се препоръчва използването на планшети, електронни книги и др.

Режим за работа на ученика пред компютъра: 1. клас – 10 мин. на ден, 2.–4. клас – 15 мин., 5.–7. клас – 20 мин., 8.–9. клас – 25 мин., 10.–11. клас – 30 мин., след почивка може да се продължи занятието още 20 минути.

Основна рисковата група за развитието на компютърна зависимост са подрастващите на възраст от 10 до 18 години. Анализите показват, че ограничаването на употребата на социалните медии до около 30 минути на ден може да доведе до значително подобрене на психичното благосъстояние. Положителната корелация между пристрастяването към смартфоните и депресията е тревожна. Препоръчва се разумно използване на смартфони, особено сред по-младите и по-слабо образованите потребители, които могат да бъдат

изложени на по-голям риск от депресия. Изследванията показват, че онлайн комуникацията може да предизвика самота.

Този доклад няма за цел да представи подробна и цялостна картина от широкия спектър от проблеми и образователни предизвикателства, а отразява наблюдения, споделени мнения с колеги и други специалисти и разкрива едно обобщено виждане на докладчика, че проблемите могат да се решат във фокуса на сътрудничеството, съвместните усилия на специалисти от различни области на психологическата наука, но намиращи пресечна точка в полето на проблематиката на педагогическата психология.

Съществуването на въпроси и проблеми, образователни тригери и тяхното решаване в личностен, поведенчески, емоционален, когнитивен характер изисква извеждането по-конкретно на педагогическата психология в конкретен диагностичен контекст и насоченост към реализирането ѝ в качеството на познание и умения в превенционно-консултативен аспект и компетентност. Навременната и адекватна психолого-педагогическа диагностика е част от намиране на правилната професионална интервенция. Бих искала да изтъкна, че реализирането на тези насоки и активности в конкретни инициативи и дейности е невъзможно без екипната интегрираност на широкия професионален профил от академични специалисти от ФНОИ.

## ЛИТЕРАТУРА

- Киберпсихология, поведение и социални мрежи, ноември 2016, 19 (11): 661–666.  
Дои: 10.1089 / cyber.2016.0259.
- Компютри в човешкото поведение, т. 68, март 2017, с. 96–103.
- Alexandrova, Nataliya, Liliya Babakova. Psychometric Indicators of the Social and Emotional Loneliness Scale for Adults – Short Version (Selsa-S) in Bulgaria, DOI: <https://doi.org/10.12955/pss.v1.38/>.
- Berkman, L., & Glass, T. (2000). Social integration, social networks, social support and health. In: L. Berkman & I. Kawachi (Eds.), *Social epidemiology*. New York: Oxford University Press, p. 137–173.
- Cacioppo, J. T., & Hawkey, L. C. (2009). Perceived social isolation and cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 13, 447–454.
- Cacioppo, J. T., Hughes, M. E., Waite, L. J., Hawkey, L. C., & Thisted, R. A. (2006). Loneliness as a specific risk factor for depressive symptoms: Cross-sectional and longitudinal analyses. *Psychology and Aging*, 21, 140–151.
- Hawkey, L. C., Thisted, R. A., & Cacioppo, J. T. (2009). Loneliness predicts reduced physical activity: Cross-sectional and longitudinal analyses. *Health Psychology*, 28, 354–363. doi:10.1037/a0014400
- Hawkey, Thisted, Masi, and Cacioppo (2010). Loneliness Predicts Increased Blood Pressure: 5-Year Cross-Lagged Analyses in Middle-Aged and Older Adults. *Psychology and Aging*, Vol. 25, No. 1, 132–141.

- 
- Pressman, S. D., Cohen, S., Miller, G. E., Barkin, A., Rabin, B. S., & Treanor, J. J. (2005). Loneliness, social network size, and immune response to influenza vaccination in college freshmen. *Health Psychology, 24*, 297–306.
- Tiwari, ets. S. C. (2013). Loneliness: A disease? *Indian journal of psychiatry, 55*(4), 320–322. doi:10.4103/0019-5545.120536.
- Addict Behav Rep., 2019 юли, 24 (10): 100209. doi: 10.1016 / j.abrep.2019.100209.
- Addict Behav., 2018 дек. 7; 90: 421–4.
- Cyberpsychol Behav Soc Netw., 2018 Oct; 21(10): 618–624. doi: 10.1089/cyber.2018.0070.
- J Affect Disord., 2017 Sep, 1: 225: 761-766. doi: 10.1016 / j.jad.2017.08.020.
- Int J Psychiatry Clin Pract., 2018 дек. 20: 1–3. doi: 10.1080/ 13651501.2018.1539180.
- Psychol Res Behav Manag., 2019 август 19; 12: 683–690. doi: 10.2147/ PRBM.S216788.
- <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00498>
- <https://narasputye.ru/archives/4463>

# АКТУАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПРАКТИКИ

## Съвременни тенденции при развитието на финансовата грамотност в България

Джеймс Йоловски, доц. д-р  
*Висше училище по застраховане и финанси*  
*Катедра „Финанси и застраховане“*  
*e-mail: dyolovski@vuzf.bg*

**Резюме:** В настоящия доклад е направен преглед на състоянието и развитието на финансовата грамотност в България. Разгледани са различни дейности в сферата на финансовата грамотност, като са анализирани и обобщени резултатите от някои най-важни проучвания, проведени в периода след 2010 г. Установени са някои предизвикателства пред нейното развитие в българското училище и са отправени препоръки за преодоляването им.

**Ключови думи:** финансова грамотност, компетентностна рамка

## Current Trends in the Development of Financial Literacy in Bulgaria

James Jolovski, Assoc. Prof., PhD  
*Higher School of Insurance and finance (VUZF University)*  
*Department “Finance and insurance”*  
*e-mail: dyolovski@vuzf.bg*

**Abstract:** The current paper reviews the state and development of financial literacy in Bulgaria. Various activities in the field of financial literacy were examined, and the results of some of the most important studies conducted in the period after 2010 were analyzed

and summarized. Some challenges to its development in the Bulgarian school have been identified and recommendations for overcoming them have been made.

**Keywords:** financial literacy, competence framework

## Въведение

Темата за финансовата грамотност в образованието става все по-актуална и значима както в национален, така и в европейски план. Целите, свързани с нейното повишаване, намират своето място сред приоритетните публични политики. Като предмет на анализ в настоящото изследване развитието на финансовата грамотност предполага ясно и точно дефиниране на нейната същност и обхват.

В националната стратегия на САЩ за финансова грамотност (U.S. Financial Literacy and Education Commission, 2020) например тя се разглежда като „уменията, знанията и инструментите, които подготвят хората да вземат индивидуални финансови решения и действия за постигане на целите си; това може да се разбира и като финансов капацитет, особено когато е съчетано с достъп до финансови продукти и услуги“.

В последните години Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР) и Европейската комисия обединяват усилията си по въпросите, свързани с финансовата грамотност. От тази гледна точка може да се приеме, че те споделят едни и същи стратегически цели, като хармонизират своите разбирания за нейните обхват и за подходящите подходи за изграждането ѝ. В тази посока през 2022 г. беше утвърдена съвместна Рамка за финансова компетентност за възрастни, като предстои разработването на такава и за младежи.

## Състояние и развитие на финансовата грамотност в България

Развитието на финансовата грамотност в България бележи съществени постижения, като първото и може би най-същественото от тях е свързано с въвеждането на предмета технологии и предприемачество през 2016 г. в общообразователната подготовка и включването в него на очаквани резултати и понятия от тази област. В хронологичен ред на второ място следва да се постави приемането на Националната стратегия за финансова грамотност на Република България (2021–2025) и План за действие към нея. Следващата ключова стъпка е свързана с утвърждаването на Рамка за финансова компетентност на възрастни в България. Тя е от съществено значение, тъй като включва почти 600 очаквани резултата. Тяхното постигане може да послужи като обединяваща цел за бъдещи дейности в сферата.

В допълнение, със съвместните усилия на формираната междуведомствена работна група към Министерството на финансите е създаден своеобразен портал на уебсайта на последното. В него са обединени значителна част от изследванията, проектите и постиженията в сферата на финансовата грамотност у нас през предходното десетилетие. Резултатите от някои от тях са включени и в Националната стратегия, но настоящият доклад прави опит да добави и други, като анализира и представи синтезирано ключовите открития и изводите, до които се достига в тях.

Оценяването на нивото на финансова грамотност в България е обект на няколко изследвания от 2010 г. насам. Макар че част от тях са осъществени с партньорство с водещи организации като Световната банка или Организацията за икономическо сътрудничество и развитие, те остават изолирани в рамките на отделни проекти. Липсата на периодичност и стандартизирана методология затруднява съпоставянето на резултатите и извеждането на тенденции на база измененията в изследваните показатели.

Изследователският интерес е основно насочен към възрастното население над 18 години, а данните показват, че нивото на финансова грамотност на българите остава ниско. Така например значителен дял от населението (около 46%) има слаби или никакви познания в сферата на финансите (World Bank, 2010), а едва 35% от пълнолетното население на България е финансово грамотно, което нарежда България на 72-ро място от 144 страни, участващи в проучването (S&P Global FinLit Survey, 2015). Тези данни в голяма степен се потвърждават и от последното изследване, осъществено в седем страни в Югоизточна Европа по утвърдена методология на ОИСР в партньорство от българска страна с Министерството на финансите (OECD, 2020a). Според резултатите нивото на базови финансови познания на 58% от българите остава ниско в сравнение с това в останалите страни. Резултатите са включени и в доклада на ОИСР (2020b) от глобалното изследване на финансовата грамотност.

През периода са проведени изследвания и върху някои специфични аспекти на финансовата грамотност. Проучване на финансовата уязвимост на българските домакинства установява, че 3 от 4 от тях са финансово уязвими, което произтича от недостатъчната финансова грамотност (Джунйър Ачийвмънт България/Метлайф България, 2017). Резултатите от друго проучване с фокус върху застрахователната грамотност сочат, че като цяло тя е незадоволителна – средно за всички въпроси верни отговори дават едва 53% от респондентите (Асоциация на българските застрахователи, 2020).

Във всички проучвания се отчитат различия между отделните социални групи – с най-ниска финансова грамотност се открояват групите на възрастните и на най-младите (16–17-годишни, включени като бустерна извадка в изследването на Световната банка от 2010 г.), хората с ниски доходи, ниско ниво

на образование, нискоквалифицирани работници, безработни, живеещите в малки населени места, малцинства.

Първи опит да се измери нивото на финансова грамотност на учениците в края на всеки етап от училищното образование – начален, прогимназиален и гимназиален, е направен в национално представително проучване на Джуниър Ачийвмънт, осъществено съвместно с ОИСР (JA Bulgaria/OECD, 2016). Целта на проучването е да установи нивото на финансова грамотност и да идентифицира най-съществените пропуски в знанията и уменията на учениците, които да послужат като основа за създаване на целеви образователни програми. Въпросникът обхваща темите: пари, доходи, разходи, планиране. Само за гимназиален етап е включена и тема за финансови продукти и услуги, както и въпроси от PISA. В проучването участват над 3000 ученици от 200 училища в страната. Респондентите от начален етап са общо 1040 ученици на възраст между 9 и 11 години (3. и 4. клас). Резултатите от изследването показват, че финансовата грамотност на българските ученици в начален етап е много добра, като на относителен принцип е по-висока от тази на учениците от прогимназиален и гимназиален етап. Най-добри са познанията им в темата „Планиране“, а най-слаби – в „Доходи“. Около 20% от учениците във всички етапи не спестяват пари; около 5% от тях биха, но не разполагат с пари. По-малко от 60% от учениците в начален и прогимназиален етап обсъждат с родителите си въпроси, свързани с парите. 46% от учениците в начален етап, 57% от прогимназиален етап и 74% от учениците в гимназиален етап вярват, че знания за парите са им необходими във всеки момент, в който имат досег с тях. Общите изводи от проучването са, че средното ниво е добро, но знанията са откъслечни и материята не се разбира пълноценно. Липсват практически умения за боравене с пари, както и познания за печеленето на пари.

През 2018 г. в рамките на Програмата за международно оценяване на учениците (Programme for International Student Assessment – PISA) на ОИСР България се включва и в оценяването на нивото на финансовата грамотност на петнайсетгодишните ученици. Този компонент се провежда за трети път от 2012 г. насам, като през 2018 г. в него участват общо 20 страни.

В PISA финансовата грамотност е дефинирана като: „познаване и разбиране на финансови концепции и свързаните с тях рискове, уменията, мотивацията и увереността да се прилага това знание и разбиране при вземането на ефективни решения в контекста на широк спектър от финансови концепции, с цел подобряване на финансовото благосъстояние на отделни хора и на обществото като цяло, както и осигуряване на активно участие в икономическия живот“ (Център за оценяване в предучилищното и училищното образование, 2020).

Както и при останалите оценявани области в PISA – четене, математика и природни науки, основният показател е средният резултат на държавата/



региона. За България той е 432 точки – значително по-ниско (14,5%) от средния за ОИСР от 505 точки. Данните за финансовата грамотност потвърждават една тревожна тенденция, наблюдавана и при основните оценявани области – делът на учениците с резултати под „минималното ниво на владеене“ (под второ равнище) е висок. Сред тези с най-високи резултати (пето равнище) делът също е много нисък – едва 2,4%. Върху цялостното представяне на учениците влияят също фактори, свързани с неговата семейна и социална среда, които са представени с индекс. От всички държави учениците с благоприятен социално-икономически статус са се представили значително по-добре, като за България разликата между тях и учениците с неблагоприятен статус е 108 точки или с 30 точки по-висока от средната за ОИСР. Това ни нарежда на незавидното второ място след Перу сред страните, участвали в изследването.

Друг важен извод, който може да се направи на база на данните от изследването, е за недостатъчното присъствие на финансовата грамотност в образователните системи на повечето държави. Най-честата практика е интегрирането ѝ в други предмети – обикновено математика и социални науки. В България ограничен брой теми и понятия, свързани с личните финанси, са включени в новия предмет технологии и предприемачество, въведен със Закона за предучилищното и училищното образование.

Трябва да се отбележи, че учениците от България, участвали в PISA 2018, не са изучавали технологии и предприемачество, където финансовата грамотност присъства в по-значителна степен в сравнение с включените теми и понятия в учебните програми по предметите в културно-образователната област „Бит и технологии“. Това поражда въпроса откъде учениците черпят информация относно въпроси, свързани с личните финанси. Оказва се, че родителите в България са ангажирани в най-голяма степен с това. Този среден индекс за страната е 0,33. За сравнение при родителите на учениците от Естония и Финландия е 0,15. Цялостното представяне на учениците обаче поставя под съмнение доколко тази информация действително подпомага изграждането на правилни финансови навици и компетентности у децата, които да ги подготвят за посрещането на предизвикателствата на съвременното общество.

Наред с изброените примери за проучвания в България са направени и картографираня на ресурсите и инициативите в областта на финансовата грамотност – Бяла книга на финансовата грамотност в България (Вартоник, Христов, & Панайотова, 2016), Доклад от картографиране на инициативите в България за развитие на уменията на подрастващите чрез социални иновации/предприемачество и финансова грамотност от проучване на УНИЦЕФ България (Делинешева & Йоловски, 2021).

## Изводи

Развитието на финансовата грамотност в България се ускорява значително през второто десетилетие на века. Проведени са множество дейности, реализирани са различни проекти и изследвания, като те дори са систематизирани в няколко доклада за картографиране. Резултатите от всички тях обаче остават противоречиви. От осъществения анализ се установява, че проблемът не е свързан с ограничеността на ресурсите, отделяни за повишаване на финансовата грамотност. Наблюдават се други съществени предизвикателства.

Множество заинтересовани страни – нестопански организации, представители на финансовия сектор, държавни институции, осъществяват различни дейности в областта на финансовата грамотност. Първото предизвикателство е свързано с липсата на ясна, категорична и единна посока с дефинирани конкретни цели, която да обединява техните усилия. До голяма степен това предизвикателство е решено чрез Националната стратегия и Рамките за финансова компетентност на национално и европейско ниво.

От осъществените изследвания също се установяват нееднородно ниво на финансова грамотност и различни потребности от нея сред целевите групи. Това обстоятелство предполага бъдещите усилия да бъдат прецизно таргетирани. На последно място, най-същественото предизвикателство е свързано със съпоставимостта на резултатите от анализите в съответните проекти. За преодоляването му е необходимо утвърждаването на единна методология. Една от възможностите в тази посока е прилагането на вече утвърдено универсално средство за измерване като PISA. Възможно е обаче и приложението на PISA успоредно с национална методология, която да отразява местните особености – например наличието на определени очаквани резултати от областта на финансовата грамотност в учебните програми по технологии и предприемачество за задължителна подготовка. В тази посока може да се отправи препоръка към публичните власти за разработването на такава методология като следваща стъпка в развитието на Националната стратегия за финансова грамотност.

## ЛИТЕРАТУРА

- Asotsiatsiya na balgarskite zastrahovateli (2020). *Naglasi kam zastrahovaneto i zastrahovatelna gramotnost*. [Асоциация на българските застрахователи (2020). *Нагласи към застраховането и застрахователна грамотност*. Извлечено от [https://www.abz.bg/bg\\_BG/news/proychvane-na-abz-zastrahovatelnata-kyltyrana-bulgarite-ostava-sravnitelno-niska-1232.html](https://www.abz.bg/bg_BG/news/proychvane-na-abz-zastrahovatelnata-kyltyrana-bulgarite-ostava-sravnitelno-niska-1232.html)].
- Delinesheva, M., & Jolovski, J. (2021). *Doklad ot kartografirane na initsiativite v Balgariya za razvitie na umeniyata na podrastvashtite chrez sotsialni inovatsii/ predpriemachestvo i finansova gramotnost*. Sofia: UNICEF Bulgaria. [Делинешева,

- ва, М., & Йоловски, Д. (2021). *Доклад от картографиране на инициативите в България за развитие на уменията на подрастващите чрез социални иновации/предприемачество и финансова грамотност*. София: УНИЦЕФ България. Извлечено от <https://www.unicef.org/bulgaria/media/10516/file/BGR-mapping-initiatives-youth-skills-development-BG.pdf>].
- Junior Achievement Bulgaria/Metlife Bulgaria (2017). *Natsionalno predstavitelno prouchvane na finansovata uязvimost na balgarskite domakinstva*. [Джуниър Ачийвмънт България/Метлайф България (2017). *Национално представително проучване на финансовата уязвимост на българските домакинства*].
- Ramka za finansova kompetentnost za vazrastni na Republika Bulgariya (2023). [Рамка за финансова компетентност за възрастни на Република България. (2023). Извлечено от <https://www.minfin.bg/bg/1488>].
- Tsentar za otsenyavane v preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie (2020). *Balgarskite petnadesetgodishni uchenitsi i parite. Rezultati ot uchastieto na Bulgariya v modul finansova gramotnost v PISA 2018*. [Център за оценяване в предучилищното и училищното образование (2020). *Българските петнадесетгодишни ученици и парите. Резултати от участието на България в модул финансова грамотност в PISA 2018*. Извлечено от <https://www.copuo.bg/category/87/node/674>].
- Vartonic, R., Hristov, L., & Panayotova, T. (2016). *Byala kniga na finansovata gramotnost v Bulgariya*. Sofia: Initsiativa za finansova gramotnost. [Вартоник, Р., Христов, Л., & Панайотова, Т. (2016). *Бяла книга на финансовата грамотност в България*. София: Инициатива за финансова грамотност].
- JA Bulgaria/OECD (2016). *Financial literacy enhancement for Bulgarian school students*.
- OECD (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2020a). *Financial Literacy of Adults in South East Europe*. Retrieved from [www.oecd.org/daf/fin/financial-education/south-east-europe-financial-education.htm](http://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/south-east-europe-financial-education.htm)
- OECD (2020b). *OECD/INFE 2020 International Survey of Adult Financial Literacy*. Retrieved from <https://www.oecd.org/financial/education/launchoftheoecdinfeglobalfinancialliteracysurveyreport.htm>
- S&P Global FinLit Survey (2015). *Financial Literacy Around the World: Insights from the Standard & Poor's Rating Services Global Financial Literacy Survey*. Retrieved from [https://gflec.org/wp-content/uploads/2015/11/Finlit\\_paper\\_16\\_F2\\_singles.pdf](https://gflec.org/wp-content/uploads/2015/11/Finlit_paper_16_F2_singles.pdf)
- U.S. Financial Literacy and Education Commission (2020). *U.S. National Strategy for Financial Literacy*.
- World Bank (2010). *Financial Literacy Survey: Report on the key findings of the survey*. Retrieved from <https://documents1.worldbank.org/curated/en/777811468026360561/pdf/698720ESW0P1010lgaria0FinLit0Report.pdf>

# Физическото възпитание и целите на образованието в XXI век

Ина Владова, доц. д-р

*Национална спортна академия „Васил Левски“*

*Факултет „Педагогика“*

*Катедра „Психология, педагогика и социология“*

*e-mail: inavladova@nsa.bg*

**Резюме:** Статията се фокусира върху връзката между физическото възпитание и целите на образованието през XXI век. Образованието трябва да подготви учениците за живота, да насърчава ученето през целия живот и да им помогне да станат активни граждани в глобалното общество. Физическото възпитание може да допринесе за постигането на тези цели, като подпомага физическото, социалното и емоционалното развитие на учениците. По време на уроците по физическо възпитание и спорт учениците могат да придобият умения за решаване на проблеми, да развият творческото си мислене, комуникационните си умения, умения за сътрудничество и др. Освен това физическото възпитание може да насърчи учениците да участват в спортни дейности през целия живот, което от своя страна оказва положителен ефект върху тяхното здраве и благополучие. В заключение, физическото възпитание е важна основна насока на възпитателния процес и важен компонент на образователния процес, който може да помогне за постигането на целите на образованието в XXI век.

**Ключови думи:** физическа култура, ученици, спорт, компетенции

## Physical Education and the Aims of Education in the XXI Century

Ina Vladova, Assoc. Prof., PhD

*National sports academy “Vassil Levski”*

*Faculty of Pedagogy*

*Department of Psychology, Pedagogy and Sociology*

*e-mail: inavladova@nsa.bg*

**Abstract:** The article focuses on the relationship between physical education and the goals of education in the 21<sup>st</sup> century. Education should prepare students for life, promote lifelong learning, and help them become active citizens in a global society. Physical edu-

cation can contribute to these goals by supporting students' physical, social, and emotional development. During PE sport lessons, students can acquire problem-solving skills, develop their creative thinking, communication skills, cooperation skills, and more. Additionally, physical education can encourage students to participate in lifelong sports activities, which in turn has a positive effect on their health and well-being. In conclusion, physical education is an important core direction of the upbringing process and an essential component of the educational process that can help achieve the goals of education in the 21<sup>st</sup> century.

**Keywords:** physical culture, students, sports, competencies

## **Въведение / Introduction**

В педагогическата теория е прието, че физическото възпитание е основна насока на възпитателния процес. За разлика от останалите възпитателни насоки, относно тази все още има неясни мнения и тълкувания, липсва единна дефиниция. Тази проблематика се разглежда предимно от историческа гледна точка, напр. Петрова (1985), Djobova & Kirilova (2021) и др., а също така и като учебна дисциплина и част от учебния план в образователните институции (Маринов, 2020). В учебно-педагогическата практика физическото възпитание е важен елемент в структурата на образователната система във всички нейни етапи. То е част от учебните планове в детските градини, в училищата и във висшите училища. Доказано е, че по време на уроците по ФВС се работи за постигане на многостранно физическо развитие и подобряване на здравето, вкл. и развитие на менталните умения на учениците, като например концентрацията, вниманието, стресоустойчивостта и самодисциплината, които от своя страна могат да бъдат приложени в други аспекти на живота като ученето, работата и междуличностните взаимоотношения; оказва се положително влияние за развитието на социалните умения на учениците като екипен дух, взаимодействие и комуникация с други хора, лидерство, дисциплина, емпатия, уважение към другите и др. ФВС като учебен предмет съдържа в себе си игрите, гимнастиката (упражнения), спорта (спортни дейности), туризма и народните танци. Спортните дейности, които се предлагат в рамките на физическото възпитание, могат да се насочат към различни спортове като футбол, баскетбол, волейбол, плуване, лека атлетика и др. Те могат да бъдат индивидуални или отборни и са предназначени да обогатят двигателната култура и да повишат физическата дееспособност на учениците.

## **Физическото възпитание като насока на възпитателния процес**

Физическото възпитание е основна насока на възпитателния процес. Това е целенасочен педагогически процес за усвояване на знания, за формиране и

развитие на умения, нагласи, потребности, качества (личностни и физически) и поведение, необходими за поддържане и подобряване на физическото развитие и личното здраве. В тази връзка задачите му са:

- Да се формират положителни нагласи и потребност за редовно спортуване и поддържане на високо ниво на двигателна активност. При формирането на нагласи за редовно спортуване и ежедневно поддържане на високи нива на двигателна активност възпитаваните развиват и самочувствие, и друг вид умения, включително и умения за осигуряване на безопасност по време на извършване на всякакъв род двигателна активност;
- Да се формират и развиват личностните, психичните и физическите качества на индивида/възпитаваните;
- Да се формират и развиват редица умения и навици: двигателни умения и навици; социални умения; креативност, толерантност. Развитието на толерантност е свързано и с друга насока на възпитателния процес – интеркултурното възпитание, което е свързано с формирането на уважение и приемане на идентичността, културата и многообразието на хората; да се развива глобалното гражданство чрез инициативи за мир, етика и устойчивост, fair play и спортсменство; лидерство и лидерски качества и умения; информираност за тялото; умения да се печели и губи с чест и достойнство;
- Да се цели напредък при развитието на качествата и уменията;
- Да се оценява значението на физическата активност, спорта и движението като съществена част от живота и образованието;
- Да се формират положително отношение към двигателната дейност и спорта, ползите от физическата активност за здравето, ползите от почивката и възстановяването, включително и от съблюдаването на здравословен начин на живот (това е и връзката на тази възпитателна насока със здравното възпитание);
- Да се формират и развиват физическата и здравната култура на човека.

Целите и задачите на тази възпитателна насока се реализират чрез прилагане на методите за възпитание. Във възпитателната дейност е необходимо възпитаниците да оценят значението на екипната работа, спортното майсторство, честната игра; да демонстрират знания за правилата в различни спортове и дейности. Физическото възпитание може да бъде важен компонент в интеркултурното възпитание (Spacey & Tinning, 2010), тъй като това помага на учениците да развият уважение и толерантност към други култури и традиции. Физическите упражнения и спортът могат да бъдат използвани като средство за повишаване на межкултурната комуникация и разбиране.

## **Физическо възпитание и спорт като учебна дисциплина**

Физическото възпитание и спорт (ФВС) е задължителен учебен предмет, който е застъпен в учебните програми във всички образователни степени, при който има единство от двигателна и познавателна дейност (Naidenova & Alachev, 2019; Найденова, 2021).

Основният акцент на уроците по ФВС е да се поддържат учениците активни, да изграждат и формират знания, умения, навици и компетенции; да се развиват двигателните им качества. Те се развиват чрез усвояване на учебно съдържание по ФВС. Това е заложено в учебните планове, в учебните програми по учебната дисциплина за всеки отделен клас. Съобразени са с възрастовите особености на учениците. В уроците по ФВС е важно учениците да развиват и усъвършенстват двигателните си качества, но и редица умения: креативност, толерантност, лидерство и информираност за тялото и др. Това се случва под ръководството на спортния педагог. Също така е важно да се формира и положително отношение към самите уроци; на трайна нагласа към поддържане на висока степен на двигателна активност и потребност от редовно спортуване; да се формира трайна потребност за занимания с физически упражнения и спорт; да се формира интерес към спорта – и като фенове и зрители, и като преки участници. Това, от друга страна, са и задачите на физическото възпитание като насока на възпитателния процес. Това е реализирането на възпитателна дейност в уроците по ФВС. В рамките на учебната среда, когато се включат игри, които са характерни за различни култури, учениците могат да се запознаят с традициите на различни културни групи и да се научат да ценят и уважават различията между тях – интеркултурно възпитание. Също така чрез правилна организация в уроците по ФВС се подпомага изграждането на екипни умения и насърчаването на сътрудничеството и взаимодействието между учениците от различни култури и етнически групи.

Още от началния етап на основната образователна степен е необходимо учениците да придобият правилна представа за движенията, да изградят основните двигателни навици по вид спорт и да развият физическата си дееспособност. Това играе водеща роля в следващите образователни степени във връзка с надграждане на учебния материал по учебна програма за различните видове спорт (Маринов, 2020). В уроците по ФВС трябва да има предизвикателства и да се отговори на основните нужди в конкретната възрастова група чрез разнообразни дейности и активности. Основните нужди и възможности са в основата на разработването на концепцията и практиката на адаптираното физическо възпитание (АФВ), чиято цел е да отговори на индивидуалните потребности на учениците с увреждания (Александрова и кол., 2017; Джобова, 2018; Djobova & Kirilova, 2021). В същото време програмите по АФВ

имат еднакви цели със стандартните, като в тях са застъпени различни нива на адаптация (Джобова, 2018).

Интерес представлява, че от една страна, физическото възпитание и спорта, вкл. и адаптираното физическо възпитание, се съдържат във физическата култура, от друга страна, цел на физическото възпитание и като насока на възпитателния процес, и като учебна дисциплина е формирането и развитието на физическата култура на човека (детето, ученика, възпитаника).

В уроците по ФВС трябва да се развиват знанията, разбирането, уменията и нагласите, а самото реализиране на тази дейност е и физическо възпитание – разглеждано като насока на възпитателния процес.

- Философията на учителите по ФВС трябва да бъде, че те трябва да подкрепят и подготвят учениците си за днес и утре. Да им „отворят“ очите за света. Да насърчават любовта към движението и ученето, към добрите взаимоотношения, толерантността, здравословния начин на живот, екипната работа и др.
- Учителите по ФВС трябва да развиват знанията и уменията за общуване; да намират решения в сложни ситуации; да прилагат иновации и иновационни подходи във възпитателната дейност и в обучението; да съумяват да засилват критичното мислене, находчивостта и креативността на учениците; да възпитават учениците си в лидерство, състрадание и отговорно гражданство както в нагласите, така и в действията; да формират ценностите и др.
- Важна възпитателна задача е учителите да съумеят да формират у учениците способности за ефективно взаимодействие и комуникация с другите, но и за независими действия, за да съумяват (учениците) да вземат самостоятелни решения не само в урока по ФВС, но и в живота.
- Във възпитателната дейност е важно учителите да възпитават учениците си да бъдат достойни (по време на урок, на спортна дейност; да бъдат достойни граждани); да формират редица добродетели у учениците.
- Необходимо е учителите да възпитават учениците да бъдат съпричастни и отговорни граждани при общуването си както в училищната общност, така и в обществото като цяло. Да се повишава разбирането им за местните/локалните и глобалните проблеми чрез анализ, креативност и действия;
- Важно и необходимо е учителите да подхранват любопитството на учениците, да развиват уменията им за проучване и изследване; да поддържат ентузиазъм и любов към ученето, спортуването и усъвършенстването.
- Учителите по ФВС трябва да предизвикват учениците да мислят – чрез въпроси, идеи, интердисциплинарност на знанията. Да развиват уме-



- ния за критично и креативно мислене, аналитично мислене, да анализират, да предприемат отговорни действия по лесни и сложни проблеми; да проявяват инициатива при вземане на отговорни, аргументирани и етични решения.
- Учителите по ФВС трябва да развиват комуникационните умения на учениците, за да могат да се изразяват уверено и творчески. Също така в уроците по ФВС е необходимо да се развиват уменията за слушане и изслушване на/между учениците, защото това е предпоставка освен за реализиране на качествено общуване, но и превенция на конфликти и проява на агресия и агресивно поведение между тях.
  - Учителите по ФВС трябва да възпитат честни и почитени ученици. Също така справедливи и обективни. Важно е учениците да бъдат справедливи в действията и постъпките си, да бъдат честни, достойни, да имат уважително поведение и отношение; да поемат отговорност към своите действия и постъпки; да ценят собствената си култура, както и културата, ценностите и традициите на другите, различни от тях. Да приемат чуждата гледна точка; да проявяват съпричастност, състрадание и уважение.
  - Възпитателната дейност в урока по ФВС и дейността на учителите трябва да бъде насочена и към възпитателни въздействия за формиране и развитие на решителност у учениците, защото те трябва още от училище да могат да подхождат към несигурността с решителност, но и с премерен риск; да бъдат находчиви и устойчиви пред предизвикателствата и промените; да идентифицират силните и слабите си страни, както да развиват едните и да преодоляват слабостите си.

## Цели на образованието

Днес, в XXI в., учениците (и техните родители) са изправени пред много академични предизвикателства. В тази връзка те са подложени на постоянен натиск за постигане на максимални академични резултати (Batez et al., 2021).

Целите и задачите на образованието зависят от държавата, от общественно-политическото, икономическото и не на последно място – от културното развитие на обществото. В общи линии обаче можем да посочим следните:

- да се формират компетентности – образованието трябва да насърчава усвояването на знания, умения и компетентности, които да подготвят учениците за живота и работата в XXI в.;
- да се развива критическото мислене – образованието трябва да насърчава учениците да мислят критично и да анализират информацията от различни източници;

- да се развиват социалните умения – образованието трябва да насърчава учениците да работят в екип и да умеят да общуват, да разбират и да уважават различните култури и да се ангажират с обществените проблеми, да се развива емпатия;
- да се развиват ценности – образованието трябва да насърчава учениците да развиват ценности като честност, отговорност, уважение към околната среда и хората и др.;
- да се формират и развиват физическата, здравната, гражданската и нравствената култура – образованието трябва да насърчава учениците да развиват и повишават културното си ниво;
- да се формира и развива социална и културна компетентност – образованието трябва да насърчава учениците да уважават културното многообразие и да бъдат толерантни към различията;
- да се подготвят учениците за работа в глобализирания свят, където межкултурните взаимодействия стават все по-важни, да участват в трансгранични и межкултурни диалози и дейности;
- да се подготвят учениците за постоянно учене (учене през целия живот) – образованието трябва да насърчава учениците да развиват умения за самоуправление и самообучение, за да могат да продължават да учат и да се адаптират към промените в работната среда и обществото през целия си живот;
- да се подготвят учениците за живот в дигиталната епоха, включително да разбират и прилагат/използват цифровите технологии, както и превенция на последиците от цифровизирането;
- да се подобрява качеството на образованието с цел да се подпомагат учениците да реализират своя потенциал.

Тези цели са важни, за да се подготвят младите хора за живот в бързо променящия се свят, като се насърчават техните индивидуални таланти и способности.

Важно е образователната система да развива личността на учениците, като се подпомага формирането на ценности като толерантност, уважение и отговорност; да се развиват способности за мислене и анализиране, както и на умения, необходими за живота и работата в XXI в., като критично мислене, творческо решаване на проблеми, комуникационни умения и сътрудничество; подготовка за живот на младите хора в гражданското общество и работа в него; да се развиват уменията им за учене и да се насърчават желанието за постоянно обучение и самообучение; да се насърчава уважението и отговорното отношение към околната среда.

В редица изследвания се търси и доказва връзката между физическото възпитание и по-скоро ролята му за оказване на положителен ефект върху интелектуалното развитие на децата и младежите и съответно на техните ака-

демични постижения (Castelli et al., 2007; Hillman et al., 2008; Hillman et al., 2009; Singh et al., 2012; Rasberry et al., 2011; van der Fels, et al., 2015; Batez et al., 2021). Това може да се дължи на няколко фактора: чрез подобряване на кръвообращението и доставката на кислород до мозъка, което може да подобри когнитивните функции като паметта, вниманието и решаването на проблеми. Участието в различни двигателни дейности може да насърчи младите хора да се занимават с по-сложни задачи и да развият своята логика. Доказана е и връзката между редовното практикуване на физически упражнения и повишаване нивото на хормона на растежа, който от своя страна се свързва и с умственото развитие, освен с физическото. В уроците по ФВС учениците могат да развият по-добра самооценка и увереност в себе си, което от своя страна да оказва положително влияние върху академичния напредък. Всичко това допринася за хармоничното развитие на учениците.

В заключение, физическото възпитание е важна насока във възпитателния процес на децата и младежите. То не само помага за развитието на физическата форма и здраве, но и на менталните и социалните умения на учениците. Това прави физическото възпитание незаменим елемент в образователната система и затова следва да получи достатъчно внимание и инвестиции, за да могат да бъдат реализирани и целите на образованието в XXI в.

## ЛИТЕРАТУРА

- Aleksandrova, V., Djobova, S., Kirilova, I., Hristov, O. (2017). Adaptirana fizicheska aktivnost I sport. Sofia: NSA. [Александрова, В., Джобова, С., Кирилова, И., Христов, О. (2017). Адаптирана физическа активност и спорт. София: НСА.]
- Batez, M., Milošević, Ž., Mikulić, I., Sporiš, G., Mačak, D., Trajković, N. (2021). Relationship between Motor Competence, Physical Fitness, and Academic Achievement in Young School-Aged Children. *BioMed Research International*, Vol. 2021, Article ID 6631365, 7 pages, <https://doi.org/10.1155/2021/6631365>
- Castelli, D., Hillman, C., Buck, S., Erwin, H. (2007). Physical fitness and academic achievement in third- and fifth-grade students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. Vol. 29: Issue 2, 239–252, doi: 10.1123/jsep.29.2.239.
- Djobova, S. (2018). Adaptirano fizicheskovo vuzpitanie kato priobshtavashto sredstvo, sbornik ot Mejdunarodna nauchna konferencia “Pedagogicheskovo obrazovanie – tradicii I suvremenност”, Veliko Tarnovo. [Джобова, С. (2018). Адаптираното физическо възпитание като приобщаващо средство. Сборник от Международна научна конференция, „Педагогическо образование – традиции и съвременност“, Велико Търново.]
- Djobova, S., Kirilova, I. (2021). Physical Education and Sport for Children and Youth with Special Educational Needs in Bulgaria. In: Balint et al. (2021). *Physical Education and Sport for Children and Youth with Special Needs Researches – Best*

- Practices – Situation, Slovak Scientific Society for Physical Education and Sport and FIEP, pp. 437–446.
- Hillman, C., Erickson, K., & Kramer, A. (2008). The Relationship between Physical Activity and Intellectual Development. In: J. L. F. C. van der Kamp, P. J. C. van den Bossche, & P. J. M. Westerterp (Eds.), *Children and Exercise XXIV* (pp. 61–72). Routledge.
- Hillman, C., Pontifex, M., Raine, L., Castelli, D., Hall, E., & Kramer, A. (2009). The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children. *Neuroscience*, 159(3), 1044–1054.
- Marinov, T. (2020). *Osnovi na fizicheskoto vuzpitanie. Teoria i metodika*. Sofia. [Маринов, Т. (2020). *Основи на физическото възпитание. Теория и методика*. София.]
- Naidenova, K. (2021). Distancionnoto obuchenie po fizichesko vuzpitanie i sport – predizvikatelstva I reshenia. *Godishnik na NSA*, tom 2, pp. 7–16. [Найденова, К. (2021). Дистанционното обучение по „Физическо възпитание и спорт“ – предизвикателства и решения. *Годишник на НСА „Васил Левски“*, том 2, 2021, с. 7–16.]
- Naidenova, K., Alachev, S. (2019). Prouchvane vlianieto na poznavatelnata deinost v urochni zanimania po fizichesko vuzpitanie i sport vurhu znaniata na uchenici ot VI i X klas. *Godishnik na NSA*, NSA PRESS, tom 2, pp. 86–90 [Найденова, К., Алачев, С. (2019). Проучване влиянието на познавателната дейност в урочни занимания по Физическо възпитание и спорт върху знанията на ученици от VI и X клас. В: *Годишник на НСА „Васил Левски“*, НСА ППЕС, том 2, с. 86–90.]
- Petrova, N. (1985). *Istoria na fizicheskata kultura*. Sofia: Medicina I fizkultura. [Петрова, Н. (1985). *История на физическата култура*. София: Медицина и физкултура.]
- Raspberry, C., Lee, S., Robin, L., Laris, B., Russell, L., Coyle, K., Nihiser, A. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: a systematic review of the literature. *Prev Med*. 2011 Jun; 52 Suppl 1: S10–20. doi: 10.1016/j.ypmed.2011.01.027
- Spacey, R., & Tinning, R. (2010). Integrating Physical Education and Inter-Cultural Education: A Study of Teachers' Views and Practices. *Sport, Education and Society*, 15(3), 323–338. <https://doi.org/10.1080/13573322.2010.493526>
- Van der Fels, I. M., Te Wierike, S. C., Hartman, E., & Elferink-Gemser, M. T. (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.

# **Моделът „Учене чрез проучване“ по природни науки в началното училище в дискурса „развитие на личността на ученика“**

Светлана Ангелова, доц. д-р

*Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“, Филиал – Враца  
Катедра „Педагогика и методика“  
e-mail: s.angelova@ts.uni-vt.bg*

**Резюме:** Докладът представя модела „учене чрез проучване“ по природни науки в началното училище в дискурса „развитие на личността на ученика“ – познавателно, социално-емоционално, духовно-нравствено и физическо. Разработена е концептуална рамка на модела в съответствие с нормативно заложеното усвояване на епистемологично знание за природата – специфично отправено към разбиране, обяснение, осъзнаване на процеси, явления, връзки и зависимости в природата, както и прилагане на знанието като резултат от неговото пряко осъзнаване. Приведени са примери за илюстрация на модела във всеки един от етапите му чрез постановяване на синергията „учене – развитие“ в съответствие с реализиране на целта ученикът да „обяснява значението на растенията за обогатяването на въздуха с кислород и пречистването му от въглероден диоксид“. Аргументирано са проследени синхронизираните влияния на хода на проучването върху различните аспекти на развитието на ученика.

**Ключови думи:** модел „учене чрез проучване“, природни науки в началното училище, развитие на личността на ученика, епистемологично знание, синергия „учене – развитие“

## **Inquiry-Based Learning Model of Elementary School Science in the Student’s Personality Development Discourse**

Svetlana Angelova, Assoc. Prof., PhD  
*St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo – Vratsa Branch  
Department of Pedagogy and Didactic  
e-mail: s.angelova@ts.uni-vt.bg*

**Abstract:** The report presents the “Inquiry-based learning” model of elementary school science in student’s personality development discourse – cognitive, social-emotional, spiritual-moral and physical. A conceptual framework of the model has been developed, in accordance with the normative proposed of epistemological knowledge acquisition for nature – specifically addressed to understanding, explanation, awareness of processes, phenomena, connections and dependencies in nature, as well as application of knowledge as a result of its direct awareness. In accordance with the realization of the goal that the student “explains the importance of plants for enriching the air with oxygen and purifying it from carbon dioxide”, examples are given to illustrate the model in each of its stages, by the learning-development synergy. The synchronized influences of the course of the study on the various aspects of the student’s development are argumentatively traced.

**Keywords:** Inquiry learning model, elementary school science, student’s personality development, epistemological knowledge, learning-development synergy

## Въведение

Природните науки в началното училище поставят във фокус усвояването на природонаучно знание. Именно природонаучното знание е това, което ще допринесе за изграждането на съвременните общества като общества на знанието, с акцент върху структуриране на икономиките им на основата на природните закони, посредством приноса и достиженията на всеки. Природните науки в началното училище постановяват, че „научните концепции трябва да станат достояние на децата, като те самите се подпомагат в посока на усвояването им от най-ранна възраст“ (Dogru & Şeker, 2012: 3012). Става дума за разбиране, осъзнаване, обясняване на природонаучното знание, за личностното му осмисляне и предвид необходимата релевантност на социалната чувствителност, на прагматизма, съобразно множеството функции, които природонаучното образование в началното училище по смисъла на своята мисия за усвояване на природонаучно знание е призвано да изпълнява. Но уроците в училище невинаги „се срещат“ със света на детето, не дотолкова способстват естественият ход на неговите потребности и възможности да създава свят и себе си от себе си (по Jerome Bruner). Изследователи определят такова знание като инертно – при дефинирането и решаването на проблеми или проблемни ситуации то не може да се трансферира, не може да „служи“ на детето, т.е. затова насърчават прилагането на т.нар. учене за употреба, като утвърждават необходимостта от усвояване/придобиване на т.нар. полезно знание (Edelson, 2001).

В настоящия доклад се приема, че такъв тип „учене за употреба“ по природни науки за усвояване на природонаучно знание, със своите преки и опосредствани многомерни ефекти, е ученето чрез проучване. Един от съществените въпроси, чийто отговор се търси тук, е този за алтернативите в процесите по усвояване на природонаучното знание, усвояване, което да спо-

собства личностното развитие на ученика. Въпросът „избуява“ на фона на незадоволителните резултати от международното изследване TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) през 2019 г. Изследването се провежда на всеки четири години и измерва постиженията на учениците в 4. клас по математика и природни науки въз основа на предварително разработени съдържателни рамки, организирани в два аспекта: съдържателен – определящ и описващ темите, които се оценяват, и познавателен – определящ и описващ мисловните процеси, които се използват при работа с математическо или природонаучно съдържание. Резултатите от изследването, проведено през 2019 г. в частта „природни науки“, показват, че 87% от четвъртокласниците проявяват ниско равнище на способности, т.е. знаят някои елементарни понятия от природните науки, 71% разбират основни природонаучни закономерности и ги прилагат в елементарни практически ситуации, 44% прилагат природонаучно знание при обясняването на видими и абстрактни явления, а едва 15% прилагат природонаучно знание при изследване на явления и процеси и се аргументират чрез прилагането на факти и доказателства (<https://copuo.bg>).

Тези резултати са своеобразен маркер за степента на усвоеност на знанието като основополагаща структура в природните науки в началното училище – познанието е важно да се издигне на равнището на епистемологично знание за природата в нейните компоненти: живо и неживо, за взаимоотношенията между тях, но и със средата – природната и социалната, за човека и неговото здраве, като проява на тези взаимоотношения, за влиянието на човека върху природата и необходимостите от нейното опазване като проявления на свързаността „човек – общество – природа – здраве“ (Angelova, 2022). Но предвид спецификата на началната училищна възраст, онтогенетично определяна като етап на средното детство, следва да се има предвид, че когнитивното/познавателното развитие на учениците не може да бъде самоцел. Това развитие е безспорно важно, но е необходимо да се интегрира с останалите аспекти на развитие на ученика – социално, емоционално, духовно-нравствено, физическо. В този смисъл следва да се концептуализира моделът „учене чрез проучване“ по природни науки в началното училище в дискурса „развитие на личността на ученика“ и предвид необходимостите от подкрепи при предоставените възможности за развитие.

### **Концептуална рамка на модела „Учене чрез проучване“ по природни науки в началното училище в дискурса „развитие на личността на ученика“**

Природните науки в началното училище са тези, които днес способстват „движението“ на малкия ученик от неосъзнатост към самоосъзнатост в съприкосновенията с природата, в това число чрез плеядата от многообрази на

не/наблюдавания свят. А това е само началото! За ученика е важно да формира собствен поглед към природата – безспорно необходим предвид „размаха“ на дейността на цивилизациите. Погледът е сетивност към природата, която далеч не е само проява на развитие на усещанията и възприятията му чрез достъпните за сетивно възприемане природни обекти (Angelova, 2020). Става дума за изграждане на особена чувствителност към природата, за съпреживяване на проблемите, които я съпътстват, за рефлексия върху тях и на тази основа поставяне на правилните въпроси и предоставяне на адекватните отговори, отправяне на предложения, осъществяване на избори, поемане на инициативи, вземане на решения – все предизвикателства към ученето по природни науки, отнасящи се до развитието на личността на ученика. Изграждането на синергия между ученето по природните науки в началното училище и развитието на личността на ученика следователно би било безспорно значимо.

Синергията е необходимо да следва проникването в същината на човешката природа, защото „появата и налагането на едни или други структури е неотделимо от човека предвид структурата на познанието за него“ (Prodanov, 2005: 117). Безспорната му многоплановост го прави особена форма на съществуване, която има конкретни, емпирични (и не само) измерения. „Човекът е несвободен от своята противоречивост, която пронизва неговата същност“ (Dinev, 1995: 13). Като строго индивидуална, тази същност у човека се проявява чрез три основни началá – биологично, социално и психично (Butler et. al, 2004; Sulmasy, 2002; McLaren, 1998; Panayotov, 1999; Grigorovich et al., 2016). Анализът на всяко едно от тях, но и взаимоотношенията помежду им са разковничето в познаването на природата на човека. Тези началá встъпват в структурно-функционална свързаност като биопсихосоциална феноменология на човешката природа, на база причинно-следствени зависимости и проява на равнище човешки организъм – отношенията между тях са сложни и нееднозначни.

Биопсихосоциалната феноменология на човешката природа следователно е отправната точка за изграждане на симбиозата „учене – развитие“. Моделът „Учение чрез проучване“ подготвя учещите се именно за променящия се свят в неговите биопсихосоциални измерения. Ученето чрез проучване е много повече от учене, много повече от формиране на умения – това е и изграждане на отношение към ученето, базирано на оценка и самооценка. Проучването отправя предизвикателства за взаимодействие с реалността чрез използване на инструменти и нови източници на знание. Така учещите се усвояват предметното знание, водени от мотивацията си – насърчават се четенето с разбиране, езиковото развитие, способността за писане, кооперирането с другите, социалните умения, всички те изключително съществени за успешното учене през целия живот (Kuhlthau, Maniotes & Caspari, 2007). Прилагането на модела „Учение чрез проучване“ е особено ценно за

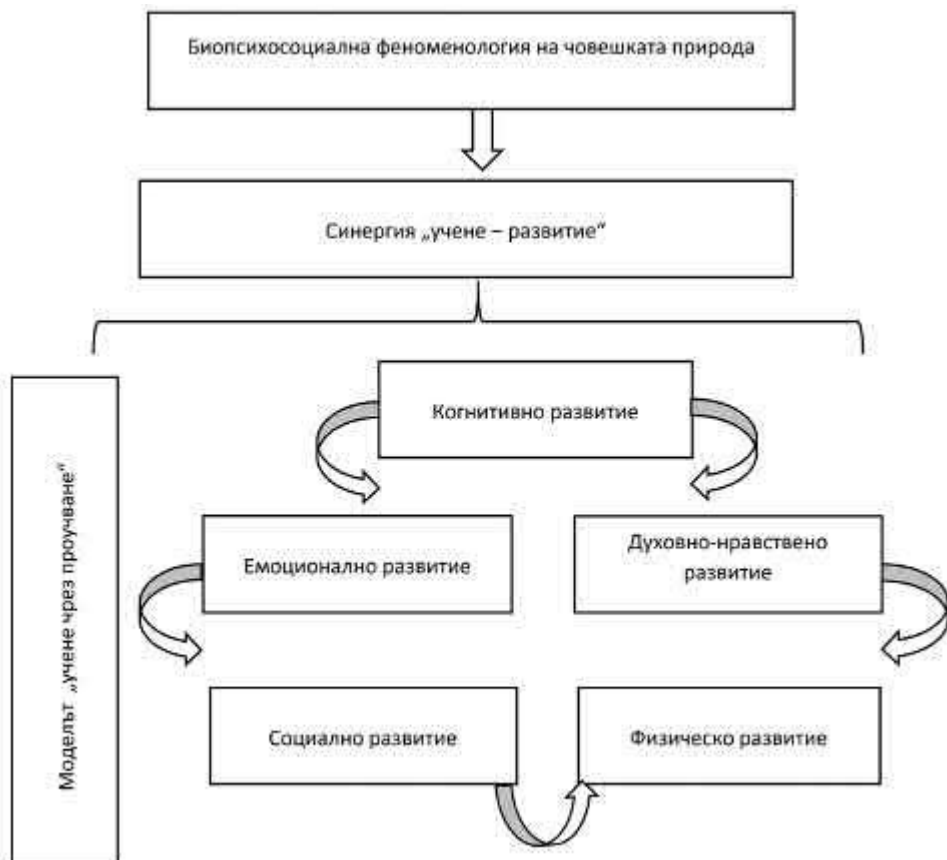


природонаучното образование на учениците днес, защото те са утрешните граждани, които ще решават проблемите, свързани с глобалното затопляне, климатичните промени, икономическите кризи, човешката емиграция/имиграция, здравето на нацията ни.

Моделът поставя във фокус способността на ученика да усвоява епистемологично знание, като разбира и обяснява явления и процеси, свързва причина със следствие, анализира, експериментира, търси отговори, въз основа на разсъждения обобщава и доказва. „Епистемологичното знание предполага формулирането на заключения въз основа на доказателства, като допринася за генерирането на идеи чрез свързване с предшестващо познание – знание *a priori*“ (Audi, 1999: 237). По този начин ученикът се учи да задава научно ориентирани въпроси, да изпълнява научни процедури, като записва и представя данни, свързани с прилагане на знанието (Furtak et al., 2012).

За целите на настоящия доклад се защитава разбирането, че епистемологичното знание е специфично отправено към разбирането, обяснението, осъзнаването на процеси, явления, връзки и зависимости в природата, както и към прилагането на знанието по отношение на даден проблем като резултат от неговото пряко осъзнаване. Използването на модела „Учене чрез проучване“ е отговор на предявените нормативни изисквания към образованието по природни науки в началното училище за усвояване на епистемологично знание като способстващо развитието на ученика – когнитивно, социално, емоционално, духовно-нравствено, физическо. Определяща е нормативната регулация на Закона за предучилищното и училищното образование и произтичащите от него стандарти, сред които: Държавен образователен стандарт за общообразователна подготовка и учебните програми, Държавен образователен стандарт за оценяване на резултатите от обучението, Държавен образователен стандарт за приобщаващо образование (<https://web.mon.bg/bg/100104>). В тази връзка когнитивното развитие се обвързва пряко с усвояването на епистемологично знание от ученика, което да способства развитието на познавателните процеси „разбиране“, „приложение“, „аргументиране“, а те да придобиват своята качествено нова същност и проява в когнитивните умения: „разпознава“, „групира“, „обяснява“, „прилага знания за...“, „извлича информация“, „създава“, „открива“ и т.н. (<https://web.mon.bg/bg/1689>). Но прилагането на модела „учене чрез проучване“ следва да се насърчава от коопериране на ученика с различните участници в ученето – съученици, родители, други учители, експерти. Ученикът проявява естествено, вродено любопитство към природата, но и към социума, опитвайки се да намери себе си през погледа на другите и образованието по природни науки в началното училище, е важно да се възползва от това. Така естествено се насърчава социално развитие на учещия се като базирано на спецификата на знанието по природни науки, но и на просоциалното поведение на връстници и възрастни. В хода на со-

циалните взаимодействия се разгръщат и неговите емоционално-чувствени преживявания – емоциите уплътняват когнитивните аспекти на развитието, като им придават допълнителна стойност. Тази когнитивна и социално-емоционална споделеност по същество задава параметрите на духовно-нравственото и физическото развитие на ученика и предвид поведенческите еталони на връстници и възрастни като мяра за добро и лошо, правилно и неправилно (фиг. 1).



**Фиг. 1.** Концептуална рамка на модела „Учене чрез проучване“ по природни науки в началното училище в дискурса „развитие на личността на ученика“

Как ученето чрез проучване конкретизира тази естествена синергичност „учене – развитие“? Като начало е от значение епистемологичното знание за природата да се интегрира в модела „Учене чрез проучване“ въз основа на прецизен анализ на нормативните, съдържателните и функционалните параметри на синергията „учене – развитие“. Следването на логиката на

когнитивните преходи от сетивно-чувственото към рационалното познание на ученика в началното училище изисква автономност у ученика дотолкова, доколкото тя се изгражда чрез взаимодействия с други субекти на различни нива, в рамките на самото проучване. От значение е автономните процеси да съответстват на хода на проучването, регламентиран чрез съответни етапи – процесът на проучване е необходимо да бъде мислен и прилаган като набор от етапи/фази, образуващи своеобразен цикъл на проучване (Furtak et al., 2012).

### **Приложение на модела „Учене чрез проучване“ за развитие на личността на ученика – етапи на проучването**

За да се развива когнитивно, като усвоява епистемологично знание чрез проучване, но и социално, емоционално, духовно-нравствено и физически, ученикът трябва да има възможност да участва в последователен и пълен набор от етапи в проучването. В тази връзка учителят е необходимо да развива индивидуалните умения за проучване на всеки ученик постепенно, да ги надгражда систематично и да насочва ученика съобразно собствените му постижения и способности. Предвид спецификата на развитийните процеси на ученика в началното училище, етапите на проучването като отделно взети, но и в тяхната цялост, следва да корелират с когнитивните процеси, предпоставящи усвояването на епистемологичното знание, но и с чувствата и емоциите в социалните взаимодействия на ученика, като паралелно се насърчават духовно-нравствените и физическите аспекти на развитието, както следва:

1. Ориентация – начало/иницииране на проучването.
2. Избор на тема – задаване на въпроси и формулиране на хипотеза.
3. Проучване – събиране и анализ на данни (фокусирана перспектива).
4. Обсъждане – резултати от проучването; формулиране на изводи и заключения.
5. Презентация – оценка, рефлексия; преход към новото знание (Pedaste et al., 2015).

Етапът на ориентация е начало на проучването. Началото/инициирането на проучването се поставя чрез ориентиране сред няколко теми, проблемни области, които могат да бъдат обект на предстоящо проучване. Фокусът в ориентацията е стимулиране на интерес и любопитство, пораждаване на необходимост от ново знание и насърчаване на потребност на ученика за участие в проучването. Мислите се фокусират върху наличното знание по предоставените теми и проблеми и потенциалните нови знания. Действията се отнасят до обсъждане на начини или подходи, които да се следват, за да се разреши противоречието между знание и незнание. Основната съдържателна линия в

етапа на ориентация се изразява в проследяването на множеството проблеми/теми от околната среда, които изискват решение. Ориентацията в дейността е отправната точка – основните променливи в темите следва да се идентифицират по време тук (Kuhlthau, Maniotes & Caspari, 2007; Kuhlthau, 2010; Pedaste et al., 2015).

Когнитивните аспекти в този етап се свеждат до отдиференциране на противоречие между знание и незнание – в частност по предмета човекът и природата в 3. клас, за реализиране на целта „обяснява значението на растенията за обогатяването на въздуха с кислород и пречистването му от въглероден диоксид“ (<https://web.mon.bg/bg/1689>). Усвояването на новото знание – понятието „хранене“ в неговата епистемологична същност, изисква от ученика да отдели актуалното знание сред някои проблемни области, за да се ориентира в проучването, което да планира и реализира в следващите етапи. Аз-включеността на ученика в ученето е ключова – във фокус е влиянието върху неговата потребностно-мотивационна сфера чрез стимулиране на интереса и любопитството му по отношение на значението на растенията за обогатяването на въздуха с кислород и пречистването му от въглероден диоксид. Предвид тази задача и съобразно мисията на проучването да допринесе за създаването на общност от хора, подкрепящи ученика в проучването, тук е важно да се приобщат родители, други учители, експерти, които да способстват по различен начин и чрез различни инструменти за цялостната визия на проучването и за успеха като краен резултат. Подкрепата в ученето чрез проучване изисква тяхната социално-емоционална и духовно-нравствена ангажираност – въз основа на концептуалната рамка на този етап те следва да бъдат ориентирани в същността, целите/очакваните резултати, хода на проучването, дейностите, в които ще се ангажират.

Вторият етап се определя като избор на тема от възможни други теми. Идентифицирането на темата, проблема, областта на проучване способства замяната на първоначалната несигурност с усещането за оптимизъм при ученика, което допринася за готовност за започване на проучването. Ако по някаква причина селекцията се забави или отложи, чувствата на тревожност вероятно ще се засилят, докато изборът не бъде направен. Типичните действия са свързани със задаване на въпроси, с консултиране със съученици или предварително търсене на достъпна информация, последвана от преглед на алтернативни теми. Когато ученикът няма опит в проучването или има малък опит, задаването на въпроси допринася за усещането за сигурност в проучването. Въпросите насочват към идентифициране на проблема, на това, което трябва да се знае. Задаването на въпроси предшества формулирането на хипотеза, като за целта мислите се съсредоточават върху съотнасянето на бъдещата тема на проучването спрямо критериите на изискванията за задачите, разпределеното време, личния интерес и наличната информация.

Именно хипотезата е в основата на планирането, тя го предшества, като изразява предвиждането на резултата от възможните избори съобразно темата – резултатът е оцененият с най-голям потенциал за успех. Хипотезата представя отношенията между променливите и подлежи на приемане или отхвърляне (пак там).

В продължение на приведения по-горе пример изработването на хипотезата „Ако приемем, че...“, „Какво би станало, ако...?“ по отношение на значението на растенията за обогатяването на въздуха с кислород и пречистването му от въглероден диоксид е първата стъпка в решаването на противоречието между знание и незнание. Свързването с предшестващо, актуално усвоено знание от ученика в социално-емоционален план извежда на преден план позитивните му емоции на радост и удивление от съприкосновението със значението на растенията като обогатяващи въздуха с кислород чрез пречистване от въглероден диоксид – те са „извор“ на живот. Духовно-нравствените и физическите измерения изкрystalлизират като социална чувствителност у ученика по отношение на вариациите в потребителската култура на хората към природата и растенията като иманентна част от нея, които изискват трансформации на културологично равнище. Именно на този етап се определя спецификата на епистемологичното знание в смисъла на „процедурно знание, което може да се приложи към даден проблем като резултат от пряко осъзнаване“ (Audi, 1999: 237).

Третият етап е етапът на самото проучване – непоследователната, несъвместима информация води до несигурност, объркване и съмнение, които често създават неувереност в учещите се, затова е важно да се разшири личното разбиране и да се свърже с проучване на информация – мислите се съсредоточават върху това как да се създаде лична гледна точка, фокус на фона на проучването. Действията са насочени към новото знание и свързването му с вече известното, а това невинаги се случва гладко. Ситуацията може да изглежда обезкуражителна, което да предизвиква усещане за неудовлетвореност, дори неадекватност – това е най-трудният етап от проучването. Етапът включва събиране на данни, свързани с изследователския въпрос или хипотезата. Следва процес на тестване на хипотезата чрез проучване на проблема, посредством експеримент, наблюдение, изследване или друга форма на проучване. Проучването е съпроводено с детайлен план на работа. По време на проверката на хипотезата учениците придобиват практически опит за събиране на доказателства. Емоционално-чувствените преживявания на несигурност намаляват, а увереността нараства, защото се отдиференцира фокусът. Мислите включват селектиране и подбор на идеите в проучването – фокусът в процеса на търсене следва да е съпоставим с хипотезата, формира се фокусирана перспектива (Kuhlthau, Maniotes & Caspari, 2007; Kuhlthau, 2010; Pedaste et al., 2015).

На този етап посоката за реализиране на целта „обяснява значението на растенията за обогатяването на въздуха с кислород и пречистването му от въглероден диоксид“ се разгръща в хода на развитието на познавателните процеси на ученика, сред които „разбиране“, „приложение“, „аргументиране“, за да способстват за формирането на когнитивни умения „обяснява“, „разбира“, „прилага знания за...“, „извлича информация“, „създава“, „открива“. Усвояването на епистемологичното знание по предмета човекът и природата в 3. клас предполага изработване на план на работа по опорни точки: 1. Задача – какво се опитвам да постигна? 2. Време – с какво време разполагам? 3. Интерес – какво ми е интересно? 4. Наличност – какво знание ми е достъпно/каково зная досега? (Pedaste et al., 2015). Събирането на данни е събиране на знание по темата, предвид което е необходимо да се определи преходът „възприятие – представа – понятие“ по отношение на понятието хранене при растенията във вертикален план. Следва анализ на данните – мислите се насочват към смисъла от събраните данни за значението на храненето при растенията като ново знание и ефекта от проучването. Процесите изискват подкрепа на разширена субектна включеност – участие на други учители, родители, експерти. Всички те е важно да привнесат своята експертиза, която да придаде изключително ценния научен оттенък на проучването – научното знание за процеса хранене на растенията се интегрира буквално в проучването. По този начин училището не остава „встрани“ от проблемите на науката, обществото, природата, икономиката, а показва модерното си „лице“ – на преодоляващо стереотипизацията, отправена само към образователните постижения на своите възпитаници. Тези инициативи е необходимо да бъдат синхронизирани, така че да способстват изграждането на „мостове“ в процесите на интеграция на училището със семейството. Партньорства се изграждат и функционират тогава, когато са подчинени на общи цели, чрез научна подкрепа от субекти, методи и стратегии за учене, интегрирани в проучването – кооперативно учене, кооперативно преподаване, наблюдение, експеримент, изследване, проблемно базирано обучение, игрови методи, драма методи и др., също ресурси, средства, среди за учене: в конкретния пример свързани с процеса хранене на растенията и неговите глобални измерения. Така се създава когнитивна, социално-емоционална и духовно-нравствена заедност в общността, подкрепяща всички аспекти на развитието на ученика.

Четвъртият етап е етапът на обсъждането – то е по-очевидно, когато дейностите по решаването на проблема изискват сътрудничество. Проучването води до ново разбиране, което позволява на ученика да обяснява своето знание на другите или по някакъв начин да постави знанието във възможност да се ползва от тях. Постепенно се създава усещане за удовлетвореност от проучването (ако проучването е минало добре, в противен случай чувството е по-скоро на разочарование). Мислите се концентрират върху кулминацията

на проучването като персонализиран синтез по темата или проблема. Действията се насочват към извеждане на връзки и взаимоотношения, прилагат се доказателства, на базата на които се съобщават резултатите от проучването – те са собствено индивидуални, пречупени през призмата на активността на всяко дете. Въз основа на резултатите се формулират заключения от проучването (Kuhlthau, Maniotes & Caspari, 2007; Kuhlthau, 2010; Pedaste et al., 2015).

На този етап се обективизира епистемологичното знание по предмета човекът и природата, 3. клас – обясняването на значението на растенията за обогатяването на въздуха с кислород и пречистването му от въглероден диоксид, предполага ученикът да участва в ученето индивидуално или като част от екип/група, за да изгражда знание и разбиране, за да осмисли и обсъди новото знание и генерираните идеи, за да осъществи връзки с вече усвоеното знание, така че да може да обобщи и систематизира, като формулира изводи и резултати от проучването. Когнитивното развитие е израз на осмислянето като активен процес, който може да се осъществи чрез широк спектър от активности – панелна дискусия, обща дискусия, дебат, насочени към новото знание, в хода на които ученикът разсъждава върху съдържанието, идеите, проблемите, свързани с проучването. Ретроспективното емоционално-чувствено преживяване на проучването насърчава когнитивното развитие, като му придава така значимия емоционален оттенък за това новото знание да се интегрира във вече съществуващото такова, структурно и организирано в съзнанието на учащия се. Задачата към всеки ученик е да представи резултатите от своето проучване – останалите ученици задават въпроси, дискутират, изразяват мнения, обсъждат. Създава се истинска емоционално заредена, критично насочена, творческа атмосфера – емоциите продължават да съпътстват хода на проучването на този етап. Ученикът произнася твърдения – декларативни знания, свързани с обективното съществуване на храненето на растенията, като разбира, обяснява и осъзнава знанието в хода на обсъждането на темата, т.е. усвоява епистемологично знание. Духовно-нравствените и физическите измерения придобиват качествено нова същност и проява, базирана на значението на растенията за обогатяването на въздуха с кислород и пречистването му от въглероден диоксид и поддържане живота на планетата Земя предвид необходимите усилия за преодоляване на потребителската култура на човека в наши дни.

Накрая е етапът „Презентация – оценка, рефлексия; преход към ново знание“ като последен в проучването (Kuhlthau, Maniotes & Caspari, 2007; Kuhlthau, 2010; Pedaste et al., 2015). Оценяването се базира на два компонента: оценка от учителя и самооценка на всеки ученик. Оценяването се основава на доказателства за развитието и напредъка на всеки ученик в хода на проучването. Те следва да съответстват на степента на усвояване на епистемологичното знание – специфично отправено към разбирането, обясне-

нието, осъзнаването, прилагането на знанието към въпроса за значението на растенията за обогатяването на въздуха с кислород и пречистването му от въглероден диоксид като резултат от неговото пряко осъзнаване. При оценяването се поставя фокус върху значимостта на процеса по проучване, не само върху резултата – учителят изготвя критерии за оценяване като доказателства, като се базира на ситуации, отчитащи индивидуалния напредък в развитието на всеки ученик поетапно в процеса на проучване: когнитивно, социално-емоционално, духовно-нравствено, физическо. Прилагането на критериална рамка за оценяване в индивидуалната и в груповата/екипната работа изисква учениците да бъдат запознати предварително с критериите за оценяване – по отношение на формулирането на въпроси, изказването на мнения, обсъждането на становища, резултати. Самооценката се базира на рефлексията на ученика върху проучването – самооценъчните критерии е необходимо да следват логиката на събиране на доказателства за собствената преценка на всеки ученик по отношение на неговата активност като предоставяща резултатите от проучването във всеки от етапите. Става дума за това до каква степен ученикът се самооценява като разбиращ и обясняващ значението на процеса хранене при растенията, за обогатяването на въздуха с кислород и пречистването му от въглероден диоксид, като уверен, сигурен, по отношение прилагането на знанието в конкретни и нови ситуации, свързани с последващ преход към ново знание. Споделянето на емоциите в хода на проучването способства рефлексията. Това на следващ етап ще стабилизира процесите по управление на тези емоции за ученика, в т.ч. чрез съзнателно, активно търсене на техните източници. Създаването на продукти: 3d-модел, динамичен модел, постер, диаграма, рисунка, илюстрация, апликация, драматизация, танц, съчинение, видеоклип, портфолио, е финалният шрих в проучването. По този начин рефлексивно се насърчават и обективизират всички аспекти на развитието на ученика – когнитивното, но и социално-емоционалното, духовно-нравственото, физическото. Обособяват се качествено нова същност и проява на епистемологичното знание по природни науки в началното училище като резултат и отправна точка за ново проучване.

## Заклучение

„Прилагането на модела „учене чрез проучване“ „тегли“ развитието на ученика напред, с неговата ясна представа какво може, какво още не може и как да му помогнем, за да успее и за да изживее радост от познанието“ (Vassileva, 2007: 106-109). Усвояването на епистемологично знание по природни науки в началното училище посредством прилагане на модела „учене чрез проучване“ изисква синхронизирани взаимоотношения на ученика с други субекти за из-



граждане на споделеност, за подкрепи в представеното поле за научна изява. От особено значение следователно са приобщаващите, допринасящи за проучването учебни среди, базирани на разширената субектна включеност, която структурира социално-емоционален контекст на ученето. Бъдещи изследвания могат да бъдат насочени към събиране на данни и доказателства относно ефективността на проучването по природни науки в началното училище във всеки от етапите му. Обединяващи следва да са усилията ни за вяра в собствените (на ученика) потенциали, разумно осъществените избори и правилните решения за заедността в ученето като способстващо развитието му.

## ЛИТЕРАТУРА

- Angelova, S. (2020). *Savremennoto prirodnonauchno obrazovanie v nachalното uchilishte: pogled kam vrazkata "dete – obshtestvo – priroda"*. Ruse: Avangard print. [Ангелова, С. (2020). *Съвременното природонаучно образование в началното училище: поглед към връзката „дете – общество – природа“*. Русе: Авангард принт.]
- Angelova, S. (2022) *Otnosno prirodnonauchното obrazovanie i priobshtavashtata mu misiya pri izgrazhdane na prirodnonauchna gramotnost na uchenitsite v nachalното uchilishte*. V: Karapetkov (red)., Sp. *Izvestiya na Sayuza na uchenite*, Sliven, tom 37 (1), 2022, 142–147. [Ангелова, С. (2022) *Относно природонаучното образование и приобщаващата му мисия при изграждане на природонаучна грамотност на учениците в началното училище*. В: Карапетков (ред)., сп. *Известия на Съюза на учените*, Сливен, том 37 (1), 2022, 142–147.]
- Audi, R. (Ed). (1999). *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. 2<sup>nd</sup> Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Butler, C., Evans, M., Greaves, D., Simpson, S. (2004). Medically unexplained symptoms: the biopsychosocial model found wanting. *Journal of the royal society of medicine*, 97, 219–222.
- Darzhavni obrazovatelni standarti. Retrieved on 20/04/2023 from <https://web.mon.bg/bg/100104> [Държавни образователни стандарти. Достъпна на 20/04/2023 на: <https://web.mon.bg/bg/100104>]
- Dinev, V. (1995). *Filosofska antropologiya*. Sofiya: Sv. Georgi Pobedonosets. [Динев, В. (1995). *Философска антропология*. София: Военно издателство „Св. Георги Победоносец“.]
- Dogru, M., Şeker, F. (2012). The Effect of Science Activities on Concept Acquisition of Age 5–6 Children Groups. *Educational Sciences: Theory & Practice*. Special Issue, 3011–3024
- Edelson, D. (2001). Learning-for-use: A framework for the design of technology-supported inquiry activities. *Journal of Research in Science Teaching*, 38 (3), 355–385.
- Furtak, E., Seidel, T., Iverson, H., Briggs, D. (2012). Experimental and Quasi-Experimental Studies of Inquiry-Based Science Teaching: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 82 (3), 300–329.

- Grigorovich, E., Klimovich, A., Krusy, P. (2016). *Filosofiya i metodologiya nauki: uchebno-metodicheskiy kompleks*. Brest: Izd. BrGU imeni A. S. Pushkina [Григорович, Е., Климович, А., Крусь, П. (2016). *Философия и методология науки: учебно-методический комплекс*. Брест: Изд. БрГУ имени А. С. Пушкина.]
- Kuhlthau, C., Maniotes, L., Caspari, A. (2007). *Guided Inquiry. Learning in the 21<sup>st</sup> Century*. Westport, Connecticut, London: Libraries Unlimited.
- Kuhlthau, C. (2010). Guided Inquiry: School Libraries in the 21<sup>st</sup> Century. *School Libraries Worldwide*, 16 (1), 17–28.
- McLaren N. (1998). Critical Review of the Biopsychosocial Model. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*. 32(1): 86–92.
- Panayotov, A. (1999). *Prinos kam problema za integrativnata sashtnost na metodikata na obuchenie po biologiya*. Sofiya: Univ. izd. „Sv. Kl. Ohridski“ [Панайотов, А. (1999). *Принос към проблема за интегративната същност на методиката на обучение по биология*. София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“.]
- Pedaste, M., Maeots, M., Siiman, L. A., De Jong, T., Van Riesen, S. A., Kamp, E. T., Manoli, C., Zacharia, Z., Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47–61
- Prodanov, V. (2005). *Badeshteto na filosofiyata*. Veliko Tarnovo: Faber. [Проданов, В. (2005). *Бъдещето на философията*. Велико Търново: Фабер.]
- Rezultati ot uchastieto na balgarskite uchenitsi ot 4. klas v Mezhdunarodnoto izsledvane na umeniyata po matematika i prirodni nauki TIMSS 2019. Retrieved on 20/04/2023 from: <https://coruo.bg> [Резултати от участието на българските ученици от 4. клас в Международното изследване на уменията по математика и природни науки TIMSS 2019. Достъпни на 20/04/2023 на: <https://coruo.bg>]
- Sulmasy, D. (2002). A Biopsychosocial-Spiritual Model for the Care of Patients at the End of Life. *The Gerontologist*, 42 (3), 24–33.)
- Uchebna programa po “Chovekat i prirodata” za 3 klas. Retrieved on 20/04/2023 from: <https://web.mon.bg/bg/1689> [Учебна програма по „Човекът и природата“ за 3. клас. Достъпни на 20/04/2023: <https://web.mon.bg/bg/1689>]
- Vasileva, E. (2007). *Deteto i nachalното uchilishte*. Sofiya: Farago. [Василева, Е. (2007). *Детето и началното училище*. София: Фараго.]

# Усвояване на чужд език и дискурс на сътрудничество

Христина Белева, гл. ас. д-р

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

**Резюме:** Настоящият доклад прави опит да изведе дискурсивната перспектива към практиките в чуждоезиковото обучение. Очертани са основните аспекти на ученето в сътрудничество. Представени са дизайн и резултати от проучване върху степента, в която диалогичността и стремежът към приобщаване на околните се проявяват в езиковото поведение на участниците в два различни формата на изпълнение на задача за анализ на чуждоезиков литературен текст – индивидуална и групово работа. Потърсена е връзката между диалогичното общуване и изграждането на приобщаваща култура на учене и преподаване на чужд език.

**Ключови думи:** чуждоезиково обучение, дискурс, сътрудничество, работа в групи, езиково поведение

## Foreign Language Acquisition and Collaborative Discourse

Christina Beleva, Senior Assist. Prof., PhD  
*Sofia University “St. Kliment Ohridski”  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department of Preschool and Media Education  
e-mail: hnbeleva@uni-sofia.bg*

**Abstract:** The present paper attempts to highlight the discourse perspective to practices in foreign language acquisition. Key aspects of collaborative learning are outlined. The paper focuses on the design and findings of a research on the degree in which dialogic modality and the aspiration to include others are manifested in the language behaviour of individual and group participants, assigned with an analysis of an authentic literary text in a foreign language. Dialogic communication is correlated to an evolving culture of inclusive foreign language learning and teaching.

**Key words:** foreign language acquisition, discourse, collaboration, group work, language behaviour

## Въведение

Общуването е приобщаване. То предполага кодова заедност, споделеност на общ инструментариум за разбиране и изразяване на значения. Комуникацията, споделеното съ-съществуване, съвместното битие са естественият хабитат на проявленията на човешкото. Езикът е едновременно крехката, но и плътна нишка, която може да свърже човешките индивидуалности в общности и да осигури пространство за общи преживявания. Същевременно отново езикът е този, който в социално или емоционално непремерената си артикулация може да разруши устоите на общността и да уязви личностното усещане за приобщеност и принадлежност.

## Дискурсът на сътрудничеството в педагогическата практика

Можем да твърдим, че естественият модус на функциониране на педагогическия дискурс е модусът на сътрудничеството. Съвместното участие в социални практики и процеси, при които се конструира смисъл (Lefstein et al., 2019) е ключов аспект както на проявлението на различните форми на дискурс, така и на различните формати на учене. Разбира се, много са факторите, благоприятстващи формирането на добронамерена, подкрепяща и в крайна сметка вдъхновяваща учебна атмосфера. Нашето убеждение е, че сред тях първостепенно е умението на преподавателя да насърчи езиково поведение, което подхранва диалогичната стилистика и колаборативните нагласи.

Работата в групи е формат на педагогическо взаимодействие, който при подходящ дизайн на дейностите насърчава не само способността на учещите за полагането на съвместни усилия, но и уменията за комуникация, ориентирана към сътрудничество. Дискутирането на различни гледни точки вътре в групата, формулирането на общи решения, представянето на резултатите от съвместната работа и последващата интеракция между групата и останалите групи са основните ориентири в проявленията на вътрешногруповата и междугруповата динамика на общуването. Обучение, при което комуникацията се осъществява през дискурса на сътрудничеството, предполага много по-активна личностна ангажираност и приобщеност на всеки участник в процеса към обмена на идеи (Osborne, 2010).

В допълнение към това, екипното взаимодействие влияе положително и върху развиването на творческото мислене и креативния подход към търсене на решения (Tobin et al., 2011). От перспективата на конструктивистките ме-

тоди за обучение, в центъра на които е обучаемият и при които познанието се конструира и възпроизвежда съвместно в процеса на обучение, изхождат и Бланд (Bland, 2013) и Бредела (Bredella, 1996) в изследванията си върху формирането на интеркултурна сензитивност и работата с литературни текстове. Тук следва да се отбележи и аспектът на солидарно и активно конструиране на целия процес на осмисляне и реализиране на дадена задача (Donato, 2004), наблюдаван при работата в групи, за разлика от често механичното изпълнение на възложеното от преподавателя при индивидуална работа.

В специфичното поле на чуждоезиковото обучение редица изследвания доказват предимствата на колаборативната работа в групи спрямо индивидуалните усилия по отношение на различните аспекти на усвояването на чужд език (Sofronieva, 2020; Swain, 2006; Jakobs & McCafferty, 2006; Flor & Guerra, 2005). Важен аспект на ученето чрез сътрудничество при усвояването на чужд език е педагогическата цел да се насърчат учещите да „взаимодействат с останалите в общности, различни от присъщите им“ (Donato, 2004: 290).

### **Изследване: цел, методология и участници**

През периода март – април 2023 г. бе проведено изследване на степента, в която се реализира дискурс на сътрудничеството в рамките на обучението по чужд език при студенти от педагогически специалности. Практическата задача, осъществена от участниците в проучването, бе предвидена като дискусия върху възможните интерпретации на отделни наративни аспекти от разказа „Hills like White Elephants“ на Ъ. Хемингвей (Hemingway, 1998: 229–232). Целта на проучването бе да се идентифицират и анализират разликите в дискурсивното поведение в зависимост от комуникативния контекст и формат на взаимодействие между участниците, т.е. групова или индивидуална работа с текста.

Участници в проучването бяха общо 30 студенти от бакалавърските специалности „Предучилищна педагогика с чужд език“ и „Медийна педагогика и художествена комуникация“. Степента, в която те умеят да се изразяват устно на английски език, варира между нива B1 и B2 (най-вече при студентите в първи и втори курс) и B2 и C1 (най-вече при студентите в трети курс) съгласно критериите, посочени в табл. 3, „Качествени аспекти на устното изразяване“ към Общата европейска референтна рамка за езиците (<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-3-cefr-3.3-common-reference-levels-qualitative-aspects-of-spoken-language-use>). Относително хомогенното ниво на владеене на чуждия език във всеки от курсовете студенти даде възможност изследването да се фокусира върху уменията за диалогична, колаборативна употреба на езика, без да е необходимо да се търси и отчита влиянието на различия в степента, в която участниците успяват да се изразяват свободно на английски език.

За да се проследят разликите в дискурсивното поведение на участниците в изследването, дискусиата върху литературния текст бе проведена в два формата:

- индивидуална работа с текста при 12 от студентите и
- работа в малки групи, съставени от двама или трима участници, при останалите 18 студенти.

За да бъде съизмеримо дискурсивното поведение на участниците в двата формата, при дизайна на изследването бяха предвидени следните константи:

- всички етапи на изпълнение на задачата бяха реализирани на английски език;
- времевите рамки за работа с литературния текст, определени за всеки участник, независимо от това дали провежда анализа индивидуално, или в група, бяха идентични;
- ролята на преподавателя бе модулирана в тази на модератор, чието езиково поведение насърчава диалогичността при изразяването на различни гледни точки и говоренето в сътрудничество.

Сред основанията за избора на художествен текст като отправна точка за дискусиата в рамките на това изследване водещо беше разбирането за четенето като естетическо преживяване, което ангажира не само чисто езиковите умения, но и най-вече мисловните умения от по-високо ниво (Widdowson, 2013; Collie & Slater, 1987; Белева, 2021), може да бъде съотнесено към личностния опит, поражда нееднозначна и нюансирана емотивна реакция и предоставя плодотворен ареал за изява на различни интерпретационни перспективи. Също толкова релевантен тук е и ракурсът към етическото надмогване на собствените личностни граници в процеса на четене (Nussbaum, 1998). Тъкмо това прекрачване от територията на познатото „аз“ към владенията на възможното, но досега непознато „аз“, конституира допирните точки между четенето, въображението и способността за съпреживяване на различния поглед към общото ни човешко битие. В този смисъл разговорът върху литературни текстове предполага езиково изразена диалогичност и предоставя подходяща среда за прояви на сътрудничество при съвместното конструиране на смисъл.

## **Резултати от проведеното изследване и изводи**

Наблюденията ни върху работата на участниците в изследването по време на груповите дискусии върху литературния текст и анализа на основните езикови модели и конструкции, използвани при устното представяне, могат да бъдат обобщени в няколко посоки.

Напълно естествено аспектът на груповата работа бе маркиран чисто езиково с местоименията „ние [мислим, че...]“<sup>1</sup>, „нашата [интерпретация на ...]“, „според нас“. Езикови конструкции от този тип, при които екипното усилие бе изрично артикулирано, бяха проследени във всички изказвания на участниците, работили в малки групи. Тук следва да се отбележи и фактът, че в изказа на 11% от студентите, дискутирали текста групово, се наблюдаваха спорадични колебания между употребата на „ние“ вместо „аз“. След единична интервенция от страна на преподавателя модератор и една последваща взаимна корекция между участниците в групата тези първоначални флукутации между личностната и кооперативната гледна точка бяха превъзможнати.

Наблюденията ни върху езиковото и комуникативно поведение на участниците, работещи индивидуално с литературния текст и представящи индивидуално своя аналитичен прочит, показват, че „аз“-перспективата бе експлицитно изразена чрез съответните езикови маркери, изразяващи лична позиция, мнение или отношение (Barton & Lee, 2013) едва при 17% от участниците. Останалите индивидуални участници в дискусиата избягваха употребата на каквито и да било деиктични местоимения или глаголни форми в първо лице единствено число, а предпочитаха по-неутрални конструкции, в които фокусът е не толкова върху личната интерпретация, а върху опита за надличностна, обективна валидност на казаното („Хемингуей показва...“, „Ролята на пейзажа е...“, „Героите не общуват...“).

Друг важен резултат в дискурсивното поведение на участниците в изследването, работещи в малки групи, беше наличието на ясно изразени препратки към аргументацията, представена от някоя от останалите групи. Над 30% от груповите отговори съдържаха пряка референция (било то под форма на потвърждение, допълнение, или учтиво изразено несъгласие) към съжденията и/или анализа на елемент от разказа, споделени от друга група. За сравнение можем да посочим, че при студентите, работещи индивидуално по задачата, бяха регистрирани минимален брой (под 17%) директни препратки към изразеното от друг участник мнение. В този смисъл може да се направи изводът, че груповата работа допълнително насърчава диалогичността, колаборативния дискурс и вниманието към гледната точка на околните. Именно това съвместно надграждане на мнения и идеи съставлява една от значимите практики на дискурса на сътрудничеството (Lefstein et al., 2019).

При студентите, работещи по задачата в групи, се открий по-ясно влиянието на личностните характеристики на участниците върху дискурсивното им поведение, като тук могат да бъдат потърсени и връзки между проявите на интровертност и съответно екстровеертност и предпочитанията към опре-

<sup>1</sup> Тук и по-нататък цитираните изрази на участниците в изследването са предадени в превод на български език (б.а.).

делен тип задачи в чуждоезиковото обучение (Boyanova, Nenov & Mladenova, 2018). В хода на вътрешногруповите обсъждания на литературния текст се наблюдаваха естествените за груповата динамика конфигурации като: по-интровертни участници и активен (и най-често екстрове́ртен) лидер, който почти еднолично формулира мнение в хода на вътрешногруповото обсъждане и впоследствие го представя пред останалите групи; балансиран обмен на мнения между участниците в групата в хода на вътрешногруповото обсъждане и съвместно определяне на конкретен студент, който да представи позицията на групата по задачата върху литературния текст; отново балансиран обмен на мнения между участниците в групата и съвместно участие в представянето на груповата позиция. От дискурсивна гледна точка последният тип конфигурация представлява особен интерес като проявление на колаборативната употреба на езика. Макар и при малко участници (едва 22 %, или общо две малки групи), наличието на такава спонтанна проява на съвместно участие в представянето на груповата позиция и задружно споделяне на отговорността за включване в дискусиата според нас е признак за развиващата се способност за диалогично говорене. Езиковите маркери, регистрирани като общи за този тип конфигурация, бяха в регистъра „Може да се допълни, че ...“, „От друга страна, ...“, „Също така, да не пропуснем и...“.

Допълнително наблюдение, което няма пряко отношение към уменията за говорене, учене и конструиране на смисъл в сътрудничество, а по-скоро откроява степента на увереност в комуникацията на чужд език, е свързано с факта, че единствено във фазата на вътрешногруповите обсъждания при малка част (под 15%) от участниците, разделени на малки групи, бяха регистрирани спорадични употреби на отделни думи на български език.

## Заклучение

Разбирането в дълбочина на връзките между дискурсивното поведение и цялостния характер на процеса на обучение както по чужд език, така и във всяка друга сфера на знанието, следва да отчита и влиянието на редица фактори като личностни характеристики, социален и емоционален опит, езикови и комуникативни умения на обучаваните и преподавателя и др. Настоящото проучване прави опит да маркира една възможна отправна точка към идентифицирането на педагогически практики и подходи, които благоприятстват изграждането на добронамерена, приобщаваща и сплотяваща култура на учене и преподаване и трасират посоката към диалогичното говорене и артикулирания подтик към намиране на пресечните точки с различните мнения.

Дискурсът на сътрудничеството не би следвало да се локализира единствено като специфично езиково (и разбира се, паралингвистично) поведение, а по-скоро да бъде осмислян в нравствената парадигма на способността за



приобщаване на другия. В стилистиката на колаборативното говорене и диалогичния с-говор на мястото на дихотомното „ти или аз“ встъпва сплотеното „ти и аз“.

## ЛИТЕРАТУРА

- Barton, D., Lee, C. (2013). *Language Online: Investigating Digital Texts and Practices*. Abingdon: Routledge.
- Beleva, C. (2021). *Metalingvistični umeniya v ezikovoto obuchenie*. Sofia: SU “St. Kliment Ohridski” University Press. [Белева, Х. (2021). *Металингвистични умения в езиковото обучение*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.]
- Bland, J. (2013). *Children’s Literature and Learner Empowerment: Children and Teenagers in English Language Education*. New York: Bloomsbury.
- Boyanova, G., Nenov, M., Mladenova, V. (2018). Benefits of E-learning Activities on Foreign Language Acquisition – Survey on Students’ Opinion. *AIP Conference Proceedings*, 2048 (1), 020026 1–9, <https://doi.org/10.1063/1.5082044>
- Bredella, L. (1996). The Anthropological and Pedagogical Significance of Aesthetic Reading in the Foreign Language Classroom. In: *Challenges of Literary Texts in the Foreign Language Classroom*, L. Bredella & W. Delanoy (eds.), 1–29, Tuebingen: Gunter Narr Verlag.
- Collie, J., Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donato, R. (2004). Aspects of Collaboration in Pedagogical Discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 284–302.
- Flor, A., Guerra, A. (2005). Collaborative Discourse and Teacher’s Feedback in the EFL Classroom: The Case of Suggestions. In: *Teaching and Learning the English Language from a Discourse Perspective*. P. Salazar, M. J. Esteve, V. Codina (eds.), 91–107. Castelló de la Plana: Universitate Jaume.
- Hemingway, E. (1998). *The Complete Short Stories of Ernest Hemingway: The Finca Vigia Edition*, 229–232, New York: Scribner.
- Jakobs, G., McCafferty, S. (2006). Connections between Cooperative Learning and Second Language Learning and Teaching. In: *Cooperative learning and second language teaching*, G. McCafferty, G. Jakobs, A. C. DaSilva Iddings (eds.), 18–29, New York: Cambridge University Press.
- Lefstein, A., Louie, N., Segal, A., Becher, A. (2019). Taking stock of research on teacher collaborative discourse: Theory and method in a nascent field. *Teaching and Teacher education*, vol. 88, 1–13.
- Nussbaum, M. C. (1998). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Osborne, J. (2010). Arguing to Learn in Science: The Role of Collaborative, Critical Discourse. *Science*, vol. 328, 463–466.
- Sofronieva, E. (2020). *The Magic Teacher. Teacher Efficacy and Empathy in Foreign*

- Language Teaching*. Sofia: SU “St. Kliment Ohridski” University Press.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language learning. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contributions of Halliday and Vygotsky*, 95–108, London, England: Continuum.
- Tobin, J., Hayashi, A., Zhang, J. (2011). Approaches to promoting creativity in Chinese, Japanese and US preschools. In: *The Routledge International Handbook of Creative Learning*, 150 – 159, Abingdon: Routledge.
- Widdowson, H.G. (2013). *Stylistics and the Teaching of Literature*. New York: Routledge.

### Уебстраница

Obshta evropeiska referentna ramka na ezitsite, tablitsa No 3 “Kachestveni aspekti na ustното izrazyavane”. Retrieved on 05.04.2023 from <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-3-cefr-3.3-common-reference-levels-qualitative-aspects-of-spoken-language-use> [Обща европейска референтна рамка за езиците, таблица № 3 „Качествени аспекти на устното изразяване“, дата на достъп 05.04.2023 г. от <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-3-cefr-3.3-common-reference-levels-qualitative-aspects-of-spoken-language-use>]

# Жестовият език в обучението по точни и природни науки: предимства и предизвикателства

Ивелина Стоянова, д-р  
*Институт „Науки за глухите хора“ /  
Институт за български език – БАН  
e-mail: i.stoyanova@deafstudiesinstitute.bg*

**Резюме:** Настоящата статия си поставя за цел да разгледа особеностите на билингвистичния подход със словесен и жестов език в съпоставка с други педагогически подходи на използване на жестов език в контекста на точните и естествените науки в началното и средното образование. Обръщаме внимание на аспектите на билингвистичния подход в обучението, които предопределят качеството на обучението. Отчитайки основните предимства на билингвистичния подход, очертаваме основните посоки за адресиране на най-важните предизвикателства, така че да се осигури качествено педагогическо въздействие.

**Ключови думи:** жестов език, билингвистично образование, точни науки, природни науки, STEM

## Sign Language in STEM Education: Benefits and Challenges

Ivelina Stoyanova, PhD  
*Deaf Studies Institute /  
Institute for Bulgarian Language – BAS  
e-mail: i.stoyanova@deafstudiesinstitute.bg*

**Abstract:** This article aims to examine the features of the bilingual approach with verbal and sign language in comparison with other educational approaches of using sign language in the context of natural sciences in primary and secondary education. We pay attention to the aspects of the bilingual approach that predetermine the quality of education. Taking into account the main advantages of the bilingual approach, we outline the main directions for addressing the most important challenges, so as to ensure a quality educational impact.

**Keywords:** sign language, bilingual education, sciences, STEM

## Увод и представяне на проблема

Настоящата статия си поставя за цел да разгледа особеностите на билингвистичния подход със словесен и жестов език в процеса на обучение по точни и естествени науки в началното и средното образование. Сферата на науките представя редица предизвикателства в процеса на обучение на глухите деца, които са пряко свързани и с общите предизвикателства поради изоставането в езиковото и комуникативното развитие, изоставането в развитието на абстрактно мислене, изоставането в четивните умения, намалената мотивация за учене и липсата на увереност в собствените възможности.

Основните предимства на билингвистичния подход адресират именно посочените проблеми в образованието на глухите деца. Предизвикателствата не са специфични за България, а напротив – изтъкват се от изследователи, учители, лингвисти, психолози от цял свят. На първо място, до момента билингвистичният подход не се прилага системно и няма традиции. На второ място, българският жестов език е слабо изследван и недостатъчно добре описан – както по отношение на лексикалната система, най-вече с оглед на тематично специфичната (например научна) лексика, така и по отношение на граматическата система, най-вече с оглед на предаването на сложни смислови отношения между понятия, факти и явления от света, както и във връзка с утилизирването на пространството – използването на пространствените отношения при продуцирането на жестава реч за подпомагане на разбирането на сложните семантични отношения.

С настоящата статия се поставят основни въпроси и се очертават главните предизвикателства, без непременно да се предлагат отговори и решения. Да се достигне до такива, е сложен и трудоемък процес, който изисква систематични и екипни усилия.

## Теоретични проблеми относно билингвистичния подход

Глухите деца, които усвояват рано жестовия език, демонстрират езиково развитие, съпоставимо с това на деца в норма – както по отношение на речника, така и като граматически конструкции и прагматични умения (Lillo-Martin et al., 2014). За да бъде постигнато това обаче, решаваща роля има ранното усвояване на жестовия език в семейството (при глухи деца на глухи родители или при контакт със среда от глухи). Това е възможно само за малък процент от глухите деца, докато преобладаващата част са в чуващи семейства без опит в общуването на жестов език.

Изследванията върху бимодалния 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).

Билингвистичният подход има допирни точки с редица други педагогически и общи езиково-комуникативни подходи, които използват в различна степен мануални компоненти – такива подходи са тоталната комуникация, методи за визуално подпомагане на словесния език, използването на жестови „податки“ (cued speech), използването на жестов превод при предаване на учебното съдържание и др. За ползотворно и пълноценно въвеждане на билингвистичния подход на обучение трябва от началното образование да се изучава жестовият език като език цел, независимо дали децата го владеят като първи от семейната си среда, или го изучават като втори език (Svartholm, 2010).

С това постепенно се преминава от възприемането на жестовия език като помощно педагогическо средство към приемането му за пълноценен език с роля в общуването през целия живот, достъп до информация и комуникация, средство за включване в социалния живот на страната. Приетият Закон за българския жестов език свидетелства именно за това превключване и в България, но тук все още предстои да се разгърнат пълноценно дейностите по осъществяването на тази концепция.

## **Специфични особености на обучението по точни и природни науки при глухи ученици**

При глухите деца се наблюдава превес на конкретното мислене за сметка на абстрактното. Една от основните причини е ограниченото боравене с езика, тъй като абстрактно-логическото мислене е пряко свързано със словесното мислене. При глухите деца до училищна възраст често преобладава буквалното възприемане на словесните значения, затова те трудно извличат информация и абстрактни логически връзки между части от текста. Някои аспекти на приложението на жестовия език в обучението по точни и природни науки са разгледани от Замфиров (Zamfirov, 2015a, 2015b и др.).

**Математиката** се отличава със сложна система от понятия. В началния курс на обучение те са свързани главно с областта на числата и аритметиката, но в прогимназиалния и гимназиалния курс се изучават редица абстрактни понятия и отношенията между тях, които представляват значителна трудност – множества, цели, рационални и реални числа, свойства на числата, прости числа, тригонометрия и др. Математическото изразяване изисква еднозначност и изразяване чрез формули на предаваната информация – прециз-

ното използване на формули и изказ, строги логически съждения и прилагане на аргументи за доказателство. Особено предизвикателство представляват текстовите задачи през целия курс на обучение, които изискват умения за анализ на текст, извличане на информация и нейното тълкуване, а това са традиционно дейности, трудни за глухите ученици. В допълнение трудно е и усвояването на геометрията. Макар и да се характеризира с голяма степен на визуалност, абстрактните отношения в пространството остават недостъпни за глухите ученици поради липсата на пълноценни средства, чрез които да бъдат обяснени.

**Компютърните науки (информационни и комуникационни технологии, информатика, технологии и предприемачество)** се характеризират също със специфична терминология. Особеното в случая е, че част от тази терминология е широко навлязла в езика и в популярната сфера, което я прави по-лесно достъпна и позната за учениците. Друга особеност е, че терминологичната система в значителна степен е заета от английски език, което налага и познания по английски за пълноценното разбиране на значението на термините. Важна част от тази научна област е познаването на изкуствени езици за програмиране, познаването на техните формални похвати, подходите за организиране на съдържанието, последователността на логическите операции, структурирането на информацията и приложението на алгоритми. Това са сложни умения, изискващи добро познаване на материята и отлично логическо мислене. За да бъде успешно обучението по компютърни науки в училище и в следващите етапи на образование, е необходимо да се обърне внимание на уменията за формално и алгоритмично мислене.

**Природните науки (химия, физика, биология и др.)** са взаимно свързани и ползват сложни знания и връзки помежду си, както и знания от други области като математиката. Докато в някои дялове на тези науки се използва езикът на формулите и строго формално предаване на информацията, например в механиката, генетиката, изучаването на химичните съединения и др., има и области, в които се използва повече текстов формат за предаване на знания, съчетан обаче със строги факти, количествени и качествени характеристики, сложни логически отношения. Например устройството на клетката се обяснява под формата на текст, но той изобилства от термини за отделните съставни части на клетката, а също така и се предава ясна информация за тяхното разположение една спрямо друга – ядро, клетъчна стена, клетъчна мембрана и т.н. Астрономическите знания за Слънчевата система се предават чрез разказ, но в него ясно са посочени имената на планетите, разположението им спрямо Слънцето, тяхната отдалеченост, температура, размер, продължителност на една обиколка около Слънцето, както и информация за планетата и съпоставка – прилики и разлики между различните планети и най-вече сравнения със Земята.

Специфично за природните науки е, че изискват изграждане на умения за наблюдение и анализ на процеси в природата – физични процеси (взаимодействие на сили), химични процеси (взаимодействие на химични елементи), биологични процеси (процеси в живите организми). В някои случаи се извършват експериментални наблюдения и демонстрации, при които се използват сложни инструкции и обяснения на взаимовръзките между дадено действие и неговите последствия. Уменията за пълноценно участие в подобен род интерактивни занимания трябва да се изграждат от ранна възраст, още от предучилищното образование, за да са на необходимото ниво за придобиване на добри практически умения в приложните научни дейности.

### **Стратегии за адресиране на нуждите на глухите ученици**

Трябва да се създават помощни ресурси с различни функционалности и характеристики, при които да се избира ниво на сложност на текста от гледна точка на лексикалното и структурното разнообразие. За целта може да се прилагат ръчни (от педагог) или автоматични методи за адаптиране на текста (Lozanova et al., 2013).

#### **➤ Преподаване на лексика в подкрепа на усвояването на практически, социално адекватен език**

Социалната адекватност на езика трябва да се разглежда спрямо конкретната социална, а в случая – педагогическа ситуация. С оглед на точните и природните науки за адекватно посрещане на комуникативните (и образователните) нужди е необходимо боравенето със сложна система от обща и научна лексика и специфична терминология за отделните научни дисциплини – математика, информатика и компютърни науки, химия, физика и астрономия, биология, екология и др.

За да се посрещнат нуждите на научното общуване в педагогическа среда, е необходимо да се предприеме подход за интегрирано езиково обучение, при което езиковото обучение (в случая с билингвистичния подход – и по двата езика, словесен и жестов) се насочва към нуждите на обучението по останалите учебни дисциплини и работи върху изграждане на умения за адекватна езикова употреба.

Особен проблем представлява и липсата в жестовия език на адекватни жестове за редица ключови понятия. Този проблем все повече се задълбочава при повишаване на сложността на учебното съдържание в гимназиалния курс на обучение. Има различни подходи за адресиране на този проблем, но дискусия в тази насока се води все още в световен мащаб: (а) използване или адаптиране на съществуващи жестове от българския жестов език на основата на смислова аналогия; (б) създаване на нови жестове – като се набляга на

необходимостта този процес да става с участието на естествени носители на езика, но съвместно със специалисти в областта, за да се предава възможно най-точно концептуалното съдържание на понятията; (в) използване на сбито жестово описание – поредица от няколко познати жеста, с които да се назовава новото понятие, за което няма жест; (г) заемане на жестове от чужди жестови езици – това е естествен процес за словесните езици, но както при тях протича фонетична и морфологична адаптация на думата спрямо езика, в който навлиза, така и в жестовите езици трябва да се има предвид дали конфигурацията и движението на ръката са характерни за българския жестов език, дали няма да възникне многозначност на жеста, ако подобен жест вече е в употреба, съчетаемост на жеста с други жестове и др. Някои интересни подходи за представяне на жестови понятия от различни научни области могат да бъдат видени тук: <https://atomichands.com/asl-stem-dictionaries/>.

➤ **Предаване на синтактични отношения и конструкции и сложни логически връзки със средствата на жестовия език**

Няколко основни смислови отношения имат ключова роля при обучението по точни и природни науки.

**Времева последователност.** Изразяването на темпорални отношения и представянето на събитията в последователност е най-разбираемо при представянето на жестов език, тъй като се следва логическото възникване на явленията, а жестовият език не разполага с богатата словесна изразност на говоримия език при предаване на отношенията на последователност (например съюзи и съюзни думи, наречия и др.). Изразяването на последователността във времето намира пространствен израз в жестовия език от ляво надясно или отзад (от позицията зад гърба) – където „се позиционират“ миналите събития, напред – където „се случват“ предстоящите събития спрямо референтния момент в изказването.

**Изразяване на сравнение.** Изразяването на сравнение между два обекта или явления представлява посочване на приликите и различията между тях. Жестовият език има изработена пространствена система за изразяване на съпоставка и контраст чрез въображаемо поставяне на единия обект вляво (и всичко, което се отнася за него, се жестува вляво на тялото или със завъртане на тялото наляво) и поставяне на другия обект вдясно (и всичко, което се отнася за него, се жестува вдясно на тялото или със завъртане надясно). Приликите и различията се подчертават и със специални жестови средства за акцентирание, както и със съответното изражение на лицето. Аналогията и контрастът са ключови за усвояването на нова информация чрез поставянето ѝ в контекста на вече позната информация.

**Причинно-следствени връзки.** Отново трябва да се подчертае, че жестовият език не разполага с богатата лексикална система на словесния български



език за предаване на сложните логически отношения като причинно-следствени, условни и други връзки, затова обаче предлага възможности за утилизирани на пространството, поставянето им по различни оси – хоризонтална от ляво надясно (обикновено за времева последователност), хоризонтална отзад напред (също времева ос или за съпоставяне на „преди“ и „сега“ / „преди“ и „след“), хоризонтална отпред назад (събития в обратен ред), вертикална от долу нагоре (степенуване по важност, по големината, може също да е свързано с времево представяне – етапи на растеж и др.), вертикална от горе надолу (задълбочаване на анализа, разкриване на повече подробности – „вътре“, „какво се съдържа“ и др.).

**Други смислови връзки.** Изразяване на условност, достоверност, съмнение, предаване на чужда реч, оценка в словесния език много често се предават чрез специфични морфосинтактични средства (време на глагола, наклонение, преизказване и т.н.). Най-често в жестовия език се използват специфични лексикални средства, а много често това се съпътства и от специфично изражение на лицето, както и изразителност, скорост на жестуването и др.

Богатата изразна система на българския жестов език все още е в голямата си част неизследвана и неописана, макар да се полагат усилия в тази посока (Tisheva et al., 2017a, 2017b). За да се използват тези средства пълноценно, което пък е наложително за осигуряването на качествено обучение с помощта на жестовия език, трябва да се задълбочат изследванията върху жестовия език и методите за предаване на комплексни смислови отношения.

### ➤ **Комплексно визуално подпомагане**

Използването на визуализация на преподавания материал е от ключово значение за подпомагане на разбирането на изучавания материал и особено на смисловите отношения между различни понятия, явления, идеи. Комплексното визуално подпомагане включва съчетаването на писмен текст, графики и диаграми, илюстрации, схематично представяне, отбелязване на участниците, явленията, понятията, експлицитно графично представяне на връзките между хора, понятия, явления – стрелки, дъги, връзки.

Макар и визуализацията да има помощна роля и невинаги да е възможна, например при обяснение на абстрактни същности и понятия, адекватните методи за визуализация добавят още един канал за възприемане на информацията, което е ключово при глухите ученици.

## **Насоки за бъдеща работа**

Основните насоки за бъдеща работа са свързани с разработването на иновативни стратегии и методи на обучение, които активно да се апробират в реална среда сред специалисти и родители, използващи жестовия език. С това е

свързано и разработването на специализирани ресурси, които да подпомогнат този процес. Особен фокус трябва да бъдат точните и природните науки, тъй като те поставят редица специфични проблеми, свързани с цялостното развитие на езиковата компетентност.

В допълнение, необходими са и целенасочени усилия върху предлагането на курсове за изучаване на жестов език на деца, родители и специалисти, което ще позволи по-широкото му приложение в различни сфери на взаимодействие с глухите деца. Езиковото обучение и по жестов, и по словесен език е ключов фактор за преодоляване на дефицитите в образованието по науки и развиването на по-пълноценни методи за преподаване, които същевременно да са достъпни за глухите деца.

С оглед на това в дългосрочен план са необходими задълбочени изследвания върху българския жестов език както от социолингвистична, така и от психолингвистична и педагогическа гледна точка, за да се намерят най-ефективните педагогически подходи за изграждане на езиковите умения при глухите деца. Жестовият език има огромен потенциал за изразяване на различни значения и идеи по достъпен начин, за представяне на комплексното знание от областта на науките по начин, подходящ за глухите деца и използващ пространствени и визуални отношения, които да улеснят ученето.

## ЛИТЕРАТУРА

- Emmorey, K. (2002). *Language, cognition, and the brain: Insights from sign language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Knoors, H., & Marschark, M. (2015). Educating deaf students in a global context. In: H. Knoors & M. Marschark (Eds.), *Educating deaf learners: Creating a global evidence base* (pp. 1–22). New York: Oxford University Press.
- Lillo-Martin, D., De Quadros, R., Pichler, D. C., & Fieldsteel, Z. (2014). Language choice in bimodal bilingual development. *Frontiers in Psychology*, 5.
- Lozanova, S. (2008). *Osobenosti na obuchenieto po chetene s razbirane na tekst v usloviya na slovesno-zhestovo dvuezichie. Priатели v tishinata*. [Лозанова, Сл. (2008). *Особености на обучението по четене с разбиране на текст в условия на словесно-жестово двуезичие, Наръчник за работа с хора с увреден слух, проект „Приатели в тишината“.*]
- Lozanova, S., I. Stoyanova, S. Leseva, S. Koeva, B. Savtchev. (2013). Text Modification for Bulgarian Sign Language Users. In: *Proceedings on Predicting and Improving Text Readability for Target Reader Populations*, ACL, 2013, pp. 39–48.
- Ormel, E., & Giezen, M. (2014). Bimodal bilingual cross-language interaction: Pieces of the puzzle. In: M. Marschark et al. (Eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education* (pp. 74–101). New York/Oxford: Oxford University Press.
- Svartholm, Kr. (2010). Bilingual education for deaf children in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13: 2, 159–174, DOI:

10.1080/13670050903474077.

- Tisheva et al. (2017a). *Rechnik na bulgarskiya zhestov ezik*. Sofia: Ministry of Education and Science. [Тишева и др. (2017а). Речник на българския жестов език. София: МОН.]
- Tisheva et al. (2017b). *Teoretichno opisanie na gramatikata na bulgarskiya zhestov ezik*. Sofia: Ministry of Education and Science, 2017. [Тишева и др. (2017б). Теоретично описание на граматиката на българския жестов език. София: МОН.]
- Walker, E., & Tomblin, J. B. (2014). The influence of communication mode on language development in children with cochlear implants. In: M. Marschark et al. (Eds.) *Bilingualism and bilingual deaf education*, OUP, pp. 134–151.
- Zamfirov, M. (2015a). *Kompyutarno podpomognato obuchenie na uchenitsi s uvreden sluh po prirodni nauki v Bulgariya*, 2015. [Замфиров, М. (2015а). Компютърно подпомогнато обучение на ученици с увреден слух по природни науки в България, 2015.]
- Zamfirov, M. (2015b). *Spetsifichni formi na obuchenie po matematika i informatika pri uchenitsi sas spetsialni obrazovatelni potrebnosti*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“, 2015. [Замфиров, М. (2015б). Специфични форми на обучение по математика и информатика при ученици със специални образователни потребности. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2015.]

# **Мултидисциплинарен подход към формирането на компетенции на ресурсните учители за ефективна реализация на приобщаващи стратегии в образователния процес**

Калоян Дамянов, д-р

*Директор на Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – София-град*

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

*Факултет по науки за образованието и изкуствата*

*Катедра „Специална педагогика“*

*e-mail: kdamjanov@uni-sofia.bg*

**Резюме:** В настоящия доклад се разглежда значението на мултидисциплинарния подход при формирането на компетенции на ресурсните учители с цел подобряване на ефективността на приобщаващите стратегии в образователния процес. Акцентът се поставя върху необходимостта от взаимодействие между различни дисциплини и експертни знания, създаването на обучителни програми и насърчаване на сътрудничеството със специалисти от различни области в рамките на екипите за подкрепа на личностното развитие в детските градини и училища.

**Ключови думи:** ресурсни учители, приобщаващи стратегии, мултидисциплинарен подход

## **Multidisciplinary Approach to the Development of Competencies of Resource Teachers for Effective Implementation of Inclusive Strategies in the Educational Process**

Kaloyan Damyanov, PhD

*Regional Center for Inclusive Education – Sofia*

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

*Faculty of Educational Studies and the Arts*

*Department of Special Education*

*e-mail: kdamjanov@uni-sofia.bg*

**Abstract:** In the present report, the importance of a multidisciplinary approach in the development of competencies for resource teachers is examined, with the aim of improving the effectiveness of inclusive strategies in the educational process. The emphasis is placed on the need for interaction between different disciplines and expert knowledge, the creation of training programs, and the encouragement of collaboration with specialists from various fields within the teams supporting personal development in kindergartens and schools.

**Keywords:** resource teachers, inclusive strategies, multidisciplinary approach

## **Въведение**

Приобщаващото образование е ключов елемент в съвременните образователни системи, който подкрепя активното участие на всички ученици, включително тези със специални образователни потребности (СОП). В България беше извървян сериозен път в трансформирането на българските детски градини и училища в приобщаващи в резултат на приетото образователно законодателство през 2015 и 2016 г. Ресурсните учители играят важна роля в този процес, тъй като предоставят специализирана подкрепа и насочват усилията си към успешната интеграция на учениците със СОП (Armstrong, 2017). Като всички останали педагогически специалисти обучението, което ресурсните учители предоставят на своите ученици, е съвместно-разделена (бинарна) дейност, понеже в него участват две страни – учител и ученици, известно ни от общата педагогика (Петров, 2001). В случая можем да говорим и за три страни, защото ефективността на ресурсния учител в голяма степен зависи и от взаимодействието с общообразователните учители и други педагогически специалисти. Ефективната реализация на приобщаващите стратегии изисква разработване на компетенции на ресурсните учители, което може да се постигне чрез мултидисциплинарен подход. Този подход се предпоставя от функционирането на екипите за подкрепа за личностното развитие в детските градини и училища.

## **Мултидисциплинарен подход**

Мултидисциплинарният подход е характерен с интеграцията на знания и компетенции от разнообразни научни дисциплини. В рамките на приобщаващото образование подходът насочва към идеята, че ресурсните учители си взаимодействат тясно и със специалисти от дивергентни домейни, включващи общата педагогика, психология, логопедия, ерготерапия, социална работа и т.н., с цел конструиране на холистична и ефективна подкрепа за учениците със СОП. Законът за предучилищното и училищното образование (ЗПУО, 2015) позиционира в контекст разработването на екипите за подкрепа на личностното развитие на ниво образователна институция като мултидисциплинарни формации. Законодателният акт обосновава и параметрите на екип-

ната динамика: „... между учителите и другите педагогически специалисти включва обсъждане на проблеми и обмяна на добри практики при работата им с едни и същи деца и ученици с цел повишаване ефективността на педагогическите подходи“. Този фокус към екипната синергия е абсолютно целесъобразен, особено като се има предвид, че педагогическите специалисти в българските образователни институции често не разполагат с адекватен опит в кооперативното обучение поради особеностите на организационната структура на тяхната дейност до сега. Допълнителната подкрепа се реализира на базата на оценяването на индивидуалните потребности, което се осъществява от специализиран екип за подкрепа на личностното развитие в предучилищната или училищната институция. Тази структурна особеност идва в отговор и на поставения проблем от М. Замфиров за недостатъчното часове, отделяни от ресурсните учители за учениците със СОП в общообразователните училища, а също и за недостатъчната подготовка на общообразователните учители и недостигащата все още компетентност при ресурсни учители за съвместна работа (Замфиров, 2019). Чрез наличието на достатъчно участници в екипите за подкрепа на личностно развитие може да бъде удовлетворена потребността от повече часове допълнителна подкрепа, но с това не се решават напълно въпросите, свързани с екипното взаимодействие. В състава на екипа за подкрепа за личностно развитие задължително се включва психолог или педагогически съветник, както и логопед. В него може да се включват и други специалисти, както и представители на органите за закрила на детето и на органите за борба с противообществените прояви на малолетните и непълнолетните (ЗПУО, 2015). С развитие на училищното законодателство и най-вече с осъществяването на приобщаващото образование и подкрепата за личностно развитие държавата предприема стратегия за децентрализация. В този процес се осигурява възможност детските градини, училищата и центровете за подкрепа на личностното развитие да назначават самостоятелно свои ресурсни учители (Дамянов, 2023), докато преди това те са компактно организирани в специализирани обслужващи звена, каквито са били ресурсните центрове впоследствие и в регионалните центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото образование.

### **Екипи за подкрепа на личностното развитие (ЕПЛР)**

Това регулиране спомага за обогатяване на педагогическите практики и за създаване на благоприятна среда за учениците със специални образователни потребности. Мултидисциплинарният подход, насочен към разностранната експертиза, позволява създаването на хармонизиран и комплексен план за подкрепа, в който се съчетават методологични, психологически и педагогически аспекти, съобразени със специфичните потребности на всеки ученик.

Няколко са ключовите дейности на ЕПЛР, които обуславят мултидисциплинарния подход при формирането на компетенциите на ресурсните учители за реализация на приобщаващите стратегии в образователния процес.

- **Идентифициране на силните страни на детето или ученика, както и затрудненията, свързани с развитието, обучението и поведението**

Екипите трябва да работят в тясно сътрудничество с ресурсните учители, за да идентифицират силните страни и затрудненията на всяко дете. Този процес изисква компетентности в различни дисциплини, за да се осигури цялостна картина на потребностите и способностите на детето. Ресурсните учители могат да използват тази информация за формулиране на ефективни стратегии за приобщаване.

- **Извършване на функционална оценка на специалните образователни потребности**

Тази дейност включва използване на специализирани методи и инструменти за оценка на образователните потребности на децата. В рамките на развитието на функционалната оценка следва да бъдат насърчени членовете на екипите за подкрепа на личностното развитие във всички случаи да изхождат от социалния контекст. Това означава поставяне на основен акцент върху заобикалящата среда, която представлява общата рамка за оценка на личността по отношение на нейното поведение, адаптация и т.н. (Дамянов, 2020). Ресурсните учители трябва да си сътрудничат с експерти от различни области като психолози, логопеди, ерготерапевти и др., за да се извърши точна и всеобхватна оценка.

- **Съставяне и реализация на план за подкрепа**

След като са идентифицирани специалните образователни потребности, екипът разработва индивидуален план за подкрепа. Този план трябва да бъде съставен с участието на ресурсния учител, като се вземат предвид мненията на всички експерти в екипа. Планът следва да съдържа конкретни цели, действия и ресурси, които да подкрепят обучението и развитието на детето.

- **Извършване на наблюдение и оценка на всеки конкретен случай**

Последната ключова дейност е регулярното наблюдение и оценка на прогреса на детето или ученика по отношение на поставените цели в плана за подкрепа. Ресурсните учители, заедно с останалите членове на екипа, следят ефективността на приложените стратегии и коригират плана при необходимост. Това може да включва диференциране на учебното съдържание, предоставяне на допълнителна подкрепа или промяна в подходите за научаване.

Оценката трябва да бъде обективна и да се основава на събрани данни. Тук отново е важен мултидисциплинарният подход, тъй като различни експерти могат да допринесат с различни гледни точки и инструменти за оценка.

## Обучение и развитие на компетенциите на ресурсните учители

Подготовката и усъвършенстването на уменията на ресурсните учители са от критично значение за реализацията на висококачествено приобщаващо образование. Чрез участието в комплексни образователни програми, които обхващат различни дисциплини, ресурсните учители могат да обогатят своя арсенал от знания и умения, което ги подготвя да отговорят на широкия спектър от потребности на учениците. Това включва интегриране на обучение в сферата на психология, социално благополучие, педагогически стратегии, комуникационни възможности и т.н. (Armstrong, 2017). Ресурсните учители трябва да разбират и приемат своята роля в екипа като активни участници в приобщаващото образование. Те трябва да бъдат запознати със законодателството и насоките, свързани с приобщаващото образование, и да ги прилагат в практиката си.

Ресурсните учители също трябва да бъдат динамични и способни да се модифицират, така че да могат да се настроят към разнородни учебни обстановки и потребности на учениците. В образователната практика в световен план съществува многообразие от подходи и програми за обучение, но не всички са приложими при работа с деца със специални образователни потребности (Шапкива, 2023). Това налага екипното сътрудничество като подход за обмен на полезни практики между различни специалисти. Позовавайки се на доклад на Европейската агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование, А. Трошева отбелязва, че условията за първоначално и последващо обучение на учителите и помощния персонал, което им позволява да развият необходимите компетенции, е един от ключовите показатели за капацитета на образователните институции да работят с всички деца.

Тези компетенции им дават възможност да приемат и да ангажират деца с различни умения в ежедневните дейности в приобщаваща образователна среда (Трошева, 2022).

В тази светлина е важно ресурсните учители да работят тясно с останалите членове на екипа, обменяйки знания и материали, разработвайки персонализирани стратегии и оказвайки подкрепа на учениците в учебната среда и извън нея. Ресурсните учители е необходимо да разполагат със структурирани комуникационни умения, които им помагат да комуникират ефективно с другите членове на екипа. Това се предполага и от самото изискване към тях да изготвя своеобразен профил при оценяване на детето със специални образователни потребности (Балканска, 2020), за да продължат с генерирането на план за подкрепа. Тази интеракция налага ресурсните педагози да бъдат добри слушатели, способни да разбират и да се адаптират към нуждите



и предпочитанията на колегите си относно обучението и подкрепата на децата и учениците със специални образователни потребности.

Ресурсните учители трябва да имат възможност за професионално развитие и обучение, което им помага да развият и подобрят своите екипни компетенции. Това може да бъде посредством участие в семинари, обучения или специализирани курсове, които се фокусират върху екипната работа и приобщаващото образование.

Ресурсните учители могат да се възползват от менторство и наставничество, където опитни колеги или специалисти от областта на приобщаващото образование им предоставят подкрепа и насоки за развитието на екипните им умения. Това може да включва наблюдение на уроци, съвместна работа и обратна връзка от менторите, осъществяването и по линия на методическата подкрепа, която може да получава всеки учител от регионалните екипи за подкрепа на личностното развитие към регионалните центрове за подкрепа на личностното развитие.

Ресурсните учители е добре да имат практика на рефлексия и самооценка върху своята екипна работа. Те трябва да бъдат в състояние да анализират своите силни страни и области за подобрене в екипната работа и да предприемат мерки за развитие и самоусъвършенстване.

## **Изследване**

Настоящото изследване има за цел да осъществи анализ на компетенциите на ресурсните учители за интеграция на мултидисциплинарен подход в реализацията на стратегии за приобщаващо образование, както и да измери ефективността на сътрудничеството между ресурсни учители, общообразователни учители, психолози и логопеди в подкрепа на учениците със специални образователни потребности.

Задачите на изследването включват:

- Критичен преглед на академичната литература относно ролята на ресурсните учители в контекста на приобщаващото образование.
- Изследване на методологически подходи и приложни практики за интегриране на мултидисциплинарни стратегии в работата на ресурсните учители.
- Събиране и анализ на данни от ресурсни учители относно техните компетенции, прилагани стратегии и перцепции за приобщаващото образование.
- Анализ и интерпретация на резултатите с цел идентифициране на корелации и причинно-следствени взаимоотношения.

Методи на изследването:

- Литературен обзор: Анализ на академични публикации, статии и учебни материали, свързани с приобщаващото образование и ролята на ресурсните учители.
- Анкетно проучване: Разработка и провеждане на структурирани въпросници сред ресурсни учители с цел събиране на количествени и качествени данни относно техните компетенции и приложени приобщаващи стратегии.
- Качествен анализ: Провеждане на полуструктурирани интервюта с ресурсни учители и други експерти в областта на образованието с цел визуализиране на перспективите и опита им относно мултидисциплинарния подход.
- Количествен анализ: Използване на статистически методи за обработка, анализ и интерпретация на данните, събрани чрез анкетите, с цел извличане на значими закономерности и тенденции.

Участници в изследването са 50 ресурсни учители в гр. София, разделени на две групи:

Група 1: 30 учители, осигурени от Регионалния център за подкрепа на процеса на приобщаващо образование – София-град.

Група 2: 20 учители – 10 назначени в детски градини и 10 в училища в гр. София.

## Резултати от изследването

След анализ на данните, получени от анкетите и интервютата, можем да представим резултатите в табличен вид относно **индикаторите** за прилагане на мултидисциплинарния екип в детските градини и училищата (табл. 1).

*Таблица 1. Индикатори за прилагане на мултидисциплинарен подход от ресурсните учители*

| Индикатор  | Брой на участници | Средна стойност | Стандартно отклонение |
|--|-------------------|-----------------|-----------------------|
| Владеене на умения за работа в мултидисциплинарен екип           | 50                | 3,8             | 0,65                  |
| Приложение на приобщаващи стратегии                              | 50                | 3,5             | 0,75                  |
| Сътрудничество със специалисти от различни области               | 50                | 4,1             | 0,60                  |
| Удовлетвореност от допълнителната подкрепа за личностно развитие | 50                | 3,7             | 0,70                  |

Прилагаме и резултатите от анкетно проучване относно **компетенциите** на изследваните групи ресурсните учители при мултидисциплинарния подход при реализация на приобщаващи стратегии в общообразователната среда.

*Таблица 2. Резултати от анкетно проучване относно компетенциите на ресурсните учители*

| Група учители | Брой учители | Среден резултат от анкетната карта | Средна оценка от картата за наблюдение | Брой работни срещи с ресурсни учители |
|---------------|--------------|------------------------------------|--|---------------------------------------|
| Група 1       | 30           | 4,5                                | 4,2                                    | 5                                     |
| Група 2       | 20           | 3,8                                | 3,9                                    | 3                                     |

В табл. 2 са представени резултатите от проведените анкетни карти, карти за наблюдение и работни срещи с ресурсните учители участващи в проучването.

Група 1 включва 30 ресурсни учители, назначени от Регионалния център за приобщаващо образование в София.

Средният резултат по анкетата, базиран на оценките от учителите, е 4,5. Това означава, че учителите в тази група имат напреднали компетенции за мултидисциплинарен подход и приобщаващи стратегии.

Средната оценка на наблюдаваните специалисти е 4,2. Това показва, че учителите в група 1 успешно интегрират различни дисциплини и създават приобщаващи среди за обучение.

Броят на проведените семинари и интервюта с ресурсните учители в група 1 е 5, което указва за висока степен на ангажираност и интерес от страна на учителите към мултидисциплинарния подход и приобщаващите стратегии.

Група 2 включва 20 ресурсни учители – 10 от детски градини и 10 от училища в гр. София.

Средният резултат по анкетата за група 2 е 3,8. Това показва, че учителите в тази група имат компетенции за мултидисциплинарен подход и приобщаващи стратегии на по-основно ниво.

Средната оценка на наблюдаваните специалисти е 3,9, което показва, че учителите в група 2 успешно интегрират различни дисциплини и създават приобщаващи среди за обучение, но на по-скромно ниво в сравнение с учителите от група 1.

Броят на проведените работни срещи с ресурсните учители в група 2 е 3, което показва средно ниво на ангажираност и интерес от страна на учителите към мултидисциплинарния подход и приобщаващите стратегии.

## Интерпретация на резултатите

Анализът на данните, представени в табл. 1 и табл. 2, осветлява, че ресурсните учители проявяват висока степен на самооценка относно компетенциите си на владеене на мултидисциплинарни знания и умения, като взаимодействието с професионалисти от различни дисциплини е оценено най-високо. Това акцентира върху значимостта на мултидисциплинарния подход при професионалното развитие на ресурсните учители.

Същевременно осъществяването на приобщаващи стратегии и удовлетворението от образователната подкрепа са отбелязани с по-ниски стойности. Това може да бъде определено като дефицит на ресурси или на недостатъчна адекватност в подготовката за прилагане на специфични стратегии в педагогическия процес. Резултатите от изследването показват, че ресурсните учители, назначени от Регионалния център за приобщаващо образование – София-град (група 1), имат предварителни компетенции за мултидисциплинарен подход и приобщаващи стратегии в сравнение с учителите от детски градини и училища в гр. София (група 2). Педагозите от група 1 са регистрирали по-високи резултати както от анкетната карта, така и по оценките на емпиричното наблюдение. Това корелативно отношение може да бъде интерпретирано като резултат от естеството на техния професионален ангажимент, който обхваща опита с повече образователни институции и съответно участие в повече мултидисциплинарни екипи.

Резултатите от изследването също така подчертават важността на подкрепа и обучение за учителите, особено в група 2, за да развият по-напреднали компетенции за мултидисциплинарен подход и приобщаващи стратегии. Препоръчва се да се организират допълнителни обучителни програми, семинари и интервюта с учителите, които да ги насочат към развитие на техните умения и практики, свързани с мултидисциплинарния подход и приобщаващите стратегии.

Тези данни могат да бъдат използвани както от Регионалните центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото образование в цялата страна, така и от други образователни институции и висши училища, подготвящи такива специалисти за планиране на подходящи обучителни и подкрепящи мерки, които да подобрят компетентностите на ресурсните учители и да повишат качеството на професионалната им дейност.

Така изследването реферира към разширяването на академичния дискурс относно ефективните модели за обучение и професионално развитие на ресурсните педагози в контекста на приобщаващото образование, и осигурява важна основа за рефлексия и иновации в педагогическата практика и образователната политика.

## ЛИТЕРАТУРА

- Armstrong, D. (2017). The changing role of the special educational needs coordinator: the unsung hero of inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 21(3), 242–255.
- Balkanska, N. (2020). Funkcionalna ocenka na komunikativnite i ezikovi sposobnosti na deca i uchenici sys specialni obrazovatelni potrebnosti i mnojestvo uvrejdania. [Балканска, Н. (2020). Функционална оценка на комуникативните и езикови способности на деца и ученици със специални образователни потребности и множество увреждания. – В: Образование и изкуства: Традиции и перспективи. Сборник от научно-практическа конференция, посветена на 80-годишнината от рождението на проф. д-р Георги Бижков. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 418–425.]
- Damyanov, K. (2023). Syshtnost i osobenosti v rabotata na resursnia uchitel, podpomagasht priobshtavashtoto obrazovanie na deca i uchenici sys specialni obrazovatelni potrebnosti. Osnovni funkcii. [Дамянов, К. (2023). Същност и особености в работата на ресурсния учител, подпомагащ приобщаващото образование на деца и ученици със специални образователни потребности. Основни функции. – В: Специална педагогика. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 33–43.]
- Damyanov, K. (2020). Funkcionalno ocenivane na specialnite obrazovatelni potrebnosti v priobshtavashtoto obrazovanie. [Дамянов, К. (2020). Функционално оценяване на специалните образователни потребности в приобщаващото образование. – В: Образование и изкуства: Традиции и перспективи. Сборник от научно-практическа конференция, посветена на 80-годишнината от рождението на проф. д-р Георги Бижков. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 298–306.]
- Petrov, P. (2001). Didaktika. Sofia. [Петров, П. (2001). Дидактика. София.]
- Trosheva, A. (2022). Naglasi i gotovnost na detskite uchiteli za priobshtavashtavane na deca sus specialni obrazovatelni potrebnosti. [Трошева, А. (2022). Нагласи и готовност на детските учители за приобщаване на деца със специални образователни потребности. – В: Юбилеен сборник 140 години предучилищно образование в България: Постижения и хоризонти. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 246–253.]
- Shapkova, P. (2023). Specifika i osobenosti na uchebnia process pri deca i uchenici s umstvena izostanalost. [Шапкова, П. (2023). Специфика и особености на учебния процес при деца и ученици с умствена изостаналост. – В: Специална педагогика. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 101–111.]
- Zamfirov, M. (2019). Prilagane klasicheskia podhod na Jan Piaje v bulgarskoto priobshtavashtoto obrazovanie. Sofia. [Замфиров, М. (2019). Прилагане класическия подход на Жан Пиаже в българското приобщаващо образование. София.]

# Предизвикателства пред обучението по финансова грамотност в началното училище

Магданела Делинешева, д-р

*Фондация „Образование 5.0“*

*e-mail: magdanela@edu5.0.bg*

**Резюме:** Финансовата грамотност започва да набира все по-голяма популярност в обществото като тема през последните години. В настоящото изследване се разглеждат основните политики за насърчаване на финансовото образование и е направен съдържателен анализ на Държавния образователен стандарт и учебните програми по технологии и предприемачество за начален етап, където са интегрирани понятия и теми от финансовата грамотност.

**Ключови думи:** финансова грамотност, начален етап, технологии и предприемачество, рамка на финансовата компетентност

## Challenges to Financial Literacy Education in Primary Schools

Magdalena Delinesheva, PhD

*Education 5.0 Foundation*

*e-mail: magdanela@edu5.0.bg*

**Abstract:** Financial literacy has been gaining popularity in society more rapidly in recent years. The current paper examines the main policies for promoting financial education and provides a content analysis of the State Educational Standard and the curricula in technology and entrepreneurship for primary level, where concepts and topics of financial literacy are integrated

**Keywords:** financial literacy, primary education, technologies and entrepreneurship, financial competence framework

### Въведение

През последните години финансовата грамотност е обект на редица проучвания в България както на авторитетни международни организации като Световната банка (2010) и Организацията за икономическо сътрудничество и

развитие (ОИСР) (2020a), (2020b), така и на отделни изследователи, сред които Вартоник (2016), Бобева (2018), Йоловски (2022, 2021, 2018), Делинешева (2021). Застъпва се виждането, че в същността си финансовата грамотност може да се сведе до управлението на ресурсите по начин, който да допринесе за постигането на целите (Йоловски, 2021).

Според най-широко възприетото определение на водещата организация в областта на финансовата грамотност – Организацията за икономическо сътрудничество и развитие и Международната мрежа за финансово образование към нея (ОИСР/ММФО) финансовата грамотност е „комбинация от финансово осъзнаване, познание, умение, отношение и поведение, които са необходими, за да се вземат устойчиви финансови решения и за да се постигне като крайна цел индивидуално финансово благосъстояние“ (Atkinson & Messy, 2012). Нейното значение за отделния човек и цялото общество се отчита от много държави, които я поставят като дългосрочен приоритет в публичните си политики – към 2020 г. повече от 70 страни разработват или прилагат национални стратегии за финансова грамотност (OECD/LEGAL/0461).

## Политики за финансово образование

През 2013 г. в България е направен първи опит за разработване на национална стратегия за финансова грамотност, за да се насърчи постепенно включване на финансовото образование в средните училища (Комисия за финансов надзор, 2013), който остава на ниво първоначална идея. През 2018 г. стартира петгодишен проект за техническа помощ на Министерството на финансите (МФ) с ОИСР и нейната Международна мрежа за финансово образование (ОИСР/ММФО) и Министерството на финансите на Нидерландия, като е създадена междуведомствена работна група с представители на институции, надзорни органи и неправителствени организации. В резултат на работата ѝ през 2021 г. е приета Национална стратегия за финансова грамотност с План за действие за периода 2021–2025 г. Предвиждат се мерки за повишаване на финансовата грамотност на учениците въз основа на анализ и ревизия на действащите учебни планове и програми за общообразователна подготовка; актуализиране и/или разработване на ново учебно съдържание; обучение и квалификация на педагози за преподаване на финансова грамотност (Стратегия за финансова грамотност, 2021).

През 2022 г. на ниво ЕС съвместно с ММФО/ОИСР е приета Рамка за финансова компетентност на възрастни на ЕС (European Union/OECD, 2022) и започва разработването на рамката за деца и младежи (до 18 г.). Документите се основават на концептуалния модел на рамката за финансовата компетентност (РФК) на ОИСР/ММФО, използван и в компонента на PISA за финансовата грамотност, както и в двете предишни рамки на ключовите компетентности

по финансова грамотност за младежи (OECD, 2015) и за възрастни (OECD, 2016). Целта на една такава рамка е да координира усилията на участниците в областта на финансовата грамотност, включително публичните власти, частните организации и гражданското общество за разработване на стратегии, оценка на нивата на финансова грамотност или предприети инициативи (European Union/OECD, 2022).

В изпълнение на Националната стратегия и въз основа на рамката на ЕС/ОИСР-ММФО през май 2023 г. е приета и българската Рамка за финансова компетентност за възрастни (2023). Очаква се до края на 2023 г. да бъде приета и рамката за деца и младежи, която също ще бъде адаптирана за България. Въпреки че тези документи не са сами по себе си учебна програма, те дават основа за проектиране на програми за финансово образование и разработване на учебно съдържание за различни групи в обществото.

## **Финансовата грамотност в начален етап в българското училище**

За пръв път икономически понятия са въведени през 2000 г. в рамките на Културно-образователната област „Бит и технологии“, към която се отнася предметът домашен бит и техника (1.–4. клас) (Наредба № 2 от 18.05.2000 г.). Съдържанието е разделено на ядра, от които в Ядро 5 „Организиране на работата и икономика“ са посочени стандарти и очаквани резултати, които засягат производството и потреблението на стоки и услуги, както и основни дейности при някои професии. Акцентът обаче остава върху изграждането на знания, умения и отношения, повече свързани с техниката, отколкото с икономиката. В учебните програми за 1.–4. клас не присъстват понятия от финансовата грамотност, а резултатите от обучението са по-скоро смесица от технологични и основни икономически знания, умения и отношения.

За разширяване на обхвата на икономическите понятия в предмета Кавданска (2009) разработва и предлага модел за интегрирането им в обучението по домашен бит и техника в 1.–4. клас, апробиран в рамките на мащабен експеримент. Всички ядра на учебното съдържание са допълнени с икономически понятия, включително и с такива, отнасящи се до личните финанси – семеен бюджет, доход, разходи, цена, домакинство и др.

С приемането на Закона за предучилищно и училищното образование (ЗПУО, 2015) финансовата грамотност е засегната в Държавния образователен стандарт (ДОС) за общообразователна подготовка (Наредба №5 от 30.11.2015 г.) и учебните програми по новия предмет технологии и предприемачество от 1. до 4. клас (2015, 2016, 2017а, 2017б). Обект на анализа в настоящия доклад е включването на финансовата грамотност в частта по предприемачество в предмета.



## **Финансовата грамотност като част от технологии и предприемачество**

В ДОС за общообразователната подготовка са посочени специфичните цели на предмета технологии и предприемачество. Сред тях три са обвързани с изграждане на основна икономическа култура и предприемаческа компетентност:

- *Изграждане на основни знания, умения и отношения, свързани със съвременния икономически живот*
- *Разбиране значимостта на различни професии и необходимостта от лидери за развитието на общността*
- *Възпитаване в инициативност, предприемчивост и отговорност.*

(Наредба №5 от 30.11.2015 г.)

В обособената област на компетентност „Инициативност и предприемчивост“ по отношение на финансовата грамотност от учениците се очаква да разбират значението на основни понятия като: *труд, доходи, разходи, професия, заплата, семеен бюджет, стока, услуга* и др. и да изградят разбиране за необходимостта от производство и размяна на продукти с цел удовлетворяването на лични и обществени потребности (Наредба №5 от 30.11.2015 г.). Тази компетентност е доразвита в учебните програми, където са изведени очакваните резултати в края на класа, и в учебното съдържанието, което е организирано в пет глобални теми, включително „Професии и предприемачество“ (табл. 1).

**Таблица 1.** Очаквани резултати и понятия, свързани с финансовата грамотност в ДОС и учебните програми по технологии и предприемачество за 1.–4. клас

| ДОС<br>Изисквания за резултатите от обучението – начален етап   | Учебни програми<br>по технологии и предприемачество за 1.–4. клас  |  |
|---|--|--|
|   | Област на компетентност<br>„Инициативност и предприемчивост“   | Глобална тема „Професии и предприемачество“  |
| Знания, умения и отношения<br>В резултат на обучението ученикът:  | Очаквани резултати от обучението в края на класа<br>Знания, умения и отношения   | Компетентности като очаквани резултати от обучението   |
| Разбира значението на основни икономически понятия като: труд, доход, разход, професия, заплата, семеен бюджет, стока, услуга и др. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Има обща представа за основни икономически понятия – труд, цена, стока, услуга, личен бюджет. (1. клас)</li> <li>• Разбира, че за изработването и закупуването на стока или услуга са необходими финансови средства. (1. клас)</li> <li>• Разбира, че положеният труд се заплаща. (2. клас)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Посочва и назовава някои стоки и услуги. (1. клас)</li> <li>• Разбира необходимостта от финансови средства за изработването и закупуването на изделие. (1. клас)</li> <li>• Разбира значението на спестяването и даряването. (1. клас)</li> <li>• Разбира, че за труда си хората получават заплащане. (2. клас)</li> <li>• Дава примери за движението на парите при размяната им със стоки или услуги. (4. клас)</li> </ul> <p><i>Понятия: стока, услуга, цена (1. клас); пари (4. клас)</i></p>  |
| Свързва производството на стоки и услуги със задоволяване на личните и на обществените потребности.                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Разбира връзката между лични и обществени потребности и начините за тяхното удовлетворяване. (3. клас)</li> <li>• Разбира движението на парите в общността. (4. клас)</li> <li>• Познава ролята на данъците за осигуряване на обществените потребности. (4. клас)</li> <li>• Свързва ролята на банката с производството и потреблението. (4. клас)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Разграничава собствените потребности като „нужда“ или „желание“. (1. клас)</li> <li>• Свързва изразходването на парите в семейството със задоволяването на неговите потребности и желания. (2. клас)</li> <li>• Осъзнава, че изразходването на пари за потребностите и желанията на семейството трябва да се планира. (2. клас)</li> <li>• Посочва банката като предприятие за съхранение на пари и предоставяне на заеми. (4. клас)</li> <li>• Свързва необходимостта от данъци с осигуряване на обществените потребности. (4. клас)</li> <li>• Изброява услуги, предоставяни от държавата – образование, здравеопазване, транспорт. (4. клас)</li> </ul> <p><i>Понятия: личен бюджет (1. клас); доход, разход, семеен бюджет (2. клас); банка, обществени потребности (4. клас)</i></p> |

От сравнението е видно, че в очакваните резултати в ДОС финансовата грамотност е засегната в известна степен в два от резултатите. Въпреки че са посочени понятия като „доход“, „разход“, „професия“, „заплата“, във формулировката на самите резултати не е поставен акцент върху личните финанси, а по-скоро се наблюдава смесване на различни области на икономическата наука. При декомпозирането им на следващото ниво – очаквани резултати в края на класа, те кореспондират само частично помежду си и връзката между тях остава косвена.

В разпределението на темите и понятията в учебното съдържание се наблюдава известна непоследователност. Например в 1. клас се въвежда понятието „личен бюджет“, но „доход“ и „разход“ – чак във 2. клас. Същевременно няма резултати, обвързани с бюджетирането, като например: „Умее да планира финансовите средства, с които разполага.“

От друга страна, не са включени понятия, които се съдържат в очакваните резултати – заплащане, потребност (нужда и желание), спестяване, даряване и др. „Пари“ като ново понятие се въвежда в 4. клас, но фигурира в резултатите в предходните години, обаче липсва резултат, който да е насочен например към знания за същността на парите.

Използваните глаголи във формулировките на очакваните резултати ги отнасят предимно към първите две познавателни нива съгласно таксономията на Блум (1956) – „знание“ и „разбиране“, като само два от общо 11 са на ниво анализ. Липсват резултати в „приложение“, насочени към уменията да се използва наученото по нов начин, както и на най-високите нива синтез и анализ, които изискват творческо и критично мислене.

Като положителен пример може да бъде посочено включването на резултати и понятия, свързани с данъците и обществените услуги.

## **Изводи и препоръки**

Финансовата грамотност присъства в общообразователната подготовка, но все още в недостатъчна степен. Тя е само частично засегната в ДОС в частта му за технологии и предприемачество, тъй като формулираните очаквани резултати са от по-общ характер и не е са пряко насочени към областта на личните финанси. Очакваните резултати и понятия в учебните програми по предмета не са организирани в логически обоснована структура, което възпрепятства постепенното разширяване и задълбочаване на знанията, уменията и отношенията. Може да се направи изводът, че липсва ясно конструиран спираловиден модел на обучението по финансова грамотност в началните класове, който да служи като стабилна основа за надграждане на следващия училищен етап.

Остават напълно или недостатъчно засегнати важни теми като същността на парите, финансовото планиране и бюджетиране, поемането на дълг. Поради това не може да се твърди, че степента на включване на финансова грамотност адекватно отразява обхвата на необходимите знания, умения и отношения, които учениците на тази възраст могат да развият. Необходимо е да се намери друг подход за по-пълноценното включване на финансовата грамотност в училищното образование. Независимо дали това ще бъде нов предмет в рамките на общообразователната, разширената или допълнителната подготовка, или по-пълноценно интегриране в други предмети, на първо място следва да бъдат идентифицирани темите и понятията, които да бъдат обхванати в съответствие с възприетите международни стандарти. В този смисъл очакваната рамка за финансова компетентност на деца и младежи ще послужи като стабилна основа за ревизиране на съществуващите или разработването на нови учебни програми, както и на последващо учебно съдържание по финансова грамотност за най-малките ученици.

## ЛИТЕРАТУРА

- Atkinson, A., & Messy, F.-A. (2012). Measuring Financial Literacy: Results of the OECD / International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study. *OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions, No. 15*. doi:<https://doi.org/10.1787/5k9csfs90fr4-en>.
- Bloom, B., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.
- Bobeva, D., & Jolovski, J. (2018). *Lichni finansi: vavedenie*. Sofia: JA Bulgaria. [Бобева, Д., & Йоловски, Д. (2018). *Лични финанси: въведение*. София: JA България.]
- Delinesheva, M., & Jolovski, J. (2021). *Doklad ot kartografirane na iniitsiativite v Bulgariya za razvitie na umeniyata na podrastvashtite chrez sotsialni inovatsii/predpriemachestvo i finansova gramotnost*. Sofia: UNICEF Bulgaria. [Делинешева, М., & Йоловски, Д. (2021). *Доклад от картографиране на инициативите в България за развитие на уменията на подрастващите чрез социални иновации/предприемачество и финансова грамотност*. София: УНИЦЕФ България. Извлечено от <https://www.unicef.org/bulgaria/media/10516/file/BGR-mapping-initiatives-youth-skills-development-BG.pdf>]
- European Union/OECD. (2022). Financial competence framework for adults in the European Union. Retrieved from [https://finance.ec.europa.eu/system/files/2022-01/220111-financial-competence-framework-adults\\_en.pdf](https://finance.ec.europa.eu/system/files/2022-01/220111-financial-competence-framework-adults_en.pdf)
- Jolovski, J. (2022). Finance and accounting concepts in profiled secondary education in Bulgaria. *KNOWLEDGE – international journal*, 119–124.
- Jolovski, J. (2021). *Finansi za predpriemachi*. Sofia: Obrazovanie 5.0. [Йоловски, Д. (2021). *Финанси за предприемачи*. София: Образование 5.0].

- Jolovski, J. (2018). Predimstva na metodologiyata na smesenoto obuchenie pri prepodavaneto na byudzhতিরানে. Smesenoto obuchenie v balgarskoto uchilishte – modernizirane na obrazovaniето chrez tehnologiite. Sofia: JA Bulgaria. [Йоловски, Д. (2018). Предимства на методологията на смесеното обучение при преподаването на бюджетирание. Смесеното обучение в българското училище – модернизиране на образованието чрез технологиите. София: Джуниър Ачийвмънт България.]
- Kavdanska, M. (2009). Integrirane na ikonomicheski ponyatiya v tehnologichnoto obuchenie na uchenitsite ot nachalniya etap na osnovnoto obrazovanie. (Unpublished doctoral dissertation). [Кавданска, М. (2009). Интегриране на икономически понятия в технологичното обучение на учениците от началния етап на основното образование (непубликувана дисертация).]
- Komisiya za finansov nadzor. (1.11.2013 г.). Finansovata gramotnost e nay-dobrata zashtita za potrebitelite na finansovi uslugi. [Комисия за финансов надзор. (1.11.2013 г.). Финансовата грамотност е най-добрата защита за потребителите на финансови услуги. Извлечено от <https://www.fsc.bg/bg/novini/finansovata-gramotnost-e-nay-dobrata-zashtita-za-potrebitelite-na-finansovi-uslugi-3583.html>].
- Naredba № 2 ot 18.05.2000 g. za uchebnoto sadarzhание (otm. s Naredba № 5 ot 30.11.2015 g. za obshtooobrazovatelната podgotovka). [Наредба № 2 ot 18.05.2000 г. за учебното съдържание (отм. с Наредба № 5 ot 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка). Извлечено от <https://www.lex.bg/laws/ldoc/-549428735>].
- Naredba №5 ot 30.11.2015 g. za obshtooobrazovatelната podgotovka. [Наредба №5 ot 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка. Извлечено от <https://www.mon.bg/bg/59>].
- Natsionalna strategiya za finansova gramotnost na Republika Balgariya (2021–2025 г.). (2021). [Национална стратегия за финансова грамотност на Република България (2021–2025 г.). (2021). Извлечено от <https://www.minfin.bg/bg/1491>].
- OECD. (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2015). OECD/INFE Core competencies framework on financial literacy for youth. Retrieved from <https://www.oecd.org/finance/Core-Competencies-Framework-Youth.pdf>
- OECD. (2016). G20/OECD INFE Core competencies framework on financial literacy for adults. Retrieved from <https://www.oecd.org/finance/Core-Competencies-Framework-Adults.pdf>
- OECD. (2020a). Financial Literacy of Adults in South East Europe. Retrieved from [www.oecd.org/daf/fin/financial-education/south-east-europe-financial-education.htm](http://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/south-east-europe-financial-education.htm)
- OECD. (2020b). OECD/INFE 2020 International Survey of Adult Financial Literacy. Retrieved from <https://www.oecd.org/financial/education/launchoftheoecdinfeglobalfinancialliteracysurveyreport.htm>
- OECD. (2022). Recommendation of the Council on Financial Literacy, OECD/LEGAL/0461. Retrieved from <file:///D:/Participation%20in%20events/2023/References%20FinLit/OECD-LEGAL-0461-en.pdf>

- Ramka za finansova kompetentnost za vazrastni na Republika Balgariya. (2023). [Рамка за финансова компетентност за възрастни на Република България. (2023). Извлечено от <https://www.minfin.bg/bg/1488>].
- Rupska, T., & Jolovski, J. (2021). Prilozhenie na inovativni tehnologii pri obuchenieto po schetovodstvo v srednoto obrazovanie. Schetovodstvo i digitalizatsiya. Sofia: Izdatelski kompleks UNSS. [Рупска, Т., & Йоловски, Д. (2021). Приложение на иновативни технологии при обучението по счетоводство в средното образование. Счетоводство и дигитализация. София: Издателски комплекс – УНСС].
- Uчебna programa po tehnologii i predpriemachestvo za 1. klas. (2015). [Учебна програма по технологии и предприемачество за 1. клас. (2015). Извлечено от <https://www.mon.bg/bg/28>]
- Uчебna programa po tehnologii i predpriemachestvo za 2. klas. (2016). [Учебна програма по технологии и предприемачество за 2. клас. (2016). Извлечено от <https://www.mon.bg/bg/28>].
- Uчебna programa po tehnologii i predpriemachestvo za 3. klas. (2017a). [Учебна програма по технологии и предприемачество за 3. клас. (2017a). Извлечено от <https://www.mon.bg/bg/28>].
- Uчебna programa po tehnologii i predpriemachestvo za 4. klas. (2017b). [Учебна програма по технологии и предприемачество за 4. клас. (2017b). Извлечено от <https://www.mon.bg/bg/28>].
- Vartonic, R., Hristov, L., & Panayotova, T. (2016). Byala kniga na finansovata gramotnost v Balgariya. Sofia: Initsiativa za finansova gramotnost. [Вартоник, Р., Христов, Л., & Панайотова, Т. (2016). Бяла книга на финансовата грамотност в България. София: Инициатива за финансова грамотност].
- Zakon za preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie. Obn. DV, br. 79 ot 3.10.2015, v sila ot 01.08.2016 g. [Закон за предучилищното и училищното образование. Обн. ДВ, бр. 79 от 13.10.2015, в сила от 01.08.2016 г. Извлечено от <https://lex.bg/en/laws/ldoc/2136641509>].

# Финансовата грамотност в началното училище през перспективата на рамката за финансова компетентност

Магданела Делинешева, д-р  
*Фондация „Образование 5.0“*  
*e-mail: magdanela@edu5.0.bg*

**Резюме:** В настоящия доклад е направено картографиране на очакваните резултати и понятия от областта на финансовата грамотност, включени в учебните програми по технологии и предприемачество за 1.–4. клас, спрямо основните теми и подтеми в концептуалния модел на рамката за финансова компетентност на Международната мрежа за финансово образование към Организацията за икономическо сътрудничество и развитие. Изведени са някои проблемни области и са направени препоръки за тяхното преодоляване.

**Ключови думи:** финансова грамотност, начален етап, технологии и предприемачество, рамка на финансова компетентност

## Financial Literacy in Primary School through the Perspective of the Financial Competence Frameworks

Magdalena Delinesheva, PhD  
*Education 5.0 Foundation*  
*e-mail: magdanela@edu5.0.bg*

**Abstract:** The paper presents a mapping of financial literacy learning outcomes and concepts included in technologies and entrepreneurship curricula for grades 1–4 against the content areas and topics in the conceptual model of the financial competence framework of the Organization for Economic Cooperation and Development and its International Network on Financial Education. Some problem areas have been highlighted and recommendations for overcoming them have been made.

**Keywords:** financial literacy, primary education, technologies and entrepreneurship, financial competence framework

### Въведение

Водещ лидер в оценката на нивото на финансовата грамотност и разработването както на стратегически документи, така и на практически ориен-

тирани методологии за повишаването ѝ, е Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР) и нейната Международна мрежа за финансово образование (ММФО). Според нейното определение тя включва „знания и разбиране на финансовите понятия и рискове, както и уменията, мотивацията и увереността да се прилагат тези знания и разбиране, за да се вземат ефективни решения в редица финансови контексти, да се подобри финансовото благосъстояние на хората и обществото и да се дава възможност за участие в икономическия живот“ (ОЕСД, 2013).

През второто десетилетие на века в България започна процес по утвърждаването на финансовата грамотност. В резултат са разработени разнообразни учебни помагала за всички възрастови групи, но най-съществен е делът на тези за възрастовата група над 15 години (Бобева, Йоловски, 2018; Йоловски, 2021). Осъществени са редица научни изследвания, при които с различни цели е приложено картографиране на очаквани резултати (Йоловски, 2022, 2021, 2018) или на дейности и инициативи в областта на финансовата грамотност у нас (Вартоник, Христов & Панайотова, 2016; Делинешева & Йоловски, 2021; Ćolić, 2020).

### **Картографиране на учебните програми спрямо рамката за финансова компетентност**

При картографирането е направено съпоставяне на очакваните резултати и понятията, свързани с финансовата грамотност в учебните програми по технологии и предприемачество за 1.–4. клас спрямо концептуалния модел на рамката за финансова компетентност (РФК) на ОИСР/ММФО, като са отнесени към основните теми и подтеми в нея. Този подход е избран, тъй като нивото на детайлност във формулирането на очакваните резултати по темите на учебното съдържание в учебните програми е най-голямо. Това дава възможност да се види до каква степен тези резултати отговарят на съответната тема и подтема. В картографирането са включени и понятията с цел да се онагледят по-добре обхвата на знанията, които се очаква да бъдат получени. След всеки резултат и понятие в скоби е посочен класът, в който се изучава (табл. 1).

Основни теми в РФК са: 1. Пари и трансакции; 2. Планиране и управление на личните финанси; 3. Риск и печалба; 4. Условия на финансовата среда. Всяка от тях съдържа подтеми, които конкретизират контекста на съответната компетентност. Самите те са разгледани в три основни измерения: а) информираност, познания и разбиране; б) умения и поведение; и в) увереност, мотивация и нагласи. Това разделение отговаря в голяма степен и на възприетото в българската образователна система съдържание на компетентностите като очаквани резултати от обучението.



**Таблица 1. Картографиране на очакваните резултати в учебните програми по технологии и предприемачество за 1.–4. клас спрямо темите и подтемите в рамката на финансовата компетентност**

| Теми и подтеми в рамката за финансовата компетентност   | Компетентности като очаквани резултати от обучението в учебните програми по технологии и предприемачество 1.–4. клас  | Понятия  |
|---|---|--|
| <b>1. ПАРИ И ТРАНСАКЦИИ</b>   |   |  |
| 1.1. Пари и валути  |   | пари (4. клас)   |
| 1.2. Доход  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Разбира, че за труда си хората получават заплащане. (2. клас)</li> </ul>   |  |
| 1.3. Цени, покупки и плащания   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Посочва и назовава някои стоки и услуги. (1. клас)</li> <li>Разбира необходимостта от финансови средства за изработването и закупуването на изделие. (1. клас)</li> <li>Дава примери за движението на парите при размяната им със стоки или услуги. (4. клас)</li> </ul>   | стока (1. клас)<br>услуга (1. клас)<br>цена (1. клас)                                    |
| 1.4. Финансови отчети и договори  |   |  |
| <b>2. ПЛАНИРАНЕ И УПРАВЛЕНИЕ НА ФИНАНСИТЕ</b>   |   |  |
| 2.1. Финансово планиране и бюджетиране  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Разграничава собствените потребности като „нужда“ или „желание“. (1. клас)</li> <li>Свързва изразходването на парите в семейството със задоволяването на неговите потребности и желания. (2. клас)</li> <li>Осъзнава, че изразходването на пари за потребностите и желанията на семейството трябва да се планира. (2. клас)</li> </ul> | личен бюджет (1. клас)<br>доход (2. клас)<br>разход (2. клас)<br>семеен бюджет (2. клас) |
| 2.2. Управление на доходите и разходите   |   |  |
| 2.3. Спестяване   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Разбира значението на спестяването и даряването. (1. клас)</li> </ul>  |  |
| 2.4. Инвестиране/ 2.5 Дългосрочно планиране и увеличаване на активите/ 2.6 Пенсиониране/ 2.7 Дълг и кредит 2.8 Задлъжнялост |   |  |
| <b>3. РИСК И ПЕЧАЛБА</b>  |   |  |
| 3.1. Идентифициране на рисковете/ 3.2 Предпазен механизъм за лична финансова сигурност/ 3.3 Риск и печалба                  |   |  |
| <b>4. УСЛОВИЯ НА ФИНАНСОВАТА СРЕДА</b>  |   |  |
| 4.1. Регулиране и защита на потребителите/ 4.2 Права и отговорности/ 4.3 Финансово образование, информация и съвети         |   |  |
| 4.4. Финансови продукти и услуги  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Посочва банката като предприятие за съхранение на пари и предоставяне на заеми. (4. клас)</li> </ul>   | банка (4. клас)  |
| 4.5. Измами   |   |  |
| 4.6. Данъци и публични разходи  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Свързва необходимостта от данъци с осигуряване на обществените потребности. (4. клас)</li> <li>Изброява услуги, предоставяни от държавата – образование, здравеопазване, транспорт. (4. клас)</li> </ul>   | данък (4. клас)<br>обществени потребности (4. клас)                                      |
| 4.7. Влияния от външни фактори  |   |  |

Резултатите от картографирането показват, че очакваните резултати и понятията в глобална тема „Професии и предприемачество“, свързани с финансовата грамотност, могат да бъдат отнесени към три от основните теми в РФК и някои от подтемите в тях. Трябва да се подчертае, че не се очаква всички подтеми да бъдат отразени поради спецификата на възрастта, опита и нивото на знания на учениците.

Също така трябва да се направи уточнение, че разпределението на очакваните резултати към подтемите е в известна степен условно, тъй като някои от формулировките засягат само косвено финансови компетентности. Така например резултатите в подтема „1.3 Цени, покупки и плащания“ са обвързани с понятията „стока“ и „услуга“, но акцентът е върху разпознаването и разграничаването на стоки от услуги. В този смисъл с тези резултати не се цели изграждането на финансови компетентности, като например знания за различни начини на плащане или умения за осъществяване на самата покупка – да приготви точна сума, да провери ресто и т.н. По тази причина в картографирането не са включени останалите резултати в учебната програма, обвързани със стоки и услуги, тъй като имат друг акцент – същността на самата стока и услуга или мястото, където се закупува. Поради различната перспектива във формулировката от картографирането отпадат и резултатите, обвързани с професии.

В някои случаи във формулировката на един резултат са включени аспекти на различни теми и подтеми. Например резултатът „Разбира значението на спестяването и даряването“ в подтема „2.3 Спестяване“ включва в себе си два различни по своята същност компонента, които следва да бъдат отнесени към различни подтеми. При резултата „Разбира необходимостта от финансови средства за изработването и закупуването на изделие“ пък имаме смесване на финансова грамотност от две различни сфери – предприемачество и лични финанси. Прави също така впечатление, че липсват ключови понятия като: заплащане, потребност (нужда и желание), спестяване, даряване (благотворителност), движение на парите (кръгообразен поток на пари, ресурси, стоки и услуги), въпреки че се съдържат в очакваните резултати.

Като положителен пример може да бъде посочено включването на резултати и понятия, свързани с данъците и обществените услуги.

## **Изводи и препоръки**

Картографирането на съществуващите учебни програми спрямо РФК дава възможност да се идентифицират някои пропуски и предизвикателства, което е първата стъпка към тяхното преодоляване. Подходите за това могат да се обобщят в няколко основни направления:

- Включване на финансовата грамотност като отделен предмет в задължителните учебни часове

Обособяването на такъв предмет като част от общообразователната подготовка би било най-доброто решение, тъй като ще гарантира достигането му до всички ученици. Това обаче би срещнало редица трудности и дори отпор. Аргумент биха били многото предмети и най-вече големият общ брой часове, предвидени в учебните планове. Трябва да се подчертае обаче, че натовареността на учениците всъщност се дължи в най-голяма степен на прекалено обемното учебно съдържание. То може да бъде оптимизирано, но последните опити на Министерството на образованието и науката да проучи нагласите и да потърси препоръки от учителите за промени в учебните програми показват, че няма готовност за това.

- Включване на финансовата грамотност като отделен предмет в избираемите или факултативните часове

Това е разпространена и към момента практика, като се използват различни учебни материали, най-често на външни организации, включително разработени по проекти. Учителите преминават обучение, обикновено насочено най-вече към работа с материалите. Главен недостатък на включването на финансовата грамотност в разширената или допълнителната подготовка е ограниченият обхват. За да има успех този подход, трябва да се намерят механизми за насърчаване на училищата да въвеждат иновативни учебни програми или да включват предмети, свързани с финансовата грамотност (Делинешева & Йоловски, 2021).

- Интегриране на финансовата грамотност в други предмети

Към момента това е възприетият модел в нашата образователна система, като темите и понятията от финансовата грамотност са включени в технологии и предприемачество. От направеното картографиране може да се заключи, че настоящият модел има редица недостатъци. Като добавим и факта, че самият предмет се изучава само един час седмично, предприемачеството е едва една от пет глобални теми в учебното съдържание, а финансовата грамотност, застъпена в тях, е още по-ограничена, може да се направи изводът, че за постигане на качествено финансово образование за всички ученици трябва да се предприемат по-сериозни мерки. Не бива да се пренебрегва и необходимостта от осигуряване на системна подготовка на учители за преподаване на финансова грамотност.

Картографирането в настоящото изследване може да послужи като основа не само при предстоящото адаптиране за България на рамката за финансова компетентност на деца и младежи на ЕС/ОИСР-ММФО, но и при разработването на нови учебни програми по финансова грамотност. Има явна необходимост от финансово образование в българското училище, както показват и резултатите от PISA 2018. С оглед на значението, което има финансовата гра-

мостност за постигането на финансово благосъстояние и устойчивост в живота на всеки човек, е от изключителна важност процесът на нейното формиране и изграждане на финансови навици да започне от най-ранна възраст.

## ЛИТЕРАТУРА

- Bobeva, D., & Jolovski, J. (2018). *Lichni finansi: vavedenie*. Sofia: JA Bulgaria. [Бобева, Д., & Йоловски, Д. (2018). *Лични финанси: въведение*. София: JA България.]
- Čolić, A. K. (Ed.). (2020). *Mapping report*. Project FINLIT – Financial literacy through public libraries (Erasmus+).
- Delinesheva, M., & Jolovski, J. (2021). *Doklad ot kartografirane na initsiativite v Balgariya za razvitie na umeniyata na podrastvashtite chrez sotsialni inovatsii/predpriemachestvo i finansova gramotnost*. Sofia: UNICEF Bulgaria. [Делинешева, М., & Йоловски, Д. (2021). *Доклад от картографиране на инициативите в България за развитие на уменията на подрастващите чрез социални иновации/предприемачество и финансова грамотност*. София: УНИЦЕФ България. Извлечено от <https://www.unicef.org/bulgaria/media/10516/file/BGR-mapping-initiatives-youth-skills-development-BG.pdf>].
- European Union/OECD. (2022). *Financial competence framework for adults in the European Union*. Retrieved from [https://finance.ec.europa.eu/system/files/2022-01/220111-financial-competence-framework-adults\\_en.pdf](https://finance.ec.europa.eu/system/files/2022-01/220111-financial-competence-framework-adults_en.pdf)
- Jolovski, J. (2022). *Finance and accounting concepts in profiled secondary education in Bulgaria*. *KNOWLEDGE – international journal*, 119–124.
- Jolovski, J. (2021). *Finansi za predpriemachi*. Sofia: Obrazovanie 5.0. [Йоловски, Д. (2021). *Финанси за предприемачи*. София: Образование 5.0].
- Jolovski, J. (2018). *Predimstva na metodologiyata na smesenoto obuchenie pri prepodavaneto na byudzhethirane*. *Smesenoto obuchenie v balgarskoto uchilishte – modernizirane na obrazovaniето chrez tehnologiite*. Sofia: JA Bulgaria. [Йоловски, Д. (2018). *Предимства на методологията на смесеното обучение при преподаването на бюджетирание*. *Смесеното обучение в българското училище – модернизиран е на образованието чрез технологиите*. София: Джунийър Ачийвмънт България.]
- Komisiya za finansov nadzor. (1.11.2013 г.). *Finansovata gramotnost e nay-dobrata zashtita za potrebitelite na finansovi uslugi*. [Комисия за финансов надзор. (1.11.2013 г.). *Финансовата грамотност е най-добрата защита за потребителите на финансови услуги*. Извлечено от <https://www.fsc.bg/bg/novini/finansovata-gramotnost-e-nay-dobrata-zashtita-za-potrebitelite-na-finansovi-uslugi-3583.html>].
- Natsionalna strategiya za finansova gramotnost na Republika Balgariya (2021-2025 г.). (2021). [Национална стратегия за финансова грамотност на Република България (2021–2025 г.). (2021). Извлечено от <https://www.minfin.bg/bg/1491>].
- OECD. (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. Paris: OECD Publishing.

- Ramka za finansova kompetentnost za vazrastni na Republika Bulgariya. (2023). [Рамка за финансова компетентност за възрастни на Република България. (2023). Извлечено от <https://www.minfin.bg/bg/1488>].
- Rupska, T., & Jolovski, J. (2021). Prilozhenie na inovativni tehnologii pri obuchenieto po schetovodstvo v srednoto obrazovanie. Schetovodstvo i digitalizatsiya. Sofia: Izdatelski kompleks – UNSS. [Рупска, Т., & Йоловски, Д. (2021). Приложение на иновативни технологии при обучението по счетоводство в средното образование. Счетоводство и дигитализация. София: Издателски комплекс – УНСС.]
- Uчебna programa po tehnologii i predpriemachestvo za 1. klas. (2015). [Учебна програма по технологии и предприемачество за 1. клас. (2015). Извлечено от <https://www.mon.bg/bg/28>]
- Uчебna programa po tehnologii i predpriemachestvo za 2. klas. (2016). [Учебна програма по технологии и предприемачество за 2. клас. (2016). Извлечено от <https://www.mon.bg/bg/28>].
- Uчебna programa po tehnologii i predpriemachestvo za 3. klas. (2017a). [Учебна програма по технологии и предприемачество за 3. клас. (2017a). Извлечено от <https://www.mon.bg/bg/28>].
- Uчебna programa po tehnologii i predpriemachestvo za 4. klas. (2017b). [Учебна програма по технологии и предприемачество за 4. клас. (2017b). Извлечено от <https://www.mon.bg/bg/28>].
- Vartonic, R., Hristov, L., & Panayotova, T. (2016). Byala kniga na finansovata gramotnost v Bulgariya. Sofia: Initsiativa za finansova gramotnost. [Вартоник, Р., Христов, Л., & Панайотова, Т. (2016). Бяла книга на финансовата грамотност в България. София: Инициатива за финансова грамотност.]

# Развитие на ключови компетентности в STEM обучението по технологии и предприемачество

Дениз Хаджиева

8. СУ „Васил Левски“  
e-mail: deniz.hadjieva@gmail.com

**Резюме:** В доклада е направен преглед и анализ на възможностите за развитие на ключовите компетентности в Европейската референтна рамка и STEM концепцията за съвременно образование. Установява се пряка корелативна връзка между STEM подхода, ключовите компетентности и обучението по технологии и предприемачество. Предлагат се идеи за активното обвързване на STEM обучението с компетентностния подход. Посочени са предимствата на различните вариации на STEM концепцията (STEAM и STREAM). Направен е кратък анализ на всяка една от ключовите компетентности и връзката със STEM обучението.

**Ключови думи:** STEM, ключови компетентности, технологии и предприемачество, Европейска квалификационна рамка

## Development of Key Competencies in STEM Education in Technology and Entrepreneurship

Deniz Hadzhieva

8. SU „Vasil Levski“  
e-mail: deniz.hadjieva@gmail.com

**Abstract:** The report reviews and analyzes the opportunities for the development of key competences in the European reference framework and the STEM concept for modern education. A direct correlative relationship is established between the STEM approach, key competencies and technology and entrepreneurship education. Ideas are offered for actively linking STEM learning with the competency approach. The advantages of the different variations of the STEM concept (STEAM and STREAM) are indicated. A brief analysis of each of the key competencies and the relationship to STEM education is made.

**Keywords:** STEM, key competences, technology and entrepreneurship, European qualifications framework

## Въведение

Какво всъщност означава STEM? Можем да започнем с определението, най-лесната част. Абревиатурата отговаря на: наука (Science), технологии (Technology), инженерство (Engineering), математика (Mathematics). STEAM представлява основните компоненти на STEM плюс направлението „Изкуства“ (Arts). Това са основните елементи и дисциплини, които съставляват STEM образованието и STEM концепцията, независимо дали става въпрос за обучението на възрастни или деца. Едва сравнително наскоро STEM подходът прави по-сериозна заявка за реализация в класните стаи в българското училище, тъй като преподаватели и учени осъзнаха какво предимство може да бъде ранното STEM образование за подрастващите. Според Д. Стоянов (2021) „това, което STEM предлага на света, е модел на обучение, в който няма граници между отделните предмети, защото в този динамичен свят, погълнат от огромни потоци от информация и бълващ непрекъснато нови технологии и изобретения, няма място за ограничения. Именно липсата на такива между дисциплините кара учениците да погледнат не през призмата на наизустяването на информация, а през тази на работата в екип, комуникацията, проучването, решаването на проблеми, критичното мислене и креативността.“ Във време, което изисква нови образователни ориентири, технологичната грамотност е задължително условие за успеваемост. Според Н. Цанев (2019) „използването на технологии е неразделна част от нашия живот. Много малко от днешните професионални или образователни дейности не изискват използването на технологии за общуване, решаване на проблеми или проучвания. Учениците, които са технологично грамотни, по-лесно постигат образователни цели и се ориентират в избора на професия.“ От което можем да направим извод, че технологичната компетентност е основополагаща.

Какво представляват компетенциите и компетентността? В литературата и нормативните актове двете понятия се смесват и преливат едно в друго. Все още съществуват поляризирани мнения. Към днешна дата трактовката е, че те не се приемат за тъждествени. Компетентността се приема за по-широко понятие, в което в по-тесен смисъл се съдържат компетенциите. Според Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот (2006) „компетентност“ означава доказана способност за използване на знания, умения и личностни, социални и/или методологични дадености в работни или учебни ситуации и в професионално и личностно развитие. В контекста на Европейската квалификационна рамка способностите се описват според степента на поемане на отговорност и самостоятелност. Вниманието ни трябва да бъде насочено към намиране на отговор на въпроса: STEM развива определени ключови компетентности или ключовите компетентности ни насочват как да

изградим и да развием един STEM урок? В следващите части от доклада ще бъде направен опит да се даде такъв отговор.

## **Взаимовръзка между ключови компетентности и STEM**

В днешните високотехнологични и динамични времена STEM обучението е неразделна част от отвореното обучение. Напредъкът в технологиите променя начина, по който учениците си взаимодействат и учат. Уменията, развити и придобити от учениците чрез STEM, им осигуряват солиден фундамент и предпоставка за успех в училище и извън него. В популярната интернет енциклопедия BrainyQuote (2021) има отбелязан цитат на бащата на проектно-базираното обучение Джон Дюи: „Образованието е социален процес, образованието е растеж, образованието не е подготовка за живота – то е самият живот.“ „Ученето чрез правене“ е един от основните подходи за ефективно усвояване на нови знания, умения и компетентности. J. Lathan (2022) подчертава, че „преподаването на подходящи, търсени умения, които ще подготвят учениците да станат новатори в един постоянно развиващ се свят, е от първостепенно значение не само за бъдещето на самите ученици, но и за бъдещето на страната“.

Поради различните потребности на днешното поколение традиционните и доказани дидактични подходи трябва задължително да бъдат съчетани с: иновативни техники за активно учене; STEM (STEAM, STREAM); компетентностен подход; бинарно ориентирани уроци; обърната класна стая; проектно-базираното обучение. Последните тенденции показват, че обучението по гореспоменатите иновативни подходи има за цел да развие и усъвършенства у учениците ключови компетентности.

Основната теза, застъпена в този доклад, е, че STEM обучението е надграждане на вече съществуващите компетентности, упоменати в нормативните образователни документи. STEM организираното обучение е по-фокусирано, докато компетентностната рамка е по-обща в своята същност. На този етап като подход не се срещат данни за STEM, описани в нормативните документи, не присъства и в утвърдените учебни програми. Ключовите компетентности са част от държавния образователен стандарт, STEM стандарт обаче все още у нас няма. Затова компетентностите предхождат STEM идеята в образованието и могат да бъдат лост, механизъм и ориентир как да интегрираме този тип обучение във всекидневните процеси, случващи се в традиционната класна стая. Компетентностно ориентираното обучение е главен фокус в политиката не само на Европейско, но и на световно ниво в образованието. Ключовите компетентности според Л. Витанов (2022) се определят „като сложен комплекс от взаимосвързани знания, умения и отношения за постигане на целите на обучението или очакваните резултати



от учебните програми. В този смисъл компетентностите са свързани и с мотивация, ценностно ориентирано поведение, личностни характеристики и други и са основата за планирането и оценяването на резултатите на STEM обучението“. Учебният предмет технологии и предприемачество може да бъде мост към регламентирането и въвеждането на ясна рамка за развитие на ефективни STEM програми за обучение.

В контекста на STEM (STEAM, STREAM) обучението по технологии и предприемачество ключовите компетентности, които учениците развиват, са:

- езикова грамотност;
- многоезикова компетентност;
- математическа компетентност и компетентност в областта на точните науки, технологиите и инженерството;
- цифрова компетентност;
- личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене;
- гражданска компетентност;
- предприемаческа компетентност;
- компетентност за културна осведоменост и изява.

Упоменатите осем ключови компетентности са според препоръката на Съвета на Европейският съюз от 2018 г., която актуализира Европейската референтна рамка с ключовите компетентности от 2006 г. В българската нормативна уредба е добавена и компетентност за развитие на умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт (ДОС, 2015). Важно е да се отбележи, че всяка една от тези компетентности е значима, взаимносвързана и припокриваща се с останалите в контекста на общообразователната подготовка. Представената по-долу схема изобразява развитието на ключовите компетентности в STEM обучението по технологии и предприемачество (фиг. 1).



**Фиг. 1.** Ключови компетентности в STEM (STEAM, STREAM) обучението по технологии и предприемачество

## Разширяване на STEM в STEAM, STREAM

Преди да разгледаме поляризираните мнения на разширението на STEM в STEAM, STREAM, нека да уточним същността и ролята на разширението на класическият STEM подход. Много от учениците имат силно развити творчески способности, затова, използвайки STEAM, те имат възможността да покажат своята креативност, въображение и талант. Това е отлична възможност за диференцирана работа с деца със СОП, където арт-ориентираните дейности са доказали своя резултат. Изкуствата (Arts) могат да бъдат: изобразително изкуство, музикално изкуство, танцово, театрално, филмово изкуство, творческо писане и архитектурен дизайн. Според Nour ElAkhdar (2021) STREAM (R reading – четене) включва и развитието на езикова грамотност, като една от ключовите компетентности „образованието STREAM е холистичен и уникален образователен подход, интегриращ наука, технологии, четене, инженерство, изкуства и математика. Този подход позволява на учениците да прилагат наученото в ситуации от реалния живот, като по този начин достигат концептуалното разбиране.“

Има много поддръжници на STEAM и STREAM, които смятат, че това е отлична възможност за учениците да разширят кръга от компетентности, зна-

ния и умения, които придобиват по време на обучението. Други са на мнение, че това е сложно и излишно натоварване на вече установени и ясно структурирани компетенции, които STEM изгражда. Наистина, за да се интегрират пет или шест компетенции, се изисква сериозно планиране, подходящи условия и ефективно изпълнение и реализиране на урочната единица. Друг немаловажен аспект е подготовката и адекватното обучение на учителите и педагогическия персонал за работа в STEM среда, както и условията за провеждане на такива уроци – добре изградено и оборудвано STEM пространство. В следващите редове е представена връзката между отделните компетентности и учебния процес по технологии и предприемачество за пълноценно STEM обучение.

### **Развитие на езикова компетентност**

Според В. Филипова (2023) езиковата компетентност се характеризира чрез натрупаните оперативни знания на личността, с помощта на които тя може да решава определени комуникативни задачи, да създава и да приема устни и писмени дискурси и успешно да прилага стратегии, които са най-подходящи за изпълнение на съответните дейности и задачи. В контекста на технологиите и предприемачеството от изключително значение е ученикът да разбира специфичната терминология и да може да борави с нея. В по-широкото реализиране на връзката между отделните ключови компетентности може да се направи корелация със STEM концепцията.

### **Развитие на многоезикова компетентност**

Според Европейската референтна рамка в Препоръката на Съвета на Европейския съюз (2018) тази компетентност „определя способността за ефективно използване на различни езици по подходящ начин за комуникация. Като цяло тя обхваща същите основни умения като тези на езиковата грамотност: основава се на способността за разбиране, изразяване и тълкуване на понятия, мисли, чувства, факти и мнения както в устен, така и в писмен вид (слушане, говорене, четене и писане), в подходящ кръг обществени и културни контексти в съответствие със собствените желания или нужди. Многоезиковата компетентност включва историческо измерение и междукултурни компетентности. Тя се основава на способността за посредничество между отделните езици и носители, както е описано в общата европейска референтна рамка. Тази компетентност изисква познаване на лексиката и функционалната граматика на различни езици, както и познаване на основните видове вербално взаимодействие и езикови регистри.“ Новата реалност е междукултурното общуване. Най-важното за тази компетентност е разбирането на устни и писмени съобщения, съставянето на текст и развитието на речево-комуникативни умения, четене с разбиране и способността за провеждане, поддържане и

завършване на разговор. Технологичният и дигитален прогрес налага развитието на тази компетентност от ранна детска възраст. Многоезиковата компетентност служи като благоприятна среда за развитието на STEM концепцията.

### **Развитие на математическа компетентност и компетентност в областта на точните науки, технологиите и инженерството**

Математическата грамотност включва в себе си и „математически начин на мислене“, и използване на диаграми, графики, формули и чертежи. В обучението по технологии и предприемачество тази компетентност се изразява и в изработване на модели, очертаване, оразмеряване, точно и прецизно създаване и разчитане на графични изображения на обекти. Ученикът трябва да може да осмисля и разбира корелативните връзки между отделните операции, да разбира необходимостта от организация и контрол на дейностите. Тези компетентности помагат на учениците да прилагат знания и умения за разчитане и изграждане на прости и сложни конструкции (мостови съоръжения, макари, лостове и др.), експериментиране, изграждане и предлагане на ефективни решения (пестене на енергия, опазване на екосистемите) и др. в контекста на учебното съдържание. Глобални теми като „Конструкции и модели“ и „Уреди, машини и механизми“ са пряко свързани с развитието на технологично-инженерната компетентност. Според европейската референтна рамка (2018) „компетентността в областта на точните науки се отнася до способността и желанието да се обясни природният свят посредством натрупаните знания и използваните методики, включително наблюдение и експериментиране, с цел задаване на въпроси и формулиране на заключения, основани на факти“.

Тази компетентност е най-силно обвързана със STEM образованието и представлява естествен интегративен център на всички останали дейности, с които свързваме този съвременен подход.

### **Развитие на цифрова компетентност**

Високотехнологичният свят и среда, в която подрастващото поколение живее, е достатъчна предпоставка за развитието на цифрова (дигитална) компетентност. Учениците могат да проучват и избирателно да сондират информация, свързана с популярни професии, видове потребности, изготвяне на рекламни материали, предназначение на стоки и услуги, екология и рециклиране. Фокусът е насочен към увеличаване на обема на самостоятелна работа като:

- Дейности по изготвяне на презентации по глобалните теми.
- Ученикът може да назовава и описва съвременни информационни устройства. Запознава се със съдържанието на понятието „информация“ и основните информационни дейности.

- Изработва дигитален информационен плакат за съвременни дигитални устройства, като използва компютър и подходящ софтуер.
- Ученикът може да дискутира и дава примери за основни правила за работа в интернет пространството.
- Умее да използва устройства и приложения за предаване, приемане и съхраняване на информация.

Тази компетентност взаимодейства със STEM в тесен смисъл. Всички задачи и дейности, изпълнени в STEM обучението, могат да бъдат представени и да „оживеят“ и в дигиталната реалност.

### **Развитие на личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене**

Личностната и социалната (обществена) компетентност според Европейската референтна рамка в препоръката на Съвета на Европейския съюз (2018) включва „всички форми на поведение, които трябва да усвоим, за да участваме ефективно и конструктивно в социалния живот, както и да разрешаваме конфликти, когато това е необходимо. Междупersonностните умения са необходими, за да общуваме ефективно с един човек или повече хора, като са приложими както в обществения, така и в личния живот”. Отношенията са по посока на показване на интерес и уважение към околните, стремеж за преодоляване на стереотипи и предразсъдъци, склонност към компромиси и почтеност, като едновременно с това отстояваме правата си. За учениците да развият социална и комуникативна компетентност означава да могат да работят в екип, да бъдат лидери, да имат визия за това как искат да представят себе си и идеите си пред училищната общност. Обучаващите се в процеса на работа се учат да разбират предпочитанията си в посока каква роля и позиция ще заемат в работата по зададените проектно-групови дейности, както и придобиването на навици, умения и техники за активно и устойчиво учене. развитието на тази компетентност за изграждане на STEM обучение е от стратегическо значение поради необходимостта от взаимодействието между учениците в социално приемлив контекст.

### **Развитие на гражданска компетентност**

Гражданската компетентност според същия източник (2018) е „способност за действие като отговорни граждани и за пълноценно участие в гражданския и социалния живот въз основа на разбиране на социалните, икономическите, правните и политическите понятия и структури, както и световните събития и устойчивост. Уменията за гражданска компетентност са свързани

със способността за ефективно участие заедно с други хора в дейности от общ или обществен интерес, включително за устойчиво развитие на обществото.“ Да заявим ясна гражданска позиция е наше изконно право по рождение. Гражданската компетентност обуславя съзнателното, пълноценно и активно участие в социалния и граждански живот. Ученикът се учи да заявява конкретна позиция, да изразява мнение, инициативност и мотивираност в проектите с екологична насоченост: „Зелен кът в стаята“, „Рециклиране“, „Пътят и кръговратът на материалите“, „Фермерски пазар“.

Всички компетентности в STEM образованието не биха имали смисъл извън гражданското общество, защото са свързани условно.

### **Развитие на предприемаческа компетентност**

Предприемаческа компетентност означава индивидът да бъде иновативен, инициативен, да умее да планира, управлява и поема рискове с цел да превърне идеите си в действие. Тази компетентност е от ключово значение, затова трябва да се развива от най-ранна детска възраст. Ученикът се учи да разбира движението на парите в общността, да познава ролята на данъците за осигуряване на обществените потребности. Обучаемият се подготвя да разбира значимостта на различните професии в обществения и частния сектор и да свързва ролята на банките с производството и потреблението. Запознава се с идеята за бюджетниране и успява сам да изготви личен и семеен бюджетен план.

Подготовката по предприемачество се явява продължение на STEM компетентностите като кариерното развитие на личността, бъдещи професии и кариерна реализация.

### **Развитие на компетентност за културна осведоменост и изява**

Компетентността за културна осведоменост и изява се представя чрез уважение и разбиране към начина, по който творческото изразяване на идеите и традициите се предава в различните култури. Тази компетентност изисква познаване и зачитане на местните, националните, регионалните, европейските и световните събития и култури. В мултикултурната среда и „глобално село“, в което живеем, за учениците развитието на тази компетентност е път към разбирането на съучениците, с които провеждат съвместна учебна дейност. За по-ефективна екипна работа уважението към децата мигранти, бежанци или такива с различна религиозна насоченост е основополагащ механизъм за работа в синхрон.

STEM обучението може да обедини ученици от различни култури, с нестандартни традиции, занимания и клубове по интереси.

## **Развитие на компетентност за умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт**

Развитието на тази компетентност е широко застъпена в почти всички предмети и учебни програми. Спортът, движението и здравословният начин на живот са наложени като жизненоважни в условията на по-дигитализираният свят и застоял начин на живот. Възможностите за учениците да се обучават в тази посока са безкрайни. Децата се учат да изготвят здравословно меню, да проследяват пътя на биохраните, да засаждат растения, да проектират и поддържат „Зелена класна стая“ или „Моята градина“. Развиват знания и умения за спортна култура.

Възможностите за реализиране на STEM обучението в тази посока са безгранични. Темата около устойчивото развитие, здравословния начин на живот и спортна култура е все по-актуална, в свят, в който учениците търсят „моментна удовлетвореност“.

## **Заклучение**

От направения преглед и анализ на възможностите на ключовите компетентности на Европейската референтна рамка и STEM концепцията за съвременно образование се установява пряка корелативна връзка между STEM, ключовите компетентности и обучението по технологии и предприемачество. Направено е предложение за активното обвързване на STEM обучението с компетентностния подход. В този контекст предстои проучване на възможностите на ключовите компетентности като фундамент за развитие на ефективно STEM обучение. Посочени са предимствата на различните вариации на STEM обучението (STEAM и STREAM). Направен е кратък анализ на всяка една от ключовите компетентности и връзката със STEM обучението. Отговорът на въпроса, който е поставен в началото на доклада, насочва към извода, че компетентностите и компетентностният подход са благоприятна основна рамка за развитие на ефективна STEM подготовка в условията на технологичното обучение.

В съвременните условия STEM вече се разглежда в много по-широк смисъл, където R се разклонява на Robotics (Роботика) и Religion (Религия), т.нар. X-STREAM. Иновацията на различни нива навлиза все по-мощно в образователната реалност. В динамичната глобална образователна среда е ясно, че в най-близко бъдеще ще има необходимост от нова образователна парадигма. Със сигурност в нея ще намерят основополагащо място компетентностният подход, STEM базираното образование и други иновативни методи и подходи.

## ЛИТЕРАТУРА

- BrainyQuote, (2023). *John Dewey Quotes*. Retrieved on 27.03.2023 from [https://www.brainyquote.com/quotes/john\\_dewey\\_390576](https://www.brainyquote.com/quotes/john_dewey_390576)
- Evropeyska kvalifikatsionna ramka za uchene prez tseliya zhivot (2008). [Европейска квалификационна рамка за учене през целия живот (2008)], Retrieved on 10.04.2023 from [https://www.aubg.edu/wp-content/uploads/2022/08/EQF\\_bg.pdf](https://www.aubg.edu/wp-content/uploads/2022/08/EQF_bg.pdf)
- El Akhdar, N. (2021), *STREAM Education X-STREAM Ideas for classrooms and extra-curricular clubs*. Retrieved on 31.03.2023 from <https://www.udemy.com/course/stream-education/>
- Filipova, V. (2022). Razvitie na ezikovata kompetentnost na uchenitsite ot 6. klas. Departament za informatsiya i usavarshenstvane na uchiteli – SU “Sv. Kliment Ohridski”. [Филипова, В. (2022). Развитие на езиковата компетентност на учениците от 6. клас. Департамент за информация и усъвършенстване на учители – СУ „Св. Климент Охридски“.] Retrieved on 09.04.2023 from <https://diuu.bg/emag/4838/>
- Lathan, J. (2022). *Why STEAM is so important to 21<sup>st</sup> Century Education*. Retrieved on 30.03.2023 from <https://onlinedegrees.sandiego.edu/steam-education-in-schools/>
- Preporaka na Saveta na Evropeyskiyat sayuz ot 22 may 2018 godina odnosno klyuchovite kompetentnosti za uchene prez tseliya zhivot (2018). [Препоръка на Съвета на Европейския съюз от 22 май 2018 година относно ключовите компетентности за учене през целия живот (2018).] Retrieved on 10.04.2023 from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=GA)
- Stoyanov, D. (2021). Kakvo e Stem? Kakvi sa vazmozhnostite na stem obuchenieto? Neftelimov.com. [Стоянов, Д. (2021). Какво е Stem? Какви са възможностите на stem обучението? Neftelimov.com.] Retrieved on 27.03.2023 from <https://neftelimov.com/kakvo-e-stem/>
- 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: Вета Словена – ЖГ.]
- Uchebni programi po tehnologii i predpriemachestvo za 1., 2., 3. i 4. klas. MON, v sila ot uchebnata 2016/2017 godina. [Учебни програми по технологии и предприемачество за 1., 2., 3. и 4. клас. МОН, в сила от учебната 2016/2017 година.] Retrieved on 10.04.2023 from <https://www.mon.bg/bg/28>
- Vitanov, L. (2022). STEM obuchenie po tehnologii i predpriemachestvo, Sofiya: Prosveta. [Витанов, Л. (2022). STEM обучение по технологии и предприемачество. София: Просвета.]
- NAREDBA № 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 № 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 on 09.04.2023 from <https://www.mon.bg/bg/59#N5-2015>



# Възможности за реализиране на STEM дейности в часовете по природни науки в началното училище

Жорж Кюшев

*Частно средно училище „Св. Георги“, София  
e-mail: zhorzhkyushev@gmail.com*

**Резюме:** В публикацията са представени предложения за STEM дейности, надграждащи основната учебна програма в часовете по природни науки в България. Предложените варианти за STEM дейности са съобразени с контекста на българското образование в началните класове към днешна дата. Представен е опитът на преподаващи учители от различни държави от света, които работят в различни възрасти и условия, свързан с прилагането на STEM подхода. Описани са част от трудностите, пред които са изправени специалисти от САЩ, Китай, Виетнам и България при реализирането на STEM концепцията. Обърнато е внимание на обучението по природни науки в Обединеното кралство и Австралия, като са отбелязани основни цели на обучението в тези държави. Направено е кратко сравнение на учебното съдържание между горепосочените държави и България.

**Ключови думи:** STEM, STEAM, начално образование, експериментални дейности, природни науки

## Opportunities to Implement STEM Activities in Primary School Nature Science Class

Zhorzh Kyushev

*St. George International School and Preschool  
e-mail: zhorzhkyushev@gmail.com*

**Abstract:** The article presents suggestions for STEM activities, developing the nature science curriculum in Bulgaria. The suggested variations of STEM activities are pursuant with the context of Bulgaria primary education to date. The experience of teachers from different countries, who work with different age groups and in a variety of conditions related to the implementation of the STEM approach is presented. Some of the difficulties faced by specialists from the USA, China, Vietnam, and Bulgaria in the realisation of the STEM concept are described. Attention is paid to the education of nature science in the United Kingdom and Australia, and it outlines some of the aims of education in these

countries. A brief comparison of the educational content between the above countries and Bulgaria was made.

**Keywords:** STEM, STEAM, primary education, experimental activities, nature science

## Увод

Интересите на учениците са ключови за определянето на тяхното бъдещо развитие. Още в предучилищна възраст те успяват да демонстрират своите предпочитания, а в началния етап от своето обучение могат да предложат свое решение на поставена задача или проблем от ежедневието. Ключово за тяхното развитие е създаването на среда, в която те са мотивирани да изследват, задават хипотетични въпроси, изпробват и експериментират. Все по-често се забелязва повишаването на интереса на учениците, свързан с дигиталните и смарт устройства. В този смисъл техният интерес се пренася и в следващите етапи от обучението. Най-често желанията за бъдещо професионално развитие на учениците са изцяло свързани с професии от ИТ сектора като програмиране, кодиране и разработването на изкуствен интелект. В световен мащаб се забелязва липсата на квалифицирани работници в сферата на природните науки като химия, физика, биология, науки за Земята, микробиология, генетични изследвания и др. (Bybee, 2010) Повишаването на интереса на учениците в началния етап от обучението в сферите на горепосочените науки е определящо за бъдещото развитие на професии с фундаментално значение за живота на хората. Развиването на интерес и мотивация за учене на тези сфери е свързано с важни фактори в процеса на обучение, а именно:

- нивото на знания и опит на преподаващия учител, свързани с природните науки;
- използването на съвременни и интересни подходи, отговарящи на нуждите на учениците;
- използването на съвременни технологични средства;
- запознаване с устройството и работата на по-прости технологии от живота и битата на хората;
- повишаване на нивото на технологична и техническа грамотност на преподавателите;
- създаването на среда за работа, подходяща за дейности, свързани с природните науки.

В този доклад предстои да бъде обърнато внимание на специфични трудности в прилагането на STEM концепцията на обучение в някои държави от света. Ще се акцентира върху основни цели на обучението по природни науки в началните класове във Великобритания и Австралия. Ще бъдат представени идеи за реализиране на STEM дейности в обучението по рединознание, околна среда и човекът и природата.

## Същност на STEM обучението

Все по-често вниманието на преподавателите в сферата на началното образование в световен мащаб е насочено към STEM обучението. Има различни тълкувания и разбирания за тази концепция, като голям брой от преподавателите предпочитат да се придържат към традиционното обучение поради ред причини. Под акронима на тази концепция за преподаване се обръща внимание на връзката между областите *наука, математика, инженерство и технологии*. В основния смисъл на концепцията дейностите на учениците са свързани с постигане на симбиоза между различни области на STEM. От учениците се очаква да покрият възможно най-много от очакваните резултати от учебната програма, като тяхната работа е свързана с практически задачи, лабораторна работа, експериментиране и изследване, работа с различни технологични средства и др. STEM концепцията на преподаване се заражда в САЩ по инициатива на Националната научна фондация (NSF), независима федерална организация, работеща в сферата на образованието, науката и др. Първоначално моделът на новия подход е представен като SMET, но впоследствие е променен по предложение на биолога д-р Дж. Рамали (Витанов, 2022). Освен в основната си форма тази концепция на преподаване може да се срещне още и под акронима STEAM, където „А“ характеризира сферата на изкуствата (*Arts* от англ. език). Според Мирчева „STEM обучението се гради на основата на идеите на конструктивизма. Според тях:

- Човек активно надгражда това, което знае, а не получава знанието готово.
- Хората получават нови знания, взаимодействайки си с околната среда.
- Ученият конструира собствени знания, учейки.
- На базата на своя опит той изгражда собствено разбиране за света“ (Мирчева, Алексиева, Стоилова, Базан, & Гаврилова, 2022).

Чрез прилагането на STEM дейности фокусът на обучението е централизиран към учениците, а ролята на преподавателите е по-скоро подпомагаща. От учителите се очаква да следят за правилното изпълнение на задачите и да напътстват своите ученици, ако се нуждаят от помощ. Дейностите, с които учениците са ангажирани, са съобразени с учебната програма на всяка държава, като чрез STEM се цели да се постигне надграждане на основния учебен материал и развиване и прилагане на допълнителни знания и умения. В този смисъл основна цел на подхода е да подпомогне развитието на ключовите компетентности за учене през целия живот, определени като такива от Европейския съвет (Европейски съвет, 2018). Чрез прилагането на този иновативен подход се цели повишаването на желанието за учене на учениците. Те определят стъпките в своята работа – дали да работят индивидуално или в група, като всеки участник има своята важна роля за изпълнението на задачата или

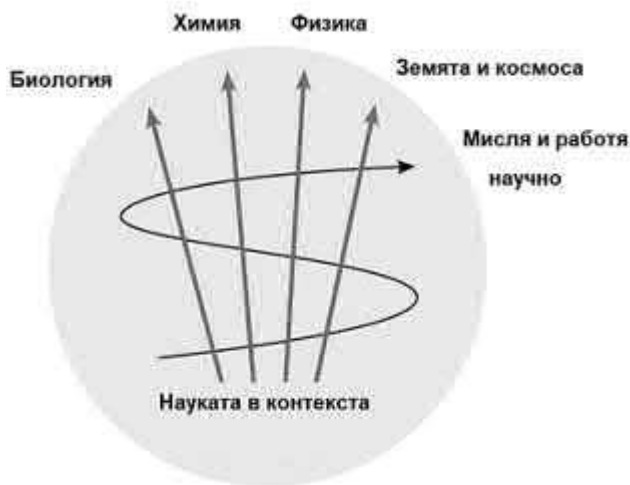
проекта. По този начин учениците развиват умения за системност в работата и се постига по-голяма мотивация за учене.

## Природните науки в STEM

В Българския тълковен речник можем да открием, че науката е система от знания за закономерностите в развитието на природата, обществото и мисленето и за същността на явленията (Речник на думите в българския език, 2023), като се разделя на хуманитарни и естествени науки. Горепосочените области спадат към естествените науки, като според общоприетите разбирания за значението на тази група в нея се включва и *математика*. В модела на STEM тази предметна област е отделена като основен компонент. За да се повиши интересът на учениците, свързан с природните науки, те трябва да имат възможност да се запознаят с приложението и значението им в живота и ежедневието на хората. Тенденция е учениците да умеят да използват различни технически средства и технологии по начин, различен от тяхното основно приложение. Прилагането на съвременни подходи за преподаване зависи до голяма степен от очакваните резултати в края на етапа на обучение. Често развиването на конкретни умения от сферата на природните науки е ограничено или невъзможно, тъй като преподавателите са задължени да покрият определени изисквания от учебната програма. В този контекст предстои да бъде направена кратка съпоставка на различен опит по света, свързан с учебните програми, използваните образователни средства и ресурси, средата на работа, дейностите в часовете. От ключово значение е да се уточни какво е разбирането за *природни науки* в някои държави от света, които прилагат STEM концепцията на преподаване. Такива държави са Великобритания и Австралия.

В началния етап на обучение във Великобритания, в предметната област *природни науки*, се обръща повече внимание на дейности, свързани с *химия, физика, биология и астрономия* (Cambridge Assessment International Education, 2023). Друг важен компонент от обучението по *природни науки* е изграждането на т.нар. *научни знания и умения*. Тези области се изучават паралелно, като могат да се открият съществени разлики в обема и сложността на учебното съдържание по света. Ключово за постигането на очакваните резултати от учебната програма е предвиденият брой учебни часове. Във всяка от учебните програми в предстоящото изследване се набляга на по-голям брой учебни часове за затвърждаване на знания и умения чрез практически дейности, експерименти и работа в специализирана лабораторна среда. В задължителни урочни единици се разглеждат по-малко теми, но се обръща внимание на по-задълбочено усвояване на заложените знания и умения. По този начин учениците имат възможност да упражнят и затвърдят своите знания. Така се създава и предпоставка за повече практическа работа, проектно-базирано

обучение, провеждане на опити и изследвания, излети и екскурзии. Важно е да се обърне внимание, че темите от всяка от групите природни науки е с различен обем в различните възрасти. В по-ранна възраст учениците изучават повече теми, свързани с биология и астрономия, за сметка на химия и физика. По този начин се постига по-лесното усвояване на специфичната терминология. Основни цели са развиването на по-базови знания и умения, а в следващите години те се усложняват и се набляга повече на химичните и физичните процеси в природата. Това се дължи на различните възрастови специфики на учениците. Предвидените дейности, свързани с развиване на *научни знания и умения*, започват в най-ранните етапи от обучението на учениците, като от тях се очаква да провеждат наблюдения и да представят своите изводи и мнение. Във Великобритания обучението по *Науки* започва още от петгодишна възраст. Обръща се внимание основно на усвояване на базова научна терминология и по-голямо внимание на изграждане на знания и умения, свързани с планирането и провеждането на опитно-изследователска и експериментална работа. В това число влиза не само планирането на научните дейности. Учениците изграждат умения да формулират хипотеза според предварително зададени условия на всеки експеримент. От тях се очаква да умеят да провеждат наблюдение, да следят за точното и правилно изпълнение на експеримента и да описват получените резултати в различни диаграми, графики и статистики. Сложността на статистиките е съобразена с възрастта на учениците, като се надгражда във всеки етап от обучението. По този начин се постига и връзка с предмета математика, където също е предвидено изучаването на статистики. В периода на обучението до 10–11-годишна възраст (Year 6) учениците получават по-задълбочени знания, свързани със сферите на природните науки. В същия документ (2023) обучението по *природни науки* трябва да даде възможност на учениците да получат знания и умения, които да могат да приложат извън класната стая. Обръща се внимание на усвояването на специфична научна терминология и изграждането на умения за работа с лабораторно оборудване. Основен компонент на обучението по природни науки е изграждането на знания за работа в безопасна среда, предвиждането и предотвратяването на потенциални опасности при провеждане на експерименти. Концепцията за преподаване на предметната област е представена в следната графика:



**Фиг. 1.** Cambridge Primary Science Strands  
(Cambridge Assessment International Education, 2023)

В Австралия могат да се открият също прилики с образованието в Обединеното кралство, като отново ключови за обучението на учениците са развиването на научно мислене и провеждането на експерименти (Assessment and Reporting Authority, 2023). В определения образователен стандарт в държавата е описано, че основна цел е изграждането на положителна нагласа за учене на природни науки. Вярва се, че по този начин учениците ще могат по-лесно да разберат нуждите на обществото и събудят техния интерес за бъдещо кариерно развитие. Освен изграждането на умения за провеждане на научна работа и знания за разбиране на науката, в Австралия обучението по природни науки също е фокусирано върху разбиране за науката като човешко начинание (*Science as a human endeavour*). Под тази важна група специалистите от Австралия се фокусират върху изграждане на знания, с които учениците да могат да откриват приложението и влиянието на науката

В горепосочените учебни програми броят на часовете, предвидени за природни науки, се различава от тези в България. Според *Cambridge Assessment International Education* (2023), в начален етап учениците разполагат с 1,5 и 2,5 часа седмично. В тези часове се обръща внимание само на дейности, свързани с *химия, физика, биология и астрономия*. Това създава възможност за планирането и реализирането на по-голям обем от дейности, свързани с една конкретна тема. По този начин се постига по-задълбочено разбиране за предметните области и за по-качественото провеждане на изследвания и експерименти. Така се повишава мотивацията за учене на учениците. В Австралия за учениците на възраст 6–8 години са предвидени по 1 учебен час седмично, а в

следващите години от началния етап на обучение учениците изучават по-интензивно *природни науки* – 2 учебни часа седмично (The Queensland Studies Authority, 2011).

В България при обучението по природните науки в първите години на началните класове се обръща основно внимание на биология. Учениците придобиват знания за живата и неживата природа, растенията и тяхното устройство, човешкото тяло и здравословния начин на живот. В Държавния образователен стандарт за общообразователната подготовка (Наредба No 5, 2015) са описани областите на компетентност, предвидени за предметните области *Родинознание и Околен свят*. Предвидени са глобални теми като „Семейство и училище“, „Роден край“ и „Празници и обичаи“, които сами по себе си нямат пряка връзка с природните науки, но в контекста на отделните урочни единици могат да се реализират STEM дейности. В този период от обучението са предвидени по един учебен час седмично. В 3. и 4. клас обучението по природни науки преминава в предмета *човекът и природата*. Предвидени са един час и половина на срок, като през първия учебен срок учениците имат по два учебни часа, а през втория – по един. В годишното разпределение е предвидено те да се запознаят с основни химични и физични процеси, свойства на материалите, вещества и организми, както и са планирани дейности свързани с експерименти и запознаване с лабораторна апаратура. В сравнение с други държави като САЩ, Англия и Австралия учениците в българското училище изучават природни науки по-задълбочено на по-късен етап от своето обучение.

### ***Някои трудности за реализирането на STEM концепция на преподаване в часовете по природни науки***

Срещат се различни разбирания за STEM, като причина за тези различия може да се приемат специфичните учебни програми на всяка отделна държава. Могат да бъдат открити както прилики, така и разлики в определените очаквани резултати. Всяка една от отделните предметни области на STEM има критерии, чрез които се оценяват резултатите на учениците. За да се постигнат очакваните резултати, за всяка една област се изискват специфични условия, похвати, ресурси и т.н. Важно е да се отбележат потенциалните трудности, пред които са изправени преподавателите за реализирането на обучение, обединяващо *науката, технологиите, инженерството и математиката*.

На първо място е редно да се обърне внимание на разликите в учебното съдържание. В това число освен определените очаквани резултати от учебната програма, може да се отбележат и броят на задължителните учебни часове за различните области, критериите за оценяване и сложността на предвидената за изучаване информация. Ключови за реализирането на STEM са професионалната подготовка и осведоменост на учителите. След проведено интервю в

САЩ, в което са взели участие 22 преподаватели от различни възрасти, 3-ма директори и 1 ръководител на Катедра по математика и науки, те споделят основните трудности, които са имали в интегрирането на STEM модел на преподаване. Недостигът на време за планиране, липсата на образователни ресурси и липсата на интерес от страна на учениците са част от отбелязаните като основни трудности. Анкетиранияте специалисти споделят, че не са напълно запознати със STEM и изпитват трудности в интегрирането на концепцията в своята работа (Shernoff, Sinha, Bressler, & Ginsbur, 2023). В изследване, проведено в десет училища във Виетнам, където всеки един от включените класове е бил с обем от около 45 ученици, преподаващите учители споделят, че трудност, пред която са били изправени, е била липсата на знания за осъществяване на интегративни връзки между отделните области на STEM (Le, Tran, & Tran, 2021). Повечето специалисти, взели участие в проучването, описват нуждата от разработване на STEM методика. Те смятат, че за да се осъществи качествена връзка между отделните дисциплини, преподавателите трябва да разполагат с по-широк комплекс от знания и умения. В проучване от 2020 г., проведено в Китай, се срещат сходни мнения за интегрирането и използването на STEM. В него са взели участие 216 преподаватели от 25 провинции на Китай, от които 146 начални учители и 70 специалисти от прогимназии и гимназии. Тъй като държавата е една от водещите в сферата на иновациите и технологиите, преподаващите учители проявяват интерес към STEM образованието. Важно е да се спомене, че част от анкетиранияте специалисти, взели участие в изследването, срещат трудности в интегрирането на STEM. Като основна причина за описаните резултати се смята отново липсата на разбиране на същността на STEM преподаването. За преподавателите, които проявяват интерес към подхода и към отделните му области, интегрирането на STEM се осъществява с лекота. От друга страна, преподаватели, които работят изцяло в едно от основните направления на STEM и не разполагат с по-задълбочени знания в другите области, изпитват трудности в разработването на практически задачи и дейности за постигане на очакваните резултати от учебната програма (Dong, Wang, Yunying, & Kurup, 2020).

Както в горепосочените държави, така и в България преподавателите са изправени пред сходни трудности в реализирането на STEM. Според проф. И. Мирчева проблемите в обучението се създават от образователните стандарти (Мирчева, 2021). Процесът на преподаване в българското училище най-често е свързан с постигането на определените от МОН очаквани резултати. В този смисъл постигането на учебен процес със STEM насоченост е трудно, тъй като учителите се стремят да се придържат към определената учебна програма и традиционните методи на преподаване. Идеята за STEM е все още абстрактна и се тълкува по различни начини. В същата публикация (Мирчева, 2021) проф. Мирчева отбелязва, че в България основните методи



на преподаването са централизирани основно към учителя, а не към ученика. В доста училища в страната реализирането на идеята е трудно, а в някои – невъзможна. Причината за това е липсата на материална база и ресурси за преподаване чрез STEM подход. По-голям проблем обаче остава липсата на единна концепция и разбиране за подхода от страна на българските учители. Тъй като към днешна дата няма ясно установена методика за преподаване чрез STEM, могат да се срещнат различни интерпретации на подхода. Друга трудност, пред която са изправени преподавателите, е недостатъчната материална база и условия за реализиране на дейности чрез STEM подход. Обучението чрез STEM в началните класове може да се реализира и без наличието на голяма и разнообразна материална база, но при наличието на такава могат да се планират по-интересни дейности за учениците. В хода на обучение учениците успяват да добият ясна представа за устройството и работата на различните технологични средства или инструменти чрез практически дейности и опитно изследователска работа. В практиката си преподавателите могат да интерпретират своите идеи по различен начин. В много части по света се приема твърдението, че учениците учат по-лесно, когато имат възможност физически да изработят различни изделия и да реализират своите идеи самостоятелно. В по-късния етап от обучението на учениците, в прогимназия и гимназия, STEM обучението трудно би се осъществило без нужната материална база, учебна среда, инструменти, апаратура и консумативи за работа. Без наличието им се поставят определени рамки на възможностите на учителите, а по този начин се ограничава процесът на обучение на учениците. Евентуалното STEM развитие на учителите също се ограничава, тъй като без нужните технологични средства и умения за тяхното приложение те трудно биха планирали по-широки и интересни дейности. Пример за такива технологични средства са 3D принтери, лазер за гравирание и рязане, механизирани ръце, машини за обработка на дърво и метал, модерен компютърен кабинет и др.

### ***Идеи за развиване на знания и умения, свързани с природните науки в началните класове, чрез STEM подход***

За постигането на резултати от обучението с прилагането на STEM подход преподавателите трябва да обърнат внимание върху планирането на дейности в учебните часове, които да обогатяват и надграждат основната учебна програма. Една от характеристиките на STEM е изграждането на интегративни връзки между различните предметни области, а това може да се постигне в различни аспекти и различни ситуации. Ключово за постигане на очаквани резултати от учебната програма е в началото на дейностите преподаващият учител да запознае учениците с основната цел на тяхната работа или да изиска от тях те да формулират такава. Тази цел може да бъде свързана с про-

верка на твърдение, създаване на изделие, което да е свързано с проблем от ежедневието, изучаване на различни химични или физични процеси, работа с материали за конструиране и др. Важно е да се отбележи, че постигането на системност и организацията в научната работа са ключови. В хода на своето обучение учениците трябва да изградят навици, които да им служат като *научен метод* за провеждане на тяхната работа. Това означава те да следват едни и същи стъпки без значение какво е естеството на тяхната дейност – *научна, технологична, инженерна или свързана с прилагането на математически знания*.

### *STEM дейност 1*

Ако основен фокус на работа в часовете по *родинознание* в първи клас е темата „*Какво е необходимо на едно растение да порасне*“, като допълнение може да се включат дейности за откриване на най-подходящите условия за отглеждането им. Чрез представените дейности фокусът на работата на учениците е природните науки и се цели изграждане на интегративни връзки с областите на математика и технологии. Учениците могат да отглеждат едно и също вид цвете, като провеждат периодични наблюдения на неговото развитие, отбелязват промени и др. Те трябва да открият подходящите критерии за отглеждането на растения като количество вода, вид почва, подходяща температура и в процеса на изследване да прилагат придобити в часовете по математика умения за измерване с линия, везна, мерителна чаша и термометър. Те трябва да измерят промените във височината на растението, точно количество почва, да следят за периодичното поливане на цветето с точно определено количество вода. С помощта на по-специфична техника като луксметър учениците измерват интензитета на светлината и могат да проведат изследвания какво би било най-подходящото количество светлина за конкретното отглеждано растение. В края на експеримента учениците представят получените резултати в статистики, отбелязвайки промените за период от време. Този експеримент изисква по-дълъг период от време и може да бъде обвързан и с дейности в предстоящи учебни часове.

### *STEM дейност 2*

Във втори клас към темата „*Моето родно селище в миналото и днес*“ една от поставените цели е учениците да формират знания и умения за настояще и минало. Освен предвидените дейности, като допълнение учителите могат да подготвят информация за по-ранен етап от история на различни български градове, работа на археолози и по-конкретно за известни места, където са правени разкопки. Фокусът на работа отново е свързан с природните науки, но в този пример се цели постигане на връзка между всички области на STEM подхода. Учениците ще се запознаят с това как се формират вкаменелостите.

Като допълнителна дейност учениците ще изработят вкаменелости, като използват строителен гипс, тъй като този материал притежава свойството да изсъхва и да се втвърдява по-бързо от други подобни материали. Учениците ще трябва да измерят точно определено количество гипс чрез везна и да го смесят с нужното количество вода, за да се получи хомогенна смес. Използват подходяща за целта форма или чаша, като разбъркват сместа. Учениците могат да използват и хронометър за засичане на точно определено време, което учителят е поставил като критерий. По този начин те ще затвърдят умения, придобити в часовете по математика, за използването на горепосочените измервателни уреди. Преди да се втвърди сместа, учениците трябва да поставят произволен предмет от природата като листо от растение, клонка, миди или др. Докато учениците изчакват да се втвърди тяхната вкаменелост, могат да се запознаят с конструктивните свойства на гипса и неговото приложение. Когато сместа вече е твърда, учениците работят с инструменти като чук и длето, които се използват от археолозите. Учителите запознават класа с безопасните условия на труд и са подготвили нужните предпазни средства за провеждането на изследването като очила, престилки и ръкавици. Следващата стъпка е свързана с откриване на вкаменелостите. Учениците разбиват своят модел на вкаменелост, а с четка почистват обекта на изследване. В края на часа учениците описват своите впечатления от експеримента и оценяват както личните си постижения, така и тези на съученици си. Освен покриването на очакваните резултати, учениците развиват и умения за провеждането на безопасен експеримент, инженерни и математически знания и факти, свързани пряко с природните науки.

### *STEM дейност 3*

В първи клас очакван резултат от учениците, свързан с темата „*Коледа и Нова година*“, е те да умеят да описват начина, по който те се празнуват. Учениците във всяка възраст се вълнуват при декорацията на коледното дърво и активно вземат участие в часовете, като споделят личните си предпочитания за неговото украсяване. Подходяща допълнителна дейност е изработването на коледни лампички. Учениците свързват светодиодни лампи последователно, като ги закрепят върху картина или предварително подготвен пластмасов модел на елха. С тези дейности се цели изграждане на връзка между областите *инженерство, технологии и математика*. На първо място учениците се запознават с технологията на електричеството. Те придобиват знания за начина на добив и съхранение, видовете електричество и правила за безопасност по време на работа. От инженерна гледна точка те се запознават с правилата за свързване на светодиодни лампи от различни цветове, придобиват знания за положителен и отрицателен полюс на електрическите компоненти, запознават се с различни видове батерии – по мощност и външен вид. Преподавателите

лите могат да покажат схема или техническа картина с основните символи на компоненти като лампа, ключ, батерия и проводник. В първи клас по-подходящо е учениците да усвоят умения за свързване на електрически компоненти посредством твърда връзка, а в по-късен етап от своето обучение могат да се запознаят и с работа с поаялник. Математическите знания, които учениците надграждат, са свързани с пресмятането на нужното количество батерии, като се запознават със специфичната мерна единица за електрическо напрежение – волт. Също така с помощта на линия учениците измерват дължината на проводниците, нужни за техния експеримент. Те могат да бъдат както класическите медни проводници, приложими в ежедневието на хората, така и други материали от бита на човека като кухненско фолио. След правилното свързване на различни компоненти учениците могат да обърнат внимание и на украсяването на своите проекти. В тази допълнителна дейности може да се приложат и различни техники за декориране и апликиране, като по този начин моделът на STEM ще се надгради в STEAM, където изкуствата също заемат ключова роля.

#### *STEM дейност 4*

Актуална тема от живота на хората, на която се обръща и по-сериозно внимание в училище, е опазването на околната среда. Фокусът на тази тема в трети клас е свързан с опазването на средата на живот на различните животински видове и най-вече отрицателното и положително влияние на човека. Лесен и достъпен начин за надграждане на учебната програма е изработването на пречиствателна станция за вода. С тази дейност учениците надграждат своите умения, свързани с всички области на STEM. Филтрирането на вода може да бъде осъществено на няколко етапа, като основна цел е изработването на станция, която да улавя по-фини и малки частици, замърсяващи околната среда. Тя може да бъде изработена както с базови материали от бита на учениците, така и да включва конструкции, в които водата да преминава през всички предвидени филтри. За филтри могат да се използват марли, памук, филтърна хартия и активен въглен. Свойствата на активния въглен са познати на човека още от древността. Този порест материал се е използвал в миналото като защитно средство против химикали, газове и др. За да може водата да бъде годна за консумация, е нужно активният въглен да бъде увит в марля и да престои известно време във водата. В контекста на предвидената допълнителна дейност активният въглен ще влезе в употреба като последния етап от филтриране. В по-базовата форма на експеримента учениците ще имат нужда от мерителни чаши за вода, в които да измерят нейното количество в началото и в края на експеримента. За замърсители на водата могат да бъдат предвидени пясък, почва, твърди частици като метал и пластмаса, мастило и др. Следваща стъпка е подготовката на филтрите. На всяка от мерителни-

те чаши се поставят съответно марлята, памукът и филтърната хартия. По този начин учениците могат да измерват дали се променя количеството вода при всяко филтриране. Така се постига и връзка с областта на математика, като учениците затвърждават своите знания за работа с измервателни уреди и вместимост. Учениците правят смес от всички материали и водата, която ще бъде филтрирана. Тук фасалитаторната роля на преподавателя е ключова, тъй като трябва да се проследи правилната подготовка и протичане на тестването на филтрите. Следващата стъпка е свързана с пречистването на водата. Всички филтри са степенувани според размера на пропускливост, който имат. Учениците изливат замърсената вода в първия контейнер, като наблюдават какво количество от замърсителите са уловени. По този начин те се запознават с функционалността на различните филтри. Във всеки следващ контейнер те изливат филтрирана вода от предходния, като основната им цел е да получат максимално бистра вода. В крайния етап от работа те се запознават с функцията на активния въглен и процеси на химична и физична *адсорбция*. По-сложният вариант на този експеримент е свързан с разработването на конструкция на станция за филтриране. Учениците се разделят на отбори, като една от групите концентрира своята работа върху разработването на филтрите, а другата група – на конструкцията. Така се обръща внимание и на преносни умения като екипност. Важно за функционалността на станцията е всеки от филтрите да бъде монтиран по такъв начин, че водата, която трябва да бъде филтрирана, да може да премине през всеки един филтър. Това може да се постигне с помощта на фунии и др. Изработването на такава конструкция обаче е свързано с определен ресурс от време и средства, които трябва да се планират предварително.

### *STEM дейност 5*

В друга тема от трети клас, свързана с органите на движението, като допълнителна STEM дейност може да е изработването на модел на ръка. В хода на работа учениците ще развият допълнителни инженерни знания, ще затвърдят математически умения за измерване на дължина. Относно природните науки учениците ще надградят получените от учебната програма знания, като се запознаят с работата на мускулите, как те се променят, когато се стягат и отпускат, и ще се запознаят с латинските наименования на кости от човешкото тяло, като се направи препратка към сферата на медицината. Отново е редно учителите да обърнат внимание на детайлното планиране на своята работа, тъй като се изискват материали, които би било добре да бъдат обработени преди учебния час или да се изисква специфична техника, за да се изработи моделът. Нужните материали са дървени летви, които ще се използват за демонстриране на раменна кост, лакътната и ръчната кост – *Humerus, Radius and Ulna*. Ще са нужни болт и „стоп“ гайка, с които ще се направи сглобка, ими-

тираща лакътната става. За бицепса и трицепса, които ще бъдат представени в модела, ще бъдат използвани два балона със сферична форма, а за китка и пръстите на ръката може да се използва предпазна медицинска ръкавица. Ще бъде нужно и тънко въже или рибарска корда, с която да се вържат „бицепсът и трицепсът“ за „костите“. Двете дървени летви трябва да бъдат разпробити със свредло в единия край с размер, който да отговаря на дебелината на болта. Това може да се направи преди началото на часа или да бъде изработено от учениците с помощта на бормашина, като следват основни правила за безопасност. Целта на разпробиването е свързана с направата на сглобката с болт и гайка. Това би допринесло за развиването на техните инженерни и технологични знания. След като медицинската ръкавица се надуе, тя се прикрепя към „лъчевата и лакътната кост“ и изпълнява ролята на човешката длан. Балоните се завързват в двата края на дървената дъска, служеща за „раменна кост“. Единият балон се връзва от горната страна на „раменната кост“, а другият балон от долната страна. Важно е въжето на балоните да бъде свързано с „китката“. Когато учениците имитират сгъването и разгъването на ръката, единият от мускулите се **съкращава**, а другият **разтяга**. Важно е преподавателите да използват правилния научен език, който се прилага и в медицината. Като допълнителна информация може да се представи картинен модел на скелет с основната терминология на латински, която да включва както кости, така и мускули и стави. С този модел, който може да се използва многократно, учениците могат да придобият основни инженерни умения и да развият интерес към медицината.

## Заклучение

За развиването на образованието в България, свързано със STEM, е нужно да се обърне по-детайлно внимание на повишаването не само на интереса на учениците, но и на условията на работа. За да се постигне мотивация и реални резултати, е нужно преподаващите учители да са запознати подробно с идеята и да имат ясно определена посока, към която да водят своите ученици. В преподаването чрез STEM подхода по-често тази посока се определя както от нуждите, способностите и умения на учениците, така и от учебната среда и идеите на преподавателите. Важно е учениците да могат да се развиват не само в сфери, в които се чувстват комфортно, но и да се научат да приемат предизвикателствата в класната стая, да изследват и откриват нови хоризонти в природните науки. Това може да се постигне чрез планирането на дейности, подобни на представените в доклада, надграждащи и обогатяващи основното учебно съдържание в началните класове в България. Чрез предложените дейности от учениците се очаква да поемат инициативата в свои ръце. Тъй като обучението чрез STEM е централизирано основно към ученика, дейностите,

надграждащи учебната програма, трябва да са интересни и да мотивират учениците към любознателност и да бъдат активни в процеса на обучение. За да може да се постигне това, е важно те да се сблъскат с проблеми, факти или ситуации, които са част от живота на хората, но не и от училищния живот, например изграждането на електрическа верига. Това би допринесло за изграждането на умения за самостоятелност, активно учене и екипност.

## ЛИТЕРАТУРА

- Assessment and Reporting Authority. (2023). Retrieved April 27, 2023, from Australian Curriculum: <https://australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/science/key-ideas/>
- Bybee, R. W. (2010, August 27). *What Is STEM Education?* (American Association for the Advancement of Science) Retrieved February 16, 2023, from <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1194998>
- Cambridge Assessment International Education. (2023). *Cambridge Primary*. Retrieved from Curriculum Framework v3.0: <https://primary.cambridgeinternational.org/science-0097>
- Dong, Y., Wang, J., Yang, Y., & Kurup, P. M. (2020, September 10). Understanding intrinsic challenges to STEM instructional practices for Chinese teachers based on their beliefs and knowledge base. *International Journal of STEM Education*. doi:<https://doi.org/10.1186/s40594-020-00245-0>
- Evropeyski savet. (2018, May 22). Preporaka na Saveta ot 22 may 2018 godina otosno klyuchovite kompetentnosti za uchene prez tselia zhivot. [Европейски съвет. (22 май 2018). *Препоръка на Съвета от 22 май 2018 година относно ключовите компетентности за учене през целия живот.*] Retrieved February 15, 2023, from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Le, L. B., Tran, T. T., & Tran, N. H. (2021, December). Challenges to STEM education in Vietnamese high school contexts. doi:10.1016/j.heliyon.2021.e08649
- Mircheva, I. (2021, October). ОБУЧЕНИЕТО ПО STEM – ОСНОВНИ ХАРАКТЕРИСТИКИ И НЯКОИ ПРОБЛЕМИ. – В: Образование и изкуства: традиции и перспективи. [Мирчева, И. (октомври 2021). Обучението по STEM – основни характеристики и някои проблеми. – В: *Образование и изкуства: традиции и перспективи.*] Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/355444596\\_Obucenieto\\_po\\_STEM\\_-\\_harakteristiki\\_i\\_problemi#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/355444596_Obucenieto_po_STEM_-_harakteristiki_i_problemi#fullTextFileContent)
- Mircheva, I., Aleksieva, L., Stoilova, L., Bazan, M., & Gavrilova, N. (2022). STEM/STEAM obuchenie v nachalnoto uchilishte. Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski". [Мирчева, И., Алексиева, Л., Стоилова, Л., Базан, М., & Гаврилова, Н. (2022). *STEM/STEAM обучение в началното училище.* София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.]
- Naredba No 5 (2015, November 30). Ministerstvo na obrazovanieto i naukata. [На-

- редба No 5 (30 ноември 2015). *Министерство на образованието и науката.*] Retrieved from <https://web.mon.bg/bg/59>
- Rechnik na dumite v balgarskia ezik. (2023).[Речник на думите в българския език. (2023).] Retrieved from <http://rechnik.info/>
- Shernoff, D. J., Sinha, S., Bressler, D. M., & Ginsbur, L. (2023, June 17). Assessing teacher education and professional development needs for the implementation of integrated approaches to STEM education. *International Journal of STEM Education*, 8–9. doi:<https://doi.org/10.1186/s40594-017-0068-1>
- The Queensland Studies Authority. (2011). *Time allocations and entitlement.* Retrieved April 19, 2023, from [https://www.qcaa.qld.edu.au/downloads/p\\_10/ac\\_time\\_alloc\\_entitlement\\_advice.pdf](https://www.qcaa.qld.edu.au/downloads/p_10/ac_time_alloc_entitlement_advice.pdf)
- Vitanov, L. (2022). *STEM Obuchenie po tehnologii i predpriemachestvo.* Sofia: Prosveta-Sofia AD [Витанов, Л. (2022). *STEM Обучение по технологии и предприемачество.* София: Просвета-София АД.] Retrieved February 17, 2023.



# Ментална аритметика – същност и съвременни аспекти на приложение

Здравка Савчева, докторант

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

**Резюме:** Статията разглежда съвременните аспекти на приложението на метода ментална аритметика и основния инструмент, използван за него – японското сметало абакус. Представени са устройството на абакуса и начинът за изобразяване на числата с него. Обяснена е методологията на смятане и техниката за движение на пръстите при работата с абакус. Направена е връзка между необходимостта от онагледяване на учебния материал по математика при изучаване на естествените числа в начална училищна възраст и възможността за реализирането му чрез работата с абакуса. Фокус е поставен и върху ролята на електронните ресурси, които се използват по време на обучението и които увеличават значително резултатите. Изтъкнати са ползите от обучението по ментална аритметика и приносът ѝ за събуждане на любов към математиката в начална училищна възраст.

**Ключови думи:** ментална аритметика, математика, смятане, абакус

## Mental Math – Essence and Contemporary Aspects of Application

Zdravka Savcheva, PhD Student  
*Sofia University “St. Kliment Ohridski”  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department of Primary School Education  
e-mail: zrsavcheva@uni-sofia.bg*

**Abstract:** The article explores the contemporary aspects of the application of the mental math method and the main tool used for it – the Japanese soroban abacus. It discusses the structure of the abacus and the method of representing numbers with it. The methodology of calculation and finger movement technique when working with the abacus is explained.

The connection is made between the need to visualize mathematical material when studying natural numbers in primary school and the possibility of achieving it through the use of the abacus. The focus is also placed on the role of electronic resources used during training, which significantly enhance the learning outcomes. The benefits of mental math training and its contribution to fostering a love for mathematics in primary school age are highlighted.

**Keywords:** mental math, mathematics, calculus, abacus

## Въведение

В условията на променящия се свят – както икономически, така и социално, потребностите на хората също се изменят. Днес за успешното развитие на човека са необходими качества като творческо мислене, способност за бързо вземане на решения, гъвкавост на мисленето, способност за решаване на нестандартни задачи. От изключителна важност е развитието на тези умения да започне още в детска възраст. За тяхното успешно разгръщане спомагат заниманията по ментална аритметика.

Менталната аритметика е сравнително нов метод, който се изучава в различни образователни центрове за деца и навлиза в България едва през последните 7–8 години. Вероятно това е причината, че у нас изследвания по тази тема почти няма, но тя е изключително актуална в други страни – европейски и азиатски (León, Carcelén Fraile, García-Martínez, 2021; Wang, 2020; Wen, Xie, Wang, Chen, 2017). Именно това провокира нашия интерес към този метод на обучение. В тази връзка настоящата статия си поставя за цел да представи същността и съдържанието на метода ментална аритметика, като изследва и ролята на електронните ресурси, които биха могли да подкрепят процеса на обучение.

## Какво представлява методът?

Менталната аритметика е метод за развитие на интелектуалните и творчески способности на децата, базиран на изчислителни операции на японското сметало абакус (на японски соробан). Методът е подходящ за деца на възраст между 5 и 12 години.

Учениците, които се обучават по ментална аритметика, могат да се научат на бързо устно смятане, но „не просто да смятат, а да смятат по-бързо дори от калкулатор“ (Bagautinov, 2017). Това може би звучи невъзможно, но е факт, че по време на занятията децата придобиват тези умения. Разбира се, това не става с вълшебна пръчка, необходими са постоянство и тренировки. Както потвърждава и Артър Бенджамин в книгата си „Secrets of Mental Math“, „скоростната математика е умение, което всеки може да овладее, но изисква практика и отдаденост“ (Benjamin, 2006). За да придобие тези навици, детето

първоначално се учи да смята на нетрадиционното сметало – абакус, а малко по-късно чрез специализирани упражнения започва да си представя образа на абакуса и всички действия се извършват във въображението му. Но бързото смятане не е основната цел на обучението, „то е просто форма за тренировка на определени мозъчни способности: концентрация на вниманието, капацитет на паметта, образно мислене, въображение, наблюдателност, способност за анализ и обобщение“ (Chernisheva, 2018). Може да се каже, че бързото смятане е само допълнителна положителна полза от метода. Основната цел на обучението по ментална аритметика е синхронното развитие на детския мозък. При този тип смятане е налице едновременната работа на двете полукълба на мозъка, благодарение на което се наблюдава значително подобряване на концентрацията, паметта, вниманието и креативността (León, Carcelén Fraile, García-Martínez, 2021). Установено е още, че заниманията с абакус подобряват значително математическите способности при децата в начална училищна възраст (Wen, Xie, Wang, Chen, 2017).

### Абакусът като основен инструмент

В основата на обучението по ментална аритметика стои японското сметало абакус. Той е основният инструмент за смятане по метода. В превод от латински abacus означава дъска или дъска за смятане, използвана за извършване на аритметични изчисления в Древна Гърция, Египет, Рим и Китай. Древният римски абак е съставен от улеи, като чрез преместване на камъчета в тях се извършва пресмятането (фиг. 1). В Китай абакусът се появява около VI в. пр.н.е. Китайците заменили камъчетата с топчета, нанизани на клонка, тел или връв. Японският абакус (соробан) произлиза от китайския суанпан, който е пренесен в Япония през XV–XVI в. (Gulter, 1981). На фиг. 2 е показан китайският вариант на сметалото – суанпан, а на фиг. 3 е японският вариант – соробан. Разликата между китайския суанпан и японския соробан е в броя на топчетата – японците са опростили сметалото, намалявайки техния брой.



Фиг. 1. Римски абак



Фиг. 2. Суанпан



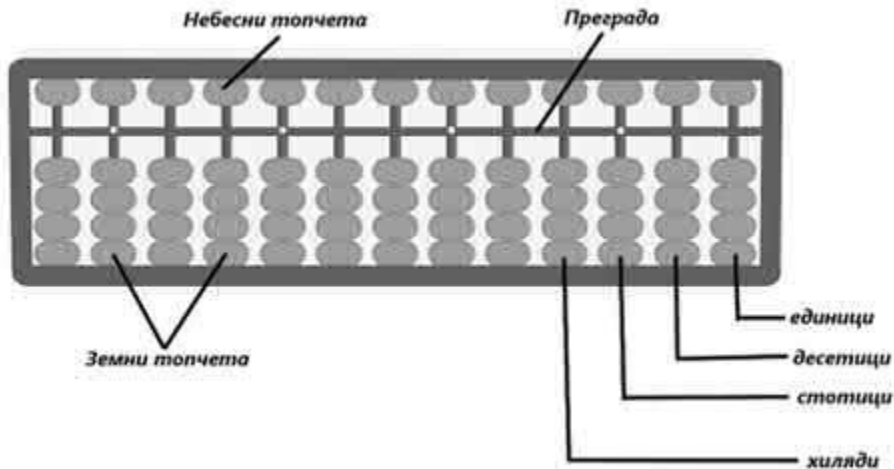
Фиг. 3. Соробан

Може да се каже, че абакусът е прародител на днешния калкулатор. Още в древността абакусът е бил използван от различни цивилизации за извършване

на прости аритметични действия – събиране, изваждане, умножение и деление. Днес чрез този метод още в ранна възраст по интересен и забавен начин децата усвояват знанията за естествените числа и аритметичните действия – събиране, изваждане, умножение и деление. Знанията се надграждат много плавно, следвайки изключително добра логическа последователност, така че детето да може да усвои добре числата и техниката на пръстите, необходима за смятането с този инструмент. При работата с абакус се използват пръстите на двете ръце, което развива, от една страна – фината моторика на децата, а от друга – двете полукълба на мозъка – ляво и дясно.

### Онагледяване на числата с помощта на абакуса

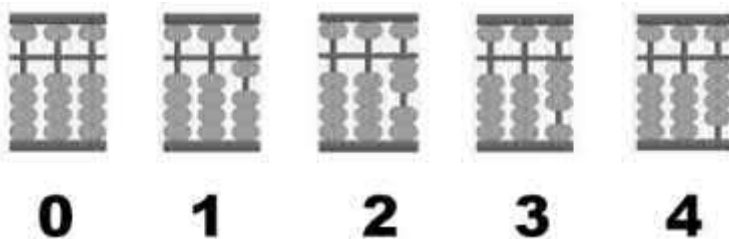
Абакусът се състои от нечетен брой вертикални редове със спици – обикновено 13, 15 или 17, на които са нанизани топчета (фиг. 4). На всеки ред са разположени по 5 топчета – 4 долни (земни топчета) и 1 горно (небесно топче), а между тях има хоризонтална преграда, която ги разделя. В последния десен вертикален ред на абакуса се отбелязват единиците, на предходния ред от дясно наляво – десетиците, след него – стотиците и т.н. от дясно наляво са подредени числата по класове.



Фиг. 4

Подредбата на абакуса е един добър вариант за онагледяване на числата, което е в основата на обучението по математика в начална училищна възраст. Кирова акцентира върху това, че богатото онагледяване от 1. до 4. клас е изключително необходимо заради преобладаващото нагледно-образно или конкретно-образно мислене на малките ученици. Според нея изучаването на

понятията за числата в тази възраст е сложно, тъй като в чист вид числата не съществуват никъде в природата и „за да се транслира абстрактният характер на понятията, си служим с богато онагледяване“ (Kirova, 2021). Именно поради това една от причините за бързото и лесно усвояване на знанията за числата при този метод е доброто онагледяване. На фиг. 5 са демонстрирани представянията на определени числа на абакуса. Всяко земно топче означава една единица (общо 4). Така числото 1 се означава с едно топче вдигнато нагоре до преградата, числото 2 – с две топчета, число 3 – с три топчета, числото 4 – с четири топчета. Когато до преградата няма топчета, това е 0.



Фиг. 5

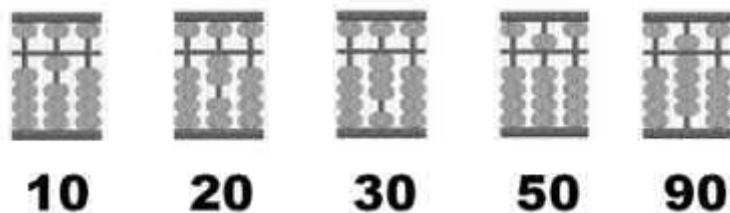
Небесното топче, само едно-единствено, означава числото 5. От тук, следвайки логиката, по която се образуват числата до 4 и числото 5, по много интересен начин се формират числата от 6 до 9 (виж фиг. 6). Например числото 6 се означава с едно небесно топче (5) и едно земно (1):  $5 + 1 = 6$ . Числото 7 се обозначава с едно небесно (5) и две земни топчета (2):  $5 + 2 = 7$ . Числото 8 се означава с едно небесно (5) и 3 земни топчета (3):  $5 + 3 = 8$ . Числото 9 се означава с едно небесно (5) и 4 земни топчета (4):  $5 + 4 = 9$ .



Фиг. 6

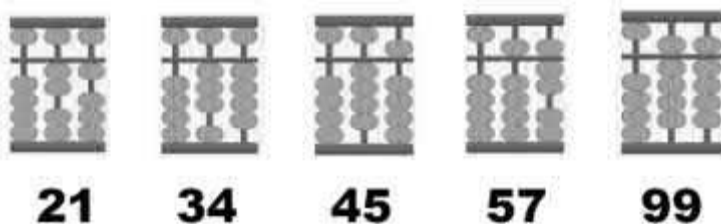
След като вече са използвани всички топчета в реда на единиците до получаване на числото 9, за да обозначим двуцифрените числа, се придвижваме с един ред напред вляво – реда на десетиците. Едно земно топче във втория ред от дясно наляво и 0 топчета в реда на единиците означават числото 10. Две земни топчета във втория ред и 0 топчета в реда на единиците – числото

20, три земни топчета в реда на десетиците и 0 топчета в реда на единиците – числото 30, и т.н. до 90: 9 в реда на десетиците и 0 в реда на единиците. На фиг. 7 са представени визуализациите на тези числа на абакуса.



Фиг. 7

За да обозначим останалите двуцифрени числа, е необходимо във всеки ред да се означаи съответното число, както са представени числата на фиг. 8.



Фиг. 8

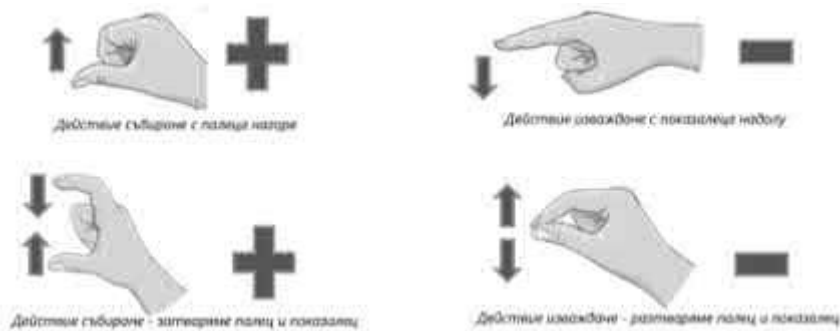
След като в последните два реда са използвани всички топчета и сме стигнали до числото 99, за да обозначим трицифрени числа, е необходимо да се преместим с още един ред вляво, т.е. реда на стотиците, или ще използваме 3 реда, за да отбележим трицифрените числа. По сходен начин, както при двуцифрените, се обозначават и трицифрените числа, като във всеки ред се представя съответното число (фиг. 9).



Фиг. 9

### Смятане на абакуса

При смятането на абакуса се използват двете ръце, което е много полезна дейност, тъй като задейства двете полукълба на мозъка. Дясното полукълбо отговаря за движенията в лявата част на тялото, а лявото – за движенията в дясната част на тялото. Като се работи с двете ръце, се задвижват двете полукълба на мозъка. При смятането с абакус се използват само палецът и показалецът на двете ръце, останалите пръсти са свити. При събиране на земните топчета се използва палецът, с който се избутват топчетата нагоре, а при изваждане топчетата се избутват с показалеца надолу. Небесното топче, отговарящо на числото 5, се движи винаги с показалеца – надолу при събиране и нагоре при изваждане. А когато има комбинация от земни и небесно топче, се използват едновременно палец и показалец. Съответно при действие събиране те се затварят, а при действие изваждане се разтварят (фиг. 10).



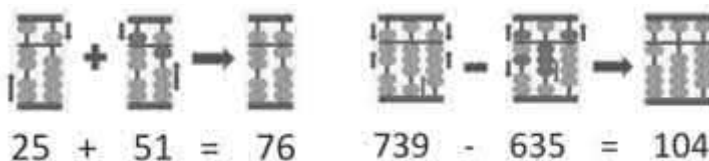
Фиг. 10

Когато се извършват действия с едноцифрени числа, се използва само дясната ръка и действията се извършват в последния ред от дясно на абакуса – реда на единиците (фиг. 11).



Фиг. 11

Когато се извършват действия с двуцифрени или по-големи числа, се използват и двете ръце (фиг. 12).



Фиг. 12

След като добре е усвоило техниката за движение на пръстите, работейки на сметалото, детето започва да прави това и ментално. Когато смята наум, то движи своите пръстчета във въздуха. Всъщност това е така, защото си представя т.нар. въображаемо сметало.

При традиционното смятане действията се извършват само в лявото полукълбо, а с метода на менталната аритметика се задействат и двете полукълба на мозъка. За да се извърши дадено действие, се използва както лявото полукълбо – отговарящо за логиката, така и дясното – отговарящо за въображението. Включвайки въображението и визуалното представяне на абакуса, чрез този метод, учениците извършват аритметични изчисления много по-бързо, отколкото с традиционния метод на смятане, изучаван в училище (Wang, 2020).

## Роля на електронните ресурси в обучението по ментална аритметика

В обучението по ментална аритметика се използват както традиционни учебни помагала, така и множество електронни ресурси, но както твърди Алексиева, „за разлика от традиционните е-ресурсите са значително по-динамични, като осигуряват много по-бързо актуално учебно съдържание, а различните технологии предоставят възможности за мултимедийното му представяне” (Aleksieva, 2021). Електронните ресурси, които се използват по програмата, имат огромен принос за мотивацията на децата. Голяма част от образователните центрове, предлагащи курсовете, разполагат с различни онлайн платформи, благодарение на които децата увеличават значително резултатите от обучението и развиват много по-активно умения за бързо ментално смятане, подобряват своята памет, концентрация, въображение, бързина на мисленето, развиват хармонично двете полукълба на мозъка. Тези онлайн платформи са оборудвани с различни тренажори за упражнения, например:

1. **Тренажори за смятане на задачи** – тренажорът произнася на глас задачи със събиране и изваждане (или умножение и деление) и едновременно с това визуализира числата и знаците. В тях могат да се регулират броят действия на задачите и скоростта, с която се променят числата. Задачата излиза в готов вид, след като се зададат конкретни критерии от преподавателя



спрямо изучения материал и постиженията на децата. Благодарение на тези тренажори могат да се следват индивидуалните потребности на учениците, да се следи темпото, с което се усвояват знанията и да се задават индивидуални домашни тренировки, за да може да се извлекат максимални ползи за всеки ученик, който се обучава. Освен това тези иновативни тренажори са много интересни и забавни за малките ученици. Всяко задание е под формата на игра, задачите са предварително зададени от преподавателя, детето трябва само да ги реши и да въведе своя отговор. При тези задачи учениците решават примери както с абакус, така и ментално. Благодарение на този тренажор се развиват по-активно визуалната и слуховата памет на децата, концентрацията, бързината, с която усвояват нова информация, и тази на реакциите им.

2. **Интерактивни флаш карти** – изобразяват числата така, както изглеждат на абакуса. Задачата на детето при този тип упражнения е да изпише в отговор с цифри самото число. Чрез флаш картите се развива въображението на децата, а също концентрация, фотографска памет. Флаш картите са едно от основните средства за успешното развитие на менталното смятане. Чрез тези тренировки ученикът успява да запомни визуалното представяне на всяко число върху абакуса.

3. **Различни игри за подобряване на паметта и концентрацията и синхронното развитие на двете полукълба на мозъка**

- таблици на Шулте – това са таблици от 5 x 5 (може и повече или по-малко) клетки, в които произволно са поставени числата от 1 до 25. Целта на детето е да фокусира погледа си в центъра на таблицата и без да премества поглед, да открие по най-бързия начин всички числа в тяхната последователност в прав или в обратен ред (в зависимост от заданието). Таблиците на Шулте развиват паметта и вниманието, както и скоростта на обработване на информацията и са много полезни за развитието на детето.
- мемори карти – различен на брой карти – 16, 24, 36, в които има различни картинки по двойки. Във всяка двойка картинките са еднакви, а целта на детето е да ги открие. Те подобряват паметта и концентрацията.
- пъзели – при решаване на задачи на платформата може да се зададе при всеки верен отговор да се отваря парче от пъзел; целта е детето да пресметне вярно всички задачи и да отвори всички парчета от пъзела, след което да го нареди. Пъзелите развиват концентрацията и логическото мислене.
- гимнастика за пръстите – учениците трябва да повтарят движенията с пръстите, които виждат на платформата, докато те се сменят с определена скорост (скоростта може да се забавя или забързва). Движенията

могат да бъдат еднакви за лява и дясна ръка, а могат да бъдат и различни. Те подобряват координацията и синхронизират работата на двете полукълба на мозъка.

Всички изброени електронни ресурси се използват както по време на занятията, така и в домашни условия, тъй като всяко дете има онлайн достъп до тях. По време на урока преподавателят преценява кой от ресурсите да използва и с каква продължителност в зависимост от това в каква степен се усвоява материалът от учениците. Те са важна част от обучението и е добре да се използват на всяко занятие, от една страна – защото благодарение на тях много по-бързо и ефективно се реализират ползите от обучението, и от друга – защото са интересни за децата, създадени под формата на игра и неусетно, по увлекателен начин се упражнява изученият материал и се прави пълноценна тренировка за мозъка. Всеки от тях може се използва по различно време на занятията, но обикновено голяма част от тях е добре да се използват в рамките на всеки урок, като дейностите постоянно се сменят. Например тренажорът за смятане и флаш картите наред с традиционните учебните пособия са основните и най-важни ресурси и е желателно да се използват във всеки урок и почти винаги да присъстват в домашните тренировки. Пръстовата гимнастика е подходяща да се прави в началото на урока, за да се раздвижат пръстите и подготвят за смятане, както и за синхронизация на мозъка. След пръстовата гимнастика е добре да се започне с упражнения за смятане на абакуса – тук се използва тренажорът за смятане. След смятането на абакус и преди да започне менталното смятане, е препоръчително да се използват флаш картите, за да се развива визуалната памет и да се активизира въображението. Това упражнение е много важно, за да може след него детето лесно да превключи към менталното смятане. При задачите за въображаемо смятане отново е подходящо да се използва тренажорът за смятане. Игрите като мемори карти и пъзели е по-подходящо да се използват в средата или в края на урока – като награда, за да се запази интересът на децата, но те не са задължителни и може да се заменят с различни други игри, за които не са необходими електронни ресурси. Тези игри детето може да играе и вкъщи, след като приключи с препоръчителната домашна тренировка за деня, зададена от преподавателя. За целта всяко дете е необходимо да има свой индивидуален профил на съответната платформа. Основно предимство на тези платформи е, че преподавателят задава сам домашните задания спрямо напредъка на учениците, може по всяко време да проследи успеваемостта на всеки един ученик и да коригира домашното, ако е необходимо. Освен това тренажорите са създадени под формата на игра и благодарение на тях занятията преминават забавно и неусетно, а мотивацията на децата остава много висока до края на урока. Но за да изпълни изискванията за работа с платформата, всеки преподавател е необходимо да бъде технически грамотен и да премине специално обучение за работа с

нея. Освен това е нужно всяка класна стая, в която се обучават учениците, да бъде оборудвана с компютър (лаптоп) и телевизор или мултимедиен проектор и да има достъп до интернет. А за да извършват домашните си тренировки, малките ученици също се нуждаят от компютър (лаптоп) или таблет, интернет и съдействието на родителя, който да им помогне да достъпят платформата. При по-малките ученици (5–7-годишните) родителят е нужен и за съдействие с включване на всяко упражнение от домашната тренировка и въвеждане на отговора. Помощта на родителя за домашните тренировки обикновено е необходима само в началото на курса. След около 2–3 седмици децата лесно свикват да работят с платформата (дори и най-малките) и сами се справят с въвеждането на отговорите.

Използването на електронни ресурси в обучението по ментална аритметика има значителна роля за постигането на по-бързи и по-добри резултати и в голяма степен подобрява развитието на способностите, които се развиват чрез този метод – бързо смятане, концентрация, памет, въображение, логическо мислене, бързина на реакциите и на възприемане на информация, синхронизация на двете полукълба на мозъка. Без тях обучението няма да бъде толкова интересно и мотивиращо за децата, а резултатите биха се постигнали по-бавно.

## Заклучение

В технологичния свят, в който живеем, децата имат нужда от по-сериозни стимули, за да събудим техния интерес за дадено знание. Необходимо е в обучението да се използват повече иновативни, интерактивни и провокиращи детското любопитство и интерес методи. Може да се каже, че методът ментална аритметика е именно такъв. Той подобрява много качества у децата, необходими за успешната им реализация. Освен това от изключителна важност е, че събужда любов към математиката у малките ученици, защото „математиката трябва да вдъхва благоговение, а не да плаши със своята тайнственост“ (Benjamin, 2006). Разкривайки по интересен и забавен начин всички правила и тайни на менталното смятане, децата придобиват по-голяма самоувереност, справят се по-лесно с трудностите, възприемат по-лесно нова информация, развиват гъвкавост на мисленето, по-добра концентрация и подобряват своята памет (Wang, 2020). И това е само част от всички възможности, които разкрива менталната аритметика. Именно заради огромните ползи, които носи за успешното развитие на децата, тя ще продължи да бъде обект на нашата изследователска дейност. Защото успехът е мощен двигател за създаване на блестящо бъдеще на нашите деца.

---

**ЛИТЕРАТУРА**

- Aleksieva, L. (2021) Electronic Resources for Online Mathematics Primary Education – Specifics, Types, Quality. *Mathematics and informatics*, vol. 63, issue 1, p. 62–83. [Алексиева, Л. (2021). Електронни ресурси за онлайн обучение по математика в началните класове – същност, видове, качество. *Математика и информатика*, том 63, бр. 1, с. 62–83.]
- Bagautdinov, R. (2017). *Mentalnaya arifmetika. Znakomstvo*. Moskva: Trast. [Багаутдинов, Р., Р. Ганиев (2017). *Ментальная арифметика. Знакомство*. 2-е изд. Москва: Траст.]
- Benjamin, A., M. Shermer (2006). *Secrets of Mental Math (The Mathhemagician’s Guide to Lightning Calculation and Amazing Math Tricks)*. New York: Three Rivers Press.
- Guter, R., Yu. Polunov (1981). *Ot abaka do komputera*. Moskva: Znanie. [Гутер, Р., Ю. Полунов (1981). *От абака до компютера*. Москва: Знание.]
- Kirova, G. (2021). *Aktualni problemi na didaktikata na matematikata v nachalnite klasove*. Sofia: Veda Slovena – ZhG. [Кирова, Г. (2021). *Актуални проблеми на дидактиката на математиката в началните класове*. София: Вета Словена – ЖГ.]
- León, S.P., Carcelén Fraile, M.d.C., García-Martínez, I. (2021). Development of Cognitive Abilities through the Abacus in Primary Education Students: A Randomized Controlled Clinical Trial. <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/2/83>
- Chernisheva, D. (2018). *Osobnosti razvitiya tvorcheskogo potenciala lichnosti mladshih shkolnikov sredstvami mentalnoi arifmetiki*. [Чернышева, Д. (2018). *Особенности развития творческого потенциала личности младших школьников средствами ментальной арифметики*. *Вопросы педагогики*, № 1, с. 127–132.]
- Wang, C. (2020) A review of the effects of abacus training on cognitive functions and neural systems in humans. <https://doi.org/10.3389/fnins.2020.00913>
- Weng, J., Xie, Y., Wang, C., Chen, F. (2017) The Effects of Long-term Abacus Training on Topological Properties of Brain Functional Networks. <https://www.nature.com/articles/s41598-017-08955-2>

# Приложение на откривателското учене и развитие на креативността в заниманията по интереси

Николина Гаврилова, докторант  
*Софийски университет „Св. Климент Охридски“,  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
Катедра „Начална училищна педагогика“  
e-mail: gavrilovaniki@gmail.com*

**Резюме:** Стимулирането на детската креативност оказва силно влияние върху уменията за развитие на критичното мислене, анализ и решаването на проблеми. За осъществяването на този процес от ранна ученическа възраст е необходимо осигуряването на благоприятна среда за изследване, основана на детския интерес.

Тази статия представя анкетно проучване сред малките ученици. Насочена е към разкриване на нуждата от функционирането на откривателските процеси при изследване на природата, на уменията, които децата развиват и изграждат, докато проучват, и възможността, която им се предоставя те да бъдат водещи в откривателските процеси. Данните от проучването насочват вниманието към разкриване на наличието на взаимовръзките между основните категории креативни и откривателски дейности като:

- ✓ планиране, управление и провеждане на изследвания от учениците с цел получаване на доказателства;
- ✓ задаване на въпроси; идентифициране и прецизиране на изследователски въпроси;
- ✓ тестване на идеите на учениците;
- ✓ развиване на способност за обработване, записване, интерпретиране и оценка на данни;
- ✓ разработване на обяснения, познаване и разбиране на факти, обяснения, експерименти, концепции;
- ✓ развиване на нови знания, като се реструктурират предишни разбирания за научни концепции и се добавя нова научена информация;
- ✓ формулиране на хипотези и/или изготвяне на прогнози;
- ✓ конструиране и използване на модели;
- ✓ участие в аргументация от доказателства;
- ✓ умение за научно общуване в различни ситуации и на всички етапи от процеса на проучване.

Резултатите от проучването показват необходимостта от изследване на интересите на учениците, с цел мотивиране и повишаване на активността им на всички етапи от откривателския процес.

**Ключови думи:** откривателско учене, креативност, детски интереси

## Applying of Inquiry Learning and Creativity Development in Interest Activities

Nikolina Gavrilova, PhD student  
*Sofia University „St. Kliment Ohridski“*  
*Faculty of Educational Studies and the Arts*  
*Department of Primary School Pedagogy*  
*e-mail: gavrilovaniki@gmail.com*

**Abstract:** Stimulating children's creativity has a strong impact on the development of critical thinking, analysis and problem-solving skills. To carry out this process from an early school age, it is necessary to provide a favorable environment for research based on children's interest.

This article presents a survey among young students. It is aimed at revealing the need for the functioning of the discovery processes when exploring nature, the skills that children develop and build while exploring and the opportunity they are given to be leaders in the discovery processes. The survey data points to revealing the existence of interrelationships between the main categories of creative and discovery activities such as:

- ✓ planning, managing and conducting research by students in order to obtain evidence;
- ✓ asking questions; identifying and refining research questions;
- ✓ testing students' ideas;
- ✓ developing the ability to process, record, interpret and evaluate data;
- ✓ developing explanations, knowing and understanding facts, explanations, experiments, concepts;
- ✓ developing new knowledge by restructuring previous understandings of scientific concepts and adding newly learned information;
- ✓ formulation of hypotheses and/or preparation of forecasts;
- ✓ constructing and using models;
- ✓ participation in argumentation from evidence;
- ✓ scientific communication skills in various situations and at all stages of the research process.

**Keywords:** inquiry learning, creativity, children's interests

### Въведение

Развитието на креативността и откривателското учене са тясно свързани при обучението на учениците. Когато децата са креативни, те често проявяват интерес към откривателско учене, което им помага да развият своите умения за наблюдение, анализ и решаване на проблеми (Blessinger, Carfora, 2015).

Откривателското учене е процес на изследване и откриване на нови процеси, явления, факти.

Креативното мислене е съществен негов елемент, тъй като позволява на учениците да видят заобикаляяща ги свят от различни гледни точки и да намерят неочаквани решения на проблеми и предизвикателства (Десев, 2010). То насърчава децата да бъдат по-иновативни и да създават продукти, които преди не са били сътворявани от тях, и по този начин да се учат (Корсини, 1998).

Часовете по занимания по интереси в училище дават възможност да се прилагат различни творчески идеи и осигуряват необходимото време за тяхното изследване. Това благоприятства развиването на креативността и откривателството при децата. В учебните дейности се интегрират теми и свързаните с тях активности на учениците, които следват детския опит и интерес (Жан Пиаже). Учениците могат да поставят въпроси, за да проучват, да откриват, да изследват, да опознават света, който ги вълнува. Очертават се предизвикателни ситуации, свързани с обучение, подчинено на водещата роля на ученика и на неговият собствен стил на търсене, обогатяване на вече познатото (Ausubel, 1961, 2012, цит. по: Tsivitanidou, Gray, Louca, Constantinou, 2018).

Осигуряването на подходяща среда за разгръщане на проучвателските възможности в заниманията по интереси е първата стъпка за откриване на приложимостта на откривателството и креативността в посочения контекст.

## **1. Контекст на изследването**

За целите на научното изследване на тема „Стимулиране на детската креативност чрез откривателско учене в заниманията по интереси“ бе проведена анкета сред ученици от трети и четвърти клас. Изследването е насочено към установяване на нагласите и прилагане на творчеството и откривателството в училищна среда в обучението по природни науки в заниманията по интереси. Търси се реалната връзка между тяхното взаимодействие, развитие за стимулиране на ученето чрез проучване, което е полезно за учащия се, за самия образователен процес като цяло и за знанията и уменията, необходими за живота.

## **2. Методология на изследването**

### **2.1. Цели на анкетата:**

- 2.1.1. Проучване на опита, уменията, нагласите на учениците и възможностите, които се осигуряват в учебната работа, за да се провокира детският интерес, а чрез него да се стимулира творчество и откривателството в часовете за опознаване на природата и за разбиране на същността на природните явления, процеси и феномени.
- 2.1.2. Да покаже зависимостта между детската креативност и разбиранята на учениците при откриване на взаимовръзките в природата.

### **3. Метод на изследване: проучване чрез анкета**

**3.1. Участници.** Анкетирани са 166 ученици от трети и четвърти класове от 5 училища в различни населени места в страната – гр. София, гр. Баня, гр. Бургас, гр. Николаево, Старозагорска област, с. Драгичево, община Перник.

#### **3.2. Инструментарим**

Анкетата за учениците съдържа 17 въпроса. На всеки въпрос се отговоря само с един отговор. Въпросите целят получаване на информация за основните категории откривателски дейности и насърчаване на креативността в областта на природните науки по време на обучението в часовете по човекът и природата. Поради това от първи до десети въпрос се следва логиката на процеса на откривателство и етапите, на свързаните с него процеси: възникване на интерес, придобиване на опит, планиране, провеждане на подходящи дейности, изпълнение на поставените задачи, обобщаване и систематизиране.

Акцентът от десети до петнайсети въпрос е поставен върху уменията, които учениците развиват в различните етапи от провеждането на откривателството и през които се стимулира креативността: умения да задават въпроси, да спазват инструкции, да разчитат и използват модели, таблици и други визуализации на процеси, промяна на научни концепции, прилагане на научната терминология и представяне пред аудитория на творчески продукти от учениците.

Последните два въпроса целят обратна връзка за приложението на наученото в часовете за изучаване и изследване на природата и възможността учениците да са провокирани от интересна за тях тема.

#### **3.3. Процедура**

Анкетите с учениците са проведени през учебно време в рамките на 1 или 2 учебни часа в началото на учебната година.

#### **3.4. Резултати от анкетата**

Желанието на учениците в начален етап да експериментират в часовете винаги предизвиква вълнение. Децата са нетърпеливи в очакване на това, което предстои да се случи по време на експеримента. Откривателството е свързано с експерименталните дейности и детските нагласи и очаквания преди процеса. Поради това първият въпрос в анкетата цели да покаже установеното в училищната практика желание на децата да експериментират (Приложение 1). Данните сочат, че процентът желаещи да експериментират (30,1%) и процентът на децата, които не провеждат експерименти поради липса на опит от подобни дейности, е почти един и същ (29,5%). Установената разлика между



положителните и отрицателните отговори показва, че уменията и готовността на учениците за откривателство са различни. Данните се потвърждават и от отговорите на втория въпрос, където 39,8% посочват, че не правят предварителни прогнози или предположения какво би могло да се случи в експеримента, тъй като не провеждат експерименти. 18,1% никога не са правили предварителни прогнози, 16,3% – много рядко. 15,1% от учениците са посочили – „Да, често“, а 10,8% – „Да, винаги“. Резултатите показват, че е много голям процентът на учениците, които не са участвали в експериментални дейности, които би трябвало да са основни в обучението по човекът и природата. Това дава повод за размисъл относно предлаганите на учениците откривателски дейности. Последните два отговора дават основание да се предположи, че в училище има среда, която би била добра предпоставка за развитие на откривателските умения на учениците и тя трябва да се използва и развива.

Активното участие на учениците е съществена част при планирането на изследователските дейности и насърчава тяхното критично мислене и креативност, показва опита и нагласите им. Но данните от анкетата (трети въпрос) показват, че по-голямата част от учениците не участват на практика в планирането на проучване, изследване, експеримент – 61,4% никога не са планирали, 23,5% – „много рядко“. Уменията за самостоятелност не са развити сред обучаемите. Почти половината от анкетираните ученици (48,8%) не използват и не се включват в придобиване на собствен опит, докато търсят и получават информация по различни теми (четвърти въпрос). Липсата на собствен опит е предпоставка за наизустяване на информация, за ограничаване на възможностите на децата за придобиване и натрупване на знания и умения чрез активни действия и това обикновено води до неразбиране на природните взаимодействия, объркване, липса на мотивация за учене.

Развиването на критичното мислене се свързва с нагласата на учениците да приемат и да осмислят допусканията неточности или грешки при изпълнението на поставените задачи (пети въпрос). 45,8% от анкетираните търсят начини за разбиране на незнанието си. За останалите този въпрос не подлежи на обсъждане, тъй като за 22,3% нищо не се случва ако грешат, 21,8% „не допускат грешки“, 9% са критикувани, 1,8% спорят, за да докажат верността на твърдението си. Тези данни сочат, че почти половината от децата нямат изградени умения, с които да проверяват изпълнението на задачите си. Липсва подход, който да ги насочва към причините за неразбирането на природните процеси и да ги мотивира да бъдат активни и да търсят доказателствата, които са необходими за целта.

Етапите на откривателството следват последователността си от планиране, наблюдения и проучвания до обобщаване и систематизиране на събраната информация. 51,8% от учениците никога не са провеждали самостоятелно обобщаване (шести въпрос). Данните съответстват на процента ученици, по-

сочили, че не прилагат самостоятелност при проучване или наблюдение. Това говори за липса на условия, при които децата да синтезират информация и да генерират идеите, до които са достигнали, за да ги пренесат чрез опита си в ежедневните практики.

Познаването на опита на обучаемите и подходите, които се прилагат от учителя, в съответствие със знанията и уменията на децата по определена тема е предпоставка за разбирането на природните явления и обекти. Половината от учениците (50,6%) посочват, че педагозите получават предварителна информация за знанията и опита на учениците в определена природна област (седми въпрос). Анкетата не дава информация как това се интегрира и надгражда в учебната дейност, но е предпоставка за търсене на връзки между опита и новото знание.

Във връзка с конкретната тема на дисертационното изследване, занимаванията по интереси са тази част от учебната дейност, при която се поставя акцент на индивидуалните потребности на всяко дете. Но 61,4% от учениците посочват, че педагозите в училище никога не са проучвали интересите им (осми въпрос). Липсата на информация от страна на учителите може да доведе до представяне на безинтересни за учениците теми, което оказва влияние върху мотивацията за учене и активността им. А за разбирането на природните явления и процеси те са съществени фактори. Чрез тях е по-ясно осмислянето на взаимовръзките в природата, осъзнаването и приемането на нуждата от опазването ѝ. Въпреки че повече от половината ученици (53,7%) дават положителен отговор, и посочват, че могат да обясняват природните процеси (девети въпрос), анкетното изследване не дава информация дали обяснението се отнася до възпроизвеждане на знания, или е действително осмисляне на природните процеси.

Предпоставка за ясното разбиране на взаимодействията в природната среда е и възможността, която се дава на учениците да задават въпроси – това е част от откривателския и креативен процес. В анкетата 33,7% отговарят, че „винаги“ имат тази възможност, 16,9% – „често“, докато останалите 49,5% не го правят (десети въпрос). Тази „липса“, посочена от половината от анкетираните ученици, говори за ограничения при насърчаване на детското любопитство. Чрез уменията си да задават въпроси децата могат да изследват света около тях по-успешно и да се забавляват в процеса на учене. Добре структурираните въпроси могат да им помогнат да станат по-уверени и компетентни, да развият своя потенциал и да станат по-успешни в живота.

Голям процент от анкетираните ученици (фиг. 1, 11-и въпрос) посочват, че не са или само понякога са участвали в дейности, при които се изисква да се спазват инструкции, за да се достигне до откритие. Данните дават основание да се направи изводът, че развиването на умения за наблюдение, анализ и решаване на проблеми, водещи началото си от изпълнението на определени

инструкции (насочено откривателство), не се прилага активно и това се отразява негативно върху стимулирането на детското наблюдение и мисловните процеси за изпълнение на последователни и систематични действия.



Фиг. 1. Анкета за ученици

Използването на модели, таблици, схеми и др. намира различно приложение според отговорите в анкетата (фиг. 1, 12-и въпрос). Като нагледна опора или като резултат от проведена откривателска дейност тяхното използване може да бъде много необходимо при откривателското учене, тъй като тези инструменти помагат на учащите представянето на идеите и концепциите да бъде по-разбираемо. Конструирането на модели и използването на нагледни средства дава възможност учениците да визуализират процесите и взаимодействията между различните елементи или фактори, да изградят нови връзки, да установят какво се случва при провеждане на определен експеримент или процес. Очертава се ясно влиянието на един елемент върху друг и могат да се предскажат резултатите от определени действия. На практика детските идеи и представи за дадено природно явление може да се променят, когато учениците изучават темата по-дълбоко и разширят своите знания. Това се потвърждава от участниците в анкетата при 13-и въпрос (фиг. 1).

Научните термини са необходими за точното и ясно определяне на научните понятия. Голяма част от анкетираните ученици посочват, че научната терминология не е пречка за разбирането на природните феномени (фиг. 1,

14-и въпрос). В процеса на учебната работа е важно да се обръща внимание на начина на представяне на научните термини, като се обясняват по възможно най-разбираем начин и се дават примери за тяхната употреба в реални ситуации, за да се постигне по-добро възприемане на природните процеси.

Участията в събития, на които учениците могат да представят и да споделят своите знания по човекът и природата, да получат обратна връзка от направеното от връстници или от изследователи, имат множество ползи за учащите се – да ги мотивират да продължават да учат и да развиват своите умения. Срещите на ученици и изследователи са възможност за споделяне на идеи и взаимодействия, които да доведат до нови открития и знания. Анкетиранияте 48,8% ученици показват, че „не“ участват в подобни форуми (фиг. 1, 15-и въпрос).

Научните изследвания и открития ни предоставят информация и знания за различните аспекти на живота. 44% от учениците са отговорили, че науката „винаги“ им помага за разбирането на живота (16-и въпрос).

В допълнение може да се посочи, че когато учениците предлагат идеи и хипотези, те се изправят пред предизвикателството да ги потвърдят или опровергаят. Това може да им помогне да развият умения за наблюдаване, експериментиране и анализиране на данни. При работа по проекти и изследвания учениците са мотивирани в по-голяма степен да продължат да работят за развитието на креативността и откривателския дух. Когато учениците имат свобода да предлагат идеи и да изследват обектите на своето любопитство, те са поставени в ролята на активни участници в учебния процес, което може да повиши тяхната ангажираност. Анкетиранияте ученици (17-и въпрос) посочват, че „много рядко“ (35,5%) имат възможност да правят предложения, докато 16,3% никога не са се включвали в подобна дейност. Това е повод за размисъл относно необходимостта от обновяване на използваните в обучението подходи.

## Заклучение

Проведената анкета показва ясно, че организацията на учебната среда е предпоставка за развитие на откривателските умения на учениците. Процесите по самостоятелното планиране и организиране на проучвателни дейности са дефицит в учебната работа. Те имат силно влияние върху уменията за анализ и обобщаване на информацията от учениците, за преноса на теорията в практиката, при процеса на разкриване на научните факти и доказателства за начина на функциониране на природата. Насърчаването на самостоятелността може да допринесе за повишаване на активността и мотивацията за включването в изследователските дейности по креативен и предизвикателен начин, който може да бъде развит в последващите експериментални учебни дейности.

Децата се нуждаят от различно време за подготовка и провеждане на експеримент, за обобщаване и систематизиране на наблюдаваното, за правене на изводи. Това очертава необходимостта от повече предварително проучване за опита, възможностите и интересите на учениците и прилагане на индивидуален подход в откривателските дейности.

Стига се до заключението, че за развитието на детското мислене и опит се използват готови данни, обикновено подготвени от учителя, които децата да наблюдават и да анализират. Липсата на среда и условия, при които те развиват своите умения за наблюдение, анализ и решаване на проблеми, се отразява и върху тяхната креативност. Учениците приемат с готовност откривателското учене. Резултатите доказват, че постигането на влияние върху тяхната мотивация и желание за проучване, поддържане на интереса им, развитие на критичното мислене, изграждане на трайни умения за работата в екип може да има, ако децата се включват в изследователски теми съобразно техните интереси. Чрез изследване и експерименти учащите могат да изградят нови познания и да променят своите представи за природните явления и света като цяло. Това е част от процеса на учене и развитие на знанията, който е неизбежен, когато се използва откривателски подход.

Потвърждава се, че синтезирането на научна информация е ограничено. Рядко се провеждат самостоятелни проучвания или наблюдения, в резултат на които да се развиват уменията на учениците да правят изводи и да достигат сами до отговори на поставените изследователски задачи. Това означава, че техният опит не е преминал през различни фази, които изследователският процес изисква и чрез които учениците развиват умения за аналитично и критично мислене (Multrus 2012, цит. по: Mieg, 2019) – предпоставка за творческия процес и откривателското учене. Освен това в училищната практиката според данните от анкетата учениците рядко представят знанията си пред други, което може да ги накара да се почувстват по-уверени в своите способности и умения. В подобни дейности се развиват и комуникативните умения и това води до по-ясно изразяване на мислите и ефективна комуникация. Като резултат от участие в подобни дейности, при запознаване с работата на други изследователи може да се научи и нещо ново, така че слушателят да бъде вдъхновен и да се включи в по-задълбочено изучаване на интересна за ученика тема.

Поради това е необходимо детските интереси да бъдат проучвани, а през любопитството и креативността да се насърчават откривателските умения, за да могат учениците чрез опита си да опознават функционирането на природата и да се научат да я пазят.

---

**ЛИТЕРАТУРА**

- Blessinger, P., Carfora, J. M. (2015). *Inquiry-based learning for multidisciplinary programs: a conceptual and practical resource for educators*. Created in partnership with the International Higher Education Teaching and Learning Association: Emerald.
- Desev, L. (2010). *Rechnik po psihologija*, 6 popr. i dop. Izdanie. Sofia: Bulgarika. [Десев, Л. (2010). *Речник по психология*, 6. попр. и доп. изд. София: Булгарика.]
- Korsini, R. Dj. (1998) *Encyclopedia po psihologija*. Sofia: Nauka i izkustvo. [Корсини, Р. Дж. (1998). *Енциклопедия по психология*. София: Наука и изкуство.]
- Mieg, H. (2019). *Inquiry-Based Learning – Undergraduate, The German Multidisciplinary Experience*. Prof. Dr. Georg-Simmel Center for Metropolitan Studies Humboldt-Universität zu Berlin, Germany. Berlin: Springer Open.
- Tsivitanidou, O., Gray P., Loucas, E., Constantinou, C. (2018). *Professional Development for Inquiry-Based Science Teaching and Learning*. Springer International Publishing AG, part of Springer Nature: UK.

## Приложение 1

### АНКЕТА ЗА УЧЕНИЦИ

**в начален етап**, изучаващи предметите родинознание и/или човекът и природата в занимания по интереси в целодневна организация на учебния ден и в областта на природните науки

1. Обичаш ли да експериментираш в часовете по родинознание или по човекът и природата?
  - a) Не
  - b) Не зная, защото не провеждаме експерименти
  - c) Не много
  - d) Да
  - e) Да, много
2. Когато провеждате експерименти, правите ли предварителни прогнози или предположения какво би могло да се случи в експеримента?
  - a) Не, защото не провеждаме експерименти
  - b) Не, никога не предполагаме какво може да се случи
  - c) Много рядко
  - d) Да, често
  - e) Да, винаги
3. Имали ли сте възможност учениците сами да планирате в учебните часове проучвания, опити, наблюдения?
  - a) Не, никога
  - b) Много рядко
  - c) Само проучване, опит, наблюдение (подчертай вярното)
  - d) Да, често
  - e) Да, винаги го правим
4. Правили ли сте в учебните часове самостоятелно или по групи разследвания, проучвания или наблюдения, за да получите доказателства по някоя от изучаваните теми?
  - a) Не, никога
  - b) Много рядко
  - c) Само проучване, разследване, наблюдение (подчертай вярното)
  - d) Да, често
  - e) Да, винаги го правим
5. Какво се случва, ако при неправилно изпълнение на твоя задача, свързана с наблюдение или друга дейност в учебния час, си допуснал/допуснала грешки?
  - a) Не допускам грешки.
  - b) Нищо не се случва.

- c) Критикуват ме.
  - d) Опитвам се да си разбера грешката.
  - e) Споря със съучениците си или с учителя.
6. Провеждате ли самостоятелно събиране, обобщаване или представяне на данни, докато се обучавате в часовете по родинознание или по човекът и природата?
- a) Не, никога
  - b) Много рядко
  - c) Само събиране, обобщаване или представяне (подчертайте вярното)
  - d) Да, често
  - e) Да, винаги го правим
7. Случвало ли ти се е учителят да те попита за твоя опит или информация по някоя от преподаваните теми?
- a) Не, никога
  - b) Много рядко
  - c) Само някои учители
  - d) Да, често
  - e) Да, винаги
8. В училище участвал ли си в проучване, което иска да разбере за какво най-много се интересуваш, когато се обучаваш по родинознание или по човекът и природата?
- a) Не, никога
  - b) Много рядко
  - c) Само някои учители
  - d) Да, често
  - e) Да, винаги
9. Случвало ли ти се е в училище да ти изискат да обясниш процес, явление или друго, свързано с природната среда?
- a) Не, никога
  - b) Много рядко
  - c) Само някои учители
  - d) Да, често
  - e) Да, винаги
10. Имаш ли възможност в часовете по родинознание или по човекът и природата да задаваш въпроси?
- a) Не, никога
  - b) Много рядко
  - c) Само понякога
  - d) Да, често
  - e) Да, винаги



11. Участвал/участвала ли си в дейности, при които се изисква да спазваш определени инструкции, за да достигнеш да някое откритие?
  - a) Не, изобщо
  - b) Не
  - c) Понякога
  - d) Много често
  - e) Да, винаги
12. Прилагате ли в обучението по родинознание или по човекът и природата конструиране и използване на модели, таблици, схеми и други подобни?
  - a) Не, изобщо
  - b) Не
  - c) Понякога
  - d) Много често
  - e) Да, винаги
13. Случвало ли ти се е да си имал/имала твое разбиране или твоя представа за някое природно явление или природата въобще, а след изучаването на темата да си променил мисленето си за него/нея?
  - a) Не, никога
  - b) Не
  - c) Понякога
  - d) Много често
  - e) Да, винаги
14. Имаш ли усещането, че в обучението по родинознание или по човекът и природата се използват много научни термини и поради това ти не разбираш природните процеси?
  - a) Не, никога
  - b) Не
  - c) Понякога
  - d) Много често
  - e) Да, винаги
15. Участвал/участвала ли си на събития, на които си имал/имала възможност да представиш, споделиш наученото по родинознание или по човекът и природата или да разбереш какво са направили други твои връстници или изследователи?
  - a) Не, никога
  - b) Не
  - c) Понякога
  - d) Много често
  - e) Да, винаги, когато ги има, посещавам подобни събития.
16. Мислиш ли, че науката ти помага да разбираш по-добре живота?

- a) Не, никога
  - b) Не
  - c) Понякога
  - d) Много често
  - e) Да, винаги.
17. В учебните часове по родинознание или по човекът и природата имал/имала ли си възможност да предложиш идея или идеи, свързани с проучване, изследване, наблюдение или друго по някоя тема?
- a) Не, никога
  - b) Не
  - c) Понякога
  - d) Много често
  - e) Да, винаги

# ПЕРСПЕКТИВИ В РАННОТО ДЕТСКО РАЗВИТИЕ

## Многообразието от педагогическия дейности в предучилищните учебни заведения и ефективността на техния мениджмънт

Веселина Тихомирова

*директор на ДГ „Щастие“, гр. Кърджали*

*e-mail: veselina\_t1@abv.bg*

Емилия Евгениева, проф. д-р

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

*Факултет по науки за образованието и изкуствата*

*Катедра „Музика и мултимедийни технологии“*

*e-mail: e.evgenieva@fppse.uni-sofia.bg*

**Резюме:** Мениджмънтът на процесите в системата на предучилищното учебно заведение трябва да отговаря на съвременните условия на развитие на обществото, но и да задава начини за наблюдение и приемане на постигнатите резултати. Това обичайно се прави по отношение на индивидуалното развитие на подрастващите, но не се отчита като възможност за повлияване върху развитието на взаимодействието със семействата и местната общност.

**Ключови думи:** мениджмънт, ефективност, обучение, детска градина

## The Variety of Pedagogical Activities in Preschool Educational Institutions and the Effectiveness of their Management

Vesselina Tikhomirova  
*e-mail: veselina\_t1@abv.bg*

Emilia Evgenieva, Prof., PhD  
*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*  
*Faculty of Educational Studies and the Arts*  
*Department of Music and Multimedia Technologies*

**Abstract:** The management of processes in the system of the preschool educational institution must meet the modern conditions of the development of society, but also set ways to monitor and accept the achieved results. This is usually done in relation to the individual development of the adolescent, but is not considered as an opportunity to influence the development of interaction with families and the local community.

**Keywords:** management, efficiency, training, danish garden

### Въведение

Предучилищните учебни заведения имат изключителната задачи и право да предоставят на подрастващите образователна среда, изпълнена с многообразни дейности и провокиращи индивидуалните способности на всяко дете. Важен момент от изграждането на тази образователна среда е способността за активно партниране със семейството и местната общност като значими фактори във формирането на детето. Семейството е това, което задава първите спонтанно формираните познания за света и правилата на този свят. Местната общност от своя страна подлага на проверка качеството на формирането на тези първи умения у всяко едно дете още до постъпването му в детската градина. Затова е от изключително важно значение това взаимодействие да бъде активно и при стартирането на дейността на детето в образователната институция.

Възможност за това се регламентира в Наредбата за предучилищното обучение чрез формулиране на допълнителна педагогическа услуга, която да се предоставя от външни организации на територията на детската градина. Допълнителната педагогическа услуга се избира от родителите срещу съответно заплащане. Продължителността на тази услуга е съобразена с учебната година и се провежда по два часа всяка седмица или общо за цялата учебна година – 60 часа.

Тук идват и въпросите, които възникват и поставяме на вниманието в настоящото изложение.

Първият въпрос е свързан с качеството на мениджмънта на процеса на предоставяне на услугата.

Вторият е по отношение на ефективността на постигнатите цели за всяко едно от децата.

Третият е по отношение на интегрирането на резултатите от дейността на децата в групите за допълнителна педагогическа услуга и дейностите в педагогическите ситуации.

## Изложение

Потребностите на децата в предучилищна възраст са напълно индивидуални във всяка възраст, особено в контекста на тяхното психомоторно, езиково и личностно развитие (Bendová, Čecháčková, Šádkova, 2013). Същите автори правят анализ на редица теоретични източници, спрямо които извеждат постановката, че обучението в приобщаваща среда довежда до приближаване и взаимодействие между малцинствените групи на деца и ученици със специални образователни потребности и останалите ученици, както и това, че ученето в такава среда създава условия за формиране на система от социални умения, които са насочени към „всички деца“ (т.е. деца от социално-културно неравностойно положение, надарени деца, деца с увреждания), което им позволява да преодоляват възникнали ситуации на изключване. Същите автори подчертават при анализа на тяхната национална политика в областта на приобщаването, че се отчитат „много организационни, правни, кадрови, материални, професионални (особено методически-дидактически) проблеми. Допълнителен проблем авторите отчитат и в това, че децата в детската градина не са хомогенна група, което изисква вниманието върху тяхното индивидуално развитие да бъде активно развито.

Въпросът за индивидуалността на всяко дете или ученик и разнообразието от потребности на всички деца и ученици чрез активиране и включване на ресурс, насочени към премахване на пречките пред ученето и научаването и към създаване на възможности за развитие и участие във всички аспекти на живота на общността, е поставен в основата на политиката на приобщаване и в нашата законодателна система. От съдържанието на нормативните документи се вижда, че в едно поле на значимост се разполагат редица фактори, които изграждат процеса на обучение. Един от тях е достъпността и разнообразието на ресурси, друг – достъпността на средата, трети – отношението между различните и възможността за създаване на приемаща среда. Според екипа на Teachmint, които са водещ доставчик на решения за образователната инфраструктура, при задвижването на образователната екосистема по посока на постигане на високи резултати приобщаващото образование в детската градина ще способства за развитие на приятелство между децата, като зачитат своите различия. Това стимулира развиването на независимите, силни страни на децата; насърчаването на култура на принадлежност и уважение. Приоб-

щаващото образование на практика позволява децата да приемат факта, че всяко дете е различно от другото (<https://blog.teachmint.com/all-about-inclusive-education/>, май 2023). Създаването на образователна екосистема, базирана на технологиите, оголва един нов проблем, който особено много се засили в изминалите години на всеобщо обучение в електронна среда. Заставането на технологиите на първа линия в последните няколко години за постигането на качествено образование насочва вниманието на изследователите и в друга посока – доколко и как социалните мрежи повлияват на профила на съвременната образователна среда и на участниците в процеса на обучение – учителите и учениците. Заговори се за нова компетентност на учителите, която е свързана с разработването и предлагането на електронно учебно съдържание, чрез което, от една страна, се подпомага процесът на обучение, но и се поставя в нова среда – дигиталната. По този начин се развива дигиталното учебно пространство, в което активно могат да се включват неформално и родителите. С една дума, учебният процес през дигиталната среда влезе във всеки дом. Това промени гледната точка на родителите и им даде възможност да бъдат по различен начин съпричастни на процеса на учене на своите деца.

В същото време разширяването на приемащата среда с дигиталното пространство прави мениджмънта на процеса на обучение още по-сложен и отворен и незащитен от влиянието на съвременния консумизъм.

Темата за консумизма има пряко отношение към изборите за представяне и анализ проблем, доколкото многообразието на педагогическите дейности включва и допълнителните педагогически услуги.

Допълните педагогически услуги са по желание и избор от страна на родителите. Те се заплащат от тях и се провеждат на територията на детската градина, но се предоставят от външни организации. Допълнителната педагогическа услуга на практика е един микроформат на привличане на допълнителни средства за дейности на територията на образователната институция. Според Кънева (2021) „съвременните образователни цели за повишаване на качеството на образованието довеждат до усъвършенстване на механизма на разпределение на средствата от държавния бюджет чрез прехвърляне на средства от централната към местната власт, както привличане и набиране на допълнителен капитал чрез частни инвестиции. По този начин се осигуряват „две основни цели: 1) доближаване на училищното образование до нагласите, очакванията и желанията на родителите и учениците чрез свободен избор на училище; 2) засилване на пряката отговорност на училището за постигнатите резултати чрез обвързване на неговото финансиране със свободния избор“ (Първанова, 2015 по Кънева, 2021).

Влиянието на консумизма в образователната система е започнало още в края на XX в. Според Molnar (2005) частните корпорации имат сериозно присъствие в образователната система и поставя на дискусия доколко е позитив-

но влиянието на рекламоделите, които представят печеливши предложения на училищата. Авторът проследява процеса от рекламата на нездравословни храни, до учебни материали, програми за насърчаване на четенето, на основание на което изгражда своето съмнение за ефективността на навлизането на моделите на консумизма на територията на образованието. Днес в образователната система се препозиционира влиянието на доставчиците на услуги, като се търси баланс в пазарно ориентираното общество. „През 2009 г. Световната банка представя резултатите от проучване на аргументите „за“ и „против“ публично-частното партньорство в образователната система, като обобщава, че съществува корелация между частните доставчици на образование и индикаторите за качество на образованието“ (Кънева, 2021). В същия период, първото десетилетие на XXI в., в българската образователна система се въвежда системата на делегираните бюджети и възможностите за допълнително финансиране чрез различните европейски фондове, с което се дава възможност и за намиране на допълнителни финансови ресурси чрез спонсорство. Това поставя пред изпитание процеса на управление и изисква навременна и качествена правна рамка и професионален подход.

Според Кънева (2022) на този етап публично-частното партньорство, част от което е реализирано в модела на допълнителната педагогическа услуга, се извършва от доставчици, които не се включени в национален регистър на Министерството на образованието, което прави невъзможно оценката на капацитета им. Респективно няма система за оценка на качеството на предоставяната услуга. Не е разработен моделът на мрежовост на образованието, който да замени силното йерархизиране на системата в сегашния ѝ облик.

Допълнителната педагогическа услуга в своята същност е форма на партньорство на родителите с образователната институция. Детската градина е своеобразен посредник между доставчиците на допълнителни педагогически услуги и родителите. Всяка есен администрацията на учебното заведение информира родителите за постъпилите оферти от доставчиците. Обичайно тези дейности са свързани с формирането на обучения по чужд език, спорт, изкуства – области, които имат важно значение за цялостното развитие на детето в тази възраст. Конкретните допълнителни дейности, които се избират за провеждане в детската градина, се определят от директора с неговите нормативно регламентирани правомощия и педагогическия съвет. Основното, което е водещо за директора и членовете на педагогическия съвет, е възможността за осигуряване на материална база за съответната дейност.

Контролът на дейността е описан в едно изречение в Наредба №12 от 2016 г. – „директорът планира, организира, контролира и отговаря за дейностите, свързани с обучение, възпитание и социализация в институцията“. В тази връзка допълнителните педагогически дейности, които не са дейност на детската градина, се осъществяват под контрола, организацията и ръководството

на директора. Провеждането на тези дейности зависи от условията на материалната база на детската градина, броя и възрастта на децата, желанията и възможностите на родителите, предлаганите форми на педагогически дейности. Обикновено в Правилника за дейността на детската градина е регламентиран начинът на определяне на конкретните допълнителни педагогически дейности.

Процедурата на включване на детето в една или повече дейности се извършва чрез подаване на писмено заявление от страна на родителите.

### **Ефективност на мениджмънта на предоставяната допълнителна педагогическа услуга**

Утвърдената практика за администриране на предоставяната педагогическа услуга включва:

- представяне на оферта от страна на организацията-доставчик,
- обсъждане и гласуване на представените и оферти,
- предложения от родителите, подадени заявления от страна на родителите за включване на децата им в групите за допълнителна подкрепа,
- вписване на организациите-доставчици с кратко описание в електронния дневник,
- вписване на децата, включени в групите в електронния дневник.

Продължителността на предоставяните педагогически услуги е 60 часа за учебна година. Честа практика е родителите да избират повече от една дейност, което значително разширява кръга от умения, които се формират по време на тези допълнителни педагогически дейности. Това води и до допълнителна натовареност на детето.

Все още слабо звено е администрирането на допълнителните педагогически дейности. На този етап може само да се представи като констатция, която заслужава да бъде предмет на допълнително наблюдение и анализиране от страна на педагогическата общност. Ето някои от констатираните посоки.

Допълнителната педагогическа дейност не кореспондира с годишното тематично разпределение на учителите.

Няма практика за създаване на условия за интегриране на натрупаните умения чрез допълнителната дейност в цялостната структура на планираната образователна дейност на детето. В резултат на това няма система за наблюдение и отчитане на влиянието на допълнителните дейности върху цялостното развитие на детето и степента на подобряване на придобиваните умения през годината.

Допълнителната педагогическа дейност не кореспондира с процесите, изграждащи приемащата образователна среда.

Няма практика за включване на допълнителната дейност в структурата на изгражданата приемаща среда на учебното заведение. Към доставчиците на до-



пълнителната дейност не се правят предложения за създаване на екипен модул с учителите и формите от обща подкрепа, които са свързани с формирането на занимания по интереси, информиране и подкрепа за нуждите на определено познавателно съдържание. Има пряка връзка между предлаганите педагогически услуги и съдържанието на езиково-комуникативните познавателни ситуации, формирането на социални умения, както и спорт и др. Липсата на изградена подобна симбиоза намалява ефективността от многообразните дейности, които се извършват на територията на предучилищното учебно заведение.

Допълнителната педагогическа дейност не е достатъчно добре обвързана със стратегията на учебното заведение и принципите на планиране на времето.

По време на реализирането им на територията на учебното заведение има значително по-голям брой специалисти, които работят с децата. Това намалява натоварването на учителите в групите и е важно да се структурира пълноценно това преразпределение на децата за определен период от деня и да се планират системи от други дейности от страна на учителите, така че да се повиши ефективността на общия образователен процес. При такъв подход към организацията на времето в стратегията на училището може да се заяви и след това да се представят резултатите от привлеченото спонсорство на дейности от страна на родителите. Това променя и качеството на взаимодействието между семейството и училището.

Допълнителната педагогическа дейност не кореспондира с процеса на отчитането на финансовите ресурси, които обезпечават процеса на обучение.

Децентрализирането на финансирането на процеса на обучение от държавния бюджет към общините предполага полагането на по-голяма грижа за контрол и качествено отчитане на привлечените допълнителни средства, които са оказали по един или друг начин влияние върху ефективността на процеса. Няма практика да се анализира влиянието на привлечените финансови ресурси от страна на семействата. По този начин не се прави анализ на взаимодействието между общинските политики и активното включване на родителските общности в сферата на образование. Подобен анализ в значителна степен би разширил съдържанието на социалните политики и моделите на тяхното планиране и реализиране.

## **Дискусия**

Създаването на работеща система от взаимодействия между участниците в процеса на обучение на децата в предучилищен етап на обучение би могло да повлияе за промяна на мястото на учебното заведение в общността. Това безспорно ще се отрази върху качеството на процеса на обучение и преодоляване на девалвираната съвременна позиция на общообразователното учебно заведение.

Иницирането на дискусия между педагозите, местната общност и семействата по темата за разширяване на взаимодействието между многообразните дейности на територията на училището може да се отрази положително на начините на тяхното планиране и провеждане с оглед на по-рационално използване на бюджетните и привлечените допълнителни средства.

Проследяването на ефективността от дадена дейност в учебното заведение от нейния избор, планиране, предоставяне на всички нива – семейство, учебно заведение, местна общност в пъти ще подобри избора на политики и създаването на модели за тяхното изпълнение.

Създаването на качествено взаимодействие между участниците в процеса на обучение по отношение на наблюдение и анализ на получение резултати от многообразните дейности на територията на учебните заведения би могло да се превърне в гарант на ефективността и полезността на извършваните дейности и следваните политики.

Съвременните условия на живот и променената информационна среда поставят нови акценти и задачи пред мениджмънта в предучилищните учебни заведения, оценката и самооценката на мястото им и приноса им към развитието на обществото. Включването на децата в системата на образование има за цел да окаже положително влияние върху цялостното развитие на обществото и пазара на труда. Това изисква много по-активно и детайлно наблюдение на ефективността от процеса на обучение и осъвременяване на методите за измерване на качеството му, за да се направят подходящите прогнози за развитието на подрастващите и приноса, който биха имали в развитието на обществото.

## ЛИТЕРАТУРА

- Bendová, P., M. Čecháčková, L. Šádková. (2013). Inclusive Education of Pre-school Children with Special Educational Needs in Kindergartens. International Conference on Education & Educational Psychology 2013 (ICEEPSY 2013). In: Procedia-Social and Behavioral Sciences 112 (2014) 1014–1021 Available from: [https://www.researchgate.net/publication/273537995\\_Inclusive\\_Education\\_of\\_Pre-school\\_Children\\_with\\_Special\\_Educational\\_Needs\\_in\\_Kindergartens](https://www.researchgate.net/publication/273537995_Inclusive_Education_of_Pre-school_Children_with_Special_Educational_Needs_in_Kindergartens) [accessed May 10 2023].
- Molnar, A. (2005). School Commercialism: From Democratic Ideal to Market Commodity. New York, NY: Routledge.
- Kaneva, O. (2021). Publichno-chastno partnyorstvo v uchilishnoto obrazovanie v Bulgaria. *Ikonomicheska misal*, Institut za ikonomicheski izsledvania BAN, t. 66, kn. 6, 2021, 30–41. [Кънева, О. (2021). Публично-частното партньорство в училищното образование в България: възможности и ограничения. *Икономическа мисъл*, Институт за икономически изследвания БАН, т. 66, кн. 6, 2021, 30–41.]

# Диагностика на детския темперамент в помощ на индивидуализацията на педагогическото взаимодействие

Диана Андонова, ас. д-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 различните дефиниции и системи за категоризиране на личностните характеристики на детския темперамент в контекста на индивидуализацията на педагогическото взаимодействие. Анализират се темпераментните особености на четирите основни типа: сангвиник, холерик, флегматик и меланхолик, според педагогическите възгледи на Щайнер и Саки, както и типологията на Томас и Чес за „лесен“, „бавен към топъл“ и „труден“ темперамент. Разглеждат се възгледите на Каган, Снидман, Ротбарт и др. Описани са насоки за работата на учителя с детето в зависимост от типа детски темперамент. Установяват се сходства между различните скали за измерване на темперамента, както и връзка между деветте характеристики на темперамента, дефинирани от Томас и Чес, и индивидуалните различия в процеса на педагогическо взаимодействие.

**Ключови думи:** темперамент, индивидуализация, педагогическо взаимодействие

## Child Temperament Diagnostic in Aid of Individualization of Pedagogical Interaction

Diana Andonova, Assist. Prof., PhD  
*Sofia University “St. Kliment Ohridski”  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department of Preschool and Media Education  
e-mail: dzandonova@uni-sofia.bg*

**Abstract:** The report examines the various definitions and systems for categorizing the personality characteristics of children’s temperament in the context of the individualization of pedagogical interaction. The temperament characteristics of the four main types:

sanguine, choleric, phlegmatic and melancholic are analyzed according to the pedagogical views of Steiner and Sackey, as well as the typology of Thomas and Ches for “easy”, “slow to warm” and “difficult” temperament. The views of Kagan, Snidman, Rothbart, and others are examined. Guidelines for the teacher’s work with the child are described depending on the type of child temperament. Similarities between different measurement scales for temperament are established, as well as a relationship between the nine dimensions that help indicate temperament defined by Thomas and Chess and individual differences in the regulated process of pedagogical interaction.

**Keywords:** temperament, individualization, pedagogical interaction

## Въведение / Introduction

Изследването на детския темперамент дава насоки за индивидуалните различия на личността, умението за учене и концентриране, интеракциите с възрастни и връстници, разбирането за света, себе си и другите. Темпераментът се свързва с прага на внимание, нивото на активност, адаптивността, биологичните ритми, интензивността на емоционалната реакция (Thomas, et al., 1960), емпатията, детската агресия и проблемното поведение (Rothbart, 2007). Темпераментът заема особено място в областта на психологията и неврологията, но връзката му с процеса на педагогическо взаимодействие в предучилищна възраст е съществена. Индивидуализацията на педагогическото взаимодействие в детската градина разширява възможностите за образователен напредък на всяко дете (Енгелс-Критидис, 2020). Дефинирането и отчитането на темпераментните особености на личността са ключови за познавателното и психо-социалното развитие в процеса на педагогическо взаимодействие. Индивидуализацията на взаимодействията и съобразяването с индивидуалните особености на детето са в основата на педагогическата ситуация като основна форма на педагогическо взаимодействие (Русинова и др., 1993).

Докладът цели да направи анализ на теоретичните и концептуални постановки относно различните темпераментни системи и начините за тяхното диагностициране. Разглеждат се характеристиките на всеки вид детски темперамент и връзката им с процеса на педагогическо взаимодействие.

## Темперамент – същност, дефиниция и диагностика

Съществуват множество различни системи за категоризиране на личностните характеристики и типовете темперамент. Терминът темперамент за първи път е въведен още от Хипократ (Hippocrates, 1939). Гален (Galen, 1992) развива четирите типа темперамент, като ги превръща в четири физически и емоционални темпераментни характеристики: холерик, флегматик, меланхолик и сангвиник. Валдорфската педагогика отдава специално значение на видовете детски темперамент като основа за успешното взаимодействие с де-

тето и оптимизиране процеса на възпитание и учене. Рудолф Щайнер (Steiner, 2008) отчита специфични характеристики на тези четири типа темперамент, които да дават насока на учителя за максимално подпомагане на пълноценното личностно развитие на всяко дете. Той твърди, че в рамките на личността типовете темперамент са смесени по-най-различен начин, но един е доминантен. Неговата дефиниция определя видовете темперамент на: екстровертни – сангвиник и холерик, и интровертни – меланхолик и флегматик. Темпераментът на учителя също е от значение при взаимодействието с всяко едно дете. Според Щайнер четирите типа темперамент обуславят нуждите на всяко дете.

Ф. Саки (Sackey, 2016) описва някои характеристики на детето в зависимост от темперамента му, като посочва силните и слабите страни на всеки тип. Децата с темперамент сангвиник в положителен план са жизнени, ведри, жизнерадостни, дружелюбни, щастливи и усмихнати през повечето време, често са център на внимание, помагат на другите, обичат да споделят и да правят околните щастливи. Бързо прощават и лесно се извиняват. Негативните им страни са: имат нисък праг на внимание, недисциплинирани са, имат нужда да привличат внимание, като разсейват околните, обичат да лъжат, да се преструват и да си измислят, да преувеличават, да се закачат; трудно изграждат навици за учене, бързо забравят, конформисти са – „следват гълпата“. Ключовите думи, които ги описват, са „внимание“, „одобрение“, „приемане“ и „обич“. Децата сангвиници не искат да бъдат лоши, те просто забравят да бъдат добри (Sackey, 2016). Те се нуждаят от постоянно внимание, надзор и одобрение, за да реализират потенциала си. Трябва да бъдат научени на дисциплина, без да се сломява радостният им дух. Те се сприятеляват лесно и не са селективни относно това с кого да се сприятеляват, което може да ги превърне в лесно податливи на негативно влияние, тъй като често общуват с непознати. Важно е да бъдат насърчени, а не порицани и критикувани. В контекста на педагогическото взаимодействие детето сангвиник лесно се разсейва, иска да привлича вниманието на учителя и останалите деца чрез въпроси и изказвания, търсене на помощ и др. Възможно е да изглежда с недоразвити задръжни механизми и ниска саморегулация, с нисък праг на внимание. Може да бъде определено като разглезено и с неустановени граници. Щайнер (Steiner, 2008) съветва детето сангвиник да бъде ангажирано на редовни интервали от време с такива теми, които дават основание за преминаващ интерес, по отношение на които му е позволено да бъде сангвинично, теми, които не заслужават траен интерес. „Сангвиниците [...] които често биват заинтересувани от някой предмет, но скоро го оставят, които бързо показват ентузиазъм за нещо, но скоро се преместват към нещо друго...“ Детето сангвиник лесно може да бъде забелязано при наблюдение на детската група по време на педагогическа ситуация. Често то е обект на най-много забележки от страна на учителя.

Детето холерик Саки (Sackey, 2016) описва като носител на следните положителни качества: роден лидер и организатор, амбициозен, със силна воля, обича работата и приключенията, уверен, смел и надежден, напорист и конкурентен, решителен и трудолюбив. От всички темпераменти те имат най-високото ниво на енергия. Отрицателните черти са: властничество, желание за доминиране и контрол над приятелите си, обича да контролира всичко, горд и неуважителен, свадлив и насилник, без уважение към авторитети. Децата с изразен холеричен темперамент са лидери и се стремят да контролират както другите, така и ситуацията. Обикновено са отговорници на групи/класове или ръководители на екипи. Те не се чувстват длъжни да създават приятели или да ги задържат. Трудни са за управление и реагират на ситуацията по начина, по който се чувстват, и това може да се тълкува погрешно като неуважение към родителите и учителите. Те обичат да учат и да са активни, за да получат похвала и признание. Имат състезателен дух, който им помага за постижения и добри резултати. Когато са ценени, се превръщат в полезни помощници. Тяхното представяне е свързано с нивото на похвала и признание. Когато две или повече деца с този темперамент се срещнат, не им отнема много време, за да се скарат или да се сбият. Възможно е да предизвикват негативното поведение на учителя като стремеж към контрол, знаейки например, че лошото им държание ще ядоса възрастния и ще го накара да се държи по определен начин. Саки дава насоки за работа с децата холерици: „Дайте им нещо, което да контролират, за да не контролират вас.“ Пътят към възпитанието на този тип дете според Щайнер е чрез „почит и уважение към един авторитет“. „Холеричното дете трябва винаги да вярва, че възпитателят разбира от работата си“ (Щайнер, 2010: 27). Този тип деца забелязват грешките на учителя и не се колебаят да ги посочат.

Детето меланхолик е тихо, срамежливо, резервирано, но много интелигентно и с блестящ ум. Природно надарено в музиката и изкуството. Бори се с промени в настроението. Положителните страни на този темпераментен тип са: интелигентен и добър ученик; задълбочен мислител и аналитик, креативен, грижовен и жертвоготовен, точен, коректен и трудолюбив, надежден и внимателен; добре организиран и много спретнат. Слабите страни на меланхолика са промени в настроението и антисоциалност; нерешителност и несигурност, ниско самочувствие, плах и страхлив; лесно се обижда, негъвкав, тревожен и тъжен; много дребнав. Детето меланхолик чувства нещата дълбоко и лесно се наранява. Много е важно да бъдат насърчавани да говорят за чувствата си. Приятелята се предпазливо. Лоялността е черта, която те приемат сериозно. Необходимо е да има голямо доверие у другия, за да се отворят и да споделят. Трябва да се насърчава да бъде позитивно. Детето се тревожи много, приема нещата много лично и може да таи нещо в себе си с години. Учителите и родителите не трябва да го сравняват с други деца – бра-

тя и сестри или приятели. Трябва да бъдат предпазливи с негативните думи, унижение и наказание. Меланхоличното дете лесно се чувства отхвърлено. То иска всичко да е перфектно, идеалистично е и определя стандарти. Необходимо му е тишина, спокойствие и пространство, тъй като са много чувствителни (Sackey, 2016). Щайнер подчертава, че на меланхоличното дете не може да се даде това, което то не притежава. „Трябва да разчитаме на това, че то има в себе си силата тъкмо да обича пречките, да държи на съпротивата. Ако искаме да вкараме в правия път тази особеност на темперамента му, трябва да пренасочим тази сила от вътрешното към външното“ (Щайнер, 2010: 28).

Детето флегматик е миролюбиво и спокойно, изключително тихо, мило, с мек говор и добър слушател, уважително и лесно. То е спокойно, хладнокървно и нежно, любезно и уравновесено, лесно може да бъде задоволено. Помирител и умиротворител е. Има чувство за собствена стойност и достойнство. Слабите страни на детето флегматик са: инат, мързелив и бавен, нерешителен и безразличен, обича да отлага, немотивиран. Добре е детето да бъде насърчавано във вземането на решения от най-ранна възраст и особено в поставянето на цели. Родителите и учителите трябва да им помагат да направят своя личен избор и ги похвалят дори ако имат предпочитан или алтернативен избор. Флегматиците имат голяма нужда от мир. Те могат да се разболеят в ситуация на конфликт или раздор. Възможно е да бъдат потискани или тормозени от другите деца. Контролирането на флегматика със строгост и сила може да го потисне. Щайнер казва, че „малката опасност за флегматика е липсата на интерес към външния свят...“ (пак там: 24). „При едно флегматично дете ще ни бъде наистина трудно, ако като възпитатели сме задължени да се държим с детето по подобавания начин. Трудно е да се постигне влияние върху флегматика“ (пак там: 30). Предизвикателството в работата на учителя с детето флегматик е да събуди интереса му, да го извади от самовглъбеността на вътрешния му мир и да развие потенциала му. Тези деца не създават проблеми в групата, но имат нужда от допълнителна мотивация за постигане на напредък.

Щайнер дава насока за възпитанието на всеки темперамент: „Сангвиникът трябва да бъде възпитан в любов и привързаност към една личност. Холерикът трябва да бъде възпитан в уважение и почит към постиженията на личността. Меланхоликът трябва да бъде възпитан в състрадание към чуждата съдба. Флегматикът трябва да бъде убеден в предимството да споделя интересите на другите“ (пак там: 31–32).

Отчитането на индивидуалните различия на личността в зависимост от детския темперамент е важно и в контекста на „значимостта на емоционалното благополучие и активното включване на всяко дете в педагогическото взаимодействие в детската градина в контекста на индивидуалния образователен напредък“ (Енгелс-Критидис, 2020: 78).

Според Дж. Каган (Kagan, 1994) темпераментът се отнася до всяко умерено стабилно, диференцирано емоционално или поведенческо качество, чийто външен израз в детството е повлиян от наследена биология, включително различия в мозъчната неврохимия. Индивидуалните различия на личността намират израз в емоциите или поведението, които са развити в ранното детство. Биологичният аспект на темперамента е от основно значение за Каган, тъй като емоциите или поведението се влияят от вродените биологични тенденции. Заедно с екипа си идентифицира два екстремни темпераментни типа при много малки бебета – инхибиран и неинхибиран, високореактивен и нискореактивен. Единият вид детски темперамент предполага предпазлива, потисната личност в ранна детска възраст и мрачно, тревожно настроение. Другото темпераментно отклонение дефинира смела, детска личност без задръжки и буйно, оптимистично настроение в юношеството. Тези типове темперамент се свързват с различни биологични свойства. След десетилетия на наблюдение на деца във и извън лабораторни условия авторите са убедени, че всяко бебе се ражда с профил на темпераментни пристрастия и някои не се елиминират лесно от житейски събития. В обобщение на своето широкообхватно изследване Каган и Сидман (Kagan, Sidman, 2004) заключават, че тези два темперамента са резултат от наследствени биологични фактори, вероятно вкоренени в диференциалната възбудимост на определени мозъчни структури. Въпреки че авторите оценяват, че темпераментните тенденции могат да бъдат модифицирани от опита, те доказват в емпиричен и концептуален план колко дълго „сянката на темперамента“ е оказвала влияние върху психологическото развитие.

Зентер твърди, че индивидуалните различия на темперамента при хората не се дължат изключително на биологични или генетични основи, а на сложни взаимовръзки (Zentner, 1998: 42)

Ротбарт и екип (Rothbart, Derryberry, Posner, 1994) изследват темперамента в контекста на реактивност и саморегулация. Те правят разграничаване между темпераментната реактивност и саморегулацията, като реактивността се дефинира като характеристики на реакциите на индивида към промяна на стимула, отразени във времевите и интензивни параметри на соматичната, ендокринната и автономната нервна система (Rothbart & Derryberry, 1981). Щайнер също обръща внимание на функциите на ендокринната и нервната система като определящи поведението на флегматичното и сангвиничното дете. Това означава, че вродените биологични механизми, програмиращи темперамента, са отвъд възпитанието в семейната и образователната среда. Саморегулацията се дефинира като процеси, функциониращи за модулиране на реактивността, включително поведенчески модели на подход и избягване и ориентация на вниманието и селекция (Rothbart & Posner, 1985). Саморегулацията е в основата на индивидуалните особености в образователния про-



цес и в частност в процеса на педагогическо взаимодействие. Развитието на т.нар. задръжни механизми в предучилищна възраст е важен елемент не само от обучението в детската градина, а е основа за училищното образование. В днешно време броят на децата със Синдром на хиперактивност и загуба на внимание нараства. Задълбоченото познание на особеностите на темперамента дава възможност да се разграничи вродената импулсивност на индивида от нарушенията в развитието.

Едни от най-големите изследователи на детския темперамент са А. Томас и С. Чес (Thomas, Chess & Birch, 1970), чиято класификация и до днес е сред най-използваните за определяне на темперамента от едва 4-месечна възраст. Според тяхната дефиниция съществуват три основни типа темперамент при децата в периода на ранното детство (от 0 до 3-годишна възраст): „лесен“, „бавен към топъл“ и „труден“ (Thomas et al., 1960). Децата с „лесен“ темперамент представляват около 40% от всички деца. Обикновено са щастливи, активни от раждането си и се приспособяват лесно към новите ситуации и непознатата обстановка. Имат редовни биологични ритми и още от раждането си лесно следват определен режим на хранене и сън. Децата с „бавен към топъл“ темперамент са 15% от всички деца и са фини, по-малко активни бебета още от раждането си и могат да имат затруднения при приспособяването към нови ситуации. При тях е необходим деликатен подход и следване на естествения ход за развиване на автономност и самостоятелност. Децата с „труден“ темперамент (15%) имат нередовни навици и биологични ритми (напр. хранене, сън), трудно се приспособяват към нови ситуации и често демонстрират негативното настроение много интензивно. Както подсказва името на категорията, тези деца са най-трудни за отглеждане и трудно могат да бъдат удовлетворени. Често са активни, силно чувствителни и лесно се разсейват. Според Томас и Чес всяко бебе е различно и уникално по отношение на това как реагира на заобикалящата го среда и този модел на реакция е вроден, ненаучен, непридобит и присъства от раждането.

Томас и Чес дефинират девет измерения, или качества, които помагат да се идентифицира детският темперамент: ниво на активност, ритмичност, разсеяност, приближаване или оттегляне, адаптивност, праг на вниманието и постоянство, интензивност на реакцията, праг на отзивчивост и качество на настроението. Някои автори разглеждат тези характеристики с различна интерпретация – например качество на настроението се среща като „страх“ (Rothbart et al., 1994), „емоционална реактивност“ (Strelau & Zawadzki, 1993), „социална страхливост“ (Goldsmith & Campos, 1986) и др.

Тези темпераментови характеристики определят детското поведение и дават насока за работата на педагога в процеса на индивидуализация на педагогическото взаимодействие:

1. Ниво на активност – свързва се с движение, тичане, скачане и т.н., в сравнение с периодите на неактивност, когато детето седи неподвиж-

- но и извършва дейност. Децата с високо ниво на активност са склонни да се въртят и движат по време на педагогическите ситуации, когато от тях се изисква да седят неподвижно. Активни са, когато се изисква тяхното участие, дори могат сами да инициират помощ за учителя. Децата с ниско ниво на активност предпочитат тихи и спокойни дейности. Те са по-пасивни и по-малко участват в беседи и активности.
2. Ритмичност/ биологични ритми – свързват се с режима на хранене, сън и т.н. Децата с висока ритмичност показват редовни и предвидими модели на хранене и сън, а тези с ниска – нередовни. В ежедневието в детската градина детето с нередовни ритми е възможно трудно да се адаптира към дневния режим, да не е гладно на закуска, а да огладнее точно по време на педагогическа ситуация, да не спи следобед и др.
  3. Разсеяност – степента, до която външните стимули (звуци, гледки и т.н.) могат да повлияят на концентрацията и поведението на детето. Децата с висока възможност за разсейване лесно се разсейват от шумове и стимули, които виждат; имат проблеми с концентрацията; разсейват се от всякакъв малък дискомфорт, като например глад. Децата с ниско ниво на разсейване могат да се концентрират върху една дейност по-дълго време, да слушат продължително учителя и да не обръщат внимание на странични стимули и дискомфорт. Тези характеристики отговарят на положителните черти на детето меланхолик. Децата с високо ниво на активност се разсейват, когато педагогът не им осигурява достатъчно възможност да бъдат активни участници в педагогическите ситуации. Свързват се с негативните черти на детето сангвиник. Тази характеристика корелира с предходните две – децата с нередовен режим на хранене ще се разсейват повече от тези с редовни биологични ритми.
  4. Приближаване/отдръпване – свързва се с реакцията към нови лица, предмети (нови играчки дидактични материали), нови храни и др. Децата с висока достъпност с ентузиазъм приветстват и подхождат към нови ситуации и хора. Тези с ниска достъпност не харесват нови и непознати хора, места, предмети и храни.
  5. Адаптивност – начина, по-който детето реагира на промените в околната среда. Децата с висока адаптивност се справят добре с преходите и бързо се адаптират към промените в ситуацията, докато тези с ниска се нуждаят от повече време, за да се справят с преходите от една дейност към друга. Те са по-емоционални, по-често плачат и са склонни да се вкопчват в родител или учител, когато са изправени пред нова ситуация.
  6. Праг на вниманието и постоянство – количеството време, което детето посвещава на дейност и как разсейването влияе на вниманието му върху тази дейност. Децата с високи праг на внимание и постоянство

- не се обезсърчават или разочароват лесно. Продължават да опитват дори когато са изправени пред пречки и предизвикателства. И обратното – децата с нисък праг на вниманието и постоянство се отказват, когато са изправени пред пречки и трудности и лесно се разочароват.
7. Интензивност на емоционалната реакция – количеството енергия, което детето изразходва както за положителна, така и за отрицателна реакция. Децата с реакции с висок интензитет са склонни да имат много силни реакции – както положителни, така и отрицателни. Децата с реакции с нисък интензитет са склонни да имат приглушени, по-малко емоционални реакции.
  8. Чувствителност – чувствителността на детето към стимули като звук, светлина и текстури. Свързва се с разсеяността. Деца с висока чувствителност към звуци/шум, вкусове, миризми, допир и т.н. са склонни да проявяват капризи по отношение на храната или да бъдат злояди, да отказват да носят неудобни дрехи или дрехи от груба, дразнеща кожата материя, въпреки че повечето хора не биха почувствали тъканта като дразнеща/драскаща. Децата с ниска чувствителност нямат проблем с промените в текстурите, гледките, миризмите и температурата и са отворени да опитват нови храни; те не са чувствителни към нова среда и могат лесно да заспят навсякъде.
  9. Качество на настроението – определя преобладаващото настроение на детето като положително или отрицателно: дружелюбно, мило и щастливо поведение в сравнение с недружелюбно, негативно, неприятно поведение. Децата, които имат преобладаващо положително настроение, обикновено са весели, приятни и приятелски настроени. Отговарят на положителните черти на детето сангвиник. Децата с предимно негативно настроение са склонни да бъдат капризни, недружелюбни и да плачат повече и съответстват на негативните характеристики на детето меланхолик. Тази характеристика е пряко свързана с интензитета на емоционалната реакция и чувствителността, както и с разсеяността и отдръпването.

Някои от тези девет характеристики срещат аналогични дефиниции при някои автори (Rothbart et al., 1994; Goldsmith & Campos, 1986) и алтернативни при други (Strelau & Zawadzki, 1993; Buss & Plomin, 1975), табл. 1.

Таблица 1. Сравнение на различните скали за темперамент

|                                 | Томас и Чес (1977)       | Ротберг и др. (1994) | Бъс и Пломин (1975) | Щрелау и Завадски (1993) | Голдсмит и Кампо (1986) |
|---------------------------------|--------------------------|----------------------|---------------------|--------------------------|-------------------------|
| <b>Сближаване</b>               | Сближаване/отдръпване    | Сближаване           | Търсене на усещане  | Активност                | –                       |
| <b>Активност</b>                | Активност                | Активност            | Активност           | Бодрост                  | Активност               |
| <b>Качество на настроението</b> | Качество на настроението | Страх                | Емоционалност       | Емоционална реактивност  | Социална страхливост    |
| <b>Постоянство</b>              | Постоянство              | –                    | Постоянство         | Упоритост                | Постоянство на интереса |
| <b>Общителност</b>              | –                        | Сприятеляване        | Общителност         | –                        | Удоволствие             |
| <b>Гняв</b>                     | –                        | Гняв от фрустрация   | Гняв                | –                        | Склонност към гняв      |
| <b>Чувствителност</b>           | Праг на реакция          | –                    | –                   | Сензорна сензитивност    | –                       |
| <b>Сила на реакция</b>          | Интензивност на реакция  | –                    | Енергичност         | –                        | –                       |
| <b>Разсейване</b>               | Разсейване               | –                    | –                   | –                        | –                       |
| <b>Адаптивност</b>              | Адаптивност              | –                    | –                   | –                        | –                       |
| <b>Контрол</b>                  | –                        | Контрол с усилие     | –                   | –                        | –                       |
| <b>Издръжливост</b>             | –                        | –                    | –                   | Издръжливост             | –                       |

## Инструментарий за диагностика на детския темперамент

Първият най-широко разпространен диагностичен метод за идентифициране на детския темперамент в периода на ранното детство е Скала за темперамент в ранното детство (Toddler Temperament Scale, TTS), разработен от А. Томас и С. Чес (Thomas et al., 1960), табл. 2. Използва се за деца от 1- до 3-годишна възраст и съдържа 97 въпроса. Въпросникът е апробиран и стандартизиран на базата на продължително изследване с 309 деца (New York Longitudinal Study, NYLS).

**Таблица 2.** Скала на темперамента според типологията на Томас и Чес

| Характеристика                        | Твърдение 1  |               | Твърдение 2   |
|---------------------------------------|--|---------------|---|
| Ниво на активност                     | Силно активно, винаги готово за действие                             | 1 2 3 4 5 6 7 | Спокойно и доволно, неактивно през повечето време                 |
| Разсейване                            | Лесно се разсейва, неспособно да игнорира източници на разсейване.   | 1 2 3 4 5 6 7 | Силно фокусирано, не се разсейва лесно.                           |
| Биологични ритми                      | Хранене, сън и др. под режим   | 1 2 3 4 5 6 7 | Хранене, сън и др. са нерегулярни                                 |
| Сближаване/отдръпване                 | Желае да опитва нови неща. Чувства се комфортно в социални ситуации. | 1 2 3 4 5 6 7 | Не желае да опитва нови неща. Отдръпва се в социални ситуации.    |
| Адаптивност                           | Бързо се адаптира към промяна.                                       | 1 2 3 4 5 6 7 | Не се адаптира бързо към промяна.                                 |
| Праг на внимание/постоянство          | Занимава се с дейност, докато приключи. Не се отказва.               | 1 2 3 4 5 6 7 | Не се занимава с дейност, докато я приключи. Лесно се отказва.    |
| Интензивност на емоционалната реакция | Емоционалните реакции са интензивни, дори преувеличени.              | 1 2 3 4 5 6 7 | Емоционалните реакции са валидни.                                 |
| Чувствителност                        | Силно чувствително към болка, звуци, светлина и температура          | 1 2 3 4 5 6 7 | Не е твърде чувствително към болка, звуци, светлина и температура |
| Качество на настроението              | Предимно положително настроение, обикновено е доволно и щастливо.    | 1 2 3 4 5 6 7 | Преобладава негативно настроение, често е ядосано, често плаче.   |

У. Кери, Б. Медофф-Купър, Ш. Макдевит, Р. Хегвик и У. Фулард (Understanding behavioural individuality, 2021) разработват Скала за темперамент на Кери (Carey Temperament Scales), която включва пет отделни въпросника за диагностика на детския темперамент на деца на възраст между 1 и 12 години и е базирана върху Скалата на Томас и Чес. Скалата съдържа: Скала за темперамент на бебето (The Early Infant Temperament Scale) – предназначена за бебета между 1 и 4 месеца (Medoff-Cooper, Carey & McDevitt, 1993); Ревизиран въпросник за темперамента на бебето (Revised Infant Temperament Questionnaire) – предназначен за бебета между 5 и 11 месеца; Скала за темперамент на малкото дете (Toddler Temperament Scale) – обхваща периода на ранното детство от 12- до 35-месечна възраст; Въпросник за поведенческият стил (Behavioral Style Questionnaire) – деца от 3- до 7-годишна възраст, и Въ-

просник за темперамент в средното детство (Middle Childhood Temperament Questionnaire). Всички въпросници отчитат скалата на темперамента по деветте характеристики, въведени от Томас и Чес (Thomas et al., 1960). Налични са само в платена версия.

Диагностиката на всяко дете може да бъде извършена от психолога на детското заведение или от педагозите в групата. Инструментариумът не изисква специална подготовка на специалистите, които го прилагат. Прилагането на диагностичните тестове за темперамента се извършват след получаване на съгласие от родителите. Диагностицирането на четирите темперамента сангвиник, холерик, флегматик и меланхолик се извършва чрез наблюдение на описаните по-горе особености на всеки един тип. Все още не е създадена скала за диагностика, което дава поле за по-нататъшни изследвания.

## Заклучение

На базата на направения анализ се обособяват няколко основни личностни и темпераментови характеристики, благодарение на които се подпомага индивидуализацията на педагогическото взаимодействие. Установяват се базови особености, които важат както за четирите основни типа темперамент сангвиник, холерик, флегматик и меланхолик и за дефинираните от Томас и Чес темпераменти: лесен, бавен към топъл и труден, така и за инхибираните и неинхибираните, високореактивния и нискореактивния тип на Каган и неговия екип. За индивидуализацията на педагогическото взаимодействие са обособени положителни и отрицателни черти на темперамента. „Лесен“ темперамент се проявява в положителен план във всеки един от четирите основни темпераментови типа: детето сангвиник има положително настроение, дружелюбно и усмихнато е, с радост съдейства на учителя и се включва в дейностите по време на педагогическа ситуация; детето холерик е любознателно и трудолюбиво, чрез похвала и поощрение може да постигне висок образователен напредък и академични постижения; детето флегматик е миролюбиво и спокойно, тихо, мило, уважително и лесно; детето меланхолик е интелигентно, любознателно и талантливо. В отрицателен аспект характеристиките на детето с „труден“ темперамент се проявяват при детето сангвиник като нисък праг на внимание и липса на дисциплина и саморегулация; при детето холерик се наблюдава отрицателно настроение, агресия, желание за контрол, неуважително отношение към учителя; детето флегматик е немотивирано и обича да отлага, не довършва поставените задачи, често се налага индивидуално отношение и помощ от учителя; детето меланхолик е негъвкаво, тъжно, с промени в настроението, възможно е да се разстрои, защото не се справя с дадена задача.

Деветте характеристики на детския темперамент, дефинирани от Томас и Чес – ниво на активност, ритмичност, разсеяност, приближаване или оттегля-

не, адаптивност, праг на вниманието и постоянство, интензивност на реакцията, праг на отзивчивост и качество на настроението, също имат пряка връзка с индивидуализацията на педагогическото взаимодействие.

Познаването на детския темперамент като ключ към личностните и емоционалните особености на детето подпомага индивидуализирането на образователните цели за постигане на единство между образователната стратегия и индивидуалния темп на детско развитие.

## ЛИТЕРАТУРА

- Buss, A. H., & Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. New York: Wiley-Interscience.
- Engels-Kritidis, R. (2020). *Individualizatsia i diferentsiatsia na pedagogicheskoto vzaimodeystvie v detskata gradina*, Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“. [Енгелс-Критидис, Р. (2020). *Индивидуализация и диференциация на педагогическото взаимодействие в детската градина*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.]
- Galen (1992). *The art of cure-extracts from Galen: Maimonides' medical writings*. Haifa, Israel: Maimonides Research Institute. (Original work published date unknown).
- Goldsmith, H.H., & Campos, J.J. (1986). Fundamental issues in the study of early temperament: The Denver Twin Temperament Study. – In: M.E. Lamb, A.L. Brown, & B. Rogoff (Eds.). *Advances in developmental psychology*, Vol. 4. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hippocrates. (1939). *Hippocrates*. MA: Harvard University Press. (Original work published date unknown).
- Kagan, J. (1994). *Galen's Prophecy. Temperament in Human Nature*. New York: Basic Books.
- Kagan, J., Snidman, N. (2004). *The Long Shadow of Temperament*. Belknap Press/Harvard University Press.
- Medoff-Cooper, B., Carey, W. B., & McDevitt, S. C. (1993). The Early Infancy Temperament Questionnaire. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 14(4), 230–235. <https://doi.org/10.1097/00004703-199308010-00004>
- Rothbart, M. K., Derryberry, D., & Posner, M. I. (1994). A psychobiological approach to the development of temperament. – In: J. E. Bates & T. D. Wachs (Eds.), *Temperament: Individual differences at the interface of biology and behavior* (pp. 83–116). *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/10149-003>
- Rusinova, E., Gyurov, D., Baeva, M., Gyurova, V. i dr. (1993). *Programa za vazpitanie na deteto ot dve- do sedemgodishna vazrast*. Sofia: Daniela Ubenova. [Русинова, Е., Гюров, Д., Баева, М., Гюрова, В. и др. (1993). *Програма за възпитание на детето от две- до седемгодишна възраст*. София: Даниела Убенова.]
- Sackey, F. (2016). Temperaments in children. Understanding is core in parent- child relationship Temperament. *Every child is unique. Proverbs 22:6-Train*. Retrieved on 27.04.2023 from <https://slideplayer.com/slide/10975049/?fbclid=IwAR174BJ4ZqNcLlmGILSZkH-9lIk1XnULuF2MeDe0KySQj2HBZejLOtwUEg>

- Shtayner, R. (2010). *Taynata na chetirite temperamenta*. Sofia: Antroposofsko izdatelstvo Daskalov [Штайнер, Р. (2010). *Тайната на четирите темперамента*. София: Антропософско издателство Даскалов.]
- Steiner, R. (2008). *The four temperaments*. Forest Row, UK: Sofia Books.
- Strelau, J., & Zawadzki, B. (1993). The Formal Characteristics of Behavior-Temperament Inventory (FCB-TI): Theoretical assumptions and scale construction. *European Journal of Personality*, 7(5), 313–336. <https://doi.org/10.1002/per.2410070504>
- Thomas, A., Chess, S., Birch, H., & Hertzig, M. E. (1960). A longitudinal study of primary reaction patterns in children. *Comprehensive Psychiatry*, 1, 103–112. [https://doi.org/10.1016/S0010-440X\(60\)80014-4](https://doi.org/10.1016/S0010-440X(60)80014-4)
- Thomas, A., Chess, S., & Birch, A.G. (1970). The Origin of Personality. *Scientific American*, 1970; 223, 102–9. Retrieved on 30.03.2023 from <https://www.scientificamerican.com>
- Understanding behavioural individuality (2021). *The Five Carey Temperament Scale Questionnaires*. Retrieved on 02.02.2023 from <https://www.b-di.com/ctsinfo.html>
- Zentner, M. R. (1998). *Die Wiederentdeckung des kindlichen Temperaments. Eine Einführung in die Kinder-Temperamentsforschung*. Frankfurt am Main: Fischer.



# **Плоскостъпие и спаднал свод в детска възраст – типично развитие и патология, насоки за профилактика и лечение**

**Рая Цочева-Генчева, ас. д-р**

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

**Резюме:** Настоящият доклад цели да представи и обобщи актуални виждания по отношение на същността, диагностицирането, клиниката, етиологията и възможните средства за интервенция при плоскостъпие (*pes planus*) в детска възраст. Специално внимание е обърнато на въпроса за формирането на сводовете на ходилото и факторите, които нарушават съответния процес. В последните две-три десетилетия има голямо развитие по отношение както на оперативните техники, прилагани при ригидно плоскостъпие, така и при пасивните и активните средства на кинезитерапията, използвани за повлияване на гъвкавото плоскостъпие. В проучените източници се съобщава, че това води до все по-добри резултати в ежедневното функциониране и повишаване на качеството на живот на засегнатите.

**Ключови думи:** плоскостъпие, деца, кинезитерапия, наднормено тегло, обувки

## **Flatfoot and Dropped Arch in Childhood – Typical Development and Pathology, Guidelines for Prevention and Treatment**

**Raya Tsocheva-Gencheva, Assist. Prof., PhD**  
*Sofia University “St. Kliment Ohridski”  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department of Primary School Education  
e-mail: cochevagen@uni-sofia.bg*

**Abstract:** This report aims to present and summarize current views regarding the nature, diagnosis, clinics, aetiology and possible means of intervention for *pes planus* in childhood. The development of the foot arches and the multiple factors that impede it is ranged

over. Progress in both the surgery (applied mainly to rigid flat feet) and the conservative methods – passive and active techniques of kinesitherapy (used to affect flexible flat feet) in the last two to three decades was made. In the sources studied has been reported that this leads to better results in daily functioning and an increase in the quality of life of those affected.

**Keywords:** pes planus, flat foot, children, physiotherapy, overweight, shoes

## Въведение

Изправената бипедестриална (на два крака) позиция и ходене са характерни изключително за човешкия вид. Като двигателен акт, който се осъществява в затворена кинетична верига, начинът на стъпване на ходилото при локомоцията е от изключителна важност за активността на и координацията между всички мускули на долните крайници.

Деформациите на глезенно-ходилния комплекс са много дискутирана тема в контекста на проблемите на лицата с увреждания в сферата на педиатрията. В същността си плоскостъпие то е също толкова нормално физиологично явление в ранната детска възраст, колкото и липсата на шийна и поясна лордоза в определен етап от развитието на детето. По подобие на функционално обоснованото възникване на извивките на гръбначния стълб и оформянето на двойната му S-образна крива вследствие на постепенното преминаване на младия индивид към вертикална/изправена позиция възникват и сводовете на ходилата (Попов, 2009) на вече проходилото, бягащо и скачащо дете.

## Определение, видове и класификация на плоскостъпие то

Плоскостъпие, *pes planus*, спаднал свод или дюстабан (равно ходило) са все понятия, които се използват в случаите на липсващ или намален медиален свод на ходилото, придружен или не от други деформации на същото или глезена (Turner et al., 2020). Може обаче при запазен медиален свод да се наблюдава спадане само на напречния свод, което също е форма на плоскостъпие, въпреки липсата на видима деформация при напрежение на отпечатъци на ходилата (Uzunova et al., 2022). По-обобщено, но съвсем точно Попов (2009) определя плоскостъпие то като състояние, при което е спаднал „някой“ от сводовете на ходилото. Смята се за често срещано състояние и дори в рамките на физиологичната норма в ранна детска възраст, като някои автори го обясняват с наличието на по-голямо количество месеста съединителна тъкан (Попов, 2009).

Основно в медицинските класификации по отношение на времето на придобиване на патологията се говори за вродено и придобито плоскостъпие

(Anida Kapo et al., 2020). В първия случай още в детска възраст сводовете на ходилата не се оформят и това състояние персистира по-нататък в живота на индивида. При придобитото плоскостъпие се приема, че сводовете са се формирали в детството и на по-късен етап поради някаква причина те „колабират“ (сриват се), т.е. „спадат“. Могат да бъдат разграничени три вида придобито плоскостъпие: статично, паралитично и травматично (Uzunova et al., 2022).

Също така могат да бъдат разграничени т.нар. еластично/гъвкаво/флексибилно плоскостъпие, което се проявява само при натоварване, и ригидно, при което ходилото е плоско и липсват сводове дори при липса на натоварване с теглото на индивида (Yeagerman et al., 2011).

Симптоматично и асимптоматично плоскостъпие са термини, които се въвеждат от някои автори с цел да се определи нуждата от интервенция, на принципа „Ако няма оплаквания, няма нужда от терапия!“.

## **Формиране на физиологични сводове на ходилото**

Формирането на сводовете на стъпалото нормално се случва в ранна детска възраст, след проходаването на детето, като различни автори съобщават противоречиви граници – от 5–6-годишна възраст (Jaiswal et al., 2018), до 8–9-годишна възраст (Vanwell et al., 2018). Според Anida Kapo et al. (2020) най-голям е дялът на децата с плоскостъпие между три и пет години и след тази възраст той рязко намалява. Също така се смята, че при момчетата медиалният свод се формира малко по-бавно, отколкото при момичетата (пак там).

Биомеханиката и функционалността на сводовете се променят динамично и нарушаването им се свързва с фактори като напредването на възрастта (Herchenröder et al., 2021), носенето на обувки (Bhaskara Rao & Joseph, 1992), наднорменото тегло и затлъстяването (Anida Kapo et al., 2020; Jaiswal et al., 2018; Tománková et al., 2015). Също така плоскостъпието се свързва и с проблеми като порочна стойка и позиция на таза и болки в кръста (Almutairi et al., 2021). Някои автори разясняват последиците от деформациите на стъпалото върху останалите стави на долните крайници, таза и гръбначния стълб, както и върху типа на двигателните локомоторни модели, като изтъкват биомеханичната свързаност при движения/упражнения в затворена кинетична верига (каквито са ходенето, клякането, бягането и др.) (Marenčáková et al., 2016).

Има редица изследвания относно разпространението на плоскостъпието в училищна и младежка възраст (Askary et al., 2013; Bhaskara Rao & Joseph, 1992; Pourghasem et al., 2016; Pranati et al., 2017). Въпреки това много малко се говори за проблемите на стъпалото в юношеска, млада и зряла възраст при клинично здрави индивиди, при които плоскостъпието не е с напълно разгърнатата клинична картина и симптоматика.

## Клинична картина и диагностика

Често срещано характерно отклонение при оглед на глезените и подбедриците отзад са валгусът на ахилесовите сухожилия и еверзията на калканеуса/пронация на задноходилната част в комбинация с вътрешна ротация на долния крайник (в тазобедрена става) и компенсаторна външна ротация на подбедрицата със завъртени навътре колена (Carr et al., 2016; Yeagerman et al., 2011; Попов, 2009).

Сравнителен анализ на шест теста, ползвани при диагностиката на плоскостъпието, показва, че индексът на позицията на ходилото (Foot Posture Index, FPI-6), навикларният спад (Navicular drop) и индексът на Чипо–Смирак (Chipraux–Smirak index, CSI) имат най-висока степен на валидност и се препоръчват като предпочитани средства за изследване (Žukauskas et al., 2021).

## Разпространение

Според Turner et al. (2020) плоскостъпието е често срещано състояние – среща се при около 14% от децата и при около 25% от общото население (като засяга поне единия от двата крака). Evans & Rome (2011), цитирайки изследване на Pfeiffer от 2006, съобщават за 44% деца с гъвкаво плоскостъпие сред три- до шестгодишните. Известно е, че реалното разпространение на възникващото в зряла и напреднала възраст плоскостъпие е високо, но не е точно установено. Изследователи от Техеран докладват, че установяват наличие на лека, средна и тежка степен на плоскостъпие при 74% от изследваните ученици от първи до пети клас (Askary et al., 2013). Други източници съобщават за честота на разпространението 3–19% (Toepfer & Harrasser, 2016).

## Етиология

Важно е да се отбележи, че също както шийната и поясната лордоза, така и сводовете на ходилото (надлъжен и напречен) се развиват като следствие от двигателната активност в ежедневието и съответното развитие и съзряването опорно-двигателния апарат на индивида.

Ролята на слабостта на връзковия апарат (ставна нестабилност или халтавост) се подчертава от редица терапевти.

Други фактори за нарушаването на формирането на сводовете на ходилото биха могли да са скъсени ахилесови сухожилия или дисфункция на m. tibialis posterior (Turner et al., 2020).

Посттравматично състояние, артрит, невромускулни или неврологични заболявания също биха могли да доведат до деформации на ходилото, при които спадат напречният и надлъжният свод на ходилото (Flores et al., 2019).

Някои автори свързват забавянето на прохождането до и над 18-месечна възраст с персистирането на 2-ра и 3-а степен плоскостъпие към пет-шестгодишна възраст (Octavius et al., 2020).

## Интервенция

Обикновено терапевтичната стратегия при еластичното плоскостъпие се изразява предимно в ползване на стелки/ортопедични обувки (Daryabor et al., 2022; Paulick et al., 2014), а в някои случаи и кинезиотейпинг (Tang et al., 2021). Недостатъчно се говори за грижата за ходилата и превенцията на придобитите деформации на стъпалото, но все пак се срещат изследвания за въвеждане на ефикасни средства за подпомагане на развитието на сводовете на ходилото в предучилищна и начална училищна възраст (Пенчева, 2015). Всеобщо разпространено е схващането по отношение на тези придобити деформации, които се развиват с десетилетия, докато достигнат до момента, в който да бъдат диагностицирани, че те са необратими и единственият подход е симптоматичен – да се облекчи болката чрез подходящи стелки, ортези или ортопедични обувки. В крайни случаи, когато консервативният подход не помага или не в достатъчна степен, се препоръчва и хирургична намеса (Georgiev et al., 2017). Силно negliжирана е социалната значимост на адаптивните мускулни скъсявания, леките глезенно-стъпални деформитети и наличието на дискомфорт, нестабилност или болка при движение (продължително ходене, бягане, скачане и др.), както и ролята на кинезитерапията, аналитичната гимнастика, ресторативното движение и други системи за алиниране (подреждане) на тялото. Превенцията и профилактиката на придобитите деформации на стъпалото чрез промяна на ежедневни двигателни и постурални навици е съвсем нова и непопулярна идея.

Много източници изтъкват проблема за третиране на плоскостъпието в детска възраст с ортезни средства поради невъзможността да се определи предварително дали наличното към момента плоскостъпие ще остане безсимптомно, или не (Yeagerman et al., 2011). Системно проучване на над 600 източника от осем научни бази данни заключава, че ефектът от използването на ортезни средства при гъвкаво плоскостъпие в детска възраст (0–18 г.) има потенциал като терапевтично средство, но въпреки това продължава да има спорен характер (Dars et al., 2018). Други автори също подчертават спорния характер на темата за третиране на плоскостъпието в детска възраст. Според тях това се дължи на неяснотата в литературата за точни критерии, въз основа на които да се определят случаите, които изискват интервенция, както и конкретните данни за резултатите от проведената такава (Turner et al., 2020). В тези случаи основната цел при прибягване до интервенция би била не непременно връщането на ходилото към физиологичната норма, но по-скоро стопиране на прогресирането на деформацията.

При наличие на спаднал свод или плоскостъпие без други симптоми (болки, нарушена походка, функционални ограничения) при децата някои автори по-скоро са склонни да препоръчат проследяване на състоянието на ходилата и поддържане на теглото в здравословни граници без вземане на други мерки (Michaudet et al., 2018). Други автори, подкрепят тезата за връщане към нормално телесно тегло, но все пак препоръчват и упражнения за мускулите, имащи отношение към поддържането на арките успоредно с босо ходене по неравен терен (Anida Kapro et al., 2020).

В голяма част от случаите при болка в ставите на долните крайници или кръста (лумбалния дял) първото средство, което се предлага на пациента, е ортеза/стелка. Някои автори обаче изтъкват важността на оценката на състоянието на *m. triceps surae* (триглавия мускул на прасеца), като препоръчват при дорзифлексия под  $10^\circ$  на първо място да се поставя именно разтягането на този мускул във вариация с разгъната колянна става (за *m. gastrocnemius* – вътрешната и външната глава) и със сгънато коляно (за *m. soleus*).

Поддръждане (алиниране) на целия долен крайник в случай на антеверзия или вътрешна ротация на тазобедрената става и външна ротация на тибията могат също да доведат до пронация в долна скочна става и плоскостъпие/спаднал свод (Yeagerman et al., 2011). Carr et al. (2016) също акцентират върху значението на завъртането на колената навътре при гъвкавото плоскостъпие.

Все по-често се дискутира ролята на упражненията за засилване на собствените мускули на ходилото (късите мускули на ходилото) за редуцията на навикларния спад, пронацията на ходилото, болката и увреждането (Unver et al., 2019). Акцентира се не само на упражненията за сгъване и разгъване на пръстите на краката (*curve foot exercise* – упражнения за извиване/свиване на ходилото), но и на т.нар. *short foot exercise* (упражнение за скъсяване на ходилото), като някои изследвания докладват много добри резултати при прилагането му в рамките на осем седмици (Okamura et al., 2020; Unver et al., 2019).

## Заклучение

Голяма част от проучените публикации в международен аспект обръщат внимание предимно на диагностиката и третирането на тежките степени на плоскостъпие (най-вече ригидна форма) при наличие на сериозни функционални ограничения и болкова симптоматика. Най-честите средства и техники за интервенция могат да бъдат групирани в две категории: консервативни и оперативни. Доклади, свързани с профилактика и превенция на споменатите вече доста често срещани деформации на стъпалата чрез средствата на кинезитерапията или промяна на ежедневни двигателни и постурални навици и стереотипи, се откриват много рядко и поради тази причина все още се спори за ефекта и смисъла от тях.

От казаното дотук става ясно, че проблемите на плоскостъпието и спадналия свод се разглеждат предимно от медицинска гледна точка, като влиянието им върху качеството на живот и ежедневната активност на индивида остава на заден план. В края на настоящия доклад остава неизяснен въпросът за функционалната и социалната значимост на плоското стъпало, както и за качеството на живота на децата с плоскостъпие. Като че ли последиците на плоскостъпието по отношение на ежедневните дейности, психо-емоционалния, социалния и педагогическия аспект са много подценени теми, теми – табу. Това дава възможност за задълбочаване на изследванията в продължение на така дефинираните области.

### ЛИТЕРАТУРА

- Almutairi, A. F., Mustafa, A. B., Saidan, T. Bin, Alhizam, S., & Salam, M. (2021). <p>The Prevalence and Factors Associated with Low Back Pain Among People with Flat Feet</p>. *International Journal of General Medicine*, 14, 3677–3685. <https://doi.org/10.2147/IJGM.S321653>
- Anida Kapo, Safet Kapo, Indira Mahmutović, & Amir Sofić. (2020). FACTORS WHICH AFFECT THE OCCURRENCE AND PREVALENCE OF FLAT FEET IN PRESCHOOL CHILDREN: A SYSTEMATIC REVIEW. *Homosporticus*, 22(2), 17–22.
- Askary, R., Aliabadi, F., & Ghorbani, M. (2013). Prevalence of Flat Foot: Comparison between Male and Female Primary School Students. *Iranian Rehabilitation Journal*, 11(18), 22–24.
- Banwell, H. A., Paris, M. E., Mackintosh, S., & Williams, C. M. (2018). Paediatric flexible flat foot: how are we measuring it and are we getting it right? A systematic review | Enhanced Reader. *Journal of Foot and Ankle Research*, 11: 21(1), 11–21. <https://doi.org/10.1186/S13047-018-0264-3>
- Bhaskara Rao, U., & Joseph, B. (1992). The influence of footwear on the prevalence of flat foot. A survey of 2300 children. *Journal of Bone and Joint Surgery – Series B*, 74(4), 525–527. <https://doi.org/10.1302/0301-620X.74B4.1624509>
- Carr, J. B., Yang, S., & Lather, L. A. (2016). Pediatric Pes Planus: A State-of-the-Art Review. *Pediatrics*, 137(3). <https://doi.org/10.1542/PEDS.2015-1230>
- Dars, S., Uden, H., Banwell, H. A., & Kumar, S. (2018). The effectiveness of non-surgical intervention (Foot Orthoses) for paediatric flexible pes planus: A systematic review: Update. *PLoS ONE*, 13(2). <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0193060>
- Daryabor, A., Kobayashi, T., Saeedi, H., Lyons, S. M., Maeda, N., & Naimi, S. S. (2023). Effect of 3D printed insoles for people with flatfeet: A systematic review. *Assistive Technology*, 35(2), 1–11. <https://doi.org/10.1080/10400435.2022.2105438>
- Evans, A. M., & Rome, K. (2011). A cochrane review of the evidence for non-surgical interventions for flexible pediatric flat feet. *European Journal of Physical and Rehabilitation Medicine*, 47(1), 69–89.
- Flores, D. V., Gómez, C. M., Hernando, M. F., Davis, M. A., & Pathria, M. N.

- (2019). Adult acquired flatfoot deformity: Anatomy, biomechanics, staging, and imaging findings. *Radiographics*, 39(5), 1437–1460. <https://doi.org/10.1148/RG.2019190046>
- Georgiev, P., Kehayov, R., Gerchev, A., Kinov, P., & Mladenov, O. (2017). Elasticното плоско ходило – namesata na ortopeda – koga i kak? *Ortopediya i Travmatologiya*, 54(1), 38–47. [Георгиев, П., Кехайов, Р., Герчев, А., Кинов, П., & Младенов, О. (2017). Еластичното плоско ходило – намесата на ортопеда – кога и как? *Ортопедия и Травматология*, 54(1), 38–47.]
- Herchenröder, M., Wilfling, D., & Steinhäuser, J. (2021). Evidence for foot orthoses for adults with flatfoot: a systematic review. *Journal of Foot and Ankle Research*, 14:57. <https://doi.org/10.1186/s13047-021-00499-z>
- Jaiswal, K. K., Patel, V., & Nagekar, K. (2018). STUDY OF CORRELATION BETWEEN PLANTER ARCH INDEX AND BMI IN YOUNG ADULTS. *International Journal of Current Research*, 10(08), 72948–72953. <https://doi.org/10.24941/ijcr.31778.08.2018>
- Marenčáková, J., Svoboda, Z., Vařeka, I., & Zahálka, F. (2016). Functional clinical typology of the foot and kinematic gait parameters. *Acta Gymnica*, 46(2), 74–81. <https://doi.org/10.5507/AG.2016.004>
- Michaudet, C., Edenfield, K. M., Nicolette, G. W., & Carek, P. J. (2018). Foot and Ankle Conditions: Pes Planus. *FP Essent.*, 465, 18–23.
- Octavius, G. S., Sugiarto, T., Agung, F. H., & Natasha, R. (2020). Flat foot at 5 to 6-year-old and history of delayed walking. *Paediatrica Indonesiana*, 60(6), 321–327. <https://doi.org/10.14238/PI60.6.2020.321-7>
- Okamura, K., Fukuda, K., Oki, S., Ono, T., Tanaka, S., & Kanai, S. (2020). Effects of plantar intrinsic foot muscle strengthening exercise on static and dynamic foot kinematics: A pilot randomized controlled single-blind trial in individuals with pes planus. *Gait & Posture*, 75, 40–45. <https://doi.org/10.1016/J.GAITPOST.2019.09.030>
- Paulick, P. E., Pham, A. L., & Bachman, M. (2014). Instrumented Insoles for Designing and Evaluating Footwear. *Research Journal of Textile and Apparel*, 18(2), 9–16. <https://doi.org/10.1108/RJTA-18-02-2014-B002/FULL/XML>
- Pencheva, N. P. (2015). Model i algoritam na kineziterapevtichno povedenie za profilaktika i lechenie na deformatsii na glezenno-hodilniya kompleks (pes planus) pri detsa v preduchilishtna i nachalna uchilishtna vazrast. *Rusenski universitet "Angel Kanchev"*. [Пенчева, Н. П. (2015). Модел и алгоритъм на кинезитерапевтично поведение за профилактика и лечение на деформации на глезенно-ходилния комплекс (pes planus) при деца в предучилищна и начална училищна възраст. Русенски университет „Ангел Кънчев“.]
- Popov, N. (2009). Kineziologiya i patokineziologiya na oporno-dvigatelniya aparat. NSA – PRES. [Попов, Н. (2009). Кинезиология и патокинезиология на опорно-двигателния апарат. НСА – ПРЕС.]
- Pourghasem, M., Kamali, N., Farsi, M., & Soltanpour, N. (2016). Prevalence of flatfoot among school students and its relationship with BMI. *Acta Orthopaedica et Traumatologica Turcica*, 50(5), 554–557. <https://doi.org/10.1016/j.aott.2016.03.002>



- Pranati, T., Yuvraj Babu, K., & Ganesh, K. (2017). Assessment of Plantar Arch Index and Prevalence of Flat Feet among South Indian Adolescent Population. *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*, 9(4), 490–492.
- Tang, M., Wang, L., You, Y., Li, J., & Hu, X. (2021). Effects of taping techniques on arch deformation in adults with pes planus: A meta-analysis. *PLoS ONE*, 16(7), 1–18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253567>
- Toepfer, A., & Harrasser, N. (2016). Acquired adult flat foot deformity: Current concepts in diagnostics and therapy. *MMW Fortschritte der Medizin*, 158(10), 56–59. <https://doi.org/10.1007/S15006-016-8282-1>
- Tománková, K., Přidalová, M., & Gába, A. (2015). The impact of obesity on foot morphology in women aged 48 years or older. *Acta Gymnica*, 45(2), 69–75. <https://doi.org/10.5507/ag.2015.010>
- Turner, C., Gardiner, M. D., Midgley, A., & Stefanis, A. (2020). A guide to the management of paediatric pes planus. *Australian Journal of General Practice*, 49(5), 245–249. <https://doi.org/10.31128/AJGP-09-19-5089>
- Unver, B., Erdem, E. U., & Akbas, E. (2019). Effects of Short-Foot Exercises on Foot Posture, Pain, Disability, and Plantar Pressure in Pes Planus. *Journal of Sport Rehabilitation*, 29(4), 436–440. <https://doi.org/10.1123/JSR.2018-0363>
- Uzunova, A., Mollova, K., & Bekir, N. (2022). The Flat Foot – Causes and Consequences. *Knowledge International Journal*, 43(4), 799–802.
- Yeagerman, S. E., Cross, M. B., Positano, R., & Doyle, S. M. (2011). Evaluation and treatment of symptomatic pes planus. *Current Opinion in Pediatrics*, 23(1), 60–67. <https://doi.org/10.1097/MOP.0B013E32834230B2>
- Žukauskas, S., Barauskas, V., & Čekanauskas, E. (2021). Comparison of multiple flatfoot indicators in 5-8-year-old children. *Open Medicine (Warsaw, Poland)*, 16(1), 246–256. <https://doi.org/10.1515/med-2021-0227>

# Ориентации на родителите към половата диференциация в предучилищна възраст в контекста на игровите средства

Габриела Валентинова-Методиева, ас.  
*Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“  
e-mail: gpvalentin@uni-sofia.bg*

**Резюме:** Теоретичната обосновка на проблемната област представя възгледи на автори относно осъзнаването на половата принадлежност и половата социализация на децата, както и значимостта на играта в предучилищна възраст относно изясняване на различия и предпочитания в интересите им.

В практико-приложен план са представени резултати, свързани с ориентациите на родители на 3–6-годишни деца относно половата диференциация на игровите средства в предучилищна възраст, представени в няколко категории.

Анализът на данните и изводите от изследване, проведено в рамките на Националната програма „Млади учени и постдокторанти-2“, сочат, че повечето родители слагат граница между половете, но са готови да осигурят на децата си различни средства за игра, с цел усвояване на разнообразни дейности, чрез които децата да придобият знания, умения и компетенции.

**Ключови думи:** пол, диференциация, игра, игрови средства

## Orientations of Parents towards Gender Differentiation in Pre-School Age in the Context of Toys

Gabriela Valentinova-Metodieva, Assist. Prof.  
*Sofia University “St. Kliment Ohridski”  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department of Preschool and Media Pedagogy  
e-mail: gpvalentin@uni-sofia.bg*

**Abstract:** The theoretical justification of the problem area presents views of authors regarding the awareness of gender belonging and gender socialization of children, as well as the importance of play in preschool age, regarding clarification of differences and preferences in their interests.

In a practical-applied plan, results are presented related to the orientations of parents of 3–6 year old children regarding the gender differentiation of play equipment in preschool age, presented in several categories.

The analysis of data and conclusions from a study conducted within the framework of the National Program “Young scientists and postdoctoral fellows-2” show that the majority of parents draw a line between genders, but are ready to provide their children with different means of play, in order to learn a variety of activities through which children acquire knowledge, skills and competences.

**Keywords:** gender, differentiation, play, game tools

## **Въведение / Introduction**

След като се изясни осъзнаването на половата принадлежност, как се изработва съответното самосъзнание, самооценка и самочувствие, т.е. как се формира половата идентичност (Ериксън, 1996), тогава може да се разбере поведението на мъжете и жените.

Половата социализация се състои във възпитанието и обучението на детето, насочено към усвояването на определена система от полови роли. Голямо влияние оказва и обществото или средата, в която детето израства. Това е продължителен и бавен процес.

Половото съзнание се формира през целия живот и всеки период се характеризира с определени особености. Началото му се бележи в момента, в който детето осъзнае, че принадлежи към един от двата пола.

Детето получава представа за половата си принадлежност от общуването с връстници или възрастни. Изградените представи за мъжа и жената в дадената социокултура са в основата на процеса. Мястото и ролята на мъжа и жената в семейството и обществото се определят от половото съзнание. Социалните фактори, които оказват влияние върху развитието и формирането на половото самосъзнание са социалните норми, информационният натиск и нормативният натиск (Нешев, 2017).

Въпреки различните си роли в семейството, мъжете и жените трябва да си помагат при полово-ролевото възпитание на децата. Те взаимно си оказват влияние, като се компенсират и балансират. На етапа на формиране такива противоречия насърчават детето към търсещо поведение, към собствена дейност. Полово-ролевото поведение на децата се формира от тясното взаимодействие на психологически, биологични фактори, както и социалната среда, в която детето расте.

Основните механизми, чрез които се осъществява половата социализация, са два – диференциалното усилване и диференциалното подражание.

При диференциалното усилване приемливото за даденото общество полово поведение се поощрява, а неприемливото се наказва със социално неодобрение. Родителите поощряват типичните за пола на децата занятия, игри,

общуване и т.н. Децата дори на 3 години с увереност отнасят себе си към мъжкия или към женския пол. Към седмата година, а дори по-рано (3–4 г.) вече разбират половата константност, т. е. че полът е постоянно нещо и не може да се промени. На тази възраст децата имат 11 сериозни знания за половите различия в играчките, дрехите, действията, обектите и занятията.

При диференциалното подражание човек избира съответни ролеви модели, които следва, на базата на наблюдение върху околните и за това дали техните действия се наказват или поощряват (Майерс, 2007).

Съдържанието на половото съзнание на децата от четвъртата година от живота все още е много ограничено, но вече е достатъчно да се включат технологии в процеса на отглеждане на деца, като се вземат предвид техните полови характеристики, тъй като те са вътрешно мотивирани да придобиват ценности, интереси и поведение, които съответстват на техния пол. Ето защо при съвместното възпитание на момчета и момичета много важна педагогическа задача е да се преодолее разединението между тях и да се организират съвместни игри, по време на които децата биха могли да действат заедно, но в съответствие с характеристиките на пола: т.е. момчетата трябва да поемат мъжки роли, а момичетата – женски.

В игровата дейност на децата се изразяват техните различия в предпочитанията и интересите. Най-значимите разлики в предучилищна възраст са в ролевите игри: в предмета, съдържанието на игрите, предпочитаните игрови сюжети, роли, играчки.

Често момчетата са по-заинтересовани от подвижните, шумни игри, игри с военна и приключенска тематика, героична тематика, както и различни видове конструктори и строители.

Играта на семейство е по-често предпочитана от момичетата, като те си разпределят ролите на майка, дете, сестра и др. Т.А. Репина отбелязва, че различията в игровата активност се проявяват и в предпочитанията към връстници от същия пол като партньори в играта.

Може да се отбележи също, че по-фокусирани върху партньора в играта са момичетата, докато момчетата се интересуват повече от нейния ход.

Различията между половете трябва да се имат предвид, когато се работи с деца. Те са важни не само в семейната среда, но и в образователните институции, като има някои съществени разлики при възприятията от страна на двата пола. За момчетата е по-добре да се работи с нагледни материали, докато при момичетата е добре да се използват слухови средства.

Възпитанието на пола на децата в предучилищна възраст не е пълно без игра. Л. Спиридонова систематизира теории за играта, акцентиращи върху сензомоторни, когнитивни и емоционални перспективи при нейното определяне, както и основни изходни точки на мултидименсионалните концепции във връзка с функциите на играта за детското развитие.

Известен факт е, че децата подражават на възрастните и имитират техните действия. Ако едно дете по цял ден е в кухнята с майка си, то започва да приготвя ястия. Ако е в сервиза с баща си, ремонтира количките играчки.

Самите деца не делят дейностите на мъжки и женски. Те наблюдават и пресъздават. Тук е важна ролята на родителите – дали ще насочат детето към половите различия.

В професионален план днес е трудно да посочим полова диференциация. Можем да видим мъже и жени кулинали, учители, полицаи, пожарникари, стилисти и мн.др. По този начин средата оказва влияние върху игрите на децата. Защото, докато в миналото се е смятало, че само мъжете могат да са полицаи и пожарникари, днес можем да видим много дами в тези сфери на работа.

Наблюдава се тенденция за уеднаквяване на играчките за децата от двата пола, тъй като се смята, че различните видове игрови средства развиват различни умения и компетенции в тях. Например – куклата/бебето предизвиква чувство на загриженост и умиление както при момчетата, така и при момчетата.

Водещата фирма за производство на детски конструктори излезе с изказването: „Нашата работа сега е да насърчим момчета и момичета, които искат да играят с комплекти, които може би традиционно са били възприемани като „не за тях“ (не за момчета/ не за момичета)“ каза Джулия Голдин, главен продуктово и маркетинг директор на Lego, пред вестник Guardian. Като с това заявяват, че вече няма да диференцират комплектите си по пол, а с тях ще могат да играят всички деца.

В доклада представям част от резултатите, свързани с анкетно проучване на представите на родителите на 3–6-годишни деца относно половата диференциация на игровите средства в предучилищна възраст.

Изследването се проведе в периода 20.04.2023-01.05.2023 г. със 100 родители на деца на 3–6-годишна възраст. Използвах платформата Гугъл формуляри.

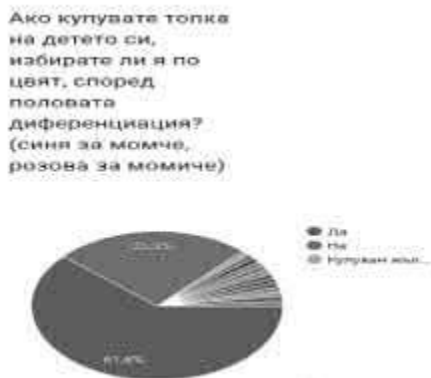
Показатели в анкетната карта:

- Социологически данни: възраст; семейно положение; образование; населено място;
- Полова диференциация на игрови средства според цвят;
- Полова диференциация на комплекти за игра;
- Полова диференциация на настолни игри;
- Полова диференциация на музикални играчки;
- Полова диференциация на средства за подвижни игри;
- Полова диференциация на игровите средства в миналото и днес.

## **Представяне и анализ на резултатите**

Изследването е проведено в рамките на Националната програма „Млади учени и постдокторанти-2“.

## Полова диференциация на игрови средства според цвят



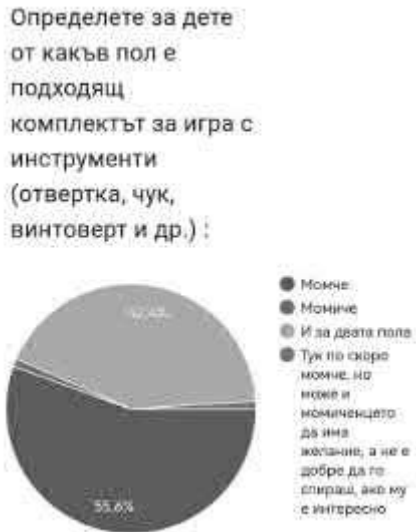
Фиг. 1. Полова диференциация на игровите средства според цвят

За половата диференциация на игровите средства според цвета респондентите трябваше да отговорят на три въпроса. Първия – „Ако купувате топка на детето си, избирате ли я по цвят според половата диференциация (синя за момче, розова за момиче)?“. 61,1% посочват отговор „Да“, а 25,3% – отговор „Не“. Сред добавените отговори има и доста пояснения – „Избирам неутрален цвят“, „Каквато детето си избере“, „По-скоро търсим с някакъв герой“.

Другият въпрос, свързан с диференциацията по цвят, е: „Мислите ли, че детските колички за возене на кукли трябва да се произвеждат само в розов цвят? Защо?“. 90,9% посочват отговор „Не“. И отново има доста пояснителни отговори. Родителите споделят, че тази играчка е удобна и здрава опора за деца, които прохождат. Търсят често в други цветове, но откриват само в розово, което отново определят като неподходящ цвят за момчета. Тук отново имаме полова диференциация според цвета, но не и според самата играчка.

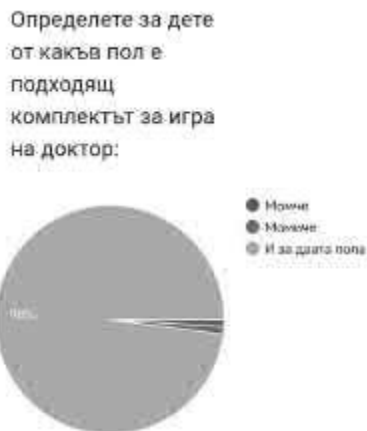
Третия въпрос – „Мислите ли, че детските колички трябва да се произвеждат само в син и зелен цвят? Защо?“. Отново има категоричен процент на посочилите отговор „Не“ (93,9%), тъй като тези цветове категоризират играчката като момчешка, а много от момичетата харесват подобен тип играчки. Анкетиранияте споделят, че търсят колички в определени цветове, според предпочитанията на децата.

Следващите въпроси са свързани с комплектите за игра, като тук вече не става въпрос за цвотова диференциация, а за самите играчки.



Фиг. 2. Полова диференциация на комплектите за игра 1 – инструменти

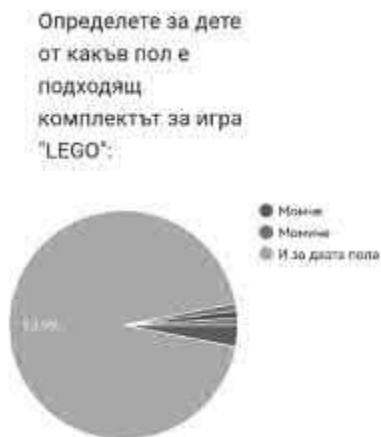
Първата опция е „Определете за дете от какъв пол е подходящ комплектът за игра с инструменти (отвертка, чук, винтоверт и др.)“. 55,6% от отговорите сочат, че този комплект е подходящ за момчета, но с доста висок процент е и предложението „За двата пола“, което показва, че родителите биха предоставили възможност и на момичетата да играят с инструменти. В поясненията пише, че не биха лишили децата от този тип играчки, щом те имат интерес към тях.



Фиг. 3. Полова диференциация на комплектите за игра 2 – доктор

При второто предложение – „Определете за дете от какъв пол е подходящ комплектът за игра на доктор“, вече можем ясно да видим (98%), че този комплект е определян за подходящ за игра на деца от двата пола.

Всички деца изявяват желание да бъдат лекари и да помагат на болните, а родителите осигуряват този комплект за игра.



Фиг. 4. Полова диференциация на комплектите за игра 3 – LEGO

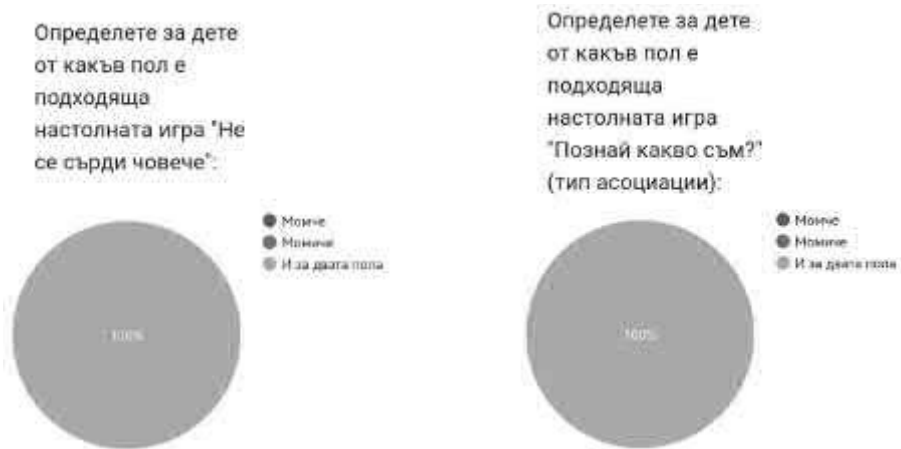
Третото предложение е „Определете за дете от какъв пол е подходящ комплектът за игра LEGO“. В теоретичната част се представя изказването на маркетинговия директор на компанията, която произвежда комплектите за игра. Той посочва, че вече няма да имат диференцирани етикети на играчките си и децата ще могат свободно да играят с който комплект желаят. Според резултатите родителите също са на мнение, че комплектът е подходящ за игра от момчета и момичета. Той развива концентрацията, въображението и фината моторика.

Друго предложение по този критерий е комплектът за игра на детективи, който отново с висок процент (87,8%) е определен като подходящ за двата пола.

Посочени са и предложенията „детска кухня“ и „детски магазин“ и са одобрени за момчета и момичета с над 90% от отговорите на анкетираните.

Следващите предложения са с настолните игри „Не се сърди човече!“ и „Познай какво съм“.

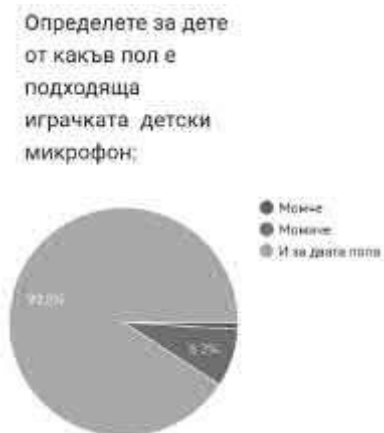




Фиг. 5. Полова диференциация на настолните игри

Според резултатите (100%) настолните игри са подходящи за деца от двата пола и при тях не се наблюдава диференциация по полов признак.

Дадох и предложения, свързани с музикалните играчки.

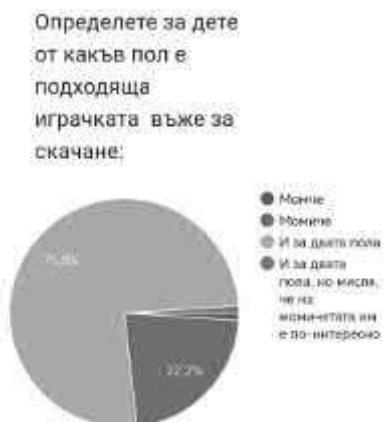


Фиг. 6. Полова диференциация на музикалните играчки

Те също се определят като играчки, подходящи за момчета и момичета, от 90,8% от родителите. Малка част от анкетираните (8,2%) смятат, че микрофонът е по-подходящ за момичета.

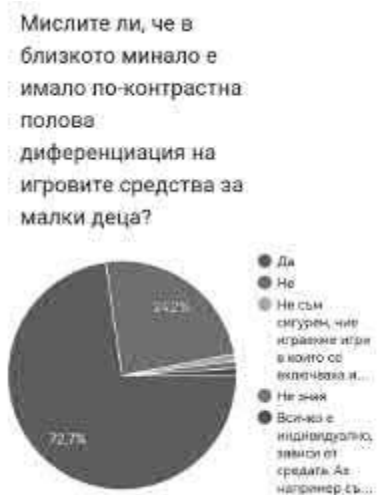
Следващият критерий е половата диференциация на игровите средства за подвижни игри. Предложението „въже за скачане“ е определено за подходящо за двата пола със 75,8% от респондентите, а 22,2% го определят като по-под-

ходящо за момичета. Като пояснение е дадено, че момчетата изявяват повече интерес към скачането на въже, тъй като момчетата предпочетат по-динамични игри. Сред отговорите е топката, за която родителите споделят, че е неизменна част от ежедневието на всяко дете, независимо от цвят и размер.



Фиг. 7. Полова диференциация на средствата за подвижни игри

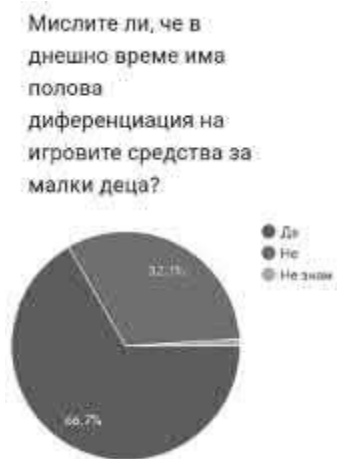
Родителите трябваше да отговорят на въпроса „Мислите ли, че в близкото минало е имало по-контрастна полова диференциация на игровите средства за малки деца?“.



Фиг. 8. Полова диференциация на игровите средства в миналото

72,7% посочват отговор „Да“. Наличен е добавен отговор „Всичко е индивидуално и зависи от средата, в която детето израства“. Част от тях споделят, че нямат точен спомен за играчките, с които са играли, и че не са били много като количество. С най-ярък спомен са игрите с топка, в които са се включвали деца от двата пола. 24,2% не са забелязали диференциация по полов признак.

Относно диференциацията на игровите средства днес отговорите са малко по-красноречиви. 66,7% смятат, че е налице, докато 32,3% посочват, че не се наблюдава.



Фиг. 9. Полова диференциация на игровите средства днес

Интересно е споделеното мнение на родителите:

- „Мисля, че все още има голяма диференциация на игрите според пола, но аз лично се старая да следвам интереса на детето, без да осъждам или спирам изборите му. Имам деца и от двата пола и мога да наблюдавам разликите. Има си игри, които идват интуитивно и „предвидимо“ според пола. Но след като е купена съответната играчка, обикновено и у детето от другия пол възниква интерес и иска да изследва тази игра. Просто не му е дошла „интуитивно“, а интересът се е събудил след наблюдения от другото дете (напр. Момичето започва да гушка кукли/бебета и след това и момчето пробва. Момчето работи с инструменти и момичето се присъединява и иска да се научи).“
- „Децата трябва да опознават света и да се учат свободно, без да е от значение какъв цвят и тип са играчките им. Цветът на играчките за мен няма общо с бъдещата полова ориентация на детето.“

- „Изключително интересна тема. Крайно нелогично е разделянето на играчките за деца. В миналото идеята на играчките е била да са просто играчки и не са били делени. Надявам се това схващане да се върне. Аз съм играла и с Лего, и с pistolети, и с колички, но и с кукли. Така уча и децата си. Играчките им са общи (имам син и дъщеря), всеки играе с каквото му се играе и забелязвам, че децата поне до тази възраст 6–7 г. не делят играчките на момичешки и момчешки.“

Някои крайно подкрепят идеята, че не трябва да има полова диференциация, тъй като децата получават знания от всички играчки и им осигуряват такива. Други са твърдо убедени, че куклата е за момиче, а количката за момче.

## Изводи

1. Според социологическите данни в проучването по-голяма част от анкетираните са жени. Повечето от респондентите са на възраст между 25 и 35 години. Голям е дялът на живеещите в столицата. Посочилите, че са женени/омъжени са с висок процент, както и тези, посочили „съвместно съжителство“. Висшето образование е най-често посочвано от анкетираните.
2. Родителите смятат, че цветът е с водещо значение при избора на играчка за дете от мъжки/женски пол.
3. В голяма степен респондентите са на мнение, че комплектите за игра са подходящи и за деца от двата пола, като се има предвид влиянието на социалните фактори.
4. Анкетираните са напълно сигурни, че настолните игри са подходящи за двата пола и при тях не се наблюдава полова диференциация.
5. Музикалните играчки са подходящи за момичета и за момчета в голяма степен според анкетираните.
6. Игровите средства за подвижни игри са приемливи и за двата пола, като топката е най-предпочитаната играчка сред децата.
7. Според анкетираните, в миналото е била по-контрастна половата диференциация на игровите средства, отколкото днес, но все още е налице.

Въпреки множеството отговори, че различните категории игрови средства се приемат и за двата пола, все пак родителите смятат, че е добре да има полова диференциация, за да се ориентират децата в половата си принадлежност.

## ЛИТЕРАТУРА

### Монография

- Repina, T. (2005). *Psihologia doshkolnika. Hristomatia*. Moskva: Akademia 2000. [Репина, Т. (2005). *Психология дошкольника. Хрестоматия*. Москва: Академия 2000.]
- Erikson, E. (1996). *Identichnost: mladost I kriza*. Sofia: Nauka I izkustvo. [Ериксън, Е. (1996). *Идентичност: младост и криза*. София: Наука и изкуство.]
- Myers, D. (2007). *Socialnaia psihologia*. Sankt Peterburg: Piter. [Майерс, Д. (2007). *Социальная психология*. Санкт Петербург: Питер.]

### Статия

- Spiridonova, L. (2011). Pedagogicheski koncepcii za igrata. *Preduchilishtno vazpitanie, br. 6, 12–15*. [Спиридонова, Л. (2011). Педагогически концепции за играта. *Предучилищно възпитание, бр. 6, 12–15*.]

### Уебстраница

- Bratceva, I. (2013). Jendar obrazovaniето na deca v preduchilishtna vusrast. [Братцева, И. (2013). Джендър образованието на деца в предучилищна възраст.] – достъпен на 05.05.2023 от <https://minikar.ru/> .
- Neshev, P. (2017). Polovite roli I polovata identichnost kato problem v psihologiqta. [Нешев, П. (2017). Половите роли и половата идентичност като проблем в психологията.] – достъпен на 05.05.2023 от [https://ejournal.vfu.bg/bg/pdfs/Petar\\_Neshev\\_Polovite\\_rol\\_i\\_polovata\\_identichnost\\_kato\\_problem\\_v\\_psihologiyata.pdf](https://ejournal.vfu.bg/bg/pdfs/Petar_Neshev_Polovite_rol_i_polovata_identichnost_kato_problem_v_psihologiyata.pdf) .
- Goldin, J. (2021). Lego to remove gender bias from its toys after findings of child survey – достъпен на 05.05.2023 от <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2021/oct/11/lego-to-remove-gender-bias-after-survey-shows-impact-on-children-stereotypes> .

# Социалното развитие в предучилищна възраст през погледа на Монтесори педагогиката

Десислава Стоева, докторант

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“  
e-mail: stoeva@montessorisofia.com*

**Резюме:** В настоящия доклад се представят характеристиката и спецификата на социализацията в предучилищна възраст през погледа на Монтесори педагогиката. В него се акцентира върху трите елемента – подкрепяща среда, подготвен учител и дете. Описва се пътят, по който детето преминава в своята социализация и как изгражда чувството си за общност – започвайки от характеристиките на попиващия ум, сензитивните/чувствителните периоди, движението, концентрацията, нормализацията, изграждането на волята, характера, интелигентността и самодисциплината.

**Ключови думи:** социализация, социално развитие, Монтесори педагогика, подкрепяща среда, подготвен учител

## Social Development in Preschool Age through the Montessori Pedagogy

Desislava Stoeva, PhD Student  
*Sofia University “St. Kliment Ohridski”  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department of Pre-school and Media Education  
e-mail: stoeva@montessorisofia.com*

**Abstract:** This paper presents the socialization in preschool-age according to Montessori pedagogy and emphasizes the three elements – the favorable environment, the prepared teacher and the child. It describes the child’s path towards socialization and how he/she builds his/her sense of community, by focusing on the absorbent mind, sensitive periods, movement, concentration, the development of willpower, character and intelligence, the process of normalization, and formation of self-discipline.

**Keywords:** socialization, social development, Montessori pedagogy, favorable environment, prepared teacher

Подкрепата на децата в тяхното социално развитие е цел, която си поставят не само национални и международни документи, но и родителите. В чл. 3. (1) от Закона за предучилищното и училищното образование на България е записано, че „образованието като процес включва обучение, възпитание и социализация“ (ЗПУО, 2016). От друга страна, „всеки четвърти родител прави такива предложения: индивидуален подходи по ангажирано отношение към личността на детето... да се въвеждат нови съвременни методи на обучение в практиката за развитие на емоционалната и социална интелигентност на децата“ (Коцева, Димитрова, Моралийска-Николова, Илиева, 2017). Препоръките на международните организации като ЮНЕСКО насърчават децата да проявяват „просоциално поведение и да се справят с ежедневните предизвикателства“ (UNESCO, 2020: 2).

Съвременната наука за ранното детско развитие определя **емоционалното и социалното развитие наравно с двигателното, езиково-говорното и познавателното (когнитивното) развитие** (Macleod-Brudenell & Kay, 2008). С настоящия материал ще се спрем върху социалното развитие и социализацията, разгледани през погледа на Монтесори педагогиката.

**Д-р Мария Монтесори** е една от първите жени-лекари и изследователи на детското развитие в Италия – през 1907 г. поставя началото на научна педагогика, наречена Монтесори педагогика, със създаването на първата „Къща на децата“ (Casa dei Bambini) в Рим, Италия. Благодарение на знанията си по медицина и наблюденията си върху развитието на децата тя създава педагогика, която има за цел да изгради човека, който да допринесе за създаването на едно хармонично и миролюбиво общество. Според нея *образованието* трябва да е „... *помощ за развитието на вродените психически способности на детето*“ (Монтесори, 2017: 9).

Елементите на Монтесори педагогиката биха могли да се разделят на три взаимносвързани части: **подкрепяща среда – подкрепящ възрастен – дете** (фиг. 1). Трите елемента са взаимносвързани и си взаимодействат непрекъснато.



Фиг. 1

**Подготвената и подкрепяща среда** е от първостепенно значение в Монтесори педагогиката. Тя е основният учител и средството, посредством което детето се самоизгражда. Тя осигурява на децата стимули за развитие чрез достъпните и съобразени с интересите, нуждите и потребностите им дидактични материали, дейности и игри, разпределени в области. Във възрастта от 3 до 6 години това са дейности от ежедневието, усъвършенстване на сетивата, математика, език и грамотност, опознаване и разбиране на света, креативност (ролеви игри, визуални и сценични изкуства). Характеристика на подкрепящата среда е свободата, която се дава на децата в определени граници, наречени правила (децата могат да работят с каквото изберат, колкото време имат нужда, с когото пожелаят, където изберат и др., като същевременно трябва да си върнат материала/играта на мястото, да почистят след себе си, да зачитат личното пространство на другите и др.). Средата насърчава независимостта на децата – както физическа, така и психологическа. Средата се разглежда „като основа за нов тип образование“ (Монтесори, 2017а: 216).

В Монтесори педагогиката ролята на **подкрепящия възрастен** е различна от тази в традиционната класна стая. Една от първите му задачи е да създаде, поддържа и обновява подкрепящата среда, така че да отговаря на нуждите и интересите на децата в групата. Веднага след това той/тя се насочва към това да свърже децата със средата, като презентира дидактичните материали (представя на децата как се работи/играе с тях). Задачата на учителя се счита за добре свършена, когато може да каже „Децата сега работят така, сякаш не



съществувам“ – това се случва в момента, в който децата започнат да работят/играят с материалите съсредоточено/концентрирано. Друга основна задача на учителя в Монтесори класната стая/група е да извършва наблюдения върху децата и тяхната работа/игра. „Наложително е учителят да оценява и разбира позицията си на наблюдател“ (Монтесори, 2018: 71).

Според Монтесори педагогиката **детето до 6 г.** притежава особена чувствителност да поглъща и выплъщава всичко от средата в самото си съществуване и личност. Детето създава свои собствени „умствени мускули“, като използва онова, което открива в заобикалящата го среда. „Нарекли сме този тип ум **попиващият ум**“ (Монтесори, 2017: 34). За да изпълни тази своя задача, детето е надарено със **сензитивни/чувствителни периоди**. Те представляват „една интензивна и специална чувствителност, вследствие на която нещата около детето пробуждат силен интерес и такъв голям ентузиазъм, че те се выплъщават в самото му съществуване. Детето попива всички тези впечатления не с ума си, а с живота си“ (Монтесори, 2017: 32). Според д-р Монтесори един от най-важните **чувствителните периоди** е този **за социалните аспекти на живота**. Социализацията се възприема като процес на усвояване на различни видове социално поведение с помощта на най-близкото социално обкръжение по време на съответните сензитивни/чувствителни периоди (Монтесори, Лоренц, Хайнд, Вълканова). Известната испанска изследователка на социалното развитие Monjas Casares (2002) допълва: „съществена еволюционна задача на детето е да се свързва адекватно с връстници и възрастни, като формира междуличностни връзки. Затова е необходимо да придобие, практикува и включи в поведението си редица социални способности, които му позволяват да се приспособи към непосредствената си среда (Monjas в Lacunza & González, 2009: 61). Това може да се види и в експеримента с детето, отгледано в дивите гори до Авиньон, описано от Игард. Между 3 и 6 години е периодът, в който детето притежава способността да се приспособи и да стане част от културата, към която принадлежи, нейния език, традиции, обичаи, религия, нагласи и т.н. Това обяснява и съвършената адаптивност на децата. В Монтесори средата чувствителният период за социалните аспекти на живот, освен чрез възможността на децата да работят/играят с избрани от тях приятели, се подкрепя и чрез това, че децата са в *разновъзрастни групи* от 3 до 6 години. Неслучайно детето от 3 до 6 години д-р Монтесори нарича „**социален ембрион**“ за разлика от „**духовния ембрион**“ (детето от 0 до 3) и „**физическия ембрион**“ (детето в пренаталния период).

За по-ясното разбиране на пътя, през който преминава детето до финалната фаза на своята социализация, бихме могли да отделим следните **пет аспекта, които ще наречем самоусъвършенстващи за детето, водещи до неговата независимост и реализиране на пълния потенциал** – движение и работа с ръцете, концентрация, нормализация, вътрешна дисциплина и со-

циализация. Първият аспект е свързан с **движението**. Според д-р Мария Монтесори, която е била лекар и задълбочен изследовател на човешкия мозък и тяло, единствено чрез движението детето е способно да обедини своята мисъл и своето действие, да хармонизира своите психични и физически енергии, да обедини своя ум и своето тяло, да създаде единството на личността си. „...Детето се движи, за да изгради и обедини своята мисъл и своите действия. Този е ключът, който отваря вратите за развитието на личността“ (Монтесори, 1935: 16). Затова в Монтесори средата движението е неразделна част от свободата, която имат децата през цялото време – свободата да се движат колкото, където и както преценят. Това е причината всички дидактични материали да са създадени така, че да включват фино или грубо-моторно движение, с особен фокус върху движенията на **ръката**, която според д-р Монтесори е органът на интелигентността. „Човек се самоизгражда чрез работа, работа с ръцете си...“ (Монтесори, 2017а: 216). „Можем да кажем така: интелигентността на детето може да се развие до определено ниво без помощта на *ръката*, но ако тя се развива едновременно с ръката, то тогава нивото на развитие, което ще достигне, е по-високо, а характерът на детето по-силен“ (Монтесори, 2017: 181). Тук ми се иска да отбележим тясната връзка, която д-р Мария Монтесори, Павлов, Сеченов, Валон правят между *контрола върху движението и контрола върху ума и емоциите*, връзката между двигателния анализатор и всички други анализатори. Идеята е, че некоординираните движения подсказват все още неразвита способност на **волята** да осъществи контрол върху движенията, а това от своя страна води до невъзможност на волята да наложи контрол върху ума и емоциите – „некоординирани движения достигат до вътрешна връзка, която ги довежда до желаните действия, контролирани от волята“ (Борисова и Арнаудова, 1999). Координирането и прецизирането на движенията при работата с дидактични материали представляват предпоставката за появата на **концентрация** и началото на процеса на нормализация. „Концентрацията е реконструкция на личността, носеща способността ѝ да се развива нормално“ (Монтесори, 2019: 283). *Концентрацията е съществената и най-важна цел на работата с децата в Монтесори среда*. Тя е винаги съпроводена с движение. Чрез концентрацията се изгражда волята на детето. „Първото съществено качество за развитието на детето е концентрацията. Тя определя цялата основа на неговия характер и социално поведение“ (Монтесори, 2017: 263). Способността за съсредоточаване е задължителната стъпка към изграждането на социалните умения или „резултатът от концентрацията е пробуждане на социален ум и учителката трябва да е готова да го последва“ (пак там: 326). С появата на концентрацията учителят променя ролята си – в момента, в който забележи първите признаци на концентрация, той започва да се държи „сякаш то (детето) не съществува“ (пак там: 334). **Нормализацията** от своя страна „...е най-важният резултат от цялата ни работа“ (пак там: 242). Чрез

този вътрешен процес се извършва „вътрешна реконструкция“ (Монтесори 2019: 280), децата придобиват социални, интелектуални и морални качества като: „дисциплина, ред, мълчание, послушание, нравствена чувствителност – всичко, което издава една голяма способност за приспособяване... живост, доверие в себе си, кураж, солидарност...“, т.е. нравствени сили, които са също от духовен характер“ (Монтесори, 1935: 11). Идеята е, че **послушанието, самодисциплината, или вътрешната дисциплина**, се изграждат със силата на волята, която воля се усъвършенства чрез концентрацията при работата/смыслената дейност в подготвената среда. Самодисциплината е необходимо условие, за да съществува социализация. „Твърдим, че даден човек е дисциплиниран тогава, когато той стане господар на себе си и когато вследствие на това е способен да се контролира, когато трябва да следва някое правило на живота.“ (Монтесори, 2018: 70). **Социализацията** е финалната фаза от развитието на детето. Тя може да протече успешно единствено, ако детето е изградило всички описани дотук способности – да се концентрира, да се нормализира и изгражда волята си, да следва правилата от живота (самодисциплина). Вследствие на това се създава свършената социална симбиоза между децата, която д-р Монтесори нарича **„кохезия в социалната единица“**. Според д-р Монтесори тя е „настъпила, когато индивидът се идентифицира с групата, към която принадлежи. Когато това се случи, индивидът мисли повече за успеха на групата си, отколкото за собствения си успех“ (Монтесори 2017: 278). Тази „естествена психическа осмоза“ (пак там: 268), „социална интеграция“ или детско „сплотено общество“ (Монтесори, 2019: 300) е основата, върху която лежи постигането на мир и хармония в света – „тази интеграция на индивида с неговата група трябва да се отглежда в училищата, тъй като това е единственото нещо, което ни липсва, а провалът и разрухата на нашата цивилизация се дължат на тази липса“ (Монтесори, 2017: 278).

Социалното развитие е една много деликатна област от цялостното развитие на личността, която започва още от раждането и е необходимо да бъде подкрепена през ранните години. Затова родителите, учителите и обществото трябва да си сътрудничим в името на детето – да не го оставяме в „психически глад“ (Монтесори 2019: 274), а да предоставим на децата смислени дейности, върху които да се концентрират; да ги вдъхновим да откриват, разбират и уважават многообразието; да ги подкрепим да станат отговорни и грижовни хора; да им помогнем да разберат мястото си във вселената и че всички сме част от едно голямо цяло, за да „израснат с пълно разбиране на **тяхната глобална мисия за мир**“ (Montessori в Moretti, 2021: 178–179).

---

**ЛИТЕРАТУРА**

- Borisova, V., Arnaudova, R. (1999). *Vazrastova dinamika i diagnostika na psihichnoto razvitiie*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski". [Борисова, В., Арнаудова, Р. (1999). *Възрастова динамика и диагностика на психичното развитие*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.]
- Kotzeva, T. (2017). *Prouchvane na naglasite na roditelite odnosno socialnite, obrazovatelni i zdravni griji za decata ot 0 do 7 godini*. Sofia: Fonadzia „Za nashite deca“. [Коцева, Т. (2017). *Проучване на нагласите на родителите относно социалните, образователните и здравните грижи за децата от 0 до 7 години в България*“. София: Фондация „За нашите деца“.]
- Lacunza, A., González, N. (2009). *Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza*. *Ciencias Psicológicas* 2009; III (1): 57–66.
- Macleod-Brudenell & Kay (2008). *Advanced Early Years: For Foundation Degrees and Levels*.
- Montessori, M. (2017). *Popivashiat um*. Sofia: Asenevtsi [Монтесори М. (2017). *Попиващият ум*. София: Асенеvци.]
- Montessori, M. (2017a). *Tainata na detstvoto*. Sofia: Asenevtsi. [Монтесори М. (2017a). *Тайната на детството*. София: Асенеvци.]
- Montessori, M. (2018). *Da otkriesh deteto*: Sofia: Asenevtsi. [Монтесори М. (2018). *Да откриеш детето*. София: Асенеvци.]
- Montessori, M. (2019). *Lekcii ot London 1946 g*. Sofia: Asenevtsi. [Монтесори М. (2019). *Лекции от Лондон 1946 г*. София: Асенеvци.]
- Montessori, M. (1935). *Novoto dete i duhovnoto vazrajidane na choveka*. Sofia. [Монтесори, М. (1935). *Новото дете и духовното възраждане на човека*. София.]
- Moretti, Erica (2021). *The Best Weapon for Peace: Maria Montessori, Education, and Children's Rights*, University of Wisconsin Press: ProQuest, Retrieved from <http://ebookcentral.proquest.com/lib/universidadcomplutense-ebooks/detail.action?docID=6644530>
- Zakon za preduchilishnoto i uchilishnoto obrazovanie. Ministry of Education. (2016). [Закон за предучилищното и училищното образование. (2016). Министерство на образованието и науката]. Retrieved from <https://web.mon.bg/bg/57>
- UNESCO (2020). *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis*. Retrieved from [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa)

# Използване на социални мрежи и самооценка при майки на деца до 3-годишна възраст

Валентина Милева, докторант

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
Катедра „Социална педагогика и социално дело“  
e-mail: mileva\_v@yahoo.com*

**Резюме:** С развитието на технологиите и динамиката на съвременния свят социалните мрежи стават все по-достъпен и приложим инструмент в различни аспекти на професионалния и личния живот на човека. Много млади майки използват социални мрежи в търсене на информация, подкрепа, обмяна на опит и създаване на нови контакти с други родители. Редица проучвания показват връзка между използването на социални мрежи и самооценката. Предвид динамиката и предизвикателствата в първите години от отглеждането на дете, както и значимостта на благополучието на майката, е изследвана връзката между самооценката и използването на социални мрежи от майки на деца на възраст до 3 години. Резултатите показват поддържане на висока самооценка, но и специфика на връзките между честотата и начина на ползване на социалните мрежи и нивото на самооценка.

**Ключови думи:** социални мрежи, самооценка, родителство, деца, увереност, подкрепа

## Use of Social Networks and Self-Esteem of Mothers of Children up to 3 Years of Age

Vallentina Mileva, PhD student  
*Sofia University “St. Kliment Ohridski”  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department of Social Pedagogy and Social Work  
e-mail: mileva\_v@yahoo.com*

**Abstract:** With the development of technology and the dynamics of the modern world, social networks are becoming an increasingly accessible and applicable tool in various aspects of our professional and personal life. Many young mothers use social networks in search of information, support, exchange of experiences and making new contacts with oth-

er parents. A number of studies have shown a link between the use of social networks and self-esteem. Considering the dynamics and challenges in the first years of raising a child, as well as the importance of the mother's well-being, the relationship between self-esteem and the use of social networks by mothers of children up to 3 years of age is researched. The results signify the maintenance of high self-esteem, as well as the specificity of the relation between the frequency and manner of using social networks and the level of self-esteem.

**Keywords:** Social media, Self-esteem, Parenting, Children, Confidence, Support

## Въведение

Процесът на родителството е свързан с повишени равнища на възприеман стрес (Cronin et al., 2015). В тази ранна възраст децата имат силна потребност от грижи и свързаност, особено с майката, което води до множество промени в нейния живот – битови, професионални, личностни, социални и дори физически. Бързите темпове на растеж, развитие и промени в самото дете поставят много въпроси пред майките и излагат на изпитание техния вътрешен баланс и усещане, че се справят адекватно с новата си роля. Стресът на родителите се отразява негативно на тяхното благополучие, като заедно с това може да измени и посоката на развитие на самото дете. В социокултурна перспектива някои автори изтъкват, че характеристиките на съвременното общество не осигуряват достатъчна подкрепа в процеса на отглеждане на децата (Dewar, 2020).

Социалните мрежи предлагат пространство за информираност, споделяне, обмяна на опит, в което новите майки могат да задават въпроси, да търсят отговори, да създават контакти и да откриват нови общности, към които да се присъединяват. Многото информация и лесната ѝ достъпност провокират интереса към проследяване на връзката между самооценката и начина на използване на социалните мрежи от майки на деца до 3-годишна възраст.

## Същност на самооценката

Самооценката е базова за начина на личностно функциониране и определя поведението на базата на мислите, емоциите и реакциите (Branden, 2001). Тя се разглежда като „необходим и съществен компонент на характера и на самосъзнанието, на осъзнаването на субекта на самия себе си, който включва знание на човека за себе си, умения за оценка на собствени сили и способности, мотиви и цели на поведение, нравствени качества и постъпки, отношения към хората и към себе си и възможност за проява на самокритичност; независимо от човешкия опит субективно основание на всички претенции, които личността предявява към себе си и мястото си в обществената система“ (Десев, 2021: 515). Лора Бърк определя самооценката като преценки, които ние сами правим за собствената си стойност и чувствата, които са свързани с тях (Бърк, 2012).

От друга страна, самооценката се концептуализира и като начин, по който човек се чувства по отношение на себе си, включително степента, до която има самоуважение и себеприемане. Самооценката е чувството за личната ценност, компетентност, които хората свързват със своята Аз-концепция (Крейгхет и кол., 2008). Споделена е позицията за устойчив характер на самооценката, като тя се разглежда и като личностна черта, която варира в широките възрастови диапазони (Trzesniewski et al., 2003).

## **Социални мрежи и мястото им в общата самоопределеност**

Социалните мрежи са сравнително ново, но масово използвано средство в съвременния свят. Приложението на социални мрежи, особено в последните години, заема все по-голямо място и значение в живота на съвременния човек в глобален аспект. Изследвания от последното десетилетие показват, че 75% от родителите използват социални мрежи, като най-активни в това са майките с деца под 5-годишна възраст (Cohen, 2015). Интернет се превръща в особено важен инструмент за младите родители, най-вече за онези, чието поколение наричаме „милениали“. Те използват различни мобилни устройства, за да намират подкрепа и информация по различни теми, свързани с родителството (Statista, 2021). Младите майки активно използват платформата Facebook, като се присъединяват към различни групи, в които могат да споделят опит, да получават различна информация и препоръки за справяне с предизвикателствата, засягащи отглеждането на малки деца. При справка в социалната мрежа можем лесно да установим, че в някои от тези групи в България членуват над 37 000 души, преобладаващите от които са жени, майки на малки деца. Платформи като Facebook и Instagram дават възможност на родителите да се свързват с други родители – да поставят въпроси, да търсят информация, да споделят своя личен опит, дори да създават приятелства. Facebook е една от най-широко използваните социални мрежи. Освен че е среда за изразяване на мнение и платформа за споделяне на знания и моменти, Facebook също така намалява дистанцията, като кара хората да се чувстват по-свързани и им помага да изградят нови взаимоотношения и да поддържат съществуващи такива (Boyd & Ellison, 2007). Една от основните характеристики на Facebook е, че прави личните профили на потребителите достъпни за обществеността или приятелите им за разглеждане и им позволява да дават обратна връзка чрез коментари, за да се увери, че потребителят разбира тяхното мнение за личния му живот (пак там). Тези мнения на други хора и обратната връзка от тях имат много силен ефект върху самооценката на хората. Самооценката може да отнеме време да се развие за някои хора, докато може да се променя с тенденциите и ежедневните събития за другите (Heatherton & Polivy, 1991). Докато отрицателната обратна

връзка понижава самооценката на индивидите, положителната обратна връзка повишава самооценката до много висока степен (Valkenburg et al., 2006).

Предвид разширеното използване на социални мрежи във всекидневието на хората логично възниква въпросът какво влияние оказва това върху личността и нейната самооценка. В тази посока можем да категоризираме изследванията между двете полярности на отчитане – на негативи и позитиви.

В първата категория се отчита промяна в поведението на хората и те считат, че социалните мрежи имат много негативни последствия върху тях. Сайтовете на социалните мрежи помагат на хората да правят социални сравнения, които увеличават психологическия стрес на индивидите и като резултат понижават общото ниво на тяхната самооценка (Chen & Lee, 2013). Потребителите на Facebook са по-склонни да бъдат по-малко щастливи от приятелите си и след седмица без Facebook респондентите се чувстват по-доволни от социалния си живот (Tromholt, 2016). Според някои проучвания жените редактират онлайн изображенията си по-често от мъжете и се чувстват по-зле по отношение на своето тяло в социалните мрежи (Fox & Vendemia, 2016). По-добра съгласуваност между истинското Аз и личността, представена във Facebook, се свързва с по-добро психологическо здраве (Grieve & Watkinson, 2016).

Втората категория проучвания показва, че широката ангажираност в социалните медии повишава самооценката (Gonzales & Hancock, 2011; Wilcox et al., 2011). Самооценката на човек зависи от онлайн последователите и качеството на връзката онлайн и офлайн (Gonzales, 2014), като по-малко уверените потребители са по-склонни да следват мнението на онлайн потребители, които ги вдъхновяват (Wilcox & Stephen, 2013). Предишни изследвания установяват положителна връзка между ниска самооценка, самота, ниска удовлетвореност от живота и прекомерно използване на социални мрежи (Blachnio et al., 2016). Потребителите с ниска самооценка подобряват социалните си отношения чрез общуване онлайн. Положителното социално взаимодействие между потребителите повишава самооценката (Gonzales, 2014). Използването на социални платформи е по-високо сред индивидите с ниска самооценка и високо ниво на нарцисизъм и самота (Liu & Baumeister, 2016).

## **Социални мрежи и връзка със себевъзприемането на майките**

Въпреки че родителството е възнаграждаващо и приятно преживяване, то включва и някои предизвикателства и тревожност, включително изисквания за грижи за новородено, високи разходи, липса на знания и опит и намалено свободно време (Petch & Halford, 2008; Bartholomew et al., 2012). Преходът към родителство може да бъде едно от най-стресиращите житейски преживявания за новите родители (McDaniel et al., 2012). Социалната подкрепа,



предоставяна на родителите, е свързана с по-добро здраве и удовлетвореност от взаимоотношенията. Социалните мрежи са сред последните технологични разработки, които новите майки широко използват, за да се свържат със своите връстници (пак там). Броят на социалните мрежи подобрява социалния капитал (Jane & Dworkin, 2014). Младите майки използват широко както Facebook, така и Instagram, за да се свържат с по-широк кръг от родители (Duggan et al., 2015). Майките използват социални мрежи по редица причини: създаване на връзки, споделяне на информация, а също така и за забавление (Kaufmann & Buckner, 2014). Ако погледнем назад към последните години и факта, че работата от вкъщи в онлайн формат става все по-достъпна, майките по-лесно съчетават и майчинството с работа.

Платформата Facebook предоставя информативно съдържание, състоящо се от достъп до редица страници с аспекти, свързани с майчинството (Kaufmann & Buckner, 2014). Изследванията показват, че родителите прекарват повече време в социалните мрежи веднага след раждането на детето (Tomfohrde & Reinke, 2016). Майките са по-ангажирани в социалните мрежи, дават и получават социална подкрепа (пак там). Те са едни от най-добрите онлайн потребители, с три от четири майки, използващи социални мрежи (Kaufmann & Buckner, 2014). Майките на по-малки деца са по-склонни да бъдат потребители на социални мрежи, в които да споделят съдържание, свързано с детето им (Duggan et al., 2015). Родителите използват набор от социални мрежи. Младите майки се ангажират особено във Facebook, YouTube и Instagram (eMarketer, 2013). Включването на млади майки в дигиталните медии като блогове и социални медии може да подобри тяхното благосъстояние, позволявайки им да се свързват с външния свят (McDaniel et al., 2012).

Социалните мрежи, от друга страна, оказват по-голям натиск върху младите майки да поддържат положителен онлайн образ за себе си като майки (eMarketer, 2015). Повечето родители отговарят по-скоро на добри новини, отколкото на лоши новини в своята мрежа, което показва, че се чувстват по-удобно да се справят с положително съдържание (Duggan et al., 2015). Някои проучвания показват, че по-малко уверените хора са по-уязвими и търсят социално одобрение, така че са по-податливи на мнението на другите (Kropp et al., 2005). Жените потребители са по-склонни да следват препоръките на други индивиди (Bearden et al., 1990). Новите майки се отнасят към уязвимата целева аудитория поради предизвикателствата, пред които са изправени в момента на преход към родителство. Те търсят социална подкрепа и връзки в общността на майки онлайн и офлайн (Jane & Dworkin, 2014). Най-популярните профили на майки в Instagram са картина на вдъхновение, стил и безгрижен живот. Според Instagram майчинството е красиво и не е плашещо преживяване. Има положителна корелация между възрастта на майката и онлайн натиска за представяне на положителен семеен живот в социалните медии

(Statista, 2014). Младите майките се чувстват под по-голям натиск да поддържат определени положителни онлайн образи за себе си като майки (eMarketer, 2015). Причините за това може да са ниското доверие на по-младите майки поради промени в живота им (Djafarova & Trofimenko, 2017). Същото, разбира се, важи и за останалите социални мрежи.

Всичко това ни показва, че тенденцията социалните мрежи да бъдат активна част от живота на младите майки се развива последователно и осезаемо в последното десетилетие и има значение за начина, по който майките се чувстват.

### **Изследване на влияние на самооценката при използването на социални мрежи**

Представените тук данни са от изследване на връзката между самооценката на майките на деца до 3-годишна възраст и използването на социалните мрежи. В него се включиха майки на възраст между 18 и 50 години, чиито деца са на възраст до 3 години. Целта на изследването е определяне на начина на ползване на социални мрежи във връзка със самооценката при майки на деца до 3-годишна възраст.

#### **Задачите и респективно очакванията са:**

1. Да се определи самооценката на майки на деца до 3-годишна възраст. Очакването е те да имат висока себеоценка поради факта, че при проведени проучвания е установено, че много малко хора имат истински ниска самооценка, както и поради установената тенденция за повишаване на самооценката от младостта към зрелостта. (Дилова и кол., 2017)
2. Да се определят честотата и начинът на използване на социални мрежи от майки на деца до 3-годишна възраст. Очакването е те да използват социални мрежи с висока честота.
3. Да се потърси връзка между самооценката и използването на социални мрежи при майки на деца до 3-годишна възраст с контрол на останалите променливи. Очакването е начините, по които майките на деца до 3-годишна възраст използват социалните мрежи, да имат връзка с нивото на тяхната самооценка.
4. Да се потърсят различия в начините, по които майките използват социални мрежи според това дали имат ниска или висока самооценка. Очакването е майките на деца до 3-годишна възраст да използват социалните мрежи по различен начин според това дали имат висока или ниска самооценка.

## Инструментариум

Използван е въпросник със затворени и отворени въпроси. За самооценката е използвана **Скалата за самооценка на Розенберг** – Rosenberg's Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1965), 10-айтемна скала с прави и реверсирани айтеми за измерване на позитивното и негативното себевъзприятие, стандартизирана за използване в България (Дилова и кол., 2017). Полученият коефициент на надеждност е  $\alpha = 0,855$ . За начина на използване на социалните мрежи е създаден авторски въпросник с 16 айтема. Айтемите са избрани с експертна оценка от първоначално генерирани 30 айтема. Целта им е да проучат продължителността и честотата на ползване на социалните мрежи, целта на ползване, търсенето на информация, получаването на подкрепа и даването на подкрепа, склонността да се разчита на социални мрежи в момент на предизвикателство в отглеждането на децата, следването на родители-инфлуенсъри, експерти, свързани с отглеждането на деца, както и общности, в които се обменя информация с други майки. Коефициентите алфа на Кронбах на образуваните скали са:  $\alpha = 0,787$  за скалата за активна ориентация към ползване на СМ и  $\alpha = 0,741$  за скалата за неувереност.

С цел получаване на по-задълбочена информация са включени отворени въпроси, засягащи това дали майките имат хоби и кое е най-стресиращо за тях в отглеждането на дете.

## Изследвани лица

Изследването е проведено онлайн сред 198 майки на възраст от 18 до 50 години с деца до 3-годишна възраст. От тях 49,5% са омъжени, а 49% живеят на семейни начала. Почти всички (95,5%) отглеждат детето си с партньор, като 59,6% отглеждат само по едно дете, а 37,9% имат по две деца. С висше образование са 84,8 % от майките. Работещите майки са 46,5%, а тези, които към момента на проучването нито учат, нито работят, са 43,9%.

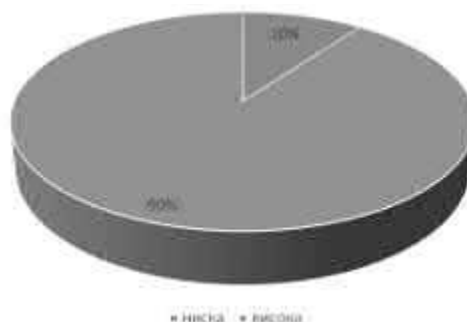
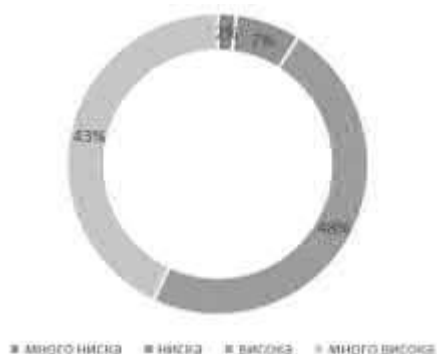
## Резултати от изследването

1. Относно очакването майките на деца до 3-годишна възраст да имат висока самооценка, то се потвърди. Резултатите за самооценка на респондентите са нормално разпределени, като средната стойност на отговорите е значително над средната теоретична стойност на скалата (табл. 1). Като цяло това показва обща здравословна картина на самооценката.

**Таблица 1. Описателна статистика на самооценката**

|            | брой | минимум | максимум | средна стойност | стандартно отклонение |
|------------|------|---------|----------|-----------------|-----------------------|
| Самооценка | 198  | 1,00    | 5,00     | 3,81            | 0,69                  |

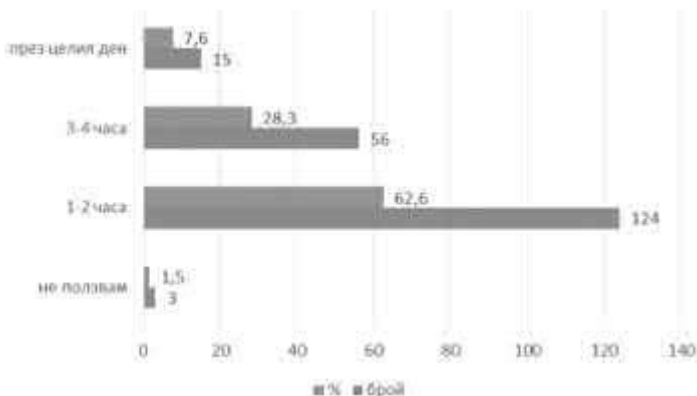
Самооценката на майките на деца до 3-годишна възраст от изследваната група е относително висока. На фиг. 1 и фиг. 2 са посочени процентните разпределения на групираната самооценка в две категории – ниска и висока, и в 4 категории – много ниска, ниска, висока и много висока.<sup>1</sup> Както можем да забележим на фиг. 1, респондентите с ниска самооценка са значително малко, като силно преобладаващи са тези с висока самооценка. Фигура 2 илюстрира, че респондентите с много ниска самооценка са по-малко от половината от тези с ниска самооценка, докато респондентите с висока и много висока самооценка са почти равен брой.

**Фиг. 1.** Две категории самооценка**Фиг. 2.** Четири категории според равнището на самооценка

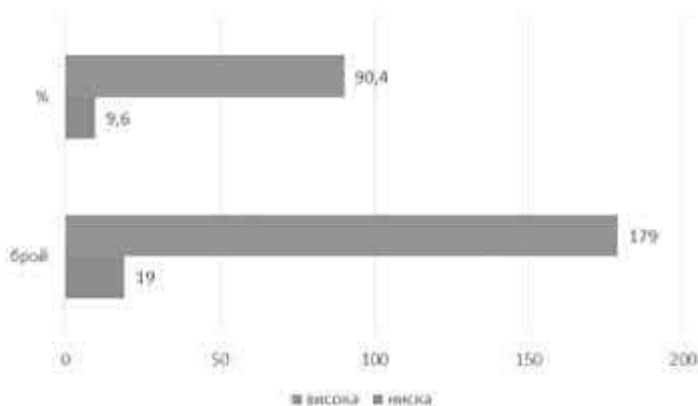
<sup>1</sup> Тези категории са въведени само за целите на сравнение със сумиране средната стойност по скалата и стандартно отклонение. Под ниска и висока самооценка имаме предвид не висока като самоцел, а здравословна оценка, измервана с използваната скала.

Индивидуалните променливи не оказват ефект върху самооценката и активността в ползването на социалните мрежи. Този резултат е условен предвид силната хомогенност на респондентите. От получените резултати стана ясно, че отделните въпроси имат малки и частични влияния върху самооценката на майките. Установи се също, че майките с по-висока самооценка са по-малко повлияващи се от мнението и обратната връзка на другите, по-самостоятелни са, по-рядко търсят одобрение и са склонни повече да се доверяват на близки, роднини и експерти, когато срещат предизвикателства в отглеждането на децата си. За разлика от тях, майките с по-ниска самооценка изпитват по-силна потребност от одобрение в социалните мрежи, ангажират се повече с родителски блокове и сайтове и са склонни по-често да търсят информация онлайн по въпроси, свързани с родителството. Самооценката е положително свързана с активността в нагласата към търсене на информация в социалните мрежи, търсенето на одобрение и споделянето на опит, както и връзката с преживяваната неувереност, търсенето на одобрение и сравнение.

- Очаквахме майките на деца до 3-годишна възраст да използват социални мрежи с висока честота като начин бързо да намерят информация по различни теми, свързани с родителството, възможност за поставяне на въпроси, обмяна на опит и създаване на нови контакти с други родители. Според получените отговори, илюстрирани на фиг. 3 и фиг. 4, най-голяма част от майките прекарват в социалните мрежи по 1–2 часа дневно, като приемаме, че за тях това е оптимална адаптация, в която има субективен елемент и поради това не може да бъде категорично измерена количествено. Предвид изразената всекидневна употреба на социални мрежи обаче, приемаме тази хипотеза за потвърдена. Установено е, че самооценката не оказва влияние на времето на престой в социалните мрежи.



Фиг. 3. Дневен престой в социалните мрежи



**Фиг. 4.** Процентно разпределение на групите с ниска и висока самооценка

3. Очаквахме начините, по които майките на деца до 3-годишна възраст използват социалните мрежи, да имат връзка с нивото на тяхната самооценка. Видно от получените резултати тази хипотеза също се потвърди. Установиха се различия в начините, по които майките с по-висока и респективно с по-ниска самооценка използват социалните мрежи. Например при отговорите на въпроса: „Когато имате трудности с децата си, къде най-често търсите информация и подкрепа?“ има отчетена частична значима разлика. Както показва табл. 2, респондентите с по-висока самооценка избират да се доверят на експерт или на близки и роднини. Обратно, майките с по-ниска самооценка са посочили, че предпочитат да търсят информация онлайн (2,616;  $p < 0,037$ ). Възможно е това да се дължи на факта, че самооценката и привързаността са свързани. Индивидите, които умеят да изграждат по-стабилни и доверителни отношения, обичайно имат по-висока самооценка. В тази връзка бихме могли да предположим, че майките, които са заобиколени от хора, на които чувстват, че могат да се доверят в момент на предизвикателства, имат по-висока самооценка от тези, които биха се доверили на подкрепа от непознат онлайн. В тази връзка, колкото по-висока е самооценката, толкова по-рационален и критичен е изборът на източници при търсене на информация. Обратно, колкото по-ниска е самооценката, толкова по-висока е вероятността за търсене на увереност, подкрепа, одобрение.

**Таблица 2.** Частичен значим ефект на самооценката върху ползването на социални мрежи (ДИ = 95%)

| Когато имате трудности с децата си, къде най-често търсите информация и подкрепа? | брой | средна ст-т | ст. откл. | разлика в средните стойности | разлика в средните стойности |
|---|------|-------------|-----------|------------------------------|------------------------------|
| Търся информация онлайн   | 94   | 3,68        | 0,77      | -0,41626*<br>< 0,05          |                              |
| Доверявам се на експерт   | 28   | 4,09        | 0,54      |                              |                              |
| Литература за родители  | 33   | 3,84        | 0,52      |                              |                              |
| Обсъждам с приятели   | 24   | 3,78        | 0,77      |                              |                              |
| Близки и роднини  | 19   | 4,03        | 0,52      |                              | -0,34972*<br>< 0,05          |
| Общо  | 198  | 3,81        | 0,69      |                              |                              |

4. Очаквахме майките на деца до 3-годишна възраст да използват социалните мрежи по различен начин – според това дали имат висока или ниска самооценка. Тази хипотеза бе потвърдена. При майките с по-висока самооценка се откриха елементи на повече самостоятелност, по-малко зависимост от чуждото мнение и по-ниска потребност от одобрение, докато при тези с по-ниска самооценка се отличиха по-високи нива на неувереност и изразено сравнение с другите. При отговора на въпроса: „Сравнявате ли своя родителски опит с този на останалите родители в социалните мрежи?“ също е отчетена значима разлика. Установява се, че колкото по-малко са сравненията („никога“ и „рядко“), толкова по-висока е самооценката ( $F = 8,604$ ;  $p < 0,01$ ), както е илюстрирано в табл. 3. Това има връзка със сравненията, които са начин и търсене на поддържане на усещането за справяне посредством валидиране и потвърждаване на личния опит. Колкото по-висока е самооценката на индивида, толкова по-високо е и усещането за увереност в собствените способности и ефективност и съответно по-малка е необходимостта да се търси потвърждение на това чрез сравнение с околните.

**Таблица 3. Самооценка и сравняване на родителски опит**

| Самооценка   |  |                           |           |
|--|--|---------------------------|-----------|
| (I) Сравнявате ли своя родителски опит с този на останалите родители в социалните мрежи? | (J) Сравнявате ли своя родителски опит с този на останалите родители в социалните мрежи? | Разлика в ср. ст-ти (I-J) | Значимост |
| Винаги   | Никога   | -0,94882*                 | 0,003     |
|  | Рядко  | -0,62718*                 | 0,039     |
|  | Често  | -0,33630                  | 0,267     |

### **В резултат на извършения анализ могат да се направят следните изводи**

Майките на деца до 3-годишна възраст, взели участие в анкетирането за това изследване, имат преобладаващо висока самооценка. Това кореспондира с данните, отчитани в неклинични извадки по цял свят (Дилова и кол., 2017). Отдаваме това на факта, че самооценката е относително стабилен конструкт, който в посочените възрастови интервали (ранна и средна зрялост) има качеството по-скоро да нараства. Откроява се също фактът, че значителна част от анкетираните майки имат партньор (омъжени или съжителстващи на семейни начала) и отглеждат детето си с него. Голяма част от тях са заети с някаква дейност (учене или работа), а също така и немалка част от майките имат свое хоби. Всичко това свидетелства за една пълнота в живота на тези жени, които реализират себе си в различни направления – партньорство, родителство, работа, лично пространство. Това създава стабилни предпоставки за висока самооценка, а също така и подхранва градивното отношение към себе си.

Майките с висока самооценка демонстрират тенденция за проява на самостоятелност. Колкото по-висока е самооценката, толкова по-малка е нуждата от търсене на одобрение, сравнения с другите, получаване на потвърждение за собствената стойност или правота в реализацията като родител, както и склонност да се доверяват на хаотична информация онлайн. Майките с по-висока самооценка значително рядко изпитват неувереност при среща с противоречива информация, склонни са да се доверяват на експерти, близки и приятели и оценяват своето представяне като родители високо. Колкото по-ниска самооценка е отчетена при майките, толкова по-силна е потребността от търсенето на сравнение с другите, потребността от одобрение и преживяването на неувереност и усещането за справяне по-зле от другите.

Видно е също така, че високата самооценка не изключва преживяването на стрес. Самооценката е стабилна структура, но немалка част от респондентите са споделили различни категории предизвикателства, които ги стресират в отглеждането на дете, като боледуванията, различните възпитателни



проблеми, наличието на твърде много объркваща информация, трудности в партньорските отношения, липса на достатъчно време и на лично време, а също така и претенциите и очакванията, които майките поставят към самите себе си. Всичко това ни показва, че има очертани полета за консултирането, предоставянето на литература, подкрепа, структурирана информация и практически насоки към тези майки, с цел подпомагането им в намирането на личен баланс в новата родителска роля, а също така и в развиването на нужната гъвкавост за трансформация във всеки аспект на живота им – партньорство, родителство и лична реализация.

## **Дискусия**

Тъй като социалните мрежи навлизат все по-активно във всички аспекти от ежедневието ни и съвсем естествено оказват влияние не само върху неговата динамика, но и върху начина, по който ние, хората, се чувстваме от това, в настоящото проучване решихме да поставим и изследваме въпроси, свързани с използването на социални мрежи от една от деликатните групи в обществото – тази на майките на малки деца до 3-годишна възраст. Избрахме да изследваме именно майки, чиито деца са в тази ранна възраст, тъй като първите три години от живота на детето са динамичен период, в които то има най-силна нужда от грижата, свързаността и близостта със своята майка. Този етап от живота на детето, освен с динамичните промени в неговия растеж и развитие, се откроява и със силната връзка майка–дете. Заедно с това тези първи години са и период на огромна трансформация в живота на жената и в баланса на цялото семейство. Това са много и взаимосвързани процеси, които освен често желани и позитивни емоции, могат да генерират и голямо количество стрес (Cronin et al., 2015). Именно затова психичното състояние на майките, тяхната самооценка, начинът, по който преминават през предизвикателствата на майчинството са от огромно значение за атмосферата, в която се отглеждат техните деца. И тъй като днес, когато социалните мрежи са така популярни и все по-достъпни от устройства, които почти непрестанно са до нас, бяхме мотивирани да изследваме до каква степен майките на деца до 3-годишна възраст се допитват, обменят опит и търсят решения на различни ситуации чрез тях.

Потвърдените в хода на това изследване очаквания имат ценности не като нова насока, а именно в очертаването на две основни посоки. От една страна, наблюдаваме сходен модел на поведение, независимо от индивидуалните особености на респондентите и потвърдено значение на самооценката и на социалните мрежи като поле за търсене и споделяне на информация. Заедно с това обаче това поле за търсене и споделяне на информация се използва по-критично или по-емоционално в зависимост от равнището на самооценка

на потребителите. Всичко това неизменно поставя въпросите за съдържанието, което ние, специалистите, създаваме за родителите, предвид факта, че все по-голяма част от експертите биват откривани, следвани и разпознавани като такива от родителите именно чрез социалните мрежи. От ключово значение при работата с млади родители, особено с майки, е не само адресирането на проблемите и трудностите, с които те се сблъскват, но също така и адресирането на личността на самия родител и подкрепата към нея и развиването на дигиталните компетентности.

## ЛИТЕРАТУРА

- Bartholomew, M. K., Schoppe-Sullivan, S. J., Glassman, M., Kamp Dush, C. M. & Sullivan, J. M. (2012). New parents' Facebook use at the transition to parenthood. *Family Relations*, 61(3), 455–469.
- Bearden, W. O., Netemeyer, R. G. & Teel, J. E. (1990). Further validation of the consumer susceptibility to interpersonal influence scale. *Advances in Consumer Research*, 17, 770–776.
- Berk, L. E. (2021). Изследване на развитието през жизнения цикъл. София: Хеликон [Бърк, Л. Е. (2012). Изследване на развитието през жизнения цикъл. София: Хеликон]
- Blachnio, A., Przepiorka, A. & Pantic, I. (2016). Association between Facebook addiction, self-esteem and life satisfaction: A cross-sectional study. *Computers in Human Behavior*, 55, 701–705.
- Boyd, D. M. & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 210–230.
- Branden, N. (2001). *The Psychology of Self-Esteem*.
- Chen, W. & Lee, K. (2013). The pathway between Facebook interaction and psychological distress. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 16(10), 728–734.
- Cohen, D. (2015). Parents on Social Media: Mothers are More Engaged. Retrieved on 1 March 2023 from: <https://www.adweek.com/performance-marketing/pew-parents-and-social-media/>
- Craighead, W. E., Nemeroff, C. B. (Eds.) (2008). *Enciklopedia po psihologia I povedencheska nauka*. [Крейгхет, У., Е. Немероф, Ч. Б. (ред). (2008). Енциклопедия по психология и поведенческа наука. София: Наука и изкуство]
- Cronin, S., Becher, E., Christians, K. S., Maher, M., Dibb, S. (2015), *Parents and Stress: Understanding Experiences, Context and Responses*. *University of Minnesota*.
- Dessev, L. (2021) *Rechnik po psihologia*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski" [Десеv, Л. (2021). Речник по психология. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“]
- Dilova, M., Papazova, E., Koralov, M. (2017). Bulgarska standartizatsia na skalata za sebeocenka na Morris Rosenberg. *Psychological Thought*, 10(1), 124–137. doi: 10.5964/psyct.v10i1.211 [Дилова, М., Папазова, Е. и Коралов, М. (2017).

- Българска стандартизация на скалата за самооценка на Морис Розенберг. *Psychological Thought*, 10(1), 124–137.]
- Dewar, G. (2020). Parenting stress: What causes it and how does it change us?
- Djafarova, E. & Trofimenko, O. (2017). Exploring the relationships between self-presentation and self-esteem of mothers in social media in Russia. *Computers in Human Behavior*, 73, 20–27.
- Duggan, M., Lenhart, A., Lampe, C. & Ellison, N. B. (2015). Parents and Social Media. *Pew Research Center*, 2–22. Retrieved on 1 March 2023 from: <https://www.pewresearch.org/internet/2015/07/16/parents-and-social-media/>
- EMarketer. (2013). The Pressure is on for Mothers on Social Media. Retrieved on 1 March 2023 from: <https://www.emarketer.com/Article/Pressure-On-Mothers-on-Social-Media/1013023>
- Fox, J. & Vendemia, M. A. (2016). Selective self-presentation and social comparison through photographs on social networking sites. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 19(10), 593–600.
- Gonzales, A. & Hancock, J. (2011). Mirror, mirror on my Facebook wall: Effects of Facebook exposure on self-esteem. *Cyberpsychology, Behaviour, and Social Networking*, 14(1/2), 79–83.
- Gonzales, A. L. (2014). Text-based communication influences self-esteem more than face-to-face or cellphone communication. *Computers in Human Behavior*, 39, 197–203.
- Grieve, R. & Watkinson, J. (2016). The psychological benefits of being authentic on Facebook. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 19(7), 420–425.
- Heatherton, T. F. & Polivy J. (1991). Development and validation of a scale for measuring self esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 895–910.
- Jane, J. & Dworkin, J. (2014). Does social network site use matter for mothers? Implications for bonding and bridging capital. *Computers in Human Behavior*, 35, 489–495.
- Johnson, J. (2021). Parents online – statistics and facts. Retrieved on 1 March 2023 from: <https://www.statista.com/topics/2525/parents-online/>
- Kaufmann, R. & Buckner, M. M. (2014). To connect or promote: An exploratory examination of Facebook pages dedicated to moms. *Computers in Human Behavior*, 35, 479–482.
- Kropp, F., Lavack, A. M. & Silvera, D. H. (2005). Values and collective self-esteem as predictors of consumer susceptibility to interpersonal influence among university students. *International Marketing Review*, 22(1), 7–33.
- Liu, D. & Baumeister, R. R. (2016). Social networking online and personality of self-worth: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 64, 79–89.
- McDaniel, T., Coyne, S. M. & Holmes, E. K. (2012). New mothers and media use: associations between blogging, social networking, and maternal well-being. *Maternal and Child Health Journal*, 16(7), 1509–1517.
- Petch, J. & Halford, W. K. (2008). Psycho-education to enhance couples' transition to parenthood. *Clinical Psychology Review*, 28(7), 1125–1137.

- 
- Tromholt, M. (2016). The Facebook Experiment: Quitting Facebook Leads to Higher Levels of Well-Being. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 19(11), 661–666.
- Tomfohtde, O. J. & Reinke, J. S. (2016). Breastfeeding mothers' use of technology while breastfeeding. *Computers in Human Behavior*, 64, 556–561.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B. & Robins., E. W. (2003). Stability of self-esteem across the life plan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 205-220.
- Valkenburg, P. M., Peter, J. & Schouten, M. A. (2006). Friend networking sites and their relationship to adolescents' well-being and social self-esteem. *Cyber Psychology & Behavior*, 9, 584–590.
- Wilcox, K., & Stephen, A. (2013). Are Close Friends the Enemy? Online Social Networks, Self-Esteem, and Self-Control. *Journal of Consumer Research*, 40(1), 90–103.
- Zeigler-Hill, V. (Ed.) (2013). *Self-Esteem*. London & New York: Psychology Press.

# Еволюция на доказателствата за значението на ранното детско развитие

Елена Бачева, докторант

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“  
e-mail: elena.bacheva@namama.bg*

**Резюме:** Ранното детство е ключов за развитието на пълния човешки потенциал период, който съгласно глобалното разбиране продължава от зачеването до осмата година. В името на бъдещото процъфтяване на човека, обществото и икономиките, през последните няколко десетилетия са събрани достатъчно научни доказателства за нуждата от фокус върху грижата за здравето и развитието на най-малките. Тези доказателства са интегрирани в нова научна област – за ранното детско развитие, и служат за основа на съвременната концептуална рамка за ефективни грижи, образование и свързаните с тях политики, програми и услуги в ранното детство. За най-критичния период от развитието на мозъка – този до третата година, е създадена глобална концептуална Рамка за пълноценна грижа, определяща ключовата роля на родителите в осигуряването на стабилна среда, добра грижа за здравето и храненето, сигурност и безопасност и възможности за ранно учене чрез отзивчиви, емоционално подкрепящи взаимодействия с децата.

Настоящата статия разглежда пътя на научните доказателства, довели до глобалния апел за фокусирано внимание върху детето и неговите родители и до първите стъпки към превръщането на тези знания в действие.

**Ключови думи:** ранно детско развитие, рамка за пълноценна грижа, ключови концепции за развитието, *Lancet*

## Evolution of the Evidence on the Importance of Early Childhood Development

Elena Bacheva, PhD Student  
*Sofia University “St. Kliment Ohridski”  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department of Pre-school and Media Pedagogy  
e-mail: elena.bacheva@namama.bg*

**Abstract:** Early childhood is a key period for the development of the full human potential, which, according to the global understanding, lasts from conception to the age of eight. For the sake of the future flourishing of man, society and economies, in the last few decades, many scientific evidences have been collected regarding the need to focus on the health care and development of the youngest. These evidences have been integrated into a new science of Early Childhood Development and serve as a base of the modern conceptual framework for effective care, education and the related policies, programs and services in the early years. For the most critical period of brain development – the one up to the third year, a global Nurturing care framework has been developed, defining the key role of parents in providing a stable environment, good health care and nutrition, security and safety and early learning opportunities through responsive, emotionally supportive interactions with children. This article examines the path of scientific evidences that led to the global appeal for focused attention on the child and its parents and on the first steps towards turning this knowledge into action.

**Keywords:** early childhood development, comprehensive care framework, key developmental concepts, *Lancet*

## Въведение / Introduction

Темата за ролята на ученето и опита от най-ранна детска възраст е обект на внимание в продължение на векове, но едва през последните десетилетия програмите и услугите за ранно учене и грижа се превръщат в глобален приоритет с измерими цели. Първоначален тласък дава бързият напредък и натрупване на научни доказателства в областта на: неврологията – за въздействието на ранните преживявания върху човешкия мозък; генетиката – за влиянието на средата върху експресията на гените; икономиката – за икономическия ефект от инвестициите в ранното детско развитие. Систематизирането на тези доказателства води до създаването на нова, интегративна научна област – „Ранно детско развитие“, и до трансформирането на научните термини в разбираеми концепции, предназначени за по-широка аудитория и взимане на политически решения. Въз основа на натрупаните данни от научни статии, доклади на международни организации и опита са изведени и индикатори за развитието на потенциала на децата и критерии за ефективни програми и интервенции в подкрепа на ранното детско развитие. Изведена е теоретичната рамка на пълноценната, подхранваща развитието грижа.

Описаните по-горе важни моменти, довели до глобален консенсус за ранното детско развитие, са представени в изложението. Считаме, че познаването им може да послужи за основа на такъв консенсус и в България.

## **Интегриране на знанията в новата научна област „Ранно детско развитие“**

Научната област „Ранно детско развитие“ възниква през пресечната точка на невробиологията с психологията на развитието. В статията „Декада на информирана от науката политика“ (2014) се разглежда историята по създаването на бележития доклад „От невроните до кварталите: науката за ранното детско развитие“ (Shonkoff, Phillips, 2000), който поставя началото на новата научна област. Той е резултат от работата на комитета при Борда по въпросите за децата и семействата към Националния изследователски съвет и Института по медицина в САЩ, сформиран за целта през 1997 г. под председателството на Джак Шонкоф. В доклада се преразглеждат научните знания за ранното детско развитие и ранния опит в областта на невробиологията, психологията на развитието, молекулярната биология и генетиката и се дава биологическата обосновка за инвестициите в ранното детско развитие. Получената база от знания се предоставя за целите на политиките, практиките, професионалното развитие и изследванията в тази сфера. Докладът включва четири теми:

- Тема 1: Всички деца се раждат живи за чувства и са готови да учат.
- Тема 2: Ранните обкръжения имат значение и подхранващите връзки са важни.
- Тема 3: Обществото се променя, а нуждите на малките деца не се адресират.
- Тема 4: Взаимодействията между науката, политиката и практиката в ранното детство са проблематични и изискват драматично преосмисляне.

## **Трансформиране на знанията в ключови концепции за ранното детско развитие**

В „От невроните до кварталите: науката за ранното детско развитие“ се въвежда нов подход, целящ преодоляване на границите между научното познание и практиката. Разгледаните от авторите му сложни научни концепции за развитието на мозъка се опростяват, с цел да бъдат разбрани от широката публика и свързани с възможни политически решения, публични и частни инвестиции. Извеждат се ключовите концепции за ранното детско развитие. В следващи трудове на новосформирания от Джак Шонкоф Научен съвет за развиващото се дете тези концепции се надграждат, а съветът се обединява около мисията да „катализира публични и частни действия, основани на научните познания за ранното детство“ (Center on the Developing Child at Harvard University, 2014). В резултат на продължилите задълбочени изследвания в об-

ластта на невронауката, развитийната психология и икономикса на формирането на човешкия капитал, както и на дебати върху науката и архитектурата на мозъка и основите на ученето, поведението и здравето, през 2007 г. тези концепции са обобщени в доклада „Науката ранно детско развитие“ (National Scientific Council on the Developing Child, 2007).

**Таблица 1.** Ключови концепции за развитието, публикувани в доклада „Науката ранно детско развитие“ (National Scientific Council on the Developing Child, 2007: 4–12)

|                    |   |
|--------------------|---|
| <b>Концепция 1</b> | Развитието на децата е основа за развитието на общността и икономическото развитие, тъй като способните деца стават основата на проспериращо и устойчиво общество.  |
| <b>Концепция 2</b> | Мозъкът се изгражда с времето. Базовата му архитектура се създава чрез продължителен процес, който започва преди раждането и продължава и при възрастните.  |
| <b>Концепция 3</b> | Свързаните помежду си влияния на гените и опита буквално оформят архитектурата на развиващия се мозък, а активната съставка е природата на „подаването и връщането“, на ангажираността на децата във взаимоотношенията с техните родители и други лица, които се грижат за тях в тяхното семейство или общност. |
| <b>Концепция 4</b> | Както мозъчната архитектура, така и развиващите се способности се изграждат „от долу нагоре“, с прости схеми и умения, осигуряващи скелето за по-напреднали схеми и умения с течение на времето.  |
| <b>Концепция 5</b> | Познавателните, емоционалните и социалните умения са неразривно преплетени през целия живот.  |
| <b>Концепция 6</b> | Токсичният стрес в ранна детска възраст е свързан с постоянно въздействие върху нервната система и системите на хормоните на стреса, които могат да увредят развиващата се мозъчна архитектура и да доведат до проблеми през целия живот в ученето, поведението, физическото и психическото здраве.             |
| <b>Концепция 7</b> | Създаването на правилните условия за ранно детско развитие вероятно ще бъде по-ефективно и по-евтино от решаването на проблеми в по-късна възраст.  |

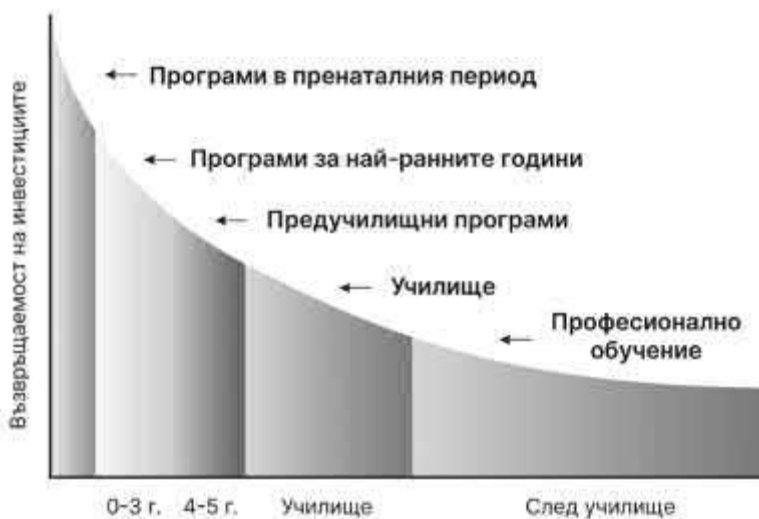
## **Доказване, че най-продуктивни са инвестициите в ранното детско развитие**

В допълнение на биологичната се дава и икономическа обосновка на значението на ранните години, принос за което има икономистът и нобелов лауреат Джеймс Хекман. Инвестициите в най-ранното детство и особено в първите 1000 дни от зачеването са най-ефективни, защото се използват в подкрепа на формирането на базови умения, от които зависи бъдещата реализация и процъфтяване (Heckman, 2008, 2017). Некогнитивните умения (личности,



социално-емоционални, умения на характера) са по-важна детерминанта за представянето в училище и поведението по-нататък в живота в сравнение с когнитивните; необходими са по-големи инвестиции за деца в неравностойно положение (Heckman, 2000; Heckman and Rubinstein, 2001; Carneiro and Heckman, 2003; Heckman et al., 2006; Heckman et al., 2014; Heckman and Masterov, 2007). Превантивните и промотивните интервенции са по-успешни и ценово ефективни в сравнение с интервенциите, насочени към поправка на вече съществуващи липси в по-късна възраст. Ролята на семейството е важна за развитието на базовите умения (Heckman, Carneiro and Heckman, 2003; Cunha et al., 2006). Опирайки се на тези заключения, Heckman (2008) извежда уравнение, наречено на негово име (фиг. 1), в което се илюстрира възвръщаемостта на инвестициите в публични програми от гледна точка на жизнения цикъл и човешкия капитал. Най-висока възвръщаемост (между 10 и 13,7%) имат инвестициите в ранните години – колкото по-рано, толкова по-висока е тя (UNICEF, 2021). Разработената теоретична рамка за оценка на възвръщаемостта от инвестициите (Cunha et al., 2006; Heckman, 2008) е с широко приложение (виж например доклада на UNICEF „Quantifying Heckman: Are Governments in Eastern and Southern Africa Maximizing Returns on Investments in Early Childhood Development?“, 2021).

Джеймс Хекман взема участие в Научния съвет за развиващото се дете и разработването на Ключовите концепции за ранното детско развитие (табл. 1).



Фиг. 1. Крива на Хекман

Източник: heckmanequation.org, 07.06.2023 и Heckman 2008, фиг. 18, с. 311

## Извеждане на концептуална рамка за развитието в ранното детство и оценка на напредъка

В продължение на натрупаните доказателства интервенциите от зачеването до 5 г. се разпознават като път към насърчаване на детското развитие и справяне с бедността, особено в развиващите се страни, където 200 милиона деца под 5-годишна възраст не могат да достигнат пълния си познавателен потенциал. „Разминаването между техните текущи нива на развитие и това, което биха постигнали в по-подхранваща среда с адекватна стимулация и хранене, показва степента на потенциалната загуба. В по-късна детска възраст тези деца ще имат съответно по-ниски нива на познание и образование, което пък е свързано с по-ниски доходи“ (*Lancet*, 2007; 369: 60–70). В съчетание с по-високата раждаемост недобрата грижа за децата се предава на следващото поколение заедно с бедността.

Бедността и забавеният растеж са изведени като доказани индикатори за развитието на потенциала на децата (пак там) в серията от статии на *Lancet* (2007, 2011, 2016), посветени на ранното детско развитие. Прегледани са научни публикации и документи на Световната банка, UNICEF и Юнеско, асоциативни проучвания, данни от организации. В резултат се актуализира оценката за децата в риск да не постигнат своя потенциал за развитие; извеждат се ключовите индикатори за измерване на ранното детско развитие, представя се концептуална рамка за развитие в ранното детство по пътя на жизнения цикъл, предлага се рамка за оценка на глобалните ангажименти и напредъка в развитието в ранна детска възраст (с индикатори); дефинират се характеристиките на успешните програми за ранно детско развитие и се описват между-секторните възможности за изпълнението им.

Доказва се, че публичните политики и интервенции в периода от преди раждането до 5 г. имат важна роля за успешното преодоляване на рискови фактори като неадекватното познавателно стимулиране, линейното забавяне на растеж (индикатор за хронично недохранване), йодния дефицит, желязо-дефицитната анемия, симптомите на майчина депресия, ниското тегло при раждане, излагането на метали (във водата от несигурни водоизточници), излагането на насилие при въоръжени конфликти, маларията (*Lancet*, 2007; 369: 153); институционализацията, вътреутробното изоставане в развитието на плода, HIV-инфекциите (*Lancet*, 2011; 378: 1325–38), кърменето и майчиното образование в ролята им на протективни фактори (*Lancet*, 2011; 378: 1325–38).

Подчертават се връзките между тези фактори и познавателното, моторното и социално-емоционалното развитие, както и ролята на взаимодействието между полагащия грижи и детето като подпомагащо ранното социално развитие, когато включва позитивни емоции, чувствителност, отзивчивост към детето и се избягва грубото физическо наказание (*Lancet*, 2011; 378: 1325–38).

Обучението и подкрепата на родителството може да подобрят познавателното и психическото развитие, особено при по-неравностойните семейства, за което са нужни систематизирани методи за работа с родителите (с демонстрации, ролеви игри и коучинг) и обучение на работещите с тях (*Lancet*, 2011; 378: 1339–53). Препоръчват се комбинирани програми за ранно детско развитие – с участието на родителите и грижещите, с компоненти на здравни услуги, хранене, ранно учене, включени към съществуващи услуги и системи с цел по-голямото им покритие на национално, местно и международно ниво (*Lancet*, 2007; 369: 229–42). „За повечето програми за РДР включването на компонента за по-малки деца (на възраст 0–3 години) е по-рядко срещано, отколкото за по-големи деца. Включването на дейности за РДР в здравната система – чрез пренатални грижи, програми за насърчаване на кърменето, профилактични прегледи, консултации при леки заболявания, обучение на родители и ранна интервенция за децата в риск – може да осигури най-добрите възможности да бъдат достигнати децата под 3 години“ (*Lancet*, 2011; 378: 1347).

За развитието и експанзията на националните програми за ранно детско развитие *Lancet* (2011; 378: 1348) препоръчва:

- максимално повишаване на качеството на програмите за ранно детско развитие;
- насърчаване на мултисекторната интеграция;
- приоритизиране на мониторинга и оценката;
- да се наблегне върху политическите действия;
- увеличаване на финансирането и застъпничеството;
- изграждане на капацитет за промотирането му чрез съществуващите услуги в сферата на здравеопазването, храненето, образованието, социалната система и закрилата на детето.

xxx

*Включете семействата и общностите като активни партньори в развитието на програми за ранно детско развитие с цел интегрирането на релевантни практики и културни вярвания при отглеждането на децата. (Lancet, 2011; 378: 1348)*

xxx

*Включете ранното детско развитие в здравни програми като тези за майчино и детско здраве; хранене; ХИВ /СПИН, малария и туберкулоза; душевно здраве; насилие и нараняване. (Lancet, 2011; 378: 1348; 2017; 389: 103–18)*

xxx

*Разработвайте и оценявайте ценово-ефективни нови подходи за промощия на ранно детско развитие като условни програми за превод на пари, образователни медии или други информационни технологии за деца и семейства и интегрирани програми. (Lancet, 2011; 378: 1348)*

xxx

*Признавайте и подкрепяйте интервенциите, които защитават и подкрепят децата и семействата през първите 5 години от живота. (Lancet, 2011; 378: 1348)*

Научното знание за „оформянето“ на детското развитие се обобщава под водещата концепция за подхранваща грижа (Lancet, 2016; 389: 91–102), известна у нас като пълноценна грижа. Потвърждава се ефективното внедряване на програми за ранно детско развитие и промотиране на подхранваща грижа към съществуващи здравни услуги при 11 от изследвани 15 програми. Здравният сектор се разглежда като входна точка за разрастване на такива програми на много ниска цена и в критичния период на ранното детство (Lancet, 2016; 389: 103–18).

### **Концептуална рамка за подхранваща грижа за ранното детско развитие**

*Ранното развитие на децата изисква грижи, осигурени от родителя и семейните взаимодействия и подкрепени от среда, която позволява тези взаимодействия. Авторите на научната статия в Lancet (Britto et al., 2016) наричат тази грижа „подхранваща“ и определят пет области на нейното проявление: здраве, хранене, сигурност и безопасност, отзивчиви грижи, ранно обучение.*

xxx

*Подхранващата грижа се дефинира като стабилна среда, чувствителна към здравните и хранителните потребности на детето, защитена от заплахи, с възможности за ранно учене и интеракции, които са отзивчиви, емоционално подкрепящи и стимулиращи развитието. Като всеобхватна концепция, пълноценната грижа се подкрепя от широк социален контекст – от дома до работното място на родителите, детската грижа, ученето, по-широката общност, политически влиятелните хора.*

*Подхранващата грижа се състои от основен набор от взаимосвързани компоненти, включващи поведение, нагласи и знания за грижата (напр. грижа за здравето, хигиената и храненето), стимулите (напр. говорене, пеене и игра), отзивчивост (напр. ранно свързване, сигурна привързаност, доверие и чувствителна комуникация), безопасност (напр. рутинни дейности и защита от нараняване).*

*Единственият най-моцен контекст за подхранваща грижа е непосредственият дом и условия за грижа за малкото дете, по-често осигурявана*

от майките, но и от баците и други членове на семейството, както и от заведенията за детска грижа.

*Lancet, 2016; 389: 91–102*

## Глобална рамка за пълноценна грижа за ранното детско развитие

В резултат от публикациите в *Lancet* за ранното детско развитие то се включва като фокусна област в социалните детерминанти на Световната здравна организация (СЗО), а впоследствие и в Целите за устойчиво развитие 2030. Въвеждат се нови политики и индикатори (напр. Multiple Indicator Cluster Survey, MICS), подчертават се правата на детето в доклада на Организацията на обединените нации (ООН) за 2007. Концепцията за подхранваща грижа (*Lancet, 2016*) прераства в Глобална рамка (фиг. 2), разработена от УНИЦЕФ, Световната здравна организация и Световната банка, утвърдена по време на 71-вата сесия на Световната здравна асамблея (СЗА) през май 2018 г. и представена у нас като Рамка за пълноценна грижа. Тази рамка е посочена за отправна точка както при привличане на мултисекторни инвестиции в периода 0–3, така и при преформулиране на националните стандарти и препоръки относно родителските практики. Тя се основава на разбирането, че за да достигнат пълния си потенциал, децата имат нужда от 5-те елемента на подхранваща, пълноценна грижа и че през първите години от живота родителите, най-близките и грижещите се са най-близо до детето и затова те са и най-добрите доставчици на тази грижа. Подчертава се, че осигуряването на сигурно семейно обкръжение е важно, но то се нуждае от време и ресурси, за осигуряването на които са нужни политики, услуги и обществена подкрепа.



**Фиг. 2.** Глобална рамка за пълноценна грижа, разработена от УНИЦЕФ, Световната здравна организация и Световната банка (2018)

Източник: [nurturing-care.org](http://nurturing-care.org), 07.06.2023

**Таблица 2.** Петте елемента на пълноценна грижа от концепцията на *Lancet*, цитирана по-горе, представена на официалния сайт на Рамката за пълноценна грижа ([nurturing-care.org](http://nurturing-care.org), 07.06.2023)

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| <b>Добро здраве</b>               | За доброто им здраве малките деца имат нужда полагащите за тях грижи да наблюдават как са физически и емоционално; да отговарят нежно и добре на ежедневните им нужди; да ги предпазват от опасности у дома и навън; да спазват хигиена и свеждат до минимум инфекциите; да използват здравни услуги както за промоция, така и за превенция на здравето; да получават правилното лечение, когато са болни.  |
| <b>Адекватно хранене</b>          | Храненето на бременните жени влияе върху развитието на техните бебета, както и върху тяхното собствено благосъстояние. От раждането до шестмесечна възраст бебетата процъфтяват, когато получават само кърма. След това те се нуждаят от допълнителни храни, разнообразно и редовно, съдържащи микроелементи, за да поддържат бързо растящите им тела и мозъци.   |
| <b>Сигурност и безопасност</b>    | Най-големите рискове за децата са крайна бедност, ниски доходи, замърсяване на въздуха, химикали, небезопасна среда за игра, сурови наказания и насилие. Социалните услуги и услугите за закрила на детето са от решаващо значение, като осигуряват финансова и друга подкрепа за най-уязвимите домакинства. Други услуги и мрежи на общността също помагат за предотвратяване и откриване на малтретиране и създаване на безопасни общности.                         |
| <b>Възможности за ранно учене</b> | Ученето започва при зачеването и веднага щом се родят, бебетата започват да придобиват умения социално, от други хора – чрез усмивка и зрителен контакт, говорене и пеене, моделиране и имитация и прости игри като „махай за сбогом – чао“. Играта с ежедневни неща като чаши и тенджери помага на децата да научат за предметите и какво да правят с тях. Четенето на книги им позволява да назовават неща, както и да изграждат любопитство, въображение и знания. |

## Профили на държавите за ранно детско развитие

Инициативата Countdown 2030 ([www.countdown2030.org](http://www.countdown2030.org)) с профили на държавите задава рамката за измерване и мониторинг на интервенциите, свързани с постигането на глобалните цели за здравето на жените, децата и юношите. Към тях след 2016 г се добавят профили за ранно детско развитие, филтриращи индикаторите през петте елемента от концепцията за подхранваща грижа (*Lancet*, 2016; 389: 91) – [www.nurturing-care.org/resources/country-profiles](http://www.nurturing-care.org/resources/country-profiles).

Профилите на държавите са основният инструмент за събиране на данни за ранното детско развитие в глобален мащаб. Те са опит за оценка на напредъка спрямо целите за устойчиво развитие, постигнат в областта на ранното детско развитие, на база на националните статистически данни в страните. Представяват важна стъпка към създаването на глобална система за мониторинг и отчетност на ранното детско развитие във връзка с отчитането на

напредъка спрямо рамката на инициативата Countdown 2030. Към 2021 г. профилите обхващат 42 индикатора за ранно детско развитие и 197 държави и покриват 99,8% от децата по света под 5-годишна възраст. Подчертават напредъка, постигнат в областта на Ранното детско развитие, както и значителните пропуски специално при събирането на данни за най-малките и за измерването на ефективността на услугите, насочени към подобряването на подхранващата грижа за тях.

## **Заклучение**

Междусекторната колаборация между практикуващи и експерти от образователната, здравната, социалната система, бизнеса, неправителствения сектор и др. е ключова за създаването на качествени услуги в областта на ранното детско развитие на национално ниво. Необходимо е повече внимание върху образователните услуги, насочени пряко към родителите, особено в най-критичния за детското развитие период до 3-годишна възраст, когато те имат водеща роля.

Първа стъпка би следвало да бъде формулирането на единни национални препоръки и методически указания относно предоставянето на съвети и обучение за родители, за което гореизложените документи и концепции за ранното детско развитие могат да допринесат. За целта по ключовите въпроси за ранната грижа в петте области от рамката за пълноценна грижа до 3-годишна възраст (здраве, хранене, отзивчиви грижи, сигурност и безопасност, ранно учене) е нужно да се постигне консенсус между заинтересованите страни: здравни и медицински специалисти, обучители и педагози, консултанти, меди, политици, родители и др. На рамката за пълноценна грижа се основават и индикаторите за измерване напредъка на страните в областта на ранното детско развитие, за което България е поела ангажимент по линия на членството си в Европейския съюз (ЕС), Организацията на обединените нации (ООН) и Световната здравна организация (СЗО).

На свой ред в областта на педагогиката образователните изисквания, педагогическите подходи и помагала и т.н. следва да разширят обхвата си, като включат не само ясените групи и детската градина, но и образованието за родители. Следва да бъдат анализирани и приложени работещи модели и доказани практики както от нашата страна, така и от световния опит, включително описания модел в настоящата статия.

Гореизброените основни стъпки са необходими условия за реализирането на качествени, измерими и отговарящи на съвременните научни доказателства образователни услуги за родители в най-критичния период от детското развитие от зачеването до третата година.

## ЛИТЕРАТУРА

- Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matthews, S. G., Vaivada, T., Perez-Escamilla, R., Rao, N., Ip, P., Fernald, L. C. H., MacMillan, H., Hanson, M., Wachs, T. D., Yao, H., Yoshikawa, H., Cerezo, A., Leckman, J. F., & Bhutta, Z. A. (2016). Nurturing care: promoting early childhood development. *The Lancet*, 389(10064), 91–102. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31390-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31390-3)
- Carneiro, P., Heckman, J.J. Human Capital Policy (July 2003). IZA Discussion Paper No. 821.
- Center on the Developing Child at Harvard University (2014). *A Decade of Science Informing Policy: The Story of the National Scientific Council on the Developing Child*. Retrieved on 07.04.2023 from <http://www.developingchild.net>, 07.06.2023
- Cunha, F. et al. (2006) Interpreting the evidence on life cycle skill formation. doi: 10.1016/S1574-0692(06)01012-9.
- Engle, P. L., Black, M. M., Behrman, J. R., Cabral de Mello, M., Gertler, P. J., Kapiriri, L., Martorell, R., & Young, M. E. (2007). Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. *The Lancet*, 369(9557), 229–242. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60112-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60112-3)
- Engle, P. L., Fernald, L. C. H., Alderman, H., Behrman, J., O’Gara, C., Yousafzai, A., de Mello, M. C., Hidrobo, M., Ulkuer, N., Ertem, I., & Iltus, S. (2011). Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries. *The Lancet*, 378(9799), 1339–1353. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60889-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60889-1)
- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., & Strupp, B. (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. In: *Lancet* (Vol. 369, Issue 9555). [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60032-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60032-4)
- Heckman, J. (2000). Policies to Foster Human Capital. *Research in Economics*. 54. 3–56. [10.1006/reec.1999.0225](https://doi.org/10.1006/reec.1999.0225)
- Heckman, J. J., & Rubinstein, Y. (2001). The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *The American Economic Review*, 91(2), 145–149.
- Heckman, J.J. Schools, Skills, and Synapses. (2008). doi: 10.1111/j.1465-7295.2008.00163. Retrieved on 07.06.2023 from [jenni.uchicago.edu/papers/Heckman\\_2008\\_EI\\_v46\\_n3.pdf](http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_2008_EI_v46_n3.pdf)
- Heckman, J. J., Stixrud, J., Urzua, S. (2006). „The Effects Of Cognitive and Noncognitive Abilities On Labor Market Outcomes and Social Behavior,“ *Journal of Labor Economics*, vol. 24(3,Jul), 411-482.
- Heckman and Masterov. (2007). *Review of Agricultural Economics*, Vol. 29, №3, p. 446–493, DOI:10.1111/j.1467-9353.2007.00359.x
- National Scientific Council on the Developing Child (2007). *The Science of Early Childhood Development: Closing the Gap Between What We Know and What We Do*. Retrieved on 07.06.2023 from [www.developingchild.harvard.edu](http://www.developingchild.harvard.edu).
- Richter, L. M., Daelmans, B., Lombardi, J., Heymann, J., Boo, F. L., Behrman, J.



- R., Lu, C., Lucas, J. E., Perez-Escamilla, R., Dua, T., Bhutta, Z. A., Stenberg, K., Gertler, P., & Darmstadt, G. L. (2016). Investing in the foundation of sustainable development: pathways to scale up for early childhood development. *The Lancet*, 389(10064), 103–118. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31698-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31698-1)
- Road map towards the implementation of the United Nations Millennium Declaration: report of the Secretary-General.* (2001). 58 p., retrieved on 07.04.2023 from <http://digitallibrary.un.org/record/448375>
- Shonkoff, J., Phillips D. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Child Development*: National Academies Press, Washington, DC. Retrieved on 07.04.2023 from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25077268/>
- UNICEF (2021), Quantifying Heckman: Are Governments in Eastern and Southern Africa Maximizing Returns on Investments in Early Childhood Development?“, retrieved on 07.04.2023 from <https://www.unicef.org/esa/documents/quantifying-heckman>
- Walker, S. P., Wachs, T. D., Meeks Gardner, J., Lozoff, B., Wasserman, G. A., Pollitt, E., & Carter, J. A. (2007). Child development: risk factors for adverse outcomes in developing countries. *The Lancet*, 369(9556), 145–157. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60076-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60076-2)
- Walker, S. P., Wachs, T. D., Grantham-McGregor, S., Black, M. M., Nelson, C. A., Huffman, S. L., Baker-Henningham, H., Chang, S. M., Hamadani, J. D., Lozoff, B., Gardner, J. M. M., Powell, C. A., Rahman, A., & Richter, L. (2011). Inequality in early childhood: risk and protective factors for early child development. *The Lancet*, 378(9799), 1325–1338. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60555-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60555-2)



# ПРАКТИЧЕСКИ НАСОКИ В ПОДГОТОВКАТА НА СТУДЕНТИ

## Участие и удовлетвореност на студенти по специална педагогика в СУ „Св. Климент Охридски“ от хоспитирането и текущата практика

Мира Цветкова-Арсова, проф. дн

*СУ „Св. Климент Охридски“*

*Факултет по науки за образованието и изкуствата*

*Катедра по специална педагогика*

*e-mail: mcvetkova@uni-sofia.bg*

Маргарита Томова, гл.ас. д-р

*СУ „Св. Климент Охридски“*

*Факултет по науки за образованието и изкуствата*

*Катедра по специална педагогика*

*e-mail: mvenelinov@uni-sofia.bg*

**Резюме:** Присъствието на практическа подготовка под формата на хоспитиране, текуща практика и стажантска практика в учебните планове на педагогическите специалности във висшите училища е от първостепенна важност за бъдещата професионална компетентност и подготовка на учителите. Настоящият доклад разглежда състоянието на практическата подготовка при хоспитиране и текуща практика на студенти по специална педагогика в редовна форма на обучение в СУ „Св. Климент Охридски“. Чрез анкетно проучване се анализира равнището на участващите студенти в тези две форми на практическа подготовка и тяхната удовлетвореност от придобитите практически умения и компетентности.

**Ключови думи:** хоспитиране, текуща практика, специална педагогика, студенти

## Participation in and Satisfaction of University Students in Special Education of Their Practice Teaching

Mira Tzvetkova-Arsova, Prof., DSc  
*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*  
*Faculty of Educational Studies and the Arts*  
*Department of Special Education*  
*e-mail: mcvetkova@uni-sofia.bg*

Margarita Tomova, Senior Assist. Prof., PhD  
*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*  
*Faculty of Educational Studies and the Arts*  
*Department of Special Education*  
*e-mail: mvenelinov@uni-sofia.bg*

**Abstract:** Practice teaching of pedagogical specialties in universities is of great importance for the future professional competence and preparations of the teachers-to-be. This paper examines the state of practice teaching of students in special education in a full-time study at Sofia University "St. Kliment Ohridski". Through a survey, the level of student participation in practice teaching and their satisfaction with the acquired practical skills and competencies was studied.

**Keywords:** practice teaching, special education, university students

В Оперативния план за изпълнение на Стратегията за развитие на висшето образование в Република България за периода 2021–2030 година се акцентира върху потребността от засилване на практическата подготовка на студентите във връзка с нуждите на пазара на труда и включване на специалисти от практиката в обучението им. Фондация „Заедно в час“ отправя препоръка от гледна точка на студентите в педагогическите специалности за нужда от още прецизиране на условията за педагогическите практики, така че бъдещите студенти да бъдат по-подготвени, когато влязат в училищата (<https://zaednovchas.bg/zastapvame-se-za-poveche-prakticheska-podgotovka-na-studentite-po-pedagogika/>).

Според Гълъбова-Маринова (2018) педагогическите подходи, инструменти, форми и методи на взаимодействие и обучение съответстват на основополагащи и нови професионално-практически компетенции. Междучелностен обмен, хармонизиране стилите на преподаване и учене, диалогично формиране на педагогически знания, умения и отношения, жизненост на образователния процес – такива са признаците на първите практически наблюдения/хоспитиране, старта на текущата практика, преддипломното обучение (Гълъбова-Маринова, 2018).

Практическото обучение на студентите по специална педагогика (както и във всички други педагогически специалности) е важно условие за усвояването и формирането на ключови умения и компетентности (Кирилов, 2019).

Както посочват Делева и съавт. (2021), разглеждайки възможностите за използване на дигитални ресурси в практическата подготовка на студенти по логопедия и специална педагогика, хоспирането и текущата практика на студентите при традиционното, присъствено обучение, се осъществява най-често с посещение в различни държавни и частни организации, сред които общообразователни и специални училища, детски градини, центрове и мн. др.

Безспорно основен нормативен документ, уреждащ практическата подготовка на студенти от педагогическите специалности, е Наредбата за единните държавни изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“ от 2021 г. Там практическата подготовка е разглеждана в чл. 9–12, в които се казва:

„Чл. 9. Практическата подготовка се провежда в детски градини и училища от системата на предучилищното и училищното образование и се осъществява в следните форми на обучение с минимален хорариум в академични часове: **1. хоспитиране: 30 часа; 2. текуща педагогическа практика: 60 часа; 3. стажантска практика: 90 часа.**

Чл. 10. Хоспитирането е наблюдение и анализ на педагогически ситуации, уроци и други организационни форми в детски градини и училища, осъществявано под непосредственото ръководство на преподавател от висшето училище.

Чл. 11. (1) Текущата педагогическа практика включва посещение, наблюдение и провеждане на педагогически ситуации, уроци и други организационни форми в детски градини и училища съвместно с учител-наставник под ръководството на преподавател от висшето училище с цел подготовка за стажантската практика.

Чл. 12. (1) Стажантската практика включва самостоятелно участие на обучаващите се в образователния процес чрез провеждане на педагогически ситуации или уроци, както и в други организационни форми в детски градини и училища, провеждани под ръководството на учител-наставник и преподавател от висшето училище.

Докато термините „текуща практика“ и „стажантска практика“ са достатъчно ясни и не се нуждаят от специално тълкуване, то думата „хоспитиране“ често остава донякъде неясна. Интересна интерпретация предлага Господинов (2011). Позовавайки се на Речника на чуждите думи в българския език от 2001 г., авторът изтъква, че „хоспитирам“ произлиза от немски език – *hospitieren*, която дума на свой ред идва от латински език – *hospitō*, и се използва за обозначаване на действия като посещаване на учебни занятия за придобиване и усъвършенстване на преподавателски умения и знания.

В специалност „Специална педагогика“ на ФНОИ при СУ съгласно действащия към академичната 2022/2023 г. учебен план в бакалавърска степен, редовно обучение, са спазени и дори надхвърлени минималните изисква-

ния съгласно Наредбата за единните държавни изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“, като са предвидени следните форми на практическа подготовка, описани в табл. 1.

*Таблица 1. Извадка от учебния план по специална педагогика в квалификационна степен „бакалавър“, редовна форма на обучение*

| Вид практическа подготовка            | Семестър | Брой часове |
|---------------------------------------|----------|-------------|
| Хоспитиране I част                    | IV       | 30          |
| Хоспитиране II част                   | V        | 30          |
| Текуща педагогическа практика I част  | VI       | 30          |
| Текуща педагогическа практика II част | VII      | 30          |
| Стажантска практика                   | VIII     | 180         |

### Дизайн на изследването

Основната цел на това изследване бе да се установят познанията и нагласите относно практическата подготовка на студентите по специална педагогика, както и отношението им към проведените до момента по учебен план хоспитираня и текущи практики. Важна задача бе също така да се отрази познанието им за това по какво се различават двете понятия и какви дейности предполагат те.

За постигане на тази цел бе проведено анкетно проучване. Разработена бе авторска анкетна карта, състояща се от 25 въпроса, от които 13 с изборен отговор и 12 от отворен тип, които дават възможност студентите да разгърнат и изразят собственото си мнение за практическите занятия в различните базови организации. Тя бе разпространена сред студенти по специална педагогика от 2., 3. и 4. курс в редовна форма на обучение чрез Гугъл формуляр с анонимно попълване. Анкетното проучване се проведе в периода февруари–май 2023 г. Първите два въпроса от анкетната карта обобщават информация за студентите – курс и пол. С останалите въпроси сме се опитали да извлечем информация за честота на посещаемост, удовлетвореност и познания за проведените практически занятия, дали сме възможност да се направи и самооценка на придобитите компетентности, както и отпращане на препоръки.

В изследването се включиха 30 студенти. Въпреки неголемия брой анкетирани, те представляват почти половината от студентите, обучаващи се във 2., 3. и 4. курс по специална педагогика и вероятно са лица, които са имали/имат съзнателно отношение към провежданите хоспитираня и текущи практики, което означава, че получената картина относително обективно отразява познанието, мнението, нагласите и трудностите в провеждането на хоспитирането и текущата практика.

### Анализ на получените резултати

1. Кой курс сте?  
30 отговора



Фиг. 1

2. Пол  
30 отговора



Фиг. 2

Във фиг. 1 и фиг. 2 са отразени разпределенията на анкетираните студенти по курсове и по пол. Представителите на 2. курс са 9 (30%), на 3. курс – 11 (36,7%), на 4. курс – 10 (33,3%). Сред анкетираните 27 (90%) са жени, а 3 (10%) са мъже.

3. Участвате ли редовно в хоспитиране, организирано от ФНОИ?  
31 отговора



Фиг. 3

4. Участвате ли редовно в текуща практика, организирана от ФНОИ?  
31 отговора



Фиг. 4

Фиг. 3 и фиг. 4 показват идентични отговори. Диаграмите изобразяват редовното участие в хоспитирането и текущата практика. Задоволително висок е процентът на студентите, които са били редовни и в двете – 22 (73,3%), 7 (23,3%) са посещавали занятията частично, а само 1 (3,3%) откровенно е посочил, че не е редовен.

5. В процентно отношение в колко часа от предвидените по хоспитирането сте участвали редовно?  
30 отговора



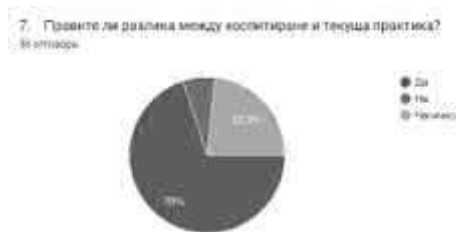
Фиг. 5

6. В процентно отношение в колко часа от предвидените по текущата практика сте участвали редовно?  
31 отговора



Фиг. 6

Във фиг. 5 е отразена самооценката на студентите за реалното присъствие в хоспитирането. 11 (36,7%) отбелязват, че са посещавали 100% от предвидените часове, 13 (43,3%) имат 75% посещения, а 6 (20%) са с 50% присъствие. Процентното разпределение във фиг. 6 за реалното участие в текущата практика е малко по-различно. Тук тези, които са посещавали текущата практика на 100%, са 17 (56,7%), 75% посещаемост е налице при 7 студенти (23,3%), а 50% посещаемост са посочили 6 студенти (20%).



Фиг. 7

Във фиг. 7 са отразени резултатите от това дали студентите разграничават хоспитирането от текущата практика. От 30 анкетирани 21 (70%) са категорични, че правят разлика между двете понятия, 7 (23,3%) частично ги разбират, а 2 (6,7%) не знаят какво отличава едната от другата форма на практическа работа.

Отговорите на въпрос 8 (Какво е хоспитиране?) отразяват резултатите от въпрос 7. По-голяма част от отговорите покриват дефиницията за хоспитиране и студентите са запознати с дейностите, които се извършват. Поместваме само 3 от отговорите, тъй като най-пълно представят това, което са посочили мнозинството анкетирани: 1. „Хоспитиране е, когато студентите посещават учебни занятия в училища или центрове и наблюдават учебния процес.“ 2. „При хоспитирането студентът наблюдава даден урок или терапевтична сесия, води си записки, прави теоретични планове за водене на урок, но рядко ги представя в определена група или в индивидуален урок. Придобива повече знания за реални случаи с деца, но рядко влиза в контакт с тях. Преподавателят от университета е постоянно с тях. Студентите са повече наблюдатели, отколкото работещи с децата.“ 3. „Хоспитирането е наблюдение на занятие. Хоспитиране е пренасяне на знанията от теория на практика. Да наблюдаваме нещата, за които говорим на лекции.“ Единични са отговорите, които отразяват неразбиране.

Аналогичен е въпрос номер 9 от анкетата – Какво е текуща практика?. Тук студентите също демонстрират адекватни познания, съответстващи на дейностите, които съвместно с преподавателите се осъществяват в посещаваната организация. Отново ще поместим няколко репрезентативни отговора: 1. „Текуща практика отново е посещение на училище или център, но студентът



има участие в учебния процес.“ 2. „На текущата практика студентът представя придобитите компетенции в университета. Има самостоятелно представяне, с частична намеса от базов учител/терапевт, който не е лектор от университета. Реализира идеите си за дадена тема по урок по определено образователно направление.“ 3. „Практиката е, когато застанем на мястото на учителя и ние водим урока и класа. По време на текущата педагогическа практика всеки студент подготвя план на урок и изнася своя първи урок.“

Тук незапознатите с това, което се изисква от тях по време на текущата практика, са още по-малко – 3-ма са посочили, че не са наясно.

10. По скала от 1 до 6 колко практически умения и компетентности придобихте по време на хоспитиране?  
30 отговора



Фиг. 8

11. По скала от 1 до 6 колко практически умения и компетентности придобихте по време на текуща практика?  
31 отговора



Фиг. 9

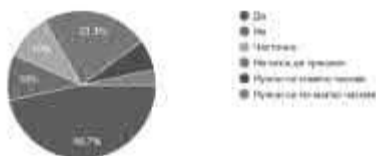
Интерес представляват резултатите във фиг. 8 и фиг. 9, където са отразени количествено компетентностите, които студентите считат, че са придобили по време на хоспитиране и текуща практика. Във връзка с хоспитирането по скалата от 1 до 6 30% (9) са посочили 6, 30% (9) са отбелязали 5, 33,3% (10) са написали 4, а 3,3% (1) са посочили 3 и 2 от скалата. Количественото измерение за текущата практика е малко по-различно (фиг. 9). Положителното е, че тук 46,7% (14) са отбелязали 6, 26,7% (8) са посочили 5, 23,3% (7) са избрали като ниво 4, а само 1 (3,3%) е отбелязал ниво 2. Фактът, че стойностите на скалата за практическите умения и компетентности, придобити по време на текущата практика, са по-високи от тези по време на хоспитирането, е показателен, че студентите са се включвали активно в работата и по време на текущата практика са усвоили умения, които са стимул за подобни отговори.

Отговорите на въпроси 12 и 13 ще обобщим в едно. Студентите са посочили конкретни дейности, които са извършвали по време на хоспитирането и текущата практика. Преобладаващите за хоспитирането са: наблюдение, игра с децата, асистирание на учителите, четене на приказки, подготовка на дидактичните материали, наблюдение и дискусия, наблюдения и събеседване след часовете. За текущата практика, освен посочените за хоспитирането дейности, са включени още: подготовка на план-конспекти, водене на уроци, изграждане на план за работа, беседа с класа, разработване на игри и материали за класа, работа с документи, работа с учител и ментор, изнася-

не на уроци последвани от събеседване, планиране и изнасяне на уроци по специалните предмети. Ще поместим един от най-изчерпателните отговори: „Текущата практика ни даде възможност не само да наблюдаваме учебния процес, а и да се включим в него, да установим контакт с всички деца, да ги опознаем и да се включваме в техните учебни дейности. През по-голямата част от времето заехме ролята на учителя (класния ръководител), имахме възможността да преподаваме уроци от различни направления, базирани на различни теми“.

На въпроси 14 и 15, в които молим да посочат база, където са провели хоспитиране и текуща практика, от които са доволни – отговорите се припокриват. Ще посочим повечето от тях, но съзнаваме, че тези, които пропускаме (а ФНОИ има сключен договор със съответното учебно заведение или център), или не са посещавани до този момент на обучение, или има по-малко проведени часове. Водещите сред отговорите са следните (подредени произволно): ЦСОП „Едуард Сеген“, Център „Анди и Ая“, СУУНЗ „Проф. д-р Иван Шишманов“ – Варна, Център „Яника“, СУУНС „Дечо Денев“, СУУНЗ „Луи Брайл“, Карин дом – Варна, Частно начално училище „Милеа“, Национален център за рехабилитация на слепи „Светлина“.

16. Считате ли, че броят часове, приделини по хоспитиране, е достатъчен? Местата



Фиг. 10

17. Считате ли, че броят часове, приделини по текуща практика, е достатъчен? Школата



Фиг. 11

Във фиг. 10 и фиг. 11 са показани резултатите от удовлетвореността на студентите за броя часове по хоспитиране и текуща практика. За хоспитирането 46,7% (14) са на мнение, че броят часове е достатъчен, 23,3% (7) не могат да преценят, 10% (3) са отбелязали частично, 6,7% (2) – нужни са повече, а 3,3% (1) са на мнение, че трябва да са по-малко. Във връзка с броя часове за текуща практика – повече от половината – 18 (60%) са на мнение, че часовете са били достатъчни, по равен брой студенти 4 (13,3%) са отбелязвали, че са необходими повече, не могат да преценят или че не са достигнали.

Въпроси 18 и 19 призовават да се посочат умения и компетентности, придобити по време както на хоспитиране, така и на текуща практика. В отговорите се забелязва естествена градация в придобиването на знания и специфични практически похвати в работата с децата. За хоспитирането студентите посочват умения като: наблюдение; наблюдение, съпроводено с анализ; комуникация с децата; структуриране на занятие; търпение; дис-

циплина; запознаване с документация; точност; умения за построяване на урока. Това, което допълват отговорите от текущата практика, са: водене на ситуация и урок на практика; отговорност; творчество; емпатия; подготовка на план-конспект; спазване на определена последователност на действията в урока; работа с деца в начална училищна възраст; умение да се преподава; провеждане на пълен учебен час.

Учебните организации, посочени като отговор на въпроси 20 и 21 (къде са се провеждали хоспитирането и текущата практика), припокриват до известна степен отговорите във въпроси 14 и 15, с известни допълнения. Ще ги опишем отново с добавените учебни заведения: ЦСОП „Едуард Сеген“, Център „Анди и Ая“, СУУНЗ „Проф. д-р Иван Шишманов“ – Варна, Център „Яника“, СУУНС „Дечо Денев“, СУУНЗ „Луи Брайл“, Карин дом – Варна, Частно начално училище „Милеа“, Национален център за рехабилитация на слепи „Светлина“, Дневен център за деца с аутизъм „Дъга“, Детска градина №187 „ЖАР ПТИЦА“ Детска градина „Славия“, Медицински център „Деца с проблеми в развитието“.

22. Подходящи ли са организациите, в които сте провеждали хоспитиране?  
30 отговора



Фиг. 12

23. Подходящи ли са организациите, в които сте провеждали текуща практика?  
30 отговора



Фиг. 13

Фиг. 12 и фиг. 13 визуализират отговорите на въпроси 22 и 23 – дали организациите, в които са проведени хоспитирането и текущата практика, са били подходящи. За хоспитирането мнозинството от анкетираните 86,7% (26) отговарят положително, 2 (6,7%) не могат да преценят и също толкова посочват частично. Диаграмата, отразяваща резултатите за текущата практика, отбелязва 100% съгласие на студентите, че организациите са били подходящи за провеждане на практическите им занятия.

Отговорите на последните два въпроса описват препоръките, които дават студентите за провеждането на хоспитирането и текущата практика. Ще отчетем като положително липсата на много препоръки, тъй като това означава, че провежданите занимания покриват очакванията на анкетираните и им предоставят възможност да наблюдават и трупат практически умения, които да приложат в самостоятелното изнасяне на уроци. Ще отбележим отправените препоръки, макар и някои да нямат пряка връзка с усвояването на знания: гъвкавост при подготовката на графика; повече места за провеждане на хоспитиране и текуща практика; по-млади базови учители; по-близки локации;

различни по график посещения, за да могат да се включат всички; повече практики извън София.

**Вместо заключение** можем да отбележим, че студентите са запознати със спецификата на хоспитирането и текущата практика, както и с дейностите, които се изисква да изпълняват, необходими за усвояването и формирането на ключови умения и компетентности. За нас висока оценка е споменаването на почти всички организации, в които се провеждат двете форми на практическа подготовка, като подходящи и покриващи очакванията на студентите по специална педагогика. Това несъмнено е продукт от успешната съвместна работа между ФНОИ и организациите за провеждане на практическа подготовка, от безспорната опитност и дългогодишен стаж на специалистите, в чиито часове се осъществява практическата дейност.

В свое изследване Топалска (2018) отбелязва, че подготовката на студентите бакалаври е продължителен процес, който започва с овладяване на знания (факти, принципи, теории), продължава с формиране на способност за прилагането им (познавателни и практически умения), за да достигне до изградени лични професионални качества и доказана способност за използването им в работни или учебни ситуации (компетентности). Именно тази тенденция проличава и в отговорите, събрани в настоящото анкетно проучване. Те показват разширяване на теоретичната подготовка на студентите по специална педагогика в бакалавърска степен в практическа посока чрез осъществяването на подходящи и разнообразни хоспитирания и текущи практики, при това реализирани в различни учебни, терапевтични и други организации за деца, ученици и възрастни лица с нарушения.

Вярваме, че умението да се прехвърлят усвоените теоретични знания в реална среда са подчинени както на индивидуалната характеристика на всеки един студент, така и на призванието да си учител. Показател за всичко описано до тук е успешното реализиране на наши студенти като учители в специални училища, в ресурсни центрове и други организации за работа с деца и ученици със специални образователни потребности.

## ЛИТЕРАТУРА

- Boyadzhieva-Deleva, E., D. Ignatova, D. Krasteva, A. Trosheva-Asenova (2021). Rolyata na digitalnite resursi v prakticheskoto obuchenie po spetsialnosti „logopedia“ i „spetsialna pedagogika“. *Pedagogicheski i sotsialni izsledvania*, tom 2, 15–26. [Бояджиева-Делева, Е., Д. Игнатова, Д. Кръстева, А. Трошева-Асенова (2021). Ролята на дигиталните ресурси в практическото обучение по специалности „Логопедия“ и „Специална педагогика“. *Педагогически и социални изследвания*, том 2, 15–26.]
- Galabova-Marinova, M. (2018). *Za subektite v konteksta na vissheto obrazovanie. Profesionalna podgotovka na studenti ot pedagogicheski spetsialnosti*. V. Tarnovo:

- Universitetsko izdatelstvo „Sv. sv. Kiril i Metodiy“. [Гълъбова-Маринова, М. (2018). За субектите в контекста на висшето образование. Професионална подготовка на студенти от педагогически специалности. В. Търново: Университетско издателство „Св. св. Кирил и Методий“.]
- Gospodinov, V. (2011). Sadarzhatelni i organizatsionni aspekti na hospitaraneto po teoria na vazpitanieto na studentite ot Fakulteta po pedagogika pri SU „Sv. Kliment Ohridski“. Godishnik na Sofiyskia Universitet „Sv. Kliment Ohridski“, Fakultet po pedagogika, Kniga Pedagogika, Tom 103, 298-333. [Господинов, В. (2011). Съдържателни и организационни аспекти на хоспитирането по теория на възпитанието на студентите от Факултета по педагогика при СУ „Св. Климент Охридски“. Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика, Книга Педагогика, Том 103, 298–333.]
- Kirilov, R. (2019). Informatsionni problemi na prakticheskoto obuchenie. – V: Sbornik Nauchni trudove na UNSS, tom 2, IK-UNSS 185–196. [Кирилов, Р. (2019). Информационни проблеми на практическото обучение. – В: Сборник научни трудове на УНСС, том 2, ИК-УНСС 185-196.] [http://unwe-research-papers.org/uploads/ResearchPapers/RP\\_vol2\\_2019\\_No09\\_R%20Kirilov.pdf](http://unwe-research-papers.org/uploads/ResearchPapers/RP_vol2_2019_No09_R%20Kirilov.pdf), изтеглен на 18.03.2022.
- Pashova, G., B. Naymushin, B. Veleva (2001). Rechnik na chuzhdite dumi v balgarskia ezik= Plovdiv: Hermes. [Пашова, Г., Б. Наймушин, Б. Велева (2001). Речник на чуждите думи в българския език. Пловдив: Хермес.]
- Topalska, E. (2018). Normativen model na profesionalnopedagogicheska podgotovka na studenti bakalavri za prepodavane na balgarski ezik v uslovia na detska gradina. Profesionalna podgotovka na studenti ot pedagogicheski spetsialnosti. V. Tarnovo: Universitetsko izdatelstvo „Sv. sv. Kiril i Metodiy“. [Топалска, Е. (2018). Нормативен модел на професионалнопедагогическа подготовка на студенти бакалаври за преподаване на български език в условия на детска градина. Професионална подготовка на студенти от педагогически специалности. В. Търново: Университетско издателство „Св. св. Кирил и Методий“.]
- Наредба за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“. Приета с ПМС № 289 от 07.11.2016 г. Обн. ДВ, бр. 89 от 11 ноем. 2016 г., изм. и доп. ДВ, бр. 105 от 18 дек. 2018 г., изм. и доп. ДВ, бр. 10 от 5 февр. 2021 г.
- <https://zaednovchas.bg/zastapvame-se-za-poveche-prakticheska-podgotovka-na-studentite-po-pedagogika/>

# Типични грешки в дигиталните образователни ресурси за обучение по български език в началните класове

Анна Георгиева, доц. д-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 примери за допускани типични грешки в дигитални образователни ресурси, които се предлагат и използват в часовете за общообразователна подготовка, както и в дидактични игри за затвърдяване на изучаваното учебно съдържание по български език в 1.–4. клас.

**Ключови думи:** дигитални образователни ресурси, български език, типични грешки

## Typical Mistakes in Digital Educational Resources for Learning the Bulgarian Language in Primary Grades

Anna Georgieva, Assos. Professor, PhD  
*Sofia University “St. Kliment Ohridski”  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department of Primary School Education  
e-mail: ag@uni-sofia.bg*

**Abstract:** The article presents examples of typical mistakes made in digital educational resources, which are offered and used in classes for general education, as well as in didactic games to reinforce the studied content of the Bulgarian language in grades 1–4.

**Keywords:** digital educational resources, Bulgarian language, typical mistakes

## Въведение / Introduction

За разлика от издаваните, отпечатвани на хартиен носител учебници, които минават през строга научна, езикова и правописна редакция и през процедура за одобряване от МОН, то в дигиталните образователни ресурси се допускат много научно недостоверни данни и изобилие от груби нарушения на езиковия изказ, правописни и стилистични грешки.

В „Наръчник по иновативни образователни технологии“, който е написан и издаден в изпълнение на Националната програма „Повишаване на компетентностите на преподавателите от държавните висши училища, подготвящи бъдещи учители“ (Ivanova et al., 2022) накратко се представят основните акценти от „План<sup>1</sup> за действие в областта на цифровото образование (2021–2027)“, който е „обновена политическа инициатива на Европейския съюз в подкрепа на устойчивото и ефективно адаптиране на системите за образование и обучение в държавите от Съюза към цифровата ера“ (пак там: 3).

Препоръката е във всички етапи на образование драстично да се увеличи използването на дигитални ресурси и те да се представят на екран. Масово програмисти създават код и алгоритъм за последователни стъпки в изпълнението на софтуерен продукт с образователно съдържание, но тези ресурси не са издържани езиково и като научна коректност на представеното в тях.

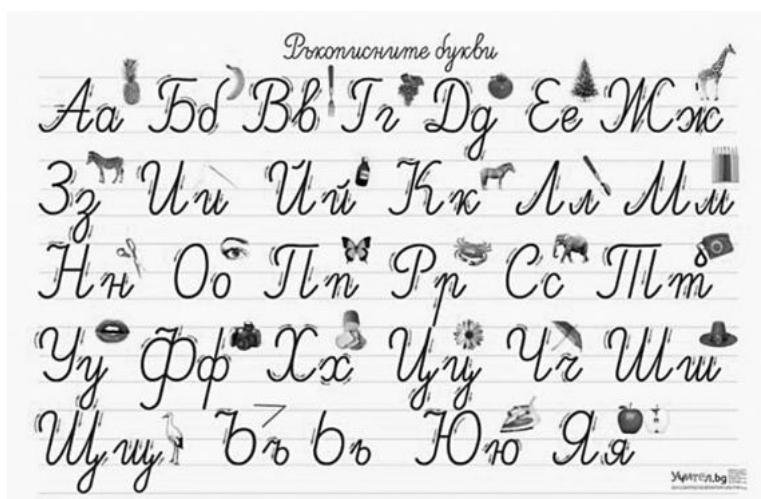
В следващото изложение се коментират някои по-често срещани отклонения от утвърдените научни стандарти, открити в дигитални образователни ресурси за обучение по български език в началните класове.

В много висока степен правописната наблюдателност и езикова компетентност на учениците се формират чрез многократното възприемане на текст/изрази, в които са спазени/приложени правописните правила в българския език. Затова във всеки електронен ресурс, който се предлага на вниманието на обучаемите, е много важно отпечатваният текстов масив да бъде със строго спазване и прилагане на правописните норми в българския език. Трябва да се следи за научната достоверност на предлаганото учебно съдържание – за овладяване на нови знания или за затвърдяването и упражняването им чрез дидактична игра или тестов диагностичен инструмент в електронен формат.

- Дори в периода на начално ограмотяване в първи клас представяните в дигитален ресурс форми за изписване на ръкописните букви често драстично се различават от тези в утвърдения училищен ръкописен шрифт (фиг. 1). Така се рискува у първокласниците да не бъде изградена правилна представа за начина на изписване и за формата на съответната главна или малка ръкописна буква, която се изучава в съответния час по писане в първи клас.

---

<sup>1</sup> План за действие в областта на цифровото образование (2021–2027) – available from [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan\\_bg](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_bg) [cited 10.05.2023]



**Фиг. 1.** Училищен ръкописен шрифт

(<https://umnodete.com/za-uchilishteto/bulgarski-ezik/tablo-rukopisnite-bukvi-20253>)

- В дигиталните образователни ресурси често напълно погрешно се артикулират съгласните звукове, като към всеки от тях се присъединява „призвук – Ъ“ (пр. чуй тук – <https://pretvoritel.com/bulgarian-alphabet/>), което води до неправилна представа и оцетява формирането на фонематичния слух у първокласниците – умението да долавят отделния звук в потока на речта, което е в основата на постигане на правилност при четене и писане. Неправилното произнасяне на звуковете и в задачи за правене на звуков анализ и звуко-буквен модел на произнасяна дума, която е визуално представена и чрез изображение на предмета, още повече затвърдяват тази грешна представа за съответствието между буквата и звука, на който тя е графичен белег (виж и чуй тук <https://www.youtube.com/watch?v=HtZbs9q1WgU> – academico).
- Груба методическа грешка е изписването на букви върху схема-модел за звуковия състав на думата (фиг. 2). Още по-груба грешка, която води до тотално объркване у първокласниците, са различните цветове, с които са оцветени квадратчетата за един и същ звук (звук „а“ – в синьо, в зелено, в червено). Правилното е – при моделиране на звуковия състав на анализирания дума, при правене на „звуков анализ в материализиран план“ мястото на гласен звук в думата условно да се означава с червено квадратче, а мястото на съгласен звук да се представя със синьо квадратче. В приложния пример се вижда и некоректното цветово отразяване на мястото на сонорния съгласен звук „л“ с квадратче, оцветено в червен цвят.





**Фиг. 2.** Схема-модел за звуковия състав на думата „салата“, като неправилно цветовете са представени местата на гласния и на съгласен звук, недопустимо е и наличието на отпечатани букви върху схема-модел за звуковия състав на думата

*Източник:* снимка от наблюдаван урок

- В електронните ресурси с образователно съдържание най-често се допуска неправилна употреба на главна начална буква в случаите, когато това не се налага, и противоречи на правописните правила (фиг. 3). След пунктуационен знак за край на изречение (. ? !) и при преминаване на следващ ред в компютърните програми автоматично се въвежда/появява главна начална буква и ако това не се промени/редактира от въвеждащия текста, в дигиталния ресурс се допуска и визуализира грешка – изписване с главна начална буква на отделна дума, която не е съществително собствено име и не е начало на изречение (напр. През 681 г. Е...). Недопустимо е съществителни нарицателни имена и/или други части на речта като отделни думи да се изписват по този начин – с главна начална буква.



**Фиг. 3.** Неправилна употреба на начална главна буква

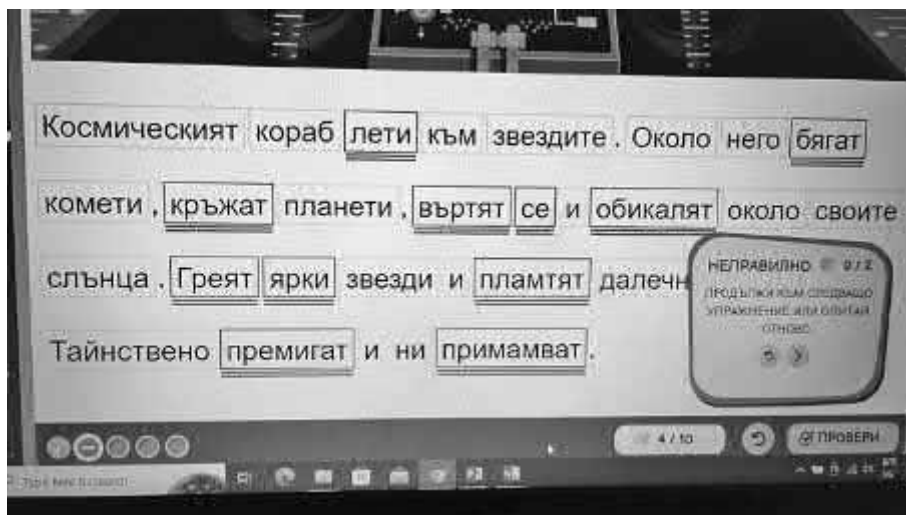
- Аналогичен проблем с представата/правилото за уместна употреба на главна буква се среща и при условия на задачи, в които с цел да се открий шрифтово или цветово, отново напълно неправилно, ортограмата е представена с графичната форма на главната печатна буква (фиг. 4). Никога в края на думата не се изписва главна буква, така че условието на задачата не е коректно зададено/формулирано и предполага просто налучкване, избор 50% на 50% за избор на една от двете предложени в условието на задачата алтернативи. Липсва и пояснение „къде да се постави“ посочената буква – в края на думата и необходимостта да се аргументира този избор с правописна проверка с формата за множествено число или със сродна дума, в която след проблемния звук има гласен звук. Така непълно и неправилно формулирано, условието на задачата не изпълнява функцията за затвърдяване и прилагане на изучаваното в уроците по български език правописно правило за проверка при обеззвучаване на съгласен звук в края на думата.



**Фиг. 4.** Неправилно зададено условие на задачата и представяне на ортограмата с графичната форма на главната печатна буква

- Често в дигиталните образователни ресурси в програмираното в софтуера за „правилен отговор“ не се отчита степента на вярност и стъпките до достигане на пълния набор от заложените в учебната задача компоненти. Както може да се види в представената на фиг. 5 снимка на екран, при изпълнение на езикова задача, въпреки правилното откриване на деветте глагола в текста, маркирането на още една ненужна дума (прилагателно име – „ярки“) се разпознава в дигиталния образователен ресурс като напълно „неправилно“ решаване/справяне с езиковата задача. Некоректно софтуерният продукт маркира с две успоредни черти (знак за сказуемо, начин за подчертаване на глагол) и думата, която е друга, различна част на речта.

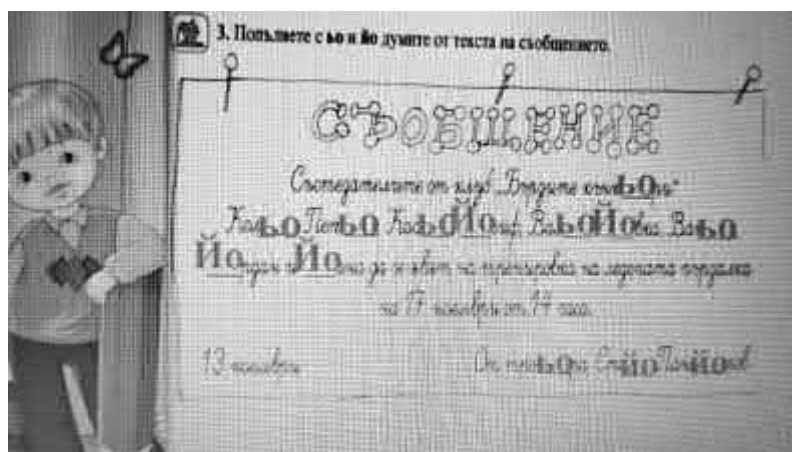
В такъв тип задачи често е заложен алгоритъм, който не позволява да се визуализира/приеме следващ отговор, без да са напълно маркирани всичките налични до момента изисквани и заложен в алгоритъма за „правилното справяне/изпълнение“ пунктове.



**Фиг. 5.** Некоректно отчитане на резултата от изпълнението на задачата, въпреки че са открити всички глаголи в текста

- Друга често срещана грешка в дигиталните образователни ресурси е смесването в изписването на една дума на букви с печатен и с ръкописен шрифт (фиг. 6). В много от анализирания софтуерни продукти предварително програмираното място за писане се оказва недостатъчно и това води до нарушаване на четливостта и визуалната хомогенност на съдържанието. Особено ако в електронния ресурс се пише с предварително зададен шрифт и размер (кегел) на буквите, които се допълват или падат като цялостна картина/картонче на предвиденото място. Наблюдава се и обратният вариант – върху отделна дума или текст, отпечатани с печатни букви, изпълнението на задачата изисква да се допълни с ръкописен шрифт само една буква (пр. – гор**d**, виж и фиг. 4).

Недостатък на такъв тип задачи е и липсата на цялостно изписване от ученика на думата и трениране на правописната му наблюдателност, опитност за правилно писане на думи с разлика между изговор и правопис. След смяна на слайда на дъската остават изписани разхвърляни в пространството само отделни букви (в примера от фиг. 6 – само допълнените буквосъчетания със син цвят).



**Фиг. 6.** Смесване на букви с печатен и с ръкописен шрифт в изписването на една дума (<https://www.slideshare.net/meri1966/ss-28745669>)

- Друга типична грешка в дигиталните ресурси, разработени от програмисти, но неспециалисти в теорията и методиката на обучението, е некоректно смесване на понятия/термини от различни равнища на науката за езика. В обяснението „Изречението има подлог и глагол...“ (<https://pretvoritel.com/podredi-dumite-v-izrechenie-za-nachinaesthi/>) има грубо и недопустимо смесване на понятия. Употребата на термина „подлог“ (изучава се в 4. клас) представя синтактичната функция на определена дума като част на изречението и би трябвало следващото понятие да е „сказуемо“ – да бъде от същото езиково равнище и от научната област на синтаксиса. Понятието „глагол“ е определяне на думата като част на речта (морфология), а не във функцията ѝ в сложното синтактично цяло на изречението.

**В заключение** може да се обобщи, че безконтролното създаване, разпространяване и мултиплициране на дигитални ресурси с образователно съдържание, в които има груби методически и фактологични грешки, както и научно недостоверно съдържание, всъщност предпоставят възможност за формиране у обучаемите ученици на напълно погрешни представи и (не)„знания“, до тотално сриване на правописната им компетентност и за изграждане на уменията за правене на проверка чрез прилагане на изучаваните и валидни в българския език правописни правила.

Затова е огромна и решаваща отговорността на учителите и родителите да подбират и предоставят на учениците качествени и с научно коректно представяне на съдържанието в тях дигитални ресурси.

## ЛИТЕРАТУРА

- Ivanova et al. (2022). Ivanova, A., Stoikova, V., Ivanova, G., Ibramova, E., Smrikarova, St., Hristov, Tsv., Georgiev, Tzv. Vasilev, Tzv., Aliev, Uks. (pod obstata redaktsia na Angel Smrikarov, Hristo Beloev). Naruchnik po inovativni obrazovatelni tehnologii, 2022. 227 p., ISBN: 978-954-712-813-2. (Narucnikat e napisan I izdaden v izpalnenie na Natsionalna programa "Povishavane kompetentnostite na prepodavatelите ot darjavnite visshi uchilista, podgotviashti budeshти uchiteli"). Narucnikat e publikivan vav virtualnata biblioteka na natsionalnata programa, koiato e obshto dostupna. Available from < <https://www.mon-nmuciot.bg/virtualLibrary.html> > [cited 10.05.2023] [Иванова, Анелия, Ваня Стойкова, Галина Иванова, Елица Ибрямова, Стоянка Смрикарова, Цветан Христов, Цветозар Георгиев, Цветомир Василев, Юксел Алиев (под общата редакция на Ангел Смрикаров, Христо Белолев). Наръчник по иновативни образователни технологии, 2022. 227с., ISBN: 978-954-712-813-2. (Наръчникът е написан и издаден в изпълнение на Национална програма „Повишаване компетентностите на преподавателите от държавните висши училища, подготвящи бъдещи учители“). Наръчникът е публикуван във виртуалната библиотека на Националната програма, която е общодостъпна. Available from < <https://www.mon-nmuciot.bg/virtualLibrary.html> > [cited 10.05.2023]
- Plan za deistvie v oblastta na tsifrovoto obrazovanie (2021–2027). Available from [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan\\_bg](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_bg) [cited 10.05.2023] [План за действие в областта на цифровото образование (2021-2027). Available from [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan\\_bg](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_bg) [cited 10.05.2023]]
- Sait s digitalni obrazovatelni resursi. Available from <pretvoritel.com> [cited 10.05.2023] [Сайт с дигитални образователни ресурси. Available from <pretvoritel.com> [cited 10.05.2023]]
- Sait s digitalni obrazovatelni resursi. Available from <@academicbg> [cited 10.05.2023] [Сайт с дигитални образователни ресурси. Available from <@academicbg> [cited 10.05.2023]]

# Използване на хипервръзки в мултимедийни презентации в обучението с помощта на приложението MS PowerPoint

Иван Душков, доц. д-р

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

**Резюме:** Използването на мултимедийни презентации навлиза все повече в процеса на обучението. В проведени изследвания от доц. д-р Ив. Душков и доц. д-р Л. Алексиева е доказана ефективността от използването им в часовете по математика, свързани с геометричното съдържание (Душков, 2021) и табличното умножение и деление във втори клас (Алексиева, 2014). Настоящият доклад има практическа насоченост. На база лични изследвания, проведени от автора, някои от които представени в монографията „Мултимедийни презентации – грешки, пропуски и насоки за преодоляването им при бъдещи начални учители“, ще разгледаме интересни възможности за използването на хипервръзки (hyperlink) в мултимедийните презентации. Това е един от критериите, по които студентите от Факултета по науки за образованието и изкуствата, участвали в изследването, са допуснали висок процент грешки.

**Ключови думи:** мултимедийна презентация, хипервръзка, обучение

## Using Hyperlinks in Multimedia Presentations in Learning Using MS PowerPoint Application

Ivan Dushkov, Assoc. Prof., PhD  
*Sofia University “St. Kliment Ohridski”  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department of Primary school Education  
e-mail: idushkov@uni-sofia.bg*

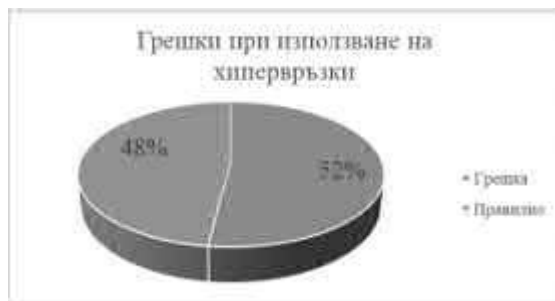
**Abstract:** The use of multimedia presentations is increasingly entering the learning process. In research conducted by Associate Professor Dr. Iv. Dushkov and Assoc. Dr. L. Aleksieva, the effectiveness of their use in mathematics classes related to geometric content (Dushkov, 2021) and tabular multiplication and division in second grade has been prov-

en (Aleksieva, 2014). This report has a practical focus. On the basis of personal research conducted by the author, some of which are presented in a monograph – “Multimedia presentations – errors, omissions and guidelines for overcoming them in future elementary teachers”, we will consider interesting possibilities for the use of hyperlinks in multimedia presentations. This is one of the criteria on which the students from the Faculty of Education Sciences and Arts who participated in the study made a high percentage of errors.

**Keywords:** multimedia presentation, hyperlink, training

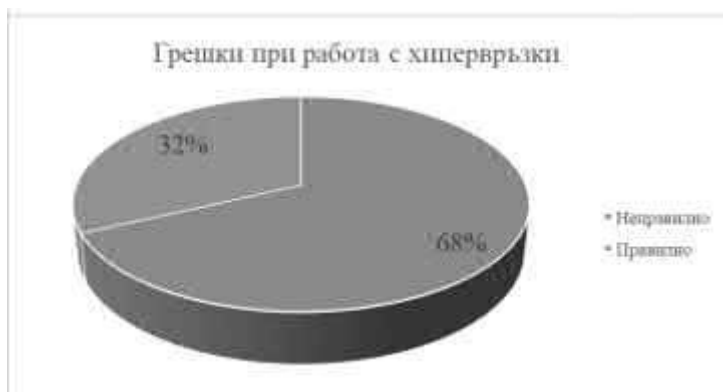
От съществено значение при работата с даден софтуер е отличното познаване на неговите възможности. Това в пълна сила важи при работата с презентационен софтуер и в частност с приложението MS PowerPoint. За да бъде една мултимедийна презентация ефективна, тя трябва да бъде изготвена максимално добре. От проведени изследвания в областта (Душков, 2021) е изградена критериална система от често допускани грешки при създаването на мултимедийни презентации от студенти. В експеримента взеха участие над 1500 готови презентации, изготвени от студенти от няколко специалности от Факултета по науки за образованието и изкуствата. Един от разгледаните критерии е използването на хипервръзки в мултимедийни презентации.

Най-често допусканата грешка при работата с хипервръзки е неправилното осъществяване на връзки между отделните слайдове в съответната мултимедийна презентация или неправилното въвеждане на външна препратка, ако се осъществява връзка към друг обект или към страница в интернет.



Диаграма 1

Обобщените резултати от проведеното изследване по критерий „ХИПЕРВРЪЗКИ“, представени на диаграма 1, показват, че 32% от студентите са допуснали грешки при използването на хиперлинкове в своите мултимедийни презентации. Това са 507 от 1585 участвали в изследването. Ако искаме да бъдем съвсем прецизни, разбира се, трябва да отворим една скоба, тъй като не всички участници в изследването са използвали хипервръзки в своите мултимедийни презентации. По-конкретно хиперлинкове в своите презентации са поставили 746 от участниците в проведеното изследване. Резултатите можем да видим на диаграма 2.

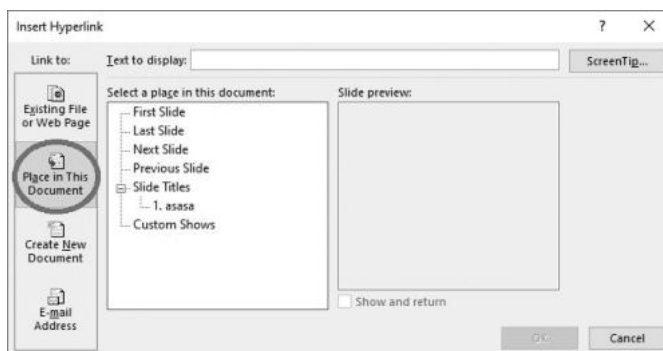


Диаграма 2

Лесно можем да забележим, че два пъти повече от участващите в проведеното изследване са допуснали грешки при работа с хипервръзки (507 от 746 човека). Това е сериозна разлика и поради тази причина в следващите редове ще направим някои разяснения как се създават и използват хипервръзките в мултимедийни презентации. Това би могло да даде много по-голяма свобода за работа.

Най-често използването на хипервръзки в мултимедийни презентации е свързано със създаване на съдържание, при проверка на знания чрез интерактивни задачи с тестов характер или при осъществяване на връзка с друг външен обект или интернет сайт.

Използването на хипервръзки при създаване на електронно съдържание е често срещан похват. За разлика от текстообработващата програма MS Word (Меню REFERENCES – Table of Contents) приложението MS PowerPoint не разполага с опция за създаване на електронно съдържание. За да се постави хипервръзка от този тип, от диалоговия прозорец на меню INSERT – links трябва да се избере опцията Place in This Document (фиг. 1).



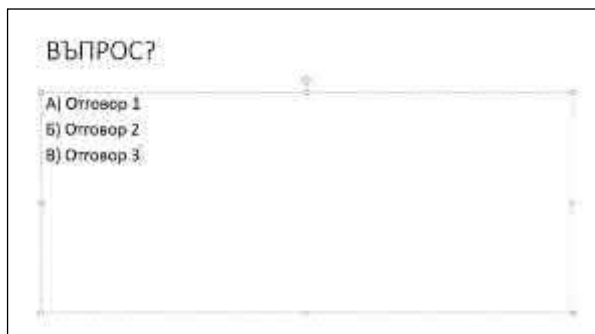
Фиг. 1



Тъй като ще се избира място на препратката, намиращо се в някой от слайдовете на текущата мултимедийна презентация, съответният слайд, към който искаме да направим препратката, може да се избере от полето *Select a place in this document*. При поставянето на такъв тип хипервръзка трябва да се внимава към кой слайд се прави връзката, за да няма разминавания.

Друга все по-често използвана възможност на хипервръзките е създаването на тестови задачи. Често допускана грешка тук е недобрата подредба и разминаването на указателите, поставени като цел в полето на хипервръзката. Как се създават такъв тип задачи, ще илюстрираме с пример в следващите няколко снимки.

Първо трябва да създадем слайд, който да съдържа конкретния въпрос (фиг. 2).



Фиг. 2

Да приемем „Отговор 2“ за верен, а останалите два за грешни.

Да създадем още два слайда – единия за грешните отговори, а другия – за верния. Правилната последователност на създаване е първо да стои слайдът за грешка, а след него за правилен отговор. Това е така, тъй като, ако тестваният даде правилен отговор, да може да продължи напред в презентацията към следващия слайд, без да му се налага да премине през този за грешка. Двата слайда най-общо могат да изглеждат по следния начин (фиг. 3 и фиг. 4):



Фиг. 3



Фиг. 4

Разбира се, в слайда за грешка има възможност, както е показано на фиг. 3, да се постави текст или изображение с възможност тестираният да се върне отново към въпроса и да даде друг отговор. За целта трябва да се маркира текстът „Опитай пак“ и да му се постави хипервръзка, която да направи препратка обратно към слайда с въпроса.

При създаването на такъв тип задачи би могло вместо текст да се използват картинки, като хипервръзките се поставят по същия начин както при текста. Това би било много полезно за деца, които все още не познават буквите и не могат да четат.

При използването на хиперлинкове за осъществяване на връзка с други обекти, ненамиращи се в текущата презентация, или с обекти, намиращи се в интернет, се използва друга опция от диалоговия прозорец (фиг. 5).



Фиг. 5

Както е показано на фиг. 5, в синьо е оградена опцията, която трябва да се избере „Existing File or Web Page“ (в миналия случай избрахме Place in This Document). В червено е оградено полето, в което трябва да се въведе или постави чрез копиране адресът, към който искаме да създадем хипервръзката. Много често при изписването на адреси, разбира се, ако това се прави ръчно,

се пропуска препратката, която указва, че обектът, към който искаме да се свържем, се намира в интернет, а именно **http://адрес**. По този начин хипервръзката, която сме поставили, няма да работи.

Използването на хипервръзки дава огромни възможности мултимедийните презентации да „оживеят“ чрез вмъкването на интерактивен елемент. Също така при създаване на по-големи мултимедийни презентации поставянето на съдържание в началото би улеснило много повече навигацията в самия файл. Свързването с външни обекти или препратки към интернет разширява и обогатява възможностите на една презентация.

## ЛИТЕРАТУРА

- Microsoft (2023, april 15). Retrieved from support.microsoft.com: <https://support.microsoft.com/en-us/office/add-hyperlinks-to-slides-6f37e08a-43a8-40fe-a1d3-3adf6c592fa9>
- Microsoft (2023, april 15). Retrieved from support.microsoft.com: <https://support.microsoft.com/en-us/office/add-hyperlinks-to-slides-6f37e08a-43a8-40fe-a1d3-3adf6c592fa9>
- Alexieva, L. Didakticheski syzmojnosti na obrazovatelnia softuer v obuchenieto po matematika na uchenicite ot втори клас [Алексиева, Л. (2014). Дидактически възможности на образователния софтуер в обучението по математика на учениците от втори клас. София.]
- Dushkov, I. (2021). Integrirane na informacionno-komunikacionni tehnologii v obuchenieto po geometria w nachalnite klasove. Sofia. Veda Slovena-JG. [Душков, И. (2021). Интегриране на информационно-комуникационни технологии в обучението по геометрия в началните класове. София: Вета Словена-ЖГ.]
- Dushkov, I. (2021). Multimediini prezentacii – greshki, propuski i nasoki za preodoliavaneto im pri badesti nachalni uchiteli. Sofia: Veda Slovena-JG [Душков, И. (2021). Мултимедийни презентации – грешки, пропуски и насоки за преодоляването им при бъдещи начални *учители*. София: Вета Словена – ЖГ.]

# Полезни възможности при форматиране на документ с приложението MS Word

Иван Душков, доц. д-р

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

**Резюме:** Докладът има практико-приложен характер. На база лични изследвания и наблюдения се очерта нуждата от разглеждане на някои често срещани проблеми при оформяне на текстов документ. В настоящата статия ще разгледаме някои полезни възможности за форматиране на текстов документ чрез използване на приложението за текстообработка MS Word. Ще се спрем на използването на функциите Форматиращ художник (Format painter), създаване на автоматично електронно съдържание, библиография и използване на цитати.

**Ключови думи:** текстообработваща програма, форматиране, функции



## Useful Features When Formatting a Document with the MS Word Application

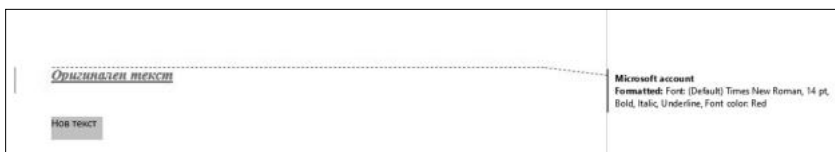
Ivan Dushkov, Assoc. Prof., PhD  
*Sofia University “St. Kliment Ohridski”  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department of Primary school Education  
e-mail: idushkov@uni-sofia.bg*

**Abstract:** The report has a practical and applied nature. Based on personal research and observations, the need to consider some frequently encountered problems when creating a text document was outlined. In this article, we will look at some useful options for formatting a text document using the word processing application MS Word. We will focus on using the Format painter features, creating automatic electronic content, bibliography and using citations.

**Keywords:** Word processor, formatting, functions

При създаване на текстов документ един от основните акценти е неговото форматиране или най-общо казано – правилното му оформление. Приложението MS Word предоставя огромни възможности за работа с текстови документи. Наред с форматирането на праметрите на текста (размер, шрифт, цвят и други), оформлението на абзаци и цели страници, има и някои доста полезни инструменти, които също биха спомогнали за добата визия на текстовия файл.

Нека се спрем на инструмента Форматиращ художник (Format painter)  **Format Painter**. Намира се в меню Начало (Home), подменю Клипборд (Clipboard). Форматиращият художник е изключително полезен инструмент, който би могъл да спести доста време при работа с документи. Неговата функция е да „копира“ форматирането на даден текст и да го пренесе върху друг такъв. Много често, когато поставим текст, взет от интернет, в нашия документ, неговите настройки са коренно различни от тези, които сме използвали до момента (цвят, шрифт, размер и т.н.). Поради тази причина се налага да „пренастроим“ новия текст, така че да пасне на нашия. Точно тук бихме могли да използваме Форматиращия художник. Как се работи с този инструмент? Първоначално трябва да бъде активиран, като се натисне с ляв бутон на мишката върху неговата икона, така че той да се оцвети в по-тъмен цвят:  **Format Painter**. След това курсорът на мишката става във вид на четка за боядисване (иконата на инструмента). Посочваме оригиналния текст (не е необходимо да го маркраме, а само да натиснем него). По този начин взимаме всички настройки на форматирането на този текст. После отиваме до новия текст и го маркираме, както е показано на фиг. 1 и фиг. 2.



Фиг. 1



Фиг. 2

Както лесно можем да видим, новият текст е приел настройките на оригиналния. Форматиращият художник е един изключително полезен инструмент, който би могъл да ни спести много време и натискане по различни опции по време на оформлението на даден документ.

Следващият инструмент, на който ще се спрем, е за създаване на електронно автоматично съдържание. Със сигурност на много от нас ни се е налагало да създаваме съдържание на документ, което да включва избрани заглавия и страници. Много често това се прави на ръка, като в началото на документа се поставят избраните заглавия от документа и срещу тях се изписват ръчно страниците, на които те се намират. Това наистина е лесно, но отнема доста време, а и освен това при всяко преформатиране на документа се налага да се правят корекции в съдържанието. Приложението MS Word разполага с инструмент, който позволява това да се случи много по-лесно. Създаването на автоматично електронно съдържание става от меню Препратки (References) и подменю Таблица на съдържание (Table of Contents), както е показано на фиг. 3.



Фиг. 3

Преди да създадем самото съдържание, е необходимо да изберем частите от текста, които искаме да включим в него. За целта трябва едно по едно да маркираме заглавията и да променим техния стил, което можем да направим от меню Начало (Home) и подменю Стиллове (Styles) – фиг. 4.



Фиг. 4

Стилът, който избираме, е „Заглавие 1, 2, ...“ (Heading 1, 2, ...), както е показано на фиг. 4. След като маркираме всички заглавия, които бихме искали да включим в нашето съдържание, отново се връщаме в меню Препратки и избираме опцията Таблица на съдържание. От падащото меню избираме първата опция Автоматична таблица 1 (Automatic Table 1), както е показано на фиг. 5.



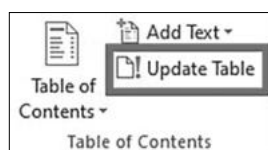
Фиг. 5

Сега вече нашето съдържание е готово и ще се появи на мястото, което сме определили. То ще има следния вид (фиг. 6):

|            |   |
|------------|---|
| Съдържание |   |
| Заглавие 1 | 2 |
| Заглавие 2 | 3 |
| Заглавие 3 | 4 |
| Заглавие 4 | 5 |

Фиг. 6

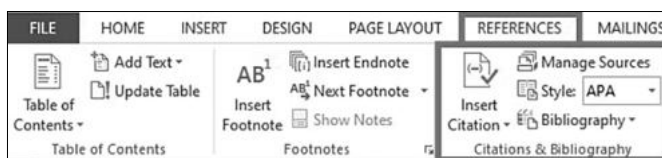
Думата Contents, разбира се, можем да изтрием и на нейно място да напишем на български СЪДЪРЖАНИЕ. Важно е да отбележим, че след като финализираме нашия документ, е необходимо да актуализираме съдържанието от опцията „Обнови таблицата“ (Update Table), както е показано на фиг. 7.



Фиг. 7

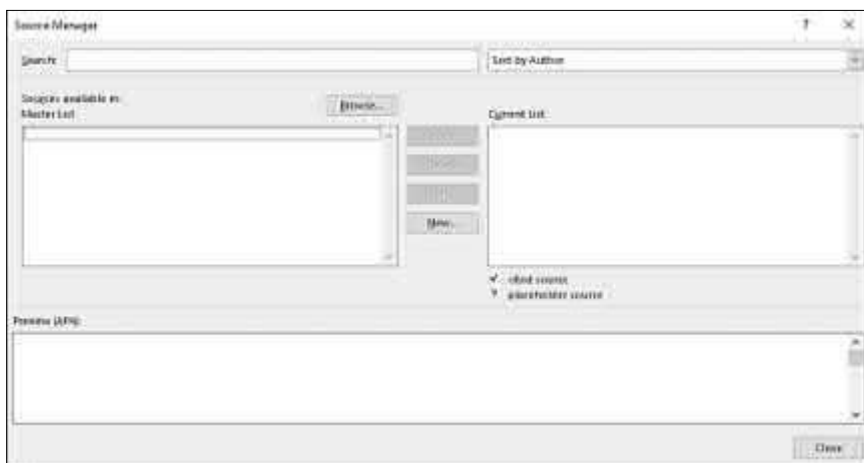
Съдържание, направено по този начин, освен че ще е напълно коректно, дава и още една доста интересна възможност. Когато отворим документа и отидем върху нашето съдържание, чрез задържане на бутона Ctrl от клавиатурата с левия бутон на мишката можем да изберем заглавие, което, като посочим, ще ни изпрати на мястото в текста, на което то се намира. Това също представлява голямо удобство, тъй като ще ни спести време да стигнем до исканата от нас част в документа.

Следващата интересна възможност, която ни предлага приложението MS Word, е свързана със създаване на библиография или т.нар. използвана литература, която, както много добре знаем, е задължителна в края на всеки документ, в който сме използвали чужди източници. Форматирането на такава библиографска справка не е самоцелно, а има строга подредба. И тук приложението MS Word може да ни помогне много. За целта трябва да отидем отново, както и при създаването на електронно автоматично съдържание, в меню Препратки (References), но този път ще изберем подменю „Цитати и библиография“ (Citation & Bibliography), както е показано на фиг. 8.



Фиг. 8

Първо трябва да изберем опцията „Управление на източници“ (Manage Sources). Ще се отвори диалогов прозорец, разделен на две полета (фиг. 9).



Фиг. 9



Дясното поле „Главен списък“ (Master List) съдържа източниците, които са използвани по време на работа, т.е. веднъж въведен източник се съхранява в този списък. Лявото поле „Текущ списък“ (Current List) съдържа източниците, които ще използваме в текущия документ. Ако източникът е въведен вече, чрез бутона „Копирай“ (Copy), който се намира между двете полета, бихме могли да го прехвърлим в текущия списък. Ако се налага да създадем нов източник към нашата библиография, ще използваме бутона „Нов“ (New), намиращ се отново между двете полета. Така ще се отвори нов диалогов прозорец, в който трябва да се въведат данните на източника, които са необходими за създаване на библиографията (фиг. 10).



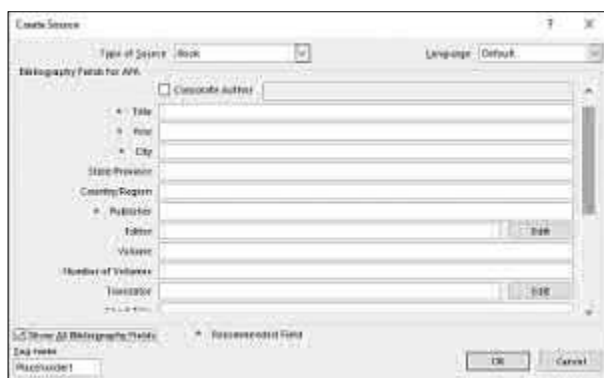
Фиг. 10

Най-отгоре от „Тип на източника“ (Type of Source) бихме могли да определим какъв ще е нашият източник. Има много възможности – книга, статия, списание, интернет, песен, картина и др. По-надолу в текущия прозорец се въвеждат необходимите данни, като те могат да се променят спрямо типа на източника (фиг. 11).



Фиг. 11

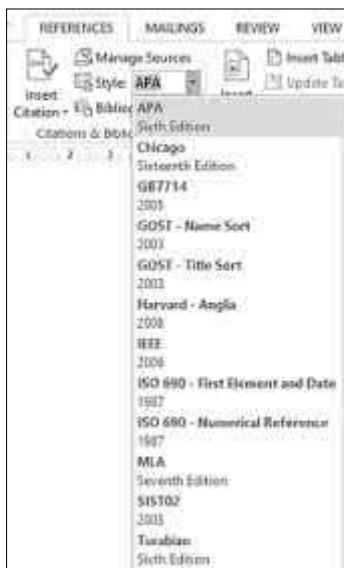
Най-отдолу има опция за отметка, върху която, ако натиснем, ще се появят допълнителни възможности за въвеждане на още данни, свързани със самия източник (фиг. 12):



Фиг. 12

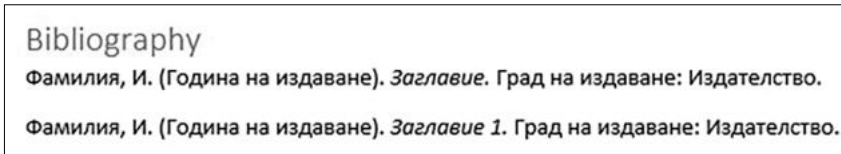
Отбелязаните с червена звезда са препоръчителни, а останалите са според поставените изисквания към самия документ. Когато сме готови, натискаме бутона ОК и нашият източник ще се появи и в двата списъка, тъй като по подразбиране приложението очаква, че току-що въведеният източник ще бъде използван в текущия документ. Също така важна възможност е промяната на вече съществуващ източник, което може да се извърши от бутона „Редактиране“ (Edit), намиращ се също между двата списъка (фиг. 9). Когато сме готови с текущия списък, затваряме диалоговия прозорец.

Преди да поставим готовия списък с източници в нашия документ, бихме могли да изберем стил (Style) (фиг. 13):



Фиг. 13

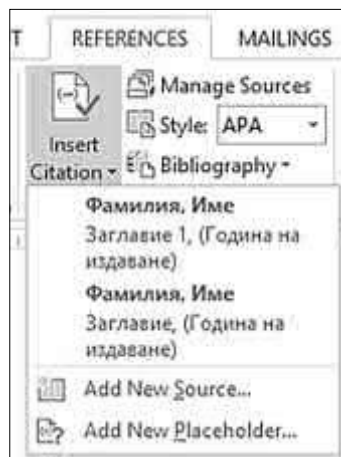
Когато сме готови, избираме опция „Библиография“ (Bibliography) и нашият списък ще се появи на мястото, което сме определили, като ще има следния вид (фиг. 14).



Фиг. 14

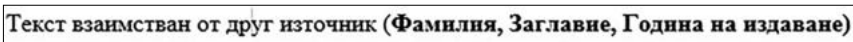
Тук можем да видим библиография стил APA. Разбира се, както и при съдържанието, бихме могли да заменим латинското наименование Bibliography с текст на български език.

Вмъкването на цитати е свързано със създаването на библиография. Както добре знаем, след текст, който сме заимствали от друг автор, е необходимо в скоби да поставим данни за този източник. Това бихме могли да извършим отново от същото място, от което създаваме библиографията, но този път ще изберем опция „Вмъкни цитат“ (Insert Citation), както е показано на фиг. 15.



Фиг. 15

Както лесно се вижда, след натискане на бутона се появява списък с източниците, които сме използвали в нашата библиография. Когато изберем източника, който ни трябва, данните за него ще се появят в скоби след текста, който сме използвали (фиг. 16).



Фиг. 16

Това е цитат стил АРА.

В настоящата статия разгледахме някои интересни възможности, които предлага приложението MS Word при форматиране на документ. Те са както полезни, така и в по-голямата си част задължителни при правилното оформление на текстовия документ. С оглед на все по-сериозния проблем с авторското право създаването на правилно структурирана според международните изисквания библиография и използването на цитати в основния текст е задължително условие.

### ЛИТЕРАТУРА

- (2023, 04 15). Retrieved from support.microsoft.com: <https://support.microsoft.com/en-us/office/create-a-bibliography-citations-and-references-17686589-4824-4940-9c69-342c289fa2a5>
- (2023, 04 15). Retrieved from support.microsoft.com: <https://support.microsoft.com/en-us/office/add-citations-in-a-word-document-ab9322bb-a8d3-47f4-80c8-63c06779f127>
- (2023, 04 15). Retrieved from support.microsoft.com: <https://support.microsoft.com/en-us/office/insert-a-table-of-contents-882e8564-0edb-435e-84b5-1d8552ccf0c0>

# Good Practice in Applying Flipped Classroom Methodology in University Settings

Iliyana Simeonova, Assist. Prof., PhD

*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*  
*Faculty of Educational Studies and the Arts*  
*Department of Primary Education*  
*e-mail: i.simeonova@fppse.uni-sofia.bg*

**Abstract:** The paper presents the process of integrating flipped classroom methodology in online pre-service teacher training course in Primary education at Sofia University "St. Kliment Ohridski". Selected-content flipping was chosen among various models of flipped classrooms, as well as a three-phase teaching and learning design based on the revised Bloom's taxonomy. A detailed description of one thematic unit (course topic) intended to serve as good practice scenario is shared in order to promote further introduction of flipped learning in university settings. Based on the preliminary findings of an action research conducted by the instructor, some practical recommendations for course flipping and restructuring are outlined.

**Keywords:** flipped classroom approach, online learning, teacher training, student engagement

## Introduction

The flipped classroom approach is a student-centered pedagogical approach where students are engaged in out-of-class instructions in addition to in-class lecturing. Moving aspects of lecture instruction outside the classroom makes room for more discussions and collaborative learning in class. In a flipped class students have access to instructor's lectures ahead of time along with any other background material they might need. This frees up face to face time to let students seek guidance and clarifications from instructors and to interact with peers during collaborative activities. O'Flaherty and Phillips (2015) point that when students are engaged with individual computer-based pre-instructions outside the classroom this leads to quality interactive group learning in class. Basically, the concept of a flipped class can be summarized as follows: "that which is traditionally done in class is now done at home, and that which is traditionally done as homework is now completed in class" (Bergmann & Sams, 2012). The main goal of flipping or "inverting" a

class is to activate students and to make them more deeply engaged with course material while fostering higher order thinking skills and collaboration with peers.

The aim of this paper is to present and share a good practice in applying flipped classroom methodology in Primary education teacher training course at Sofia University “St. Kliment Ohridski”. The paper also proposes paths of action to promote introduction of flipped learning in university settings and dissemination of good practices.

## **Reasons to decide to use and apply flipped classroom methodology**

In the summer semester of 2022 and during the Covid-19 pandemic all universities in Bulgaria were forced to switch to online learning. Sofia University was not an exception. By that time, it was clear that neither the instructors, nor the students themselves were sufficiently prepared for this transition since it happened in an unrealistic time frame (Brooks et al., 2020; Hodges et al., 2020). Despite institutional help provided, the major result was struggling professors and disengaged students – a study indicated 72 percent decrease in students’ live lecture engagement and attendance (Hollister et al., 2022). In an attempt to boost low levels of student engagement, maintain interest and provoke more active participation a decision to incorporate flipped classroom methodology in Primary Education e-course was made. Having some theoretical knowledge on the matter, I joined a flipped classroom training course for university teachers under an Erasmus+ project. Project work served as primary change driver. In addition, literature review indicated a number of benefits to implementing flipped instruction, which further solidified my intention. For example, Berkeley Center for Teaching and Learning sheds light on the following advantages of flipped classrooms:

- Individualized help during class time – the instructor can be “guide on the side”, rather than “sage on the stage.”
- Opportunities for deliberate practice and increased support for students as they grapple with higher order disciplinary concepts and problems.
- Opportunities for increased interaction among students.
- More student control over the pace of lectures (e.g. when providing video lectures).
- Resiliency and flexibility towards unexpected changes and situations (e.g. technology problems) (Flipping your classroom, 2022).

Many empirical studies on the effectiveness of flipped learning have found increased academic achievement due to the active engagement and interactive nature of the approach (Awidi & Painter, 2019) and better opportunity for development of students’ critical thinking skills (Mazur, 2009). Students’ active learning roles turn out to be a crucial component of flipped instruction models applied at tertiary

education. Studies also confirm that flipped classrooms have positive effects on students' knowledge, skills and engagement (Murillo-Zamorano et al., 2019).

Digital learning and digital transformation trends in education in general facilitate the introduction of flipped methodology. Students can easily access open educational resources in any format and medium in the public domain or can benefit from various educational applications used in flipped classrooms. University education in Bulgaria is also well on its way to digital transformation. In recent years "a large volume of specialized scientific information has been generated and is now readily available for students on university e-learning platforms" (Georgieva, 2022:116). A comprehensive study by A. Georgieva (2022) outlines the various aspects of digitalization practices in Bulgarian education, the possibilities and potential threats of using electronic educational resources.

The reasons behind my personal decision to incorporate flipped classroom methodology in the online learning of pre-service primary teachers at Sofia University "St. Kliment Ohridski" can be broadly summarized as follows:

- Restructuring the e-course in Primary education to provide more time for active learning activities.
- Making students more accountable for their own learning.
- Applying knowledge in practice.
- Fostering engagement with course material.
- Developing independent and critical students' thinking.
- Developing a spirit of cooperation among students.

As a result, the *Introduction to Primary Education* course was partially flipped. Selected-content flipping was chosen among various models of flipped classrooms. Lecturing was not completely eliminated from class time, instead selected course topics (thematic units) were flipped. The two main selection criteria I chose were the level of difficulty and the reusability of content in future semesters. The model proved to be a reasonable decision and a safe choice for first time flipped instruction (both for teacher and students). It also fitted time constraints since most of course redesign was made ad hoc.

## Summary of the flipped course

*Introduction to Primary Education* is a course targeted at undergraduate BA students of *Primary Education and Foreign Language Teaching* and *Primary and Preschool Education* at Sofia University "St. Kl. Ohridski". The course provides an introductory course sequence for students who wish to pursue careers in primary education.

Primary school is a vital step in preparing children for later learning and life in general. It's where most children learn to read and write, where they learn the fundamental concepts of science and mathematics, and where they gain a basic

understanding of the world in general. Thus, this course is built on the understanding that a solid pedagogical foundation for teaching in primary school settings is needed by trainee teachers.

The general focus of this course is on the Bulgarian National Curriculum Framework, its structure, content, pedagogical rationale, implementation, and delivery. The course works towards developing the following broad teacher competencies (relative to receiving a qualified primary teacher status in Bulgaria):

- Teaching (organization and planning of lessons, in and out-of-class activities, classroom management, assessment).
- Communication and Interpersonal Skills (with students, parents and family).
- Leadership (organization and planning, collaboration and teamwork, facilitation and engagement).
- The goal this course strives to achieve is to provide student teachers with knowledge, skills and dispositions to:
- Develop their understanding of current educational practices and the complex interactions among the legal, social, and economic forces that influence and shape educational policies in Bulgaria.
- Build positive, trusting relationships with children, families, and colleagues.
- Create supportive learning environments for primary school-aged children.
- The main learning outcome of the course is students to demonstrate general content knowledge, skills, and pedagogy appropriate to primary education.

## Procedures

In flipped classrooms student's first exposure to new course material and their learning of the new material take place out of synchronous online meetings. Therefore, the teaching and learning design of the Primary education course was divided into three distinct phases, namely pre-class, in-class, and post-class (Kuldeep et al., 2018). The 3-phase instructional system that was adopted essentially consisted of three basic components that needed planning of appropriate activities. The pre-class component focused mainly on information transfer, briefing and pre-class evaluation. The activities in the in-class phase encouraged peer or team learning, analyzing, problem solving, and application of subject matter. The post-class phase was designed to further employ and extend higher order thinking skills and to provide feedback.

The flipped thematic unit presented in this paper introduced the Primary school curriculum to students. The design of this unit – needs assessment, selection of content and learning outcomes, activity design, learning assessment and feedback – is based on the revised Bloom's taxonomy (Krathwohl, 2002). However, for the purposes of integrating flipped classroom methodology, the taxonomy was also flipped – the bottom parts were reserved for pre-class work and self-instruction,



while the upper parts of the taxonomy (the most complex tasks) took place in-class and post-class. I started out with developing learning outcomes and specifying the aims and objectives of the unit. Then I focused on appropriate assessment methods and decided on the teaching and learning activities. The selection of digital tools was a challenging task since it had to satisfy several criteria, e.g., offer free full or partial functionality, archive and easy sharing of student's work, simplified user interface, easy account setup, etc.

### **Substantial description**

- Flipped thematic unit: The Primary School Curriculum (in Light of Recent Educational Reforms in Bulgaria).
- Study level: BA
- VLE: Moodle
- Video conferencing tool: Big Blue Button/ Google meet
- Support material: 3 readings in total, 1 video presentation, 1 screencast (how-to video).

The aim of this thematic unit is to introduce the Primary School Curriculum within the national curriculum framework.

### **Objectives:**

- To discuss the national curriculum framework: design, structure, foundational principles and core values, key and subject-specific competencies, financing children's education.
- To consider the Primary School Curriculum in Bulgaria – subjects and programmes, framework and school curricula, mainstream and special education schools, public and private schools.
- To examine the national education standards (adopted with ordinances of the Minister of Education and Science) as a set of mandatory requirements for primary education.

### **Learning outcomes:**

- Define national education standards within the education system in Bulgaria.
- Explain and discuss the foundational principles of the education system in Bulgaria.
- Describe and evaluate state policy on the provision of education in primary settings.
- Define subject areas and classify subjects within the primary school curriculum.
- Differentiate between compulsory, elective and optional subjects within the primary school curriculum.

- Describe and distinguish between curriculum and syllabus.
- Describe the essential attributes of syllabi and school curricula.
- Design and develop a school curriculum for the primary grades.
- Investigate and analyze key issues of primary education in Bulgaria.
- Demonstrate effective responses to a variety of research requests (individually and as part of a group).

## **Pre-class teaching and learning design**

### **Glossary**

Students create a list of terms and /or key words with reference to primary education and supply their definitions. Each student is required to contribute by providing one term with definition (1 entry in total). Then each student is required to comment on two entries imported by peers and to suggest how these particular entries (definitions) can be improved. Students access the glossary by clicking the icon on the course page in Moodle. Students browse the glossary according to a given letter. A nice feature in Moodle is the Glossary auto-linking filter. The feature highlights any word in the course which is located in the Glossary thus supporting students when reading/ reviewing course material.

### **Concept map**

Students work in groups of 3–4 and create concept maps on State Educational Standards. For that purpose, they can either use *MindMup* or *Google Docs/Slides* as both apps support concurrent editing. Finally, students provide links to their work in the Moodle course.

### **Collaborative wiki**

Students work on a collaborative wiki in Moodle. This activity focuses on the creation of a collaborative document by building pages together. Class is divided in groups. The number of groups matches the number of content areas/ subjects in the Primary School Curriculum (languages, mathematics, art, music, etc.). The task is each student to contribute by describing the respective subject area (what is to be taught, teaching objectives and learning outcomes, key competences and their alignment to particular subject area, etc.). The task requires students to work with the syllabus taught in the primary grades in a collaborative manner (each student must contribute to their group's wiki).

### **Discussion forum**

Having compiled their wikis, students read and comment on each other's work. This is a group activity and each group should come up with at least 1 question and 1 comment on the work (wikis) of the rest of the groups. The questions and

comments should be posted in a dedicated forum. The Forum activity tool that is integrated in Moodle is used for the latter purpose.

## **In-class teaching and learning design**

### **Showcase and discuss**

Students present their Mind Maps and Wikis (pre-class activity №2 and №3) in groups. Other students comment and discuss. The instructor moderates the discussion and provides feedback. Q&A session follows, based on the Discussion forum (pre-class activity №4).

### **Mock school curriculum**

This activity is prepared for in-class individual work and students rely on the screencast (how-to video) prepared by the instructor and watched by students in advance. Students create a mock school curriculum document for Grade 1-4, outlining school subjects, the number of teaching hours, etc. in accordance with Bulgarian educational legislation. After completing the document, they upload it to a *Padlet* wall.

### **Jeopardy game**

Similar to the popular game show of the same name, learners can select from a grid of varying categories and difficulties and earn points by answering true or false questions. Each category in the Jeopardy game template the instructor used includes 5 questions. The questions in point designations are selected randomly from a pool called a *Question Mix*. Students play in teams. The game is used to wrap up key information points in the topic. The application used is *Edapp*.

### **Exit ticket 3-2-1**

The exit ticket activity employs a formative assessment strategy that encourages students to summarize and reflect on their learning. Students are asked to share 3 things they learned on the topic, 2 things they found interesting or liked about the topic, and 1 question they still have about the topic.

## **Post-class teaching and learning design**

### **School Curriculum Research**

This activity is prepared as continuation to the Mock school activity done in class. Students select a particular school and conduct online research (e.g. visiting school's website) on the primary grades curricula the school's adopted. Then students post links on the same *Padlet* wall used in-class. The activity allows students

to compare their own mock curricula created in-class with a real-life school curriculum for the primary grades.

### Quiz

Students take a short quiz on the topic in Moodle. Another suitable application for the purpose is called *Quizizz*.

### Research methods and reflection

A participatory, context-based action research on the implementation of flipped classroom methodology in university Primary Education e-learning course was conducted involving structured observation of student engagement and subsequent reflection on the outcomes of course design. Four flipped course topics were piloted in the summer semester of 2022 with 83 undergraduate student teachers. The current study presents some of the preliminary findings on the effect of flipped course design on student engagement. The participatory observation focused on three widely accepted facets of student engagement – cognitive, behavioral, and affective (Fredricks et al., 2016).

In terms of student engagement flipped classroom methodology turned out to be most beneficial in the behavioral and in the affective domain. Collaboration and positive interaction with peers predominated during the delivery of flipped topics. This was largely due to the flipped classroom activity design that required active participation and interaction among students to accomplish the learning tasks. In comparison to non-flipped topic delivery the flipped classroom methodology resulted in increased student-student and student-teacher interaction not only in the in-class learning and teaching phase but also during pre-class and post-class activities. The latter is deemed to be a key advantage of flipped classrooms and a necessary prerequisite for learning in constructivist course designs. Increased interaction with peers triggered increased attention and focus on the topics too. This was most clearly observable with gamified activities and with assessment activities that contributed to the final grade.

Improved behavioral engagement during flipped topic delivery was partially observed. The flipped classroom methodology did not result in increased attendance, but it changed students' study habits for the better. Since students were required to familiarize themselves with a certain topic before class i.e., they were asked to do some pre-class activities on a regular basis, the routine influenced their study habits in a positive way. Gradually shifting more responsibility over the learning process to students, pre-class and post-class phases of flipped instruction contributed to students' self-regulated learning abilities.

Students' willingness or unwillingness to join discussions and the critical thinking skills they employed during such discussions were selected as indicators

of cognitive engagement. Observation data shows positive correlation between the use of flipped instruction and the quality of academic discussions. Flipped online learning generated deeper and more fruitful discussions than non-flipped online instruction. Presumably this owes to the fact that pre-class readings and activities prepared students for in-class discussions and moved them progressively toward stronger understanding of concepts and educational content during both in-class and post-class instructional phases. In addition, flipped classroom methodology resulted in more students willing to participate in in-class group discussions. They appeared more enthusiastic and argumentative in debates, demonstrated confidence in topics as they could share their knowledge and insights gained before class. In general, it can be said that the quality of online debates and discussions was positively influenced by the implementation of flipped classroom methodology in online learning.

### **Practical recommendations for flipped learning design**

- Flipped course topics or thematic units should be carefully selected in advance to make most sense. Topics, which involve complex theoretical concepts or topics generally deemed difficult by students are the best choice for flipping.
- Learning material should be in line with course objectives, learning methods that follow flipped classroom methodology, the activities, and the digital technology used.
- Implementing flipped classroom methodology is a time-consuming task since it involves preparation of course material in advance. Whenever possible open educational resources might be used instead.
- Pre-class material should include detailed explanations on how to be used by students at home. Unlike when they are in a lecture, students cannot ask questions during the pre-class phase of flipped instruction.
- Students should be introduced to the concept of flipped learning in advance. They need to know what they are doing, and why they are doing it, so expectations and procedures need to be communicated to them. A course study guide for students is essential for that purpose.
- Some students are reluctant to engage with pre-class activities and come to lecture unprepared, so a push-back every now and then must be expected by instructors. Such students can still benefit from flipped classroom methodology if they employ active learning strategies during in-class instruction.
- Pre-class and post-class activities should count toward the final grade. If an activity is purely recommended by the teacher, it is less likely to be done by students. On the other hand, if assessment tasks are considered to be learn-

ing tasks, then assessment will be more learning-oriented and tasks will be more likely to be done by students.

## Conclusion

Implementing flipped classroom methodology in pre-service teacher training e-course turned out to be a challenging but also a rewarding task. A challenging one because not all students were sufficiently involved or engaged with course material. A rewarding one because most of the students were actually doing the learning activities instead of just sitting through the lecture. They were not just passive listeners as they had the opportunity to transfer their knowledge into action in class. More responsibility for learning was placed on students themselves, which in turn fostered better self-regulation and improved their study habits. Another positive outcome of applying the flipped classroom approach was the development of a spirit of cooperation among participating students. Group activities enabled them to bring their own individual understanding of the content to small group discussions and to draw on each other's perspectives. Thus, increased collaboration between students can also be singled out as an important benefit of flipped classroom methodology. Although previous empirical research indicates increased academic achievement and interest in students, the limitations of this particular action research do not allow for confirmation of such findings. Nevertheless, the potential of flipped courses to activate students in online learning and to cultivate more deeply engaged learning experiences, especially in the affective and behavioral domain is undoubted.

## REFERENCES

- Awidi, I. T., & Paynter, M. (2019). The impact of a flipped classroom approach on the student learning experience. *Computers & Education, 128*, 269–283
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class day*. USA: ISTE & ASCD
- Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S. *et al.* (2020). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: a systematic evidence map. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17*, 2
- Brooks, D. C., Grajek, S., & Lang, L. (2020). Institutional readiness to adopt fully remote learning. *Educause Review*.
- Flipped classroom course template for teachers using virtual learning environment Moodle (prepared by VMU, Lithuania). Retrieved on 9.05.2023 from [https://us.edu.pl/wp-content/uploads/2022/06/IO2\\_Unit-3.3.-1\\_Active-Class-\\_FCMoodle-template\\_VMU-1.pdf](https://us.edu.pl/wp-content/uploads/2022/06/IO2_Unit-3.3.-1_Active-Class-_FCMoodle-template_VMU-1.pdf)
- Flipped classrooms (2023). The Derek Bok Center for Teaching and Learning. Retrieved on 9.05.2023 from <https://bokcenter.harvard.edu/flipped-classrooms>

- Flipping the classroom (2023). University of Washington Center for Teaching and Learning. Retrieved on 10.05.2023 from <https://teaching.washington.edu/topics/engaging-students-in-learning/flipping-the-classroom/>
- Flipping your classroom (2022). Berkeley Center for Teaching and Learning. Retrieved on 10.05.2023 from <https://teaching.berkeley.edu/flipping-your-classroom>
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1–4.
- Georgieva, A. (2022). Digital transformation in education – digitalization of scientific knowledge and remote access to educational resources. *KNOWLEDGE – International Journal*, 50 (1), 113–118. Retrieved from <https://ikm.mk/ojs/index.php/kij/article/view/4917>
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., and Bond, M. A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*.
- Hollister, B., Nair, P., Hill-Lindsay, S., & Chukoskie, L. (2022). Engagement in online learning: student attitudes and behaviour during Covid-19. *Frontiers in Education*, 7
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom’s taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218
- Kuldeep, S., Rajiv M., Piyush G. & Tejinder, S. (2018). Flipped classroom: a concept for engaging medical students in learning. *Indian Pediatrics*, 55, 507–512.
- Mazur, E. (2009). Farewell, Lecture?. *Science*, 323. 50–51, DOI: 10.1126/science.1168927
- Murillo-Zamorano, L. R., Sánchez, J. Á. L., & Godoy-Caballero, A. L. (2019). How the flipped classroom affects knowledge, skills, and engagement in higher education: Effects on students’ satisfaction. *Computers & Education*, 141, 103608.
- O’Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85–95.

# Типични грешки при разработване на план-конспект на урок по математика от студенти педагози

Гергана Христова, гл. ас., д-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:** Важна част от академичната подготовка на студентите педагози е уменията им да подготвят уроците, които ще преподават на своите ученици. Това става чрез изготвяне на подробен план-конспект на урок по математика към дадена тема от учебното съдържание. При обучението на студентите в магистърска програма „Начална училищна педагогика“ в семинарните упражнения по дисциплината „Дидактика на математиката – съвременни тенденции и подходи“ се разкрива последователността на стъпките, които е необходимо да се следват при съставянето на план-конспект на урок по математика. В настоящата разработка ще бъдат анализирани типичните грешки, които допускат студентите педагози при разработването на план-конспект на урок по математика. Необходимо е бъдещите начални учители да придобият практическо опит и умения, за да са спокойни и уверени в бъдещата си професионална реализация, тъй като началните учители поставят основата на образованието на малките ученици и тяхната готовност е от особено значение.

**Ключови думи:** математика, начално училище, обучение на студенти, резултати

## Typical Mistakes when Developing a Lesson Plan in Mathematics from Student-Pedagogues

Gergana Hristova, Senior Assist. Prof., PhD

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

*Faculty of Educational Studies and the Arts*

*Department of Primary School Education*

*e-mail: g.hristova@fppse.uni-sofia.bg*

**Abstract:** An important part of the academic preparation of student-pedagogues is their ability to prepare the lessons they will teach their students. This is done by preparing a



detailed lesson plan of a mathematics lesson for a given subject of the educational content. In the training of students in the Master's program "Primary School Education", the seminar exercises in the discipline "Didactics of Mathematics – modern trends and approaches" reveal the sequence of steps that need to be followed when drawing up a lesson plan of a lesson in Mathematics. In this work, the typical mistakes that student-pedagogues make when developing a lesson plan of a mathematics lesson will be analyzed. It is necessary for the future primary teachers to acquire practical experience and skills in order to be calm and confident in their future professional realization, since primary teachers lay the foundation for the education of young students and their preparation is of particular importance.

**Keywords:** mathematics, primary school, education of students, results

## Въведение / Introduction

Настоящото изследване представя анализ на типичните грешки, които допускат студентите педагози при подготовката на план-конспект на урок по математика. В предвидените по учебна програма 15 часа упражнения по дисциплината „Дидактика на математиката – съвременни тенденции и подходи“ магистрите – бъдещи начални учители, се обучават в изготвянето на план-конспект на урок по математика. Заедно с теоретичните знания студентите придобиват и практически умения за разработване на план-конспект. Теоретичната част заема една трета от предвидените часове за усвояване на темата. В оставащите 10 часа се разглеждат и коментират готови план-конспекти, в които има допуснати грешки, както и се разработват фрагменти от план-конспекти. След това на всеки студент се поставя задача да изготви самостоятелно план-конспект на урок за нови знания на тема по избор.

## Методика на изследването

Целта на настоящото изследване е свързана с анализ на типичните грешки, допускани от студенти педагози при разработването на план-конспекти на уроци по математика.

Етапите на изследването са два:

1. Контент-анализ на план-конспекти на уроци за нови знания по математика.
2. Обработка на резултатите и формулиране на изводи за подобряване подготовката на бъдещите начални учители.

Изследването включва общо 205 план-конспекта на студенти, предадени за проверка през учебната 2022/2023 г.

**Методи на изследването:** контент-анализ и математико-статистически методи за обработка на резултатите.

План-конспектът на урок по математика се състои от две главни части – обща (методическа) част и ход на урока. В общата (методическа) част е не-

обходимо да се посочат темата, видът на урока, основната дидактическа цел, очакваните резултати от урока, както и методите, принципите и нагледните средства, които ще се използват за неговото реализиране. В частта ход на урока е необходимо да се опишат всички обяснения от страна на учителя, въпроси и вероятни отговори от учениците, както и решенията на задачите, които ще се изпълняват от учениците по време на урока. В тази част от план-конспекта се следват стъпките от примерната структура на урок за нови знания. Те са:

1. Техническа подготовка на учителя и учениците за урока
2. Проверка на домашната работа
3. Актуализиране на стари знания или личен опит на учениците, необходими за възприемане на новото учебно съдържание
4. Съобщаване на темата и целта на урока. Мотивация
5. Изясняване на новото учебно съдържание
6. Задаване на самостоятелна работа за първоначално прилагане на новите знания (полусамостоятелна работа, коментирана самостоятелна работа)
7. Задаване на самостоятелна работа и проверка на изпълнението ѝ
8. Поставяне на домашна работа
9. Обобщаване на резултатите от урока според поставената цел. Преценка за участието на класа като цяло или на отделни ученици. (Кирова, 2014)

На студентите педагози е поставено изискване разработката им да бъде с обем до 1500 думи, или 10 000 знака.

Типичните грешки, които допускат студентите педагози, ще бъдат разгледани в два плана – пропуски спрямо структурата на един план-конспект и грешки по отношение на методиката на преподаване. Ще бъдат посочени и често срещани грешки, както и нетипични грешки, които имат своето значение и е важно да се отразят, за да не се допускат в бъдещи разработки на студенти педагози.

### **Типични грешки, свързани със структурата на план-конспекта**

Грешка в 43% от разработките на студентите е, че не са посочили в какво се състои техническата подготовка на учителя и учениците за урока. Срещат се варианти, при които е посочена само техническата подготовка на учителя (37%) или е описана само тази на учениците (8%).

В материалите си студентите често не следват изискванията за изготвяне на план-конспект на урок за нови знания по математика. Във втората главна част от един план-конспект – Ход на урока – е необходимо да следват стъпките от примерната структура на урока за нови знания: 1. Техническа подготовка на учителя и учениците за урока; 2. Проверка на домашна работа; 3. Актуализиране на стари знания на учениците, необходими за възприемане на

новото учебно съдържание, и т.н., но 36% от бъдещите учители не отделят и записват отделните точки от структурата на урока за нови знания, т.е. не става ясно с коя задача от урока по коя от точките работят.

На следващо място 34% от бъдещите начални учители разменят местата на поставянето на домашната работа и обобщението на урока. В края на учебния час е правилно да се изкаже с думи какво са научили учениците в конкретния урок и да се даде преценка на това как са работили.

В 31% от разработките студентите пропускат, добавят или разместват точките от общата (методическа) част, в която е необходимо да опишат темата, видът на урока, неговата цел, очакваните резултати, методите, принципите и нагледните средства, които ще използват за реализацията на урока.

В анализиранияте план-конспекти на уроци по математика на студентите педагози се срещат и някои **нетипични грешки по отношение на структурата**.

План-конспектите на студентите са с различен обем, което е нормално и зависи от самата тема на урока. За изпълнение на поставената задача има изискване към студентите – разработката да бъде с обем до 1500 думи. В повечето случаи предадените разработки включват около 1500 думи, но има и такива с по-малък обем от посочения (21%). Един подробен план-конспект на урок няма как да бъде правилно структуриран с по-малко от 1000 думи. Срещат се и план-конспекти (7%), чийто обем е над 1500 думи.

В 24% от план-конспектите на бъдещите учители се отчита липсата на решенията на задачите от урока. Най-често студентите само маркират отговора, без да става ясно как се стига до него (липсват отделните пресмятания).

При избора на индивидуален урок, на който да разработят план-конспект, става ясно, че 9% от студентите не разпознават отделните видове уроци в обучението по математика и ги объркват, т.е. работят не по урок за нови знания, а по урок за упражнение или за обобщение (преговор). Има студенти, които в разработките си като вид на урока записват, че урокът е „Урок за нови знания и преговорен урок“.

В 9% от план-конспектите на студентите се срещат изчислителни или технически грешки. Например  $10 : 10 = 0$ . Правилното решение е:  $10 : 10 = 1$ . Това най-вероятно се дължи на невнимание или липса на проверка на записаното.

В разработките си 7% от студентите не посочват от кой учебник е урокът, по който работят, нито неговия номер. Това затруднява проверяващия в откриване на тази информация. Често се стига до извода, че студентът или е работил по учебник, който вече не се използва за обучение на учениците от началните класове, или е измислил използваните задачи в урока, или е заимствал материала от източници от интернет.

За реализиране на уроците си магистрите често използват презентация, но 6% от тях пропускат да я предоставят като допълнителен файл или да при-

ложат отделни слайдове от нея към текста на план-конспекта си, с което да илюстрират хода на работата си.

В 5% от предадените план-конспекти са включени цели абзаци и отделни изречения от материали от източници в интернет, което свидетелства за използване на чужди разработки.

Не много честа грешка, но налична, при разработването на план-конспект на урок е объркването при 2% от студентите и работата им по задачи от два урока от разтвора на учебника (лява и дясна страница). Това е сериозна грешка, която предполага напълно непознаване на структурата на учебниците и поместването на един урок на една страница.

### **Типични грешки, свързани с методиката на работа**

По отношение на типичните грешки, свързани с методически правилното представяне на учебния материал, в 61% от студентските разработки масова грешка, която се среща, е при съкратеното изписване на мерните единици за дължина. При тяхното съкратено изписване не се поставя точка – записва се само см, дм, м и т.н.

Типични грешки в план-конспектите се допускат и при работата с текстовите задачи. Текстовите задачи заемат значителна част от учебното съдържание по математика за началните класове. За правилното осмисляне на условието и достигане до решението на една текстова задача се следват различни стъпки – прочит, съставяне на съкратен запис на условието, онагледяване, анализ и т.н. Висок процент от студентите (58%) записват директно само решенията на текстовите задачи с числови изрази. Така те не работят методически правилно с дадена текстова задача, което води до проблем при учениците, особено с напредване на възрастта им и сложността на изучаваните текстови задачи. Според Г. Кирова „в учебно-възпитателната практика по математика за началния етап на основната образователна степен има един тип задачи, които традиционно затрудняват учениците и при решаването им се допускат най-голям брой грешки. Това са задачите в косвена форма“ (Кирова, 2015). „Този вид задачи затрудняват децата, защото насочват към едно аритметично действие, а се решават с обратното“ (Христова, 2020). При неправилна методическа работа на учителя с текстовите задачи учениците ще срещат все повече затруднения при решаването им, особено при косвените текстови задачи.

В 36% от разработките на студентите се наблюдава съществена грешка при актуализацията на старите знания на учениците, като не се посочват задачите, които ще решат учениците.

Следваща по честота грешка, която допускат 30% от студентите, е използването на неподходящи задачи за актуализация на старите знания на учениците. В повечето уроци за нови знания в учебниците авторите са подготвили

първата задача от урочната страница за актуализация на старите знания на учениците. Въпреки това в учебниците има и уроци за нови знания, към които няма поместена задача за актуализация, и това изисква от студентите първо да открият, че такава задача липсва и след това да осигурят допълнителна задача, с която да подготвят учениците за изучаване на предстоящото ново знание. Това води до съставяне на неподходящи задачи от студентите, които, за да се насочат каква задача да използват за актуализация, допускат сериозна грешка, като поглеждат какъв е бил предходният урок, т.е. какво са учили учениците в предишния час. Много често се оказва, че предходната тема няма общо със знанията, които ще се формират в новия урок, и така задачата за актуализация е неподходяща. Студентите трябва да внимават и да не допускат тази грешка, като спазват важното изискване винаги задачата за актуализация да е пряко свързана с предстоящото ново знание.

В разработките си 30% от магистрите използват думата „уравнение“, което не е коректно при обучението на учениците от началните класове. Методически правилно е да се използват думите „числов израз“ или „задача“. Често студентите записват, че учениците е необходимо да изпълнят „първо упражнение“, а не както е правилно „първа задача“, тъй като в часовете по математика се решават задачи, а не упражнения. Вероятно студентите се подвеждат от българския език и литература, което е нормално.

Като често срещана грешка при 28% от бъдещите учители масово се открива липсата на изясняване на новото знание без значение дали това е алгоритъм за писмено събиране, изваждане, умножение или деление, геометрично понятие или някаква мерна единица. Най-често в разработката си студентът записва, че изяснява новия учебен материал спрямо полето на новото знание от страницата в учебника, но реално не описва конкретното обяснение, което дава на учениците, т.е. как точно изяснява новото знание.

**Често срещани грешки, свързани с методиката на работа,** са свързани с отбелязване на липсващо/неизвестно или пропуснато число – 25% от студентите поставят „х“, което не би следвало да се използва при обучението на учениците от 1.–4. клас. Съобразно учебната програма се поставя празно квадратче или въпросителен знак.

Неправилен подход, който се отчита в писмените разработки на 22% от студентите, е двойната актуализация на старите знания на учениците. Колегите студенти не отчитат, че първата задача в урока е подготвена от авторите на учебника за провеждане на актуализация, и предлагат допълнителна задача, чрез която провеждат актуализацията. След това започват работа по първата задача от учебника и така отново решават още една задача за актуализация, с което тя става прекалено дълга и така се отнема от урочното време.

От методическа гледна точка чести са грешките, които 12% от студентите допускат при запознаване на първокласниците с естествените числа. За пра-

вилното запознаване с цифрата на дадено число се следват определени стъпки при изписването му. След това учениците е необходимо да изпишат новата цифра в учебника с молив, като следват модел/пунктир на изучаваната цифра. Някои от студентите дават инструкции на първокласниците да изпишат новата цифра в тетрадките си, тъй като не са наясно, че учениците не връщат учебниците си и могат да пишат в тях. Преди първокласниците да започнат да изписват дадена цифра на число в учебника, е необходимо да се даде инструкцията да пишат цифрата през ред и през квадратче. Често в студентските разработки липсва обяснение как се изписва цифрата на изучаваното число – от какви елементи се състои новата цифра, от къде в квадратчето започва изписването (например от горния десен ъгъл на квадратчето), къде се поставя моливът и т.н. Например студент е записал „Показвам и обяснявам изписването на цифра 6 на дъската. Учениците изписват цифрата в тетрадките за работа в клас. После всички заедно я изписваме във въздуха“. Необходимо е, след като се покаже как се изписва цифрата, учителят да я изпише във въздуха, а след това учениците да я изпишат с пръст върху чина и накрая в учебниците си.

Характерна грешка в 10% от студентските разработки, която се наблюдава, е свързана с включване в урока на допълнителни задачи, избрани от различни източници или измислени от бъдещия преподавател. Тези задачи често не са съобразени със знанията и уменията на учениците в конкретния клас. Например в задача за чертане от учениците във 2. клас се изисква да начертаят правоъгълник в тетрадките си с размери в дециметри – 88 дм и 33 дм. По учебна програма второкласниците чертаят в квадратна мрежа геометричните фигури правоъгълник и квадрат по зададени размери и триъгълник по дадени върхове, но няма как такава задача да е подходяща и да се изпълни от учениците, тъй като зададените дължини на страните са големи числа в дециметри и тетрадките на учениците не са с тези размери.

В 9% от студентските план-конспекти се наблюдава възлагане на три задачи за последователно решение под формата на самостоятелна работа на учениците. Например учителят задава 4. задача от учебника и 1. и 2. задача от учебната тетрадка и докато учениците решават тези задачи, използва времето, за да провери домашните им работи. Правилно е да се зададат задачите една след друга, т.е. на учениците се възлага да решат първо 4. задача и учителят започва да проверява домашните работи. След като учениците са готови с решението на поставената задача, учителят спира с проверката на домашната работа и трябва да извърши проверка на изпълнението на 4. задача. След това се поставя за изпълнение 1. задача от учебната тетрадка и отново се преминава към проверка на домашните работи и т.н.

Честа грешка в 8% от студентските разработки е извършването на проверка на действие събиране чрез действие изваждане. Проверка се прави единствено на действие изваждане с действие събиране. По същия начин е и

при другите две аритметични действия – прави се проверка на действие деление с действие умножение.

При задачите, свързани със съставяне на текстова задача по илюстрация, схема или съкратен запис, 7% от предложените от студентите в план-конспекта условия на текстови задачи не са правилни, т.е. не звучат като текстова задача – липсват части от условието, не са посочени необходими числови данни или не е наличен въпрос към задачата. Това е сериозен проблем, който ще повлияе върху бъдещата им работа като начални учители.

Срещана грешка в 6% от план-конспектите на студентите, която се открява, е, че при запознаване на учениците от 1. клас с дадено естествено число се засягат действията събиране и изваждане. Например при изучаване на темата „Число и цифра 6“ студентите предлагат на първокласниците да усвоят случаите  $5 + 1 = 6$ ,  $6 - 1 = 5$ , което е знание от следващ урок. По-късно в хода на урока се задава допълнителна задача за самостоятелна работа с конкретни задачи от събиране и изваждане на числа от и до 6, без да е обяснено на учениците как се събира и изважда с тези числа. Тази грешка продължава и в план-конспектите на студенти, които са избрали да работят по урок за 2. клас, чрез който учениците се запознават с естествените числа от 21 до 100. В конкретния урок учениците би следвало да усвоят как да четат, пишат, броят, сравняват и определят мястото на дадено число в редицата на естествените числа, но студентите насочват хода на урока към извършване на действията събиране и изваждане с числата от 21 до 100.

В уроци от учебниците за 1. клас, в които има задача за намиране на неизвестно число, 5% от студентите педагози се подвеждат и работят за намиране на неизвестно събираемо. Методически правилно е тези задачи да се решават от първокласниците, без да им се съобщава как се намира неизвестно събираемо, тъй като правилото по учебна програма се изучава във 2. клас. Добре е студентите да попитат учениците „Колко плюс 10 е равно на 15?“ и „Девет плюс колко е равно на 19?“. По същия начин се работи и при действие изваждане – „14 минус колко е равно на 10?“, и т.н.

## Изводи и препоръки

При направения анализ прави силно впечатление, че студентите избират теми за разработване на план-конспекти на уроци от учебниците за първи и втори клас. На заден план остават теми от учебниците за трети и четвърти клас. Разбираемо причината е свързана с по-голямата сложност на учебния материал по математика и притеснението на студентите от евентуални грешки. Това предполага, че и като действащи учители в бъдеще те ще срещат трудност при формиране на конкретни знания и умения у учениците от по-горните начални класове.

По отношение на типичните грешки, свързани със структурата на план-конспекта, най-масова е липсата на описание в какво се състои техническата подготовка на учителя и учениците за урока. Това е важен компонент от реализирането на един урок, особено за неопитния учител, който би му спестил притеснения по време на урока.

Липсата на посочени решения на задачите от урока насочва към недостатъчната подготовка на учителя. Правилно е учителят да прегледа и реши всички задачи от урока, за да може да не губи време в хода на урока, особено при обучението на учениците от 3. и 4. клас, когато задачите са по-трудни.

По отношение на типичните грешки, свързани с методически правилното представяне на учебния материал, най-много грешки се допускат при работата с текстовите задачи.

Висок процент грешки в разработките на студентите се наблюдават при актуализацията на старите знания на учениците. Много важно е как учениците ще бъдат подготвени за възприемането на новото знание.

Грешка, която е съществена и трябва да се избягва, е извършването на проверка на действие събиране с действие изваждане и на действие умножение с действие деление.

От анализа на типичните, често срещаните и нетипичните грешки на студентите при разработване на план-конспект на урок по математика може да се направят две препоръки за бъдещата работа в упражненията по дисциплината „Дидактика на математиката – съвременни тенденции и подходи“. Първата е свързана с възлагане на индивидуални теми на уроци, върху които да работят студентите, като се включват и уроци за трети и четвърти клас. Втората – поставеното изискване за обем на план-конспекта да бъде зададено в ясни граници – разработката да включва не по-малко от 1000 думи и не повече от 2500 думи.

В заключение може да се каже, че представеният анализ на допусканите грешки от студентите педагози при разработването на план-конспект на урок по математика разкрива голяма част от проблемните моменти, които срещат бъдещите начални учители. Той ще подпомогне студентите в подготовката им и ще им даде възможност да избягват посочените типични грешки в своята работа.

Придържам се към мнението на Л. Алексиева относно „компетентностите на учителите, които се изграждат основно в процеса на тяхното университетско обучение“ (Алексиева, 2021). Проучването предполага да се мисли в посока на това в академичната подготовка на студентите да се обърне внимание на тези типични грешки, с което ще се повиши качеството на обучението на студентите педагози и ще се подпомогне работата им като бъдещи начални учители.



## ЛИТЕРАТУРА

- Alexieva, L. (2021). Elektronni resursi za onlain obuchenie po matematika v nachalnite klasove – sushtnost, vidove, kachestvo. [Алексијева, Л. (2021). Електронни ресурси за онлайн обучение по математика в началните класове – същност, видове, качество]. *Математика и информатика*, 64, 1, 62–83, ISSN (print):ISSN 1310-2230, ISSN (online):ISSN 1314-8532
- Hristova, G. (2020). Tekstovi zadachi v kosvena forma v novite uchebni komplekti po matematika za treti klas. [Христова, Г. (2020). Текстови задачи в косвена форма в новите учебни комплекти по математика за трети клас], *Knowledge International Journal*, 43.2, 365–370, ISSN (print): ISSN 2545-4439, ISSN (online): ISSN 1857-923X
- Kirova, G. (2014). Prakticheski uprajnenia po didaktika na matematikata. Formirane na klyuchovi kompetentnosti po matematika v nachalnite klasove (vtoro dopulneno izdanie). Sofia: Avangard Prima. [Кирова, Г. (2014). Практически упражнения по дидактика на математиката. Формиране на ключови компетентности по математика в началните класове (второ допълнено издание). София: Авангард Прима, ISBN 978-619-160-384-8.]
- Kirova, G. (2015). Rabota s tekstovi zadachi, sudurjashti kosveni otnoshenia v IV klas. [Кирова, Г. и др. (2015). Работа с текстови задачи, съдържащи косвени отношения в IV клас]. *Електронно списание за наука, култура и образование*, 3, 30–37, София: ФНОИ, ISSN 2367-6396; <https://fnoi.uni-sofia.bg/magazine/index.php/fnoi/article/view/19/12>
- Kirova, G. (2021). Aktualini problemi na didaktikata na matematikata v nachalnite klasove. Sofia: Veda Slovena-JG. [Кирова, Г. (2021). Актуални проблеми на дидактиката на математиката в началните класове. София: Вета Словена-ЖГ, ISBN 978-954-8846-65-3.]

## Уебстраница

- 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 21.04.2023 г. [First Grade Mathematics Curriculum. (2015), effective from the 2016/2017 academic year. Retrieved 21/04/2023 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 21.04.2023 г. [Second Grade Mathematics Curriculum. (2016), effective from the 2017/2018 academic year. Retrieved 21/04/2023 from <https://www.mon.bg/bg/1997>].
- Учебна програма по математика за III клас. (2017). МОН, в сила от учебната 2018/2019 г., достъпна на електронен адрес: <https://www.mon.bg/bg/1689>, последно посетен на 21.04.2023 г. [Third Grade Mathematics Curriculum. (2017), effective from the 2018/2019 academic year. Retrieved 21/04/2023 from <https://www.mon.bg/bg/1689>].

---

Учебна програма по математика за IV клас. (2017). МОН, в сила от учебната 2019/2020 г., достъпна на електронен адрес: <https://www.mon.bg/bg/2190>, последно посетен на 21.04.2023 г. [Fourth Grade Mathematics Curriculum. (2017), effective from the 2019/2020 academic year. Retrieved 21/04/2023 from <https://www.mon.bg/bg/2190>].

# Влияние на информационните и комуникационните технологии върху четенето при деца с дислексия на развитието

Кристина Спасова, докторант

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
Катедра „Логопедия“  
e-mail: kristinaspasova\_96@abv.bg*

**Резюме:** Докладът представя теоретичен обзор относно влиянието на информационните и комуникационните технологии върху четенето при деца с дислексия на развитието. Описани са някои технологични инструменти, чрез които децата с дислексия на развитието биват подпомогнати в процеса на четене.

**Ключови думи:** дислексия на развитието, четене, информационни и комуникационни технологии

## Impact of Information and Communication Technologies on Reading in Children with Developmental Dyslexia

Kristina Spasova, PhD Student  
*Sofia University “St. Kliment Ohridski”  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department of Logopedics  
e-mail: kristinaspasova\_96@abv.bg*

**Abstract:** The report presents a theoretical overview of the impact of information and communication technologies on reading in children with developmental dyslexia. Some technological tools are described by which children with developmental dyslexia are supported in the reading process.

**Keywords:** developmental dyslexia, reading, information and communication technology

## Въведение

През последните десетилетия на ХХ и началото на ХХІ в. навлизането на дигиталните технологии във всички сфери на живота неизбежно влияе и върху образованието. За кратко време се развиват различни форми, които променят начина на учене и на преподаване. Образователната среда поставя изисквания, на които преподавателите е наложително да отговарят. Следователно все повече нараства необходимостта те да развият дигитална компетентност, уменията си да проектират и да изпробват нови начини на преподаване (Делинешева, 2018). Днес децата от ранна възраст са заобиколени от мобилни телефони и компютри. Те изследват сами възможностите на информационните и комуникационните технологии, използвайки устройствата на родителите си за забавление и игра. Децата използват технологиите интуитивно, тъй като повечето софтуерни и хардуерни инструменти са лесни за работа. От една страна, преподавателите имат възможността да използват дозирано информационни и комуникационни технологии с образователна цел, като по този начин правят учебния процес интересен, забавен и атрактивен за децата. От друга страна, е важно да се направи всичко възможно децата да бъдат предпазени от вредната употреба на информационните и комуникационните технологии (Депонио, Аспарухова, 2014: 43). Компютрите, смартфоните, таблетите са устройствата, които печелят вниманието на децата с дислексия на развитието и те често ги приемат като най-хубавата награда за правилно извършена задача. При реализирането на компютърна игра детето не се чувства притеснено от това, че някой ще му се присмива или ще го упреква за направени грешки. Вниманието на децата, особено на тези със затруднения в ученето, е породено от факта, че информационните технологии са средства, които „гърпеливо“ взаимодействат с децата.

## Изложение

Дислексия на развитието е специфично разстройство на ученето с неврологичен произход. Нарушението се характеризира със затруднения при формирането на четивна техника, нарушена способност за декодиране и разбиране на текстова информация, както и нарушение на способностите за правилно писане. Тези способности са резултат от дефицит във фонологичните компоненти на езика. Учениците с дислексия на развитието изпитват затруднения при обработката на езикови компоненти, най-вече при четене и писане (Huriyah, 2018: 68).

Важно е да се отбележи, че по време на учене, което е динамичен процес, активно си взаимодействат различни зони на мозъчната кора. Следователно процесът на четене може да се определи като сложна, холистична, интегративна дейност, в резултат на която се осъществява обработка на информация

на различни нива, което налага учебните задачи да бъдат диференцирани и много добре структурирани в зависимост от спецификата в обработката на входната информация от всеки ученик (Reid, Strnadova & Cumming, 2013).

Понятието информационни и комуникационни технологии (ИКТ) обозначава хардуерни инструменти, оборудване и софтуерни продукти, които се използват за обработка, съхранение на данни и изпращане на съобщения. ИКТ са: мобилни телефони, компютри, хардуерно оборудване (монитори, принтери, тонколони, клавиатури и др.), операционни системи (Депонио, Аспарухова, 2014).

През последните години у нас мултимедийните технологии са непрекъснатата част от живота на всички. В тази връзка общественото-политическата действителност налага сериозни предизвикателства пред образованието и в частност пред специалното образование, тъй като реализирането на образователния процес налага търсенето на ефективни образователно-възпитателни технологии. В приобщаващите институции технологиите спомагат за обогатяване и разширяване на контролната, организационна и педагогическа дейност (Марчева-Йошовска, 2018). Чрез използването на информационните технологии учениците могат да развият редица умения като критично и творческо мислене, които да допълнят практическите им умения. С използването на различни дейности в процеса на решаване на проблеми и проблемни ситуации учениците имат възможност да поемат симулирани рискове, като по този начин развиват умения, които улесняват функционирането им в ежедневната учебна среда (Brandt-Pomares, 2011). На практика обаче обучението по информационни технологии в училище се оказва недостатъчно, тъй като съвременната образователна среда поставя високи изисквания и приложение на информационните технологии при самоподготовката и обучението по почти всеки учебен предмет (Замфиоров, 2019). Използването на информационните и комуникационните технологии превръща ученето в интерактивен процес. Така например използването на програми за коригиране на грешките в процеса на изпълнение на задачата има важно значение за емоционалния комфорт на децата и особено позитивен е ефектът при децата с дислексия на развитието, тъй като се избягва фрустрацията при несправяне с поставената задача. От друга страна, използването на дигитални образователни програми създава предпоставки за реализиране на мултисензорно учене посредством картини, звук, музика, текст, както и развитие на координацията ръка – око посредством оперирането с мишка и клавиатура. Използването на ИКТ от децата с дислексия на развитието подпомага формирането на концептуално мислене, формиране на умения за организация на времето и пространството, както и до голяма степен улеснява развитието на четивната техника (по Депонио, Аспарухова, 2014). Така например децата с дислексия на развитието изпитват затруднения при установяването на корелацията между звук и

буква. Те се справят значително по ефективно в случаите, в които първо чуват звука, а след това виждат буквата, която му съответства. Cidrim, Madeiro (2017) описват резултати от проучване на деца със и без дислексия, които показват, че използването на софтуер с мултисензорни и фонологични ресурси значително подобрява възможностите за справяне и при двете групи, като децата с дислексия на развитието демонстрират съществено подобряване на успеваемостта си.

По-добра достъпност до учебните ресурси в процеса на учене при децата с дислексия на развитието може да се постигне чрез предоставяне на възможности за избор на предпочитан шрифт и размер на буквите; използване на картини и символи при представянето на академичната информация; създаване и използване на дигитални приложения, които предоставят информацията от учебника по слухов път; използване на контрастни и ярки фонове изображения, които са зад текста; избягване на анимиран, проблясващ или движещ се текст; кратки описания на уеб страницата към съответен линк; посочване на набор от линкове за подкрепа в процеса на учене и съпътстващи учебен параграф и др. Гъров и Колева (2020) твърдят, че учениците, които се повлияват най-добре от електронните дидактични ресурси в процеса на обучение, са децата с дислексия на развитието. Те не обичат промените, поради това че веднъж изградили своите начини за справяне с дадена ситуация, новата обстановка би могла да ги накара да създават друга система на комуникация, която би ги объркала. При промяна на обстановката тези деца имат нужда от повече време, за да могат да създадат нова система за адаптиране. В България има създаден портал ([sopbg.org](http://sopbg.org)) в подкрепа на децата и учениците със специални образователни потребности, част от които са и учениците с дислексия на развитието. В портала могат да се открият логически и дидактични игри, специализирани методики за обучение и други полезни ресурси. На сайта е публикуван и скрининг тест за идентификация на дислексия на развитието, даващ възможност на родители и учители при необходимост да потърсят специалист (Гъров, Колева, 2020: 100). Schneps, Thomson, Sonnert, Pomplun (2013) описват проучване, което представя данни за приложението на електронните четци при деца с дислексия на развитието. Те достигат до заключението, че при някои ученици с дислексия на развитието осезаемо се улеснява четенето с разбиране в сравнение с четене на хартиен носител. Електронните четци дават възможност да се модулира яркостта на екрана в зависимост от особеностите на зрителните възприятия на конкретния ученик, предполагат разполагането на по-малко думи на един ред, които могат да бъдат представени с уголемен шрифт, а също се фиксира и по-голямо разстояние между редовете (по Cidrim, Madeiro, 2017). Много от децата с дислексия на развитието срещат зрително-пространствени затруднения при перцепцията на текстова информация. Във връзка с това някои от тях субективно възприемат буквите

като подскачащи на страницата или размиващи се. В някои случаи тези възприятия са резултат от черния цвят на буквите, които са отпечатани на бял фон върху гланцирана хартия. Дейност, която е подходяща за деца с дислексия в начална училищна възраст, е четене с цветни филтри за монитор. Много деца откриват, че когато се чете през цветен филтър или цветни очила, това помага за по-ясното виждане на буквите и се намалява напрежението при четене (Депонио, Аспарухова, 2014). Интерактивният мултимедиен инструмент *Abracadabra* (ABRA) използва балансиран подход за развиване на грамотност. Инструментът *e-PEARL* представлява цифрово портфолио за поддържане на процесите на саморегулирано обучение (Lysenko, Abrami, 2014). При приложението на технологичните инструменти: *Abracadabra* (ABRA) и *e-Pearl*, се описват ползи при разпознаване на букви и звукове, значително се подобряват фонологичните умения, повишава се разбирането при четене. Описват се положителни резултати при деца с ниска способност на четене и нарушено внимание. При проучване, констатирано от Lysenko и Abrami (2014), се установява, че децата, които използват системно споменатите програми, демонстрират по-високи постижения в обучението по четене и писане. Друго проучване с деца, имащи дислексия, показва положителни резултати от използването на таблет по отношение на подпомагането на дейностите по четене и писане в училище (по Cidrim, Madeiro, 2017).

В България през 2011–2012 г. по проект „Заедно на училище“ – Българско сдружение за личностна алтернатива, е разработен специализиран софтуер, който е подходящ за деца и ученици с дислексия, дискалкулция, ХАДВ, като може да се използва и при аутизъм, интелектуална недостатъчност, както и слухови нарушения. Софтуерът може да се използва от логопеди, ресурсни учители, психолози, специални педагози, педагози в масовото училище, както и от родители. Съдържа следните модули: „Логика“, „Математика“ и „Четене“. Модул „Четене“ се прилага при деца от 7- до 14-годишна възраст. Модулът включва 49 параграфа от текст, които съдържат между 50 и 300 думи, организирани в седем нива с нарастваща сложност. След текстовете са заложили въпроси за разбиране, чийто брой също се увеличава. Текстовете са подбрани спрямо параметрите и целите на специализираната програма. Текстовете са от различни жанрове – художествени, научнопопулярни и публицистични. Четивата разширяват и допълват познанията на учениците в области като български език и литература, история, география, физика и др. Модул „Четене“ има за цел да стимулира развитието на четене с разбиране, като фокусът е върху многопластовото разбиране, т.е. на равнището на дума, изречение и цялостно възприемане и разбиране на текстовата информация. Друга важна цел е постигането на плавност при четенето. На практика описаният модул има принос и във връзка с развитието на оперативната памет на учениците. В процеса на четене оперативната памет има ключово значение поради факта,

че се изисква в съзнанието да се задържи и/или формулира фраза или дума и в същия момент да се декодират последващите думи в текста. По този начин при четене се активизират и мисловните процеси на четящия, тъй като информацията от текста се свързва със знанията от минал опит, при което четящият стига до умозаклучения, правейки логически изводи и връзки. Във връзка с това е важно да се отбележи, че разбирането на прочетеното до голяма степен зависи и от скоростта на четенето. В рамките на модула се отчита и влиянието на външни и съпътстващи фактори: болезнени и уморени очи, главоболие, загуба на зрителна яснота, наличие на двоен образ при възприемане на текст и т.н. Във връзка с това се предвиждат възможности за промени и избор на фоновия цвят, както и размера на шрифта (Щерева, Зашева, 2021).

Шрифт Adys е първият специализиран шрифт на кирилица, създаден от дислексик, за да улесни четящите с дислексия. Шрифтът се разпространява безплатно в Regular и Bold. С шрифт Adys е създадена дигитална книжка, която е публикувана в [zoobuka.com](http://zoobuka.com). Употребата на шрифта от потребители с дислексия улеснява проследяването на начало и край на изречението, както и реда в текста; намалява замяната на букви на базата на визуална графична близост; намалява разместването или объркването на букви при четене и придава по-ясни форми на думите. Индивидуалните елементи на графемите са подчертани, което придава многообразна ритмичност на текста и спомага за по-лесното разграничаване на знаците (<https://adysfont.com/about-adys/>).

В публикувани 21 статии от различни автори в периода 2010–2015 г. се обсъждат набор от фактори, които повлияват благоприятно обучението по четене и писане за учениците с дислексия на развитието. Така например: цветови фон на екраните, което подпомага четенето; вид и размер на шрифта; преобразуване на текстовата информация в синтетична реч, така че да може да се прослуша от четящия; контролирано време за изпълнение на дейностите; мултисензорни и фонологични ресурси за развитие на фонологичните умения, както и на уменията за писане и др. (Cidrim, Madeiro, 2017).

## Заклучение

От направения теоретичен обзор може да се заключи, че употребата на ИКТ влияе положително и допринася за подобрене на процеса четене при деца с дислексия на развитието. Темата подлежи на още проучвания, които да подпомогнат учителите все повече да внедряват и използват ИКТ в специалното образование. Използването на технологиите дава нови възможности за насърчаване и подобряване развитието на уменията за четене при деца с дислексия на развитието.



## ЛИТЕРАТУРА

- Brandt-Pomares, P. (2011). Technological Education: The Issues of Information Retrieval Via the Internet. Benson, C. and Lunt, J. (Eds.). *International Handbook of Primary Technology Education: Reviewing the Past Twenty Years* (pp. 151–166) Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Cidrim, L., Madeiro, F. (2017). Information and Communication Technology (ICT) applied to dyslexia: literature review. *Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) aplicadas à dislexia: revisão de literatura. Revista Cefac: Speech, Language, Hearing sciences and Education journal. Jan-Fev:* 19(1), 99–108. doi: 10.1590/1982-021620171917916
- Delinesheva, M. (2018). SMARTCLASSROOM.BG През погледа на учител्या – предизвикателство или възможност. Karadjova, S. (red.). *Smesenoto obuchenie – Modernizirane na obrazovaniето chrez tehnologiите: Sbornik s dokladi ot nauchno-prakticheska konferenciya* (s. 8–25). Sofia: Djuniar Achiyvmant Bgaria. [Делинешева, М. (2018). SMARTCLASSROOM.BG През погледа на учителя – предизвикателство или възможност. Караджова, С. (ред.). *Смесеното обучение – Модернизиране на образованието чрез технологиите: Сборник с доклади от научно-практическа конференция* (с. 8–25), София: Джуниър Ачийвмънт България.]
- Deponio, P., Asparuhova, M. (2014). *Veselata strana na ucheneto. – V: Sbornik s deynosti. Igrі i idei za preodolyavane i prevencia na disleksichnite trudnosti v preduchilishtna i nachalna uchilishtna vazrast.* Sofia: Centar za priobshavashto obrazovanie. [Депонио, П., Аспарухова, М. (2014). *Веселата страна на ученето. – В: Сборник с дейности: игри и идеи за преодоляване и превенция на дислексични трудности в предучилищна и начална училищна възраст.* София: Център за приобщаващо образование.]
- Garov, K., Koleva, G. (2020). Obzor i osnovni karakteristiki na izpolzvaneto na elektronni didakticheski materialі v obuchenieto na deca sas specialni obrazovatelni potrebnosti. Malinova, A. (red.) *Inovacionni IKT za digitalno nauchnoizledovatelско prostranstvo po matematika, informatika i pedagogika na obuchenieto. – V: Sbornik s dokladi na nauchna konferenciya, Pamporovo, 2019, s. 93–104.* Plovdiv: Universitetsko izdatelstvo “Paisiy Hilendarski”. [Гъров, К., Колева, Г. (2020). Обзор и основни характеристики на използването на електронни дидактически материали в обучението на деца със специални образователни потребности. Малинова, А. (ред.). *Иновационни ИКТ за дигитално научноизследователско пространство по математика, информатика и педагогика на обучението. – В: Сборник с доклади от научна конференция, Пампорово, 2019, с. 93–104.* Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски“.]
- Huriyah, Sh. (2018). Using ICT Programs to Support Students with Dyslexia in Acquiring Literacy. *ETERNAL (English Teaching Journal)*. 9 (2), 68–82. doi: <https://doi.org/10.26877/eternal.v9i2.2982>
- Lysenko, L.V., Abrami, P.C. (2014). Promoting reading comprehension with the use of technology. *Computers & Education*. 75, 162–172. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.010>

- Marcheva-Yoshovska, P. (2018). Prilagane na smesenoto obuchenie pri uchenici sas specialni obrazovatelni potrebnosti. Karadjova, S. (red.). *Smesenoto obuchenie – Modernizirane na obrazovaniето chrez tehnologiите*. – V: *Sbornik s dokladi ot nauchno-prakticheska konferenciya*, s. 138–147. Sofia: Djuniar Achiyvment Balgaria. [Марчева-Йошовска, П. (2018). Прилагане на смесеното обучение при ученици със специални образователни потребности. Караджова, С. (ред.). *Смесеното обучение – Модернизиране на образованието чрез технологиите*. – В: *Сборник с доклади от научно-практическа конференция*, с. 138–147. София: Джуниър Ачийвмент България.]
- Reid, G., Strnadova, I. & Cumming, Th. (2013). Expanding horizons for students with dyslexia in the 21<sup>st</sup> century: universal design and mobile technology. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 13(3), 175–181. doi: 10.1111/1471-3802.12013
- Shtereva, K., Zasheva, V. (2021). „Logika“, „Matematika“ i „Chetene“ v specializiran softuer za deca i uchenici s disleksia, diskalkulia i HADV. Stankova, M., Mihova, P. (red.) *Sbornik dokladi ot Mejdunarodna nauchna konferenciya. „Novi tehnologii v diagnostikata i terapiata na narushenia v razvitiето“ 23–25 mart 2018 g.*, s. 7–28. Sofia: Nov balgarski universitet. [Щерева, К., Зашева, В. (2021). „Логика“, „Математика“ и „Четене“ в специализиран софтуер за деца и ученици с дислексия, дискалкулния и ХАДВ. Станкова, М., Михова, П. (ред.) *Сборник доклади от Междunarодна научна конференция. „Нови технологии в диагностиката и терапията на нарушения в развитието“ 23–25 март 2018 г.*, с. 7–28. София: Нов български университет.]
- Speciален shrift za disleksici. [Специален шрифт за дислексици.] Retrieved on 19.04.2023 from <https://adysfont.com/about-adys/>
- Zamfirov, M. (2019). Informacionni i komunikacionni tehnologii v obuchenieto i rabota v digitalna sreda za uchenici sas specialni obrazovatelni potrebnosti. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“. [Замфиров, М. (2019). Информационни и комуникационни технологии в обучението и работа в дигитална среда за ученици със специални образователни потребности. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.]

# СОЦИАЛНИ И ОБРАЗОВАТЕЛНИ ДИСКУРСИ

## Връзка между предварителните представи за учителската професия и причините за нейния избор при студенти от педагогическите специалности

Вася Делибалтова<sup>1</sup>, проф. дн, Мария Петкова<sup>2</sup>, ас. д-р

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

*Факултет по педагогика*

*Катедра „Дидактика“*

*e-mail<sup>1</sup>: v.delibaltova@fp.uni-sofia*

*e-mail<sup>2</sup>: m.petkova@fp.uni-sofia.bg*

**Резюме:** В настоящата статия се представят резултатите от първоначално изследване относно представите за учителската професия и причините за нейния избор сред студенти, обучаващи се в педагогически специалности. Изследването е осъществено чрез анкетно проучване сред 123 студенти от Софийския университет „Св. Климент Охридски“ през април 2023 г. Анализът свидетелства за преобладаващи вътрешни и алтруистични мотиви за избор на педагогическа специалност, както и за високи нива на мотивация за професионална реализация като учители след респондентите. Малко над половината от анкетираните студенти декларират високи нива на увереност, че училището като професионална среда може да отговори на техните изисквания, сред които най-големи натрупвания регистрират престижност, доходност и познанието. От друга страна, при обработката на представите за предимства и недостатъци на учителската професия се очертаха редица противоречия в оценката за заплащането, престижа и ангажираността ѝ. В заключението се предлага по-задълбочено проучване на факторите, които оказват влияние върху причините за избор и представите за педагогическата професия.

**Ключови думи:** професионална подготовка, педагогическа професия, избор

## The Relationship between Motives and Notion for Teaching as a Career Choice

Vasia Delibaltova, Prof., DSc  
Maria Petkova, Asst. Prof., PhD  
*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*  
*Faculty of Education*  
*Department of Didactic*  
*e-mail<sup>1</sup>: v.delibaltova@fp.uni-sofia*  
*e-mail<sup>2</sup>: m.petkova@fp.uni-sofia.bg*

**Abstract:** This article presents the results of an initial study on the notion for the teaching profession and the reasons for its choice among students studying in pedagogical undergraduate programs. The research was conducted via a survey among 123 students from Sofia University "St. Kliment Ohridski" in April 2023. The analysis testifies for predominant internal and altruistic motives for choosing a pedagogical specialty, as well as high levels of motivation for professional realization as teachers among the respondents. Slightly more than half of the surveyed students declare high levels of confidence that the school as a professional environment can meet their requirements, among which the largest accumulations register prestige, profitability, and knowledge. On the other hand, the notion for the advantages and disadvantages of teaching as a profession revealed several contradictions about the profitability, prestige, and commitment. In conclusion we recommend a qualitative analysis in attempt to explain the nature and origin of those contradictions.

**Keywords:** professional training, teaching, work choice and value

### Въведение

През последните двайсет години и в българската, и в чуждоезиковата специализирана литература се обръща специално внимание на подбора и ориентацията към учителската професия като важен фактор за усъвършенстване на педагогическото образование и квалификация. В настоящия доклад се представят първоначалните данни от продължително изследване<sup>1</sup> в тази проблемна област, което цели проучване на състоянието на развитие на висшето педагогическо образование в България, в европейски и световен план. Изследователските намерения са насочени и в исторически, и в съвременен дискурс през погледа на студенти, потребители на кадри и управленци с намерението

---

<sup>1</sup> Докладът е резултат от работа по проект № 80-10-130/10.05.2023 на тема „Тенденции и перспективи пред развитието на висшето педагогическо образование“, финансиран със средства, отпуснати целево от държавния бюджет на СУ „Св. Климент Охридски“ за научни изследвания през 2023 г.

да се очертае компетентностният профил на учителя съобразно потребностите на съвременната образователна среда и перспективите за нейното развитие.

Дизайнът на цялото изследване предполага на началния му етап паралелно с историческите анализи да се реализира представеното тук проучване на предварителните представи на студентите за професията и на причините за нейния избор. Основания за подобен дизайн са намерени в споделеното с други изследователи разбиране, че „обучаемите разглеждат и интерпретират нова информация и опит чрез съществуващата си мрежа от знания, опит и вярвания (Хуберман, 1993; Дефрощ, 1995; Фоснот, 1996; Ричардсън, 1997)“, и в този смисъл се приема, че преживяванията на бъдещите учители ще бъдат оформени отчасти от това, което те „внасят“ в тези преживявания, включително техния първоначален избор да навлязат в професията и техните предишни концепции и очаквания относно преподаването и първоначалната подготовка на учителите“ (Malderez et al., 2007: 3). Неслучайно някои автори смятат, че „погрешни“ или непълни първоначални представи за професията могат да повлияят не само върху избора, но и върху отказа от нея при практикуването ѝ (напр: Armstrong et al., 1989).

Контекстът, в който е проектиран този дизайн, кореспондира с отговорите на още няколко важни за настоящото изследване въпроси:

- Защо в последните години се повиши интересът към учителската професия и в частност към причините за избор на тази професия?

От перспективата на историята на българското образование и педагогическа мисъл изследователите (Чавдарова, 2008) отдавна са аргументирали тезата, че основната причина за появата на висше училище у нас е необходимостта от подготовка на учители. Осъзнаването на важността на подготовката им за развитието на младата държава е едно от трудно постигнатите, но значимите за появата на висшето образование у нас съгласие сред политическите дейци и обществеността. Последвалите образователни политики и реформите, осъществени в това поле, модифицират очакванията към висшето педагогическо образование, но винаги с мисълта за важността на тази професия и значимостта на подготовката, която се предлага.

На фона на тази традиция съвременните измерения на проблема и в Европа, и в САЩ не само не променят признаването на значимостта на учителската професия, но и насочват в една посока националните решения с признанието, че „подготовката на учители е комплексна и дългосрочна задача“ (Darling-Hammond, 1999), решаването на която изисква съвместни усилия на всички специалисти, ангажирани с това поле. В този смисъл изглежда повече от необходимо изследването на „входа“ на професията – не само от познавателна гледна точка, но и от позицията на това какво студентите „внасят“ в своето обучение като предварителни представи и вярвания. Това ни отвежда към следващия въпрос:

- Съществуват ли общоприети и надеждни модели за избор на професия и в частност на учителската професия?

В опит да се отговори на този въпрос у нас (Петкова, 2012) с основание се посочва, че има както универсални модели, така и модели, свързани със спецификата на учителската професия. Основателно интерес предизвиква моделът на Брат Олсън, който поставя в основата т.нар. професионална идентичност.

В специализирана литература автори като Малдерез и кол. (2007) отдавна признават, че нито идентичността, нито проблемът за нейното развитие в контекста на професионалната подготовка са нещо ново за изследователите. Интересна е тезата на авторите, че „голяма част от литературата относно тревогите на начинаещите учители, изглежда, предполага, че фокусът върху себе си е етап, през който трябва да се премине по пътя към централната грижа за ученето на учениците, докато Конуей и Кларк (2003) предполагат, че първоначалният фокус върху себе си е необходим и ценен етап в изграждането с течение на времето на „професионално Аз“ и се поставя в основата на стратегии за подготовка на учители (пак там: 15).

Истинска провокация е разбирането на Улрика Бъргмарк (2018), че доколкото изследванията в това поле в Европа и САЩ позволяват да се очертаят три типа мотиви за избор на учителската професия, има доказателства, че в по-развитите страни обикновено се използват вътрешни (напр. интерес) и алтруистични мотиви (напр. любов към децата), а в по-малко развитите – външни като заплата, статус и условия на труд. В този смисъл се приема разбирането на Класен и кол. (2011), че не може да има универсален модел на мотивите, доколкото те са културно зависими. Подкрепа на тази теза може да се открие и в не една или две класически теории, свързани с кариерното развитие – например Д. Супер (1973) още в средата на миналия век установява, че изборът на професия често е повлиян от емоционални и субективни изисквания към самата среда. Това, което в рамките на съществуващи проучвания изглежда сигурно, е, че „удовлетворението от работата е важна предпоставка за развитие на професионална идентичност, която да им помогне да бъдат успешни в професията“ (Richter and al., 2021: 8).

## **Методология и представяне на резултати**

В настоящата статия се представят резултатите от проведено анкетно изследване сред студенти, обучаващи се за учители. Целта на изследването е да се анализира връзката между представите на студентите за учителската професия и причините за нейния избор при студенти от педагогическите специалности. В анкетата карта се проследяват два (2) основни показателя: 1) мотивация – мотиви за избор на педагогическа специалност като предпоставка

за избор на професията „учител“ и мотивация за включване в професията; 2) представите за учителската професия – предимствата и недостатъците, както и възможностите да отговори на изискванията на бъдещите педагогически специалисти в професионален план. Изискванията към професията са формулирани на основата на т.нар. Work Values Inventory-3 на Доналд Супер, част от теорията за етапите на развитието на кариерата.

Изследването бе проведено през месец април 2023 г. сред студенти, обучаващи се за учители в Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Анкетната карта бе разпространена онлайн чрез платформата SurveyMonkey, както и на хартиен носител. Резултатите са обработени в SPSS v29.0. Участие взеха общо 123 студенти, обучаващи се в общо 16 специалности<sup>2</sup> и 7 факултета. Разпределението по пол е следното: 20,3% – мъже, 77,2% – жени, а 2,4% са отбелязали „предпочитам да не споделям“. Респондентите са на възраст между 18 и 55 години.

Въпросите в анкетната карта са структурирани в два показателя: 1) „избор на педагогическа специалност като предпоставка за избор на професията „учител“ – в рамките на показателя се изследват мотивите на студенти, обучаващи се за учители, за избор на педагогическа специалност и мотивацията им за бъдеща професионална реализация като такива; 2) „учителската професия като професионална среда“ – чрез този показател се проучват предпочитаните характеристики на професионалната среда сред респондентите, както и оценката им за съответствието между техните професионални ценности и представата им за учителската професия.

По първия показател са формулирани следните два въпроса: „Каква е основната причина да избереш да се обучаващ в педагогическа специалност?“ и „В каква степен се чувстваш мотивиран(а) да работиш като учител?“. Първият е формулиран като въпрос с отворен отговор, с цел да бъдат кодирани и приведени към класификацията на У. Бъргмарк относно мотивите за избор на учителската професия (табл. 1).

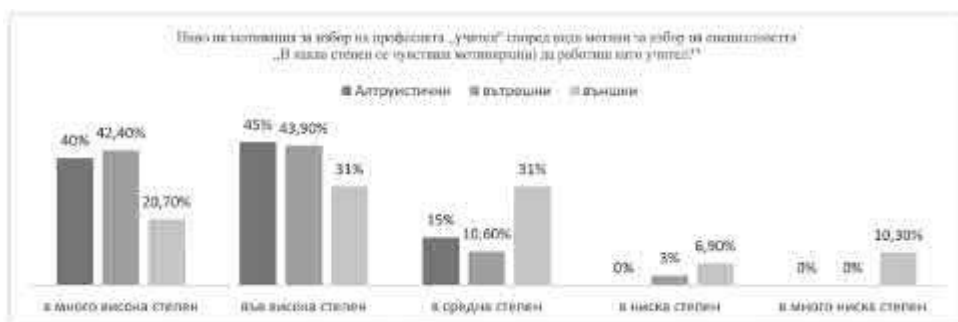
---

<sup>2</sup> В изследването са включени представите на следните специалности: Педагогика, Начална и предучилищна педагогика, Английска филология, Немска филология, Италианска филология, Философия, История, Испанска филология, Френска филология, Руска филология, Българска филология, Математика и информатика, Физика, Физика и математика, Информационни системи, Изобразително изкуство и Неформално образование.

**Таблица 1.** Количествени натрупвания според вида мотиви за избор на педагогическа специалност

|               |                     | Абс. стойност | Отн. стойност | Валиден, %  | Кум., % |
|---------------|---------------------|---------------|---------------|-------------|---------|
| Разпределение | алтруистични мотиви | 20            | 16.3          | <b>16.9</b> | 16.9    |
|               | вътрешни мотиви     | 68            | 55.3          | <b>57.6</b> | 74.6    |
|               | външни мотиви       | 30            | 24.4          | <b>25.4</b> | 100.0   |
|               | Общо отговорили     | 118           | 95.9          | 100.0       |         |
| Без отговор   | без отговор         | 5             | 4.1           |             |         |
| Общо          |                     | 123           | 100.0         |             |         |

Малко над половината респонденти (55,3%) са регистрирали вътрешни мотиви за избора на педагогическа специалност (например желаят да работят като учители още от ранна детска възраст, харесва им идеята да работят с деца и др). Близко 25% от респондентите са формулирали отговор, който съответства на „външни мотиви“ за избор на професията, като пример за такива отговори са „лесна реализация на пазара на труда поради дефицит на кадри“ и „сигурна професия“; в тази група бяха включени и отговори като „не съм приет в друга специалност, в която искам да се обучавам“. Едва 16,3% са дали отговори, съответстващи на алтруистичните мотиви, които според цитираната по-горе теория се разглеждат като просоциално желание да се помага на отделна група от хора или на обществото като цяло (например „обичам да помагам на други хора и тази специалност ми дава такава възможност“). Подобно разделение ни позволява да проследим различията между отделните групи относно заявената мотивация за избор на учителската професия (фиг. 1).

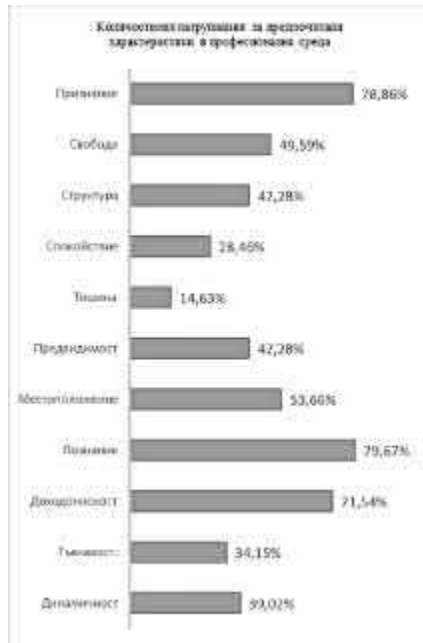


**Фиг. 1**

Редно би било да отбележим, че 74,2% от всички изследвани респонденти са заявили много висока или висока степен на мотивация да заемат местата



си на пазара на труда като учители. Известно колебание се забелязва само в групата на респондентите, регистрирали външни мотиви; прагматичната насоченост при тази група извежда на преден план въпроса за условията, които предлага професията, в контекста на двуфакторната теория на Фр. Херцберг и асоциирането на хигиенните фактори със завишени нива на неудовлетвореност (Herzberg, 2017). Посочената група обаче е твърде малка, за да правим каквито и да било изводи, но би могла да бъде обект на допълнително изследване.



Фиг. 2

Изискванията към работната среда се изследват в следващия показател чрез въпроса „Какви характеристики на професионалната среда са важни за теб?“. Предварително подчертаваме, че между трите обособени групи не се забелязват статистически значими разлики, поради което резултатите ще се представят общо за извадката (фиг. 2).

Категорично може да очертаем три (3) значими характеристики на професионалната среда за мнозинството от респондентите, а именно – възможността за трупане на познание, социалното признание на дейността и доходностност. При избора на професия от голямо значение в рамките на извадката са и местоположението на работното място, свободата при вземането на решения, както и ясната йерархична структура.

В каква степен училищната среда би могла да отговори на изискванията на изследваните студенти, обучаващи се в педагогически специалности, е обект на изследване в следващия формулиран индикатор (табл. 2)

**Таблица 2.** Натрупвания по индикатор „В каква степен според теб училищната среда може да отговори на твоите изисквания и търсения в професионален план?“

|                    |                       | Абс. ст. | Отн. ст. | Валид., %   | Кум., % |
|--------------------|-----------------------|----------|----------|-------------|---------|
| <b>Натрупвания</b> | В много голяма степен | 12       | 9.8      | <b>10.0</b> | 10.0    |
|                    | До голяма степен      | 54       | 43.9     | 45.0        | 55.0    |
|                    | В средна степен       | 40       | 32.5     | <b>33.3</b> | 88.3    |
|                    | В ниска степен        | 10       | 8.1      | <b>8.3</b>  | 96.7    |
|                    | В много ниска степен  | 4        | 3.3      | <b>3.3</b>  | 100.0   |
|                    | Общо                  | 120      | 97.6     | 100.0       |         |
| <b>Без отговор</b> | Не мога да преценя    | 3        | 2.4      |             |         |
| <b>Общо</b>        |                       | 123      | 100.0    |             |         |

Както се вижда от резултатите, над половината от респондентите регистрират високи нива на увереност, че училищната среда може да отговори на техните изисквания и търсения в професионален план. Като положителна тенденция може да се отбележи фактът, че едва 11,6% имат негативна оценка за средата.

За да се проучи в дълбочина представата на изследваните студенти, респондентите имаха възможност да посочат до три предимства и недостатъка на учителската професия. Всички отговори бяха групирани и кодирани в относително самостоятелни клъстери (табл. 3). Още в началото на анализа на данните ще отбележим, че няма статистически значими различия според мотивите за избор на педагогическа професия, нито според специалност и/или направлението, в което се обучават респондентите. По тази причина отговорите са представени в обща таблица. От друга страна, лесно може да бъдат забелязани противоречащи си предимства и недостатъци; ярък пример в това отношение е представата за доходоносността на педагогическата професия – 16 души са посочили, че едно от предимствата на професията е високото заплащане, докато 26 души считат, че професията е твърде ниско платена. Сходна тенденция се очертава и по отношение на представата за работното време – 16 души са посочили гъвкавото работно време като предимство и още толкова са посочили като плюс на професията многото почивни дни, а 17 души считат, че учителската професия има „скрито“ работно време, което според едни води до свърхангажираност (8 души) и/или дисбаланс между личния и професионалния живот (4 души). Противоречия в представите на студентите се забелязват още и относно престижа на професията, възможността за кариерно израстване, емоционалния заряд на работата с деца и оценката за бъдещите работни колективи. Подобни различия вероятно се дължат на демографска

характеристика, която не е проследена в рамките на изследването (например социално-икономически статус).

Броят регистрирани положителни представи за професията (311) е значително по-висок от негативните аспекти (258). Представата за недостатъците на професията „учител“ е в по-широк диапазон (18 кода общо), но с по-малка тежест; изключение прави само един код – психическото натоварване, което е споменато 49 пъти. В унисон на преобладаващите вътрешно и алтруистично мотивирани респонденти като най-голямо предимство за професията е идентифицирана „възможността за работа с млади хора/деца“ (39 пъти).

**Таблица 3.** Регистрирани кодове и натрупвания към тях относно предимствата и недостатъците на професията „учител“ според студенти, обучаващи се за учители

| Предимства  |          |          | Недостатъци   |          |          |
|---|----------|----------|---|----------|----------|
| Код   | абс. ст. | отн. ст. | Код   | абс. ст. | отн. ст. |
| <i>Работа с млади хора/деца</i>                       | 39       | 13%      | <i>Психическо натоварване (вкл. стрес, напрежение и т.н.)</i>         | 49       | 19%      |
| <i>Престиж/ Уважение към професията</i>               | 31       | 10%      | <i>Ниско заплащане</i>  | 26       | 10%      |
| <i>Динамичност</i>                                    | 31       | 10%      | <i>Недооценен труд</i>  | 20       | 8%       |
| <i>Възможност за самоусъвършенстване</i>              | 29       | 9%       | <i>Неуважение</i>   | 19       | 7%       |
| <i>Социалния характер на професията</i>               | 28       | 9%       | <i>Отговорност</i>  | 19       | 7%       |
| <i>Творчество</i>                                     | 21       | 7%       | <i>„Скрито“ работно време</i>   | 17       | 7%       |
| <i>Комуникативна среда</i>                            | 18       | 6%       | <i>Трудности при работата с ученици</i>                               | 17       | 7%       |
| <i>Много почивни дни</i>                              | 16       | 5%       | <i>Проблеми във взаимоотношенията с родителите</i>                    | 17       | 7%       |
| <i>Доходност</i>                                      | 16       | 5%       | <i>Липса на работни места</i>   | 13       | 5%       |
| <i>Гъвкаво работно време</i>                          | 16       | 5%       | <i>„Остарели“ педагогически практики и консервативност на средата</i> | 9        | 3%       |
| <i>Сигурност</i>                                      | 15       | 5%       | <i>Свърхангажираност</i>  | 8        | 3%       |
| <i>Вътрешна удовлетвореност</i>                       | 14       | 5%       | <i>Шум</i>  | 8        | 3%       |
| <i>Работа в колектив</i>                              | 11       | 4%       | <i>Погрешни очаквания и предразсъдъци</i>                             | 7        | 3%       |
| <i>Възможност за кариерно/ професионално развитие</i> | 11       | 4%       | <i>Несигурност в кариерата</i>  | 7        | 3%       |

|   |            |             |  |            |             |
|---|------------|-------------|--|------------|-------------|
| <i>Позитивна работна среда</i>                                | 8          | 3%          | <i>Нормативни проблеми</i>                         | 6          | 2%          |
| <i>Лесна реализация на пазара на труда (дефицит на кадри)</i> | 7          | 2%          | <i>Трудности за младите в професионален план</i>   | 6          | 2%          |
|   |            |             | <i>Ограничена свобода</i>                          | 6          | 2%          |
|   |            |             | <i>Дисбаланс между личен и професионален живот</i> | 4          | 2%          |
| <b>Общо</b>   | <b>311</b> | <b>100%</b> |  | <b>258</b> | <b>100%</b> |

## Дискусия и изводи

Въз основа на анализа бихме могли да заключим, че преобладаващата част от респондентите заявяват относително високи нива на мотивация за избор на педагогическа професия, а мотивите им са предимно вътрешни и алтруистични. Заявената увереност, че училищната среда може да отговори на техните изисквания, също очертава благоприятна тенденция. От друга страна, две от трите водещи ценности в професионален план регистрират противоречиви оценки сред респондентите – доходоносността и престижа на професията. Отворен остава въпросът дали тези противоречия са само индикатор за по-сериозни различия между респондентите, които не са обхванати в настоящото изследване, или по-скоро отчитат обърканата (в смисъла на неясна) представа за професията. Независимо от отговора данните недвусмислено доказват, че мотивите за изучаване на педагогическата професия не оказват директно влияние върху представата за нея, а по-скоро и двете са опосредствани от други фактори. Като ограничение в настоящето изследване бихме могли да посочим липсата на по-разширена демографска част, която да ни насочи към факторите, оказващи влияние върху мотивацията за професионална реализация като учители. От една страна, обясняването на противоречията със социално-икономически различия е оправдано, но от друга – твърде ограничено, когато анализираме педагогически специалисти, които в голямата си част могат да се реализират професионално в други области, всяка от която има своите предимства и недостатъци. В този смисъл в края на настоящето изследване препоръчваме по-задълбочен анализ на предимствата и недостатъците на учителската професия спрямо други такива (професии). Представените данни свидетелстват за позитивна нагласа към учителската професия и високи степени на мотивация за включване в системата на образованието, но социално-икономическите условия на труд също оказват влияние на избора.

## ЛИТЕРАТУРА

Armstrong, D., Henson, U., Savage, T. (1989) Education: An Introduction. New York: Macmillan Publishing Company; London: Collier Macmillan Publishers.

- Bergmark, U., Stefan Lundström, Lena Manderstedt & Annbritt Palo (2018) Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41: 3, 266–281, DOI:10.1080/02619768.2018.1448784
- Chavdarova, Al. (2008). Pedagogikata i nejnoto legitimirane kato universitetska spezialnost. Po povod 120 godini ot osnovavaneto na SU „Sv. Kliment Ohridski“. – V: 120 godini universitetska pedagogika. Mejdutradiziite I novite realnosti. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“. [Чавдарова, Ал. (2008). Педагогиката и нейното легитимиране като университетска специалност. По повод 120 години от основаването на СУ „Св. Климент Охридски“. – В: 120 години университетска педагогика. Между традициите и новите реалности. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.]
- Darling-Hammond, L. (1999) Educating teachers for California's future. Teacher education summit of California college and university presidents.
- Herzberg, F. (2017) *Motivation to Work*. 1<sup>st</sup> edn. Taylor and Francis. Available at: <https://www.perlego.com/book/1577917/motivation-to-work-pdf> (Accessed: 7 May 2023).
- Malderez, Angi, Hobson, Andrew J., Tracey, Louise and Kerr, Kirstin (2007) ‚Becoming a student teacher: core features of the experience‘. *European Journal of Teacher Education*, 30:3, 225 — 248.
- Petkova, Il. (2012). Podgotovka i kvalifikacija na balgarskija ucitel. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“. [Петкова, Ил. (2012). Подготовка и квалификация на българския учител. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.]
- Richter, E., R. Lazarides, D. Richter. (2021) Four reasons for becoming a teacher educator: A large-scale study on teacher educators' motives and well-being – *Teaching and Teacher Education* 102 103322.
- Super, D. E. (1973). *The Work Values Inventory*. In: D. G. Zytowski, *Contemporary approaches to interest measurement*, U. Minnesota Press.

# Медиативната функция на резилианса за преодоляване на самотата

Наталия Александрова, проф. дпсн  
*Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
Катедра „Социална педагогика и социално дело“  
e-mail: alexandrovana@yahoo.com*

**Резюме:** В професионалната литература се изтъква, че вече не е достатъчно да се говори за управление на промените, а да се разглеждат променящата се среда и личността като живи системи. Обръща се внимание на способността за промяна в рамките на съществуващите възможности. Същността е функцията на резилианса като психологически механизъм, който да помогне на хората да се справят със сложните събития, ситуации и преживявания. В този смисъл темата за самотата придобива все по-голяма актуалност. При тези потискащи преживявания резилиансът е тази проактивна компонента, която би спомогнала в преодоляването на преживяването на самотата.

**Ключови думи:** самота, резилианс, медиативна функция

## Resiliace Mediative Function on Copying the Loneliness

Natalia Alexandrova, Prof. DSc  
*Sofia University “St. Kliment Ohridski”  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department of Social Pedagogy and Social Activities  
e-mail: alexandrovana@yahoo.com*

**Abstract:** An actual opinion is the necessity of a stable personal development in coping the loneliness emotions. Changing society depends of the manifestations of resilience especially deciding the loneliness problems. At that context the resilience is a proactive psychological component preventing and deciding the loneliness among people in different age.

**Key words:** loneliness, resilience, mediative function

Самата промяна в обществото води до различни социални проблеми и изисква наличието на адаптивни възможности на индивидите. В този смисъл непрекъснато променящата се среда очаква промени в хората и организациите, които представляват един непрекъснат процес. В професионалната литература изследователите изтъкват, че вече не е достатъчно да се говори за управление на промените, а да се разглежда променящата се система, среда, личността като живи системи, и се обръща внимание на способността за промяна в рамките на съществуващите възможности. Анализът на тенденциите в развитието на съвременните науки показват, че напоследък протича активно изменение в йерархията от фактори, които осигуряват позитивна динамика на устойчивото личностово и социалнопсихологическо развитие на човека през различни онтогенетични етапи на неговия живот.

Съществуват различни определения, но едно, което е разпознато като същностно съдържание на резиланса, е това как да се помогне на хората да се справят със сложните събития, ситуации и преживявания. Концепцията за резиланса се появява в проучванията от различни области и научни дисциплини и намира приложение в различни области. В този смисъл бихме могли да изведем следните различни дефиниции. Резилансът всъщност е позитивно ориентирана концепция, базирана на оцеляването, на устойчивостта и справянето, на трудни и кризисни ситуации и събития, на проблемите, трудностите и страданието. В психологията под резиланс се разбира умението да се преодоляват трудности и да се проявява устойчивост към стреса. Като концепция, свързана с изграждането на стресоустойчива личност, резилансът позволява:

- да се виждат не само проблемите, а да се откриват и мобилизират ресурсите;
- да се откриват извън множеството проблеми личността, семейството;
- да се вземат предвид не само симптомите (соматични или психични), а цялостната личност (тяло и психика, недостатъци и качества);
- да се изследват обкръжението и подкрепата, която може да се даде на дадена личност, изглеждаща самотна;
- да се изостави идеята за фатализъм (например чрез предаване през поколения или чрез едно предопределение „каквото ти е писано, това ще стане“);
- да се заменят песимистичните прогнози, негативните съждения и обезценяването с реалистична надежда.

Райх и колектив (Reich, 2010) дефинират резиланса като резултат от успешна адаптация на съществуващите трудности. Два еднакво важни компонента в определянето на понятието „резиланс“ са възстановяване и устойчивост. Те се проявяват в бързината, с която индивидът ще се върне в първоначалното си състояние на функциониране. Устойчивостта, от друга страна, се отнася

към способността да се поддържа позитивна ангажираност към заобикалящата среда и да се поддържа добро състояние дори когато личността се конфронтира с обстановката.

Резилиансът е универсално качество, което позволява на човека, групата от хора или общността да минимизира и превъзмогне разрушителните ефекти на несгодите. Концепцията за резилианса се разглежда и като способност на индивидите да се справят успешно пред лицето на значима промяна, предизвикателство или риск (Katz, 2018a).

Редица автори (Hoopes; Mowbray, 2010) се опитват да определят факторите на средата, които влияят върху развитието на индивидуалния резилианс. Повишеният индивидуален резилианс намалява негативните въздействия върху работоспособността на индивида. Реализират се психологически тренинги, насочени към развитието на психичната устойчивост, умения за справяне в стресови ситуации, изграждане и развитие на екипна сплотеност. Психологичният тренинг е базиран на основни компоненти, изграждащи резилианса – самопознание (самоефективност), разпознаване и контрол над емоциите (Seligman, Fowler, 2011).

Изследователите изтъкват, че резилиансът не бива да се разглежда като статична или бавноподвижна способност, напротив, успешната адаптация към трудностите включва динамично взаимодействие между вътрешните способности и външните ресурси. Вътрешните способности са естествената сила на характера, които човек притежава и които усилват позитивната проактивна психологична дейност. Външните ресурси описват онези аспекти от социалната среда, които подтикват индивидуалния капацитет да реагира по позитивен начин на промяната. Двумерният подход е важен за развитието на резилианса, интервенциите трябва да се насочат към подсилване на вътрешния капацитет и използване на външните ресурси на заобикалящата среда.

Многобройните прояви и нюанси на преживяването на самотата все по-убедително повишават научния интерес и проучвания в професионалните публикации. Научните изследвания сочат многоаспектността по характер и съдържание на този психологически феномен, който има своето отражение върху все по-голяма част от нашето общество независимо от пол и възраст. Именно това го извежда, определя като един от особено актуалните и сериозни социалнопсихологически и личностови проблеми. Това го прави важен в рамките на широкия и разностранен спектър на социалнопедагогическата работа. Самотата като преживяване в голяма степен определя и качеството на живот не само на възрастните (населението застарява), но и на значителна част от по-младите представители на населението независимо от пол и възраст.

Самотата се възприема като психично състояние на човека, отразяващо преживяването в своята индивидуалност, субективната невъзможност или нежелание за адекватен отговор, за приемане и признание на себе си и дру-



гите хора (Корчагина, 2014). Въз основа на анализа на различни дефиниции за самотата се отличават познавателни концепции/модели, които стоят в основата на методологичните подходи и в значителна степен обуславят логиката на изследване на феномена самота. Условно те могат да бъдат наречени модели на „самоутвърждение“, „взаимодействие“ (интеракции), „социални контакти“. Основа на първия модел на индивидуална самота се явява осъзнаването от индивида на дефицит от контакти. Освен това осъзнаването се получава чрез сравнение на своето състояние, своите отношения с другите хора или някакво идеално желателно състояние. Основата на такъв концептуален модел се състои и от процес на самооценка и самоатрибуция на личността, за да се разграничи непълнотата на отношенията с другите индивиди или на отделния човек. Самотата е отговор, реакция на дефицита на социални контакти: както в тяхната количествена недостатъчност в отделните случаи, така и при прагматичното общуване и взаимодействие, ниското им качество, когато контактите са формални и повърхностни (Пузанова, 2009).

В научната литература усещането за самота се свързва с личностни и социални проблеми, затруднения в ученето, социална неудовлетвореност, определя се като основна черта на децата с проблеми. Преживяването на самота се съпътства от някои типични симптоми. Класификация на Уейс (Вейс, 1973) установява два типа самота, които имат различни предпоставки като настъпили промени в живота, като загуба на партньор поради развод или смърт и различни афективни реакции. Емоционалната самота представлява резултат от отсъствието на тясно емоционална (интимна) привързаност (любовна или съпругеска). Изследователите отбелязват, че емоционално самотният човек изпитва нещо като безпокойството на изоставеното дете – неспокойствие, тревожност, празнота. Тази форма на самота преживяват разделени, разведени или овдовели брачни партньори, чиито близки социални контакти са нарушени и връзките са прекъснати, т.е. емоционалната самота се дължи на липсата на партньор. С тази своя интерпретация Уейс се доближава до представителите на психодинамичния подход, които търсят корените на самотата в детството и подчертават вредните последици от “преждевременното откъсване от майчина ласка“. Социалната самота възниква в отговор на липсата на значими приятелски връзки или при отсъствие на чувство за принадлежност към общността.

Р. С. Немов различава три типа отношения на самота: хронична, ситуативна и преходна. Хроничната самота настъпва тогава, когато индивидът в продължение на дълъг период от живота си не може да установи удовлетворителни взаимоотношения със значими за него хора. Ситуативната самота обичайно се появява като резултат от настъпването на стресови събития в живота на индивида, например като смъртта на близък човек или разрыв в интимните отношения. След кратък период на дистрес ситуативно самотният ин-

дивид се примирява, приема своята загуба и частично или напълно преодолява възникналото чувство на самота. Самотата в семейството може да се отнесе към категорията на ситуативната самота, която се явява като следствие от разрушаването на съществуващия модел на социалните (семеини) връзки на човека. Преходната самота се изразява в кратковременни пристъпи на чувство на самота, които преминават и не оставят след себе си никакви следи (Немов, 1993).

Цялостна картина за самотата представят В. Садлър и У. Джоунс (Jones, 1985). Те формулират самотата като емоционален опит, който е съпроводен с остро чувство, представляващо отчетлива форма на вгълбеност в себе си. По мнение на изследователите самотата съществува в четири измерения, всяко от които представлява отделен вид самота:

- Екзистенциална (космическа) самота – съответства на чувството на отчуждение от реалността като цяло, от Бога, от вярата.
- Културна самота – отнася се за чувството на отчуждение от общоприетите норми и ценности, характеризира се с разрыв между старите и новите културни разбириания на поколенията.
- Социална самота – възниква от чувството на отхвърляне, неприемане или при оттегляне от обществени институции или сфери на организирани взаимоотношения (например оставка, излизане в пенсия).
- Междучелностна самота – настъпва в резултат на дисхармония в социалните контакти и отношения на индивида (усещане за отчуждение от близък човек). По отношение на критерия „време“ тя може да бъде ситуативна (кратковременна) или хронична (продължителна). Продължителната (хронична) самота е свързана с дисхармония на междучелностните отношения, може да доведе до дезинтеграция на личността – до загуба на организационната роля на психиката при регулация на поведението и дейността, разпад на ценностната система, загуба на мотивация и смисъл на живота (Куликов, 2004). Определянето на различните видове самота се намира в тясна взаимовръзка с причините, водещи до възникване на ситуации на самота.

Някои автори приемат, че самотата се корени във вътрешната природа на човека (Миускович, 1989), други предполагат, че първите състояния на самота в обострена форма се появяват при подрастващите и юношите (Кон, 1972), а трети, че самотата е следствие от отсъствието на близки интимни отношения и значими приятелски връзки (Вейс, 1973).

Д. Янг определя 12 причини за възникване на хроничната самота (Янг, 1989):

- неспособност да се премине към принудително уединение, – ниско самоуважение;
- социална тревожност – страх от присмех, осъждане, чувствителност към чуждото мнение;

- комуникативна тромавост, неумелост;
- недоверие към хората – изолация, разочарование;
- вътрешна скованост – неспособност за себепознание;
- поведенчески компонент – постоянен избор на неудачен партньор;
- страх от съперник, страх от отхвърляне;
- сексуална тревожност – неспособност за отпускане, чувство на срам, тревога;
- страх от емоционална близост;
- безинициативност, неувереност в своите желания;
- нереалистични претенции.

В качеството на предразполагащи към самота особености на личността Р. Уейс (Уейс, 1973) посочва високата степен на социална тревожност, срамежливостта, ниска степен на самоуважение, алтруизъм и доброжелателност. Като психичен феномен самотата включва в себе си три ключови структурни компонента – осъзнаване на състоянието самота, емоционална оценка на състоянието самота, интерпретация на психосоциалните връзки (контакти) на личността в състояние на самота. Начинът, по който индивидът ще реагира на самотата, зависи от това как човек сам си обяснява своята самота. При вътрешен локус контрол, когато човек счита, че всичко, което се случва с него, зависи от него – възниква депресия, при външен локус контрол, когато всичко се дължи на външни фактори – се стига до агресия. Ето защо самотният човек е склонен или към покорство, или към враждебност.

Самотата се явява един сложен социалнопсихологичен феномен, който със своите многобройни аспекти става интегриращ фактор, обединяващ учените в тяхното желание да помогнат на самотните хора, но ги разделя в разбирането за същността на явлението, неговите причини и последствия. Затова се появява необходимостта от по-комплексно изследване, съобразено със съвременните измерения в нашите културни условия за по-адекватен подход при решаване на проблема. Редица автори изтъкват, че системата изисква да се променя и адаптира в отговор на средовите флукутации, за да поддържа функцията и да запазва ползите.

В този смисъл личностният, индивидуален резиланс е този гъвкав психологически механизъм, чийто качествен ресурс и функциониране могат да оптимизират социалнопедагогическата работа по преодоляването на преживяванията на самота. А това от своя страна води до повишаване качеството на живот на лицата, преживяващи този емоционално личностен дискомфорт, и то в различни възрастови етапи. Проактивната медиативна функция на резиланса в неговите индивидуални реализации ще даде възможност на преживяващите самота да активират личностните си ресурси за тяхното преодоляване. За индивидите, локализиращи причините за преживяване на самотата в обществото и средата, разгръщането на организационния резиланс е един от

подходите за включването му в организационната култура на социалнопедагогическите институции. В този смисъл проактивните функции на резилианса както на индивидуално, така и на организационно ниво е важен психологически фактор за реализирането на ефективна социална работа в редица социални сфери.

## ЛИТЕРАТУРА

- Aleksandrova, N. H. (2017). Malka knizhka za goliyata samota. Sofia: Izd. „Petko Venedikov“. [Александрова, Н. Х. (2017). Малка книжка за голямата самота. София: Изд. „Петко Венедиков“. 144 с. ISBN: 978-954-9870-93-0.]
- Alexandrova, N., L. Babakova. PSYCHOMETRIC INDICATORS OF THE SOCIAL AND EMOTIONAL LONELINESS SCALE FOR ADULTS – SHORT VERSION (SELSA-S) IN BULGARIA, DOI: <https://doi.org/10.12955/pss.v1.38/>.
- Duhnovskii, S. V. (2007). Odnochestvo v mezhdulichnostnih otnosheniah: diagnostika i preodolenie. Kurgan: Izd. Kurganskogo gos. Un-ta. [Духновский, С. В. (2007). Одиночество в межличностных отношениях: диагностика и преодоление. Курган: Изд. Курганского гос. ун-та.]
- Hoopes, L. L. Developing Personal Resilience in Organizational Settings.
- Jones, W., Carpenter B., Quintana D. (1985). Personality and Interpersonal Predictors of Loneliness in Two Cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48 (6), 1503–1511.
- Katz, E. M. (2018a). Spezifiki na reziliansa i stepeni na proiavi v razlichni sektori na ikonomikata. – V: Nauchni trudove, t. 9, MVBU. (2018a). [Кац, Е. (2018a). Специфики на резилианса и степени на прояви в различни сектори на икономиката. – В: Научни трудове, т. 9, МВБУ, 2018, с. 159–178.]
- Katz, E. M. (2018b). Spezifichni harakteristiki na organizacionnata kultura i reziliansa v organizaziite. Sofia. [Кац, Е. М. (2018b). Специфични характеристики на организационната култура и резилианса в организациите. София, с. 76, автореферат.]
- Kon, I. S. (1973). Unost kak socialnaya problema. Obchestvo i molodesh. Moskva: Molodaja gvardija, s. 22–51. [Кон, И. С. (1973). Юность как социальная проблема. Общество и молодежь. Сост. В. Д. Кобецкий. 2 изд. пер. и доп. Москва: Молодая гвардия, с. 22–51.]
- Korchagina, S. G. (2014). Genesis, vidi i proyavleniya odnochestva. Moskva: MPSI. [Корчагина, С. Г. (2014). Генезис, виды и проявления одиночества. Москва: МПСИ.]
- Kulikov, L. V. (2004). Psihogigiena lichnosti. SPb: Piter. [Куликов, Л. В. (2004). Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: Учебное пособие. СПб.: Питер.]
- Mijuskovich po: Yang, D. I. (1989). Odnochestvo, depresia i kognitivnaia terapija: Teoria i premenenie. Moskva: Progress, s. 552–593. [Миюскович по: Янг, Д. И. (1989). Одиночество, депрессия и когнитивная терапия: теория и применение.]

- ние. Лабиринты одиночества. Москва: Прогресс, с. 552–593.]
- Mowbray, D. (2010). The eight steps to resilience at work, March 2010.
- Nedeva, R., Stojanov, V. (2018). Efektivnost na sozialnopsihologicheskia trening za razvitie na individualnia rezilians. Varna: VSU „Chernorizec Hrabar“. [Недева, Р., Стоянов, В. *Ефективност на социалнопсихологическия тренинг за развитие на индивидуалния резиланс*. Варна: ВСУ „Черноризец Храбър“.]
- Nemov, R. S. (1995). Psihologia. Kn. 1. Obstie osnovi psihologii. Moskva: Prosvestienie: Vldos. [Немов Р. С. (1995). Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. 2-е изд. Москва: Просвещение: ВЛАДОС.]
- Puzanova, Zh. (2009). Soziologicheskoe izmerenie odinochestva. Avtoreferat. Moskva: s. 21. [Пузанова, Ж. (2009). Социологическое измерение одиночества. Автореферат. Москва: с. 21.]
- Reich, J. Z. (2010). Handbook of adult resilience. New York: Guilford Press.
- Seligman, M., Fowler, R. (2011). Comprehensive Soldier Fitness and the Future of Psychology. *American Psychologist*, pp. 82–86.
- Weiss, R. (1973). Loneliness: The experience of emotional and social isolation. Cambridge, MA: MIT Press.

# Партньорство между учители, родители и помагачи специалисти в приобщаващото предучилищно образование

Нели Бояджиева<sup>1</sup>, проф. д-р, Елена Заркова<sup>2</sup>, докторант

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
Катедра „Социална педагогика и социално дело“  
e-mail<sup>1</sup>: nbojadzhie@uni-sofia.bg  
e-mail<sup>2</sup>: eli.penkova@gmail.com*

**Резюме:** В статията се проучват отношението и нагласите на родителите към приобщаващия процес в предучилищните образователни институции и необходимостта от осъзнат партньорство между тях, учителите и помагачите специалисти. За нуждите на конкретното изследване е създадена онлайн анкета под формата на Google формуляр, разпространена по електронен път. Въпросникът цели проучване на партньорството в приобщаващи форми в предучилищните образователни институции, както и идентифициране и анализ на отношението и позицията им в процеса на включване. Установени са общи проблеми на готовността и отношението на родителите към партньорството в приобщаващото образование. Направените обобщения потвърждават предположението, че за успешния процес по приобщаване е необходимо толерантност, разбиране и споделено сътрудничество от всички участници в него. Анализите от направеното допитване доказват наличие на противоречиво отношение, дефицити и бариери в комуникацията, които са причина за проблеми в приобщаващия процес. Основен изследователски извод е, че са необходими системни усилия за формиране на доверие и мотивация на родителите за по-близки контакти с учители, възпитатели и помагачи специалисти, за да работят в алианс за развитието на детето.

**Ключови думи:** предучилищно приобщаващо образование, родители, подкрепяща среда, партньорство

## A Partnership in the Interaction between Teachers, Parents And Helping Specialists in the Context of Inclusive Pre-School Education

Neli Boiadhjieva, Prof., PhD, Elena Zarkova, PhD student  
*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*  
*Faculty of Educational Studies and the Arts*  
*Department of Social Pedagogy and Social Activities*  
*e-mail<sup>1</sup>: nbojadzhie@uni-sofia.bg*  
*e-mail<sup>2</sup>: eli.penkova@gmail.com*

**Abstract:** The article examines the attitudes of parents towards the inclusive process in preschool educational institutions and the need for a conscious partnership between them, teachers and helping specialists. For the needs of the specific research, an online survey was created in a Google form, distributed electronically. The questionnaire aims to study the partnership in inclusive forms of education in preschool educational institutions, as well as to identify and analyze their attitude and position in the process of inclusion. General problems of parents' readiness and attitude towards partnership have been identified. The generalizations made confirm the assumption that a successful inclusion process requires tolerance, understanding and shared cooperation from all its participants. The analyses of the survey prove the presence of inner contradictions, deficits and barriers in communication, which are the cause of problems in the inclusive process. The main research conclusion is that targeted efforts are needed to form trust and motivation of parents for closer contacts with teachers, educators and helping professionals to work in an alliance for the child's development.

**Keywords:** inclusive preschool education, parents, supportive environment, partnership

### Въведение/Introduction

Водещите идеи на съвременните педагогически парадигми в XXI в. произтичат от значителните промени в социални нагласи, политики и структури, изменени форми на семейство, партньорски взаимоотношения, родителски роли и очаквания към образованието, специфични проблеми в развитието и изисквания към подготовката, възпитанието и общуването с децата. Функционират различни от утвърдените подходи като приобщаващото образование, които изискват нови форми на взаимодействие на всички участници в триадата „деча – родители – учители“ (Boiadhjieva, 2018: 122).

Процесът на приобщаване е международно признат инструмент за реализиране на правото на всеки човек на образование и развитие (Всеобща декларация за правата на човека, 1948 г., чл. 26). Образованието в предучилищна възраст е първият и най-важен етап от продължителния процес на възпитание и ръководство за включването на децата в социалната среда и за личностното

им формиране Процесът на приобщаване на децата със специални образователни потребности и проблеми в развитието е утвърдена тенденция в образователната политика и практика по света и у нас. За ефективното прилагане на коригиращите и развиващите аспекти на приобщаващия процес се осигуряват необходими ресурси. Ранната интервенция се утвърждава като важен фактор за пълноценното развитие на детето и подготовката му за интегриране в общата образователна среда. Опитът от взаимодействието на родителите с детските педагози, психолозите и със специалистите им помага да развият своите умения за подкрепа на детето за приобщаването му в образователната среда.

Най-важната характеристика на приобщаващото образование е подкрепящият хуманистичен подход в педагогическото взаимодействие, компетентността и полисубектността. Тази специфика се определя от професионалната дейност на учителя и управлението на процесите и се отразява в осъществяването на неговата готовност за взаимодействие със семейството на равнище партньорство и кооперация. Нагласите, подготовката и позицията на родителите са от съществено значение за успешното осъществяване на това. Родителската инициатива и участие са фактори, които влияят върху ефективността на приобщаващия процес и комфорта на всички участници в него.

Успехът от прилагането на приобщаващата практика до голяма степен зависи от културата на отношението на субектите на образователния процес към децата с увреждания, от готовността на учителите и родителите за съвместно развиващо и обогатяващо взаимодействие. За ефективен образователен процес в детските заведения е необходимо да се организира професионална психологическа и педагогическа подкрепа за семействата, да се създава подходящ психологически климат за партньорство с педагогическите екипи. В детското образователно заведение е необходимо децата, родителите, учителите и помагащите специалисти да имат доверие помежду си и да работят съвместно.

При прилагането на приобщаващи практики предучилищното образование се сблъсква с различни трудности, които в литературата се назовават като „проблеми“, „барииери“, „рискове“, „противоречия“, „прегради“ и др. Те най-често са свързани с преодоляване на все още широко разпространени предразсъдъци и стереотипи, проблеми при създаването на адаптивна образователна среда за осигуряване на подходящи условия за развитие при обучението на деца със СОП, методическо осигуряване и др.

От голямо значение са условията за прилагане на образователното включване. Централно значение има активната обществена позиция и информираност на родителите за същността на приобщаващия процес и проблемите на децата със СОП. Това е предпоставка за повишаване на тяхната активна позиция, доверие и положителна нагласа към педагогическата подкрепа. Родителите развиват интерес към работата на предучилищната институция, повишават своята психологическа и педагогическа компетентност, участието си



в събития, провеждани в предучилищната образователна институция и своята удовлетвореност и съпричастност от работата на учителите.

Подготовката на учителите за успешно осъществяване на приобщаващия процес е друго важно условие за успешност. Резултатите от проучването „Приобщаващото образование в подготовката на учителите“ от 2017 г. показват, че тя е насочена към подобряване на педагогическите умения за работа в интегрирана среда, към техните нагласи за успешно реализиране на образователните резултати, към разпознаване на трудностите, адаптирането на учебния материал, подкрепата към различието, за общуването с родителите и за работата в екип. Всички учители категорично посочват, че най-голяма тежест във формирането на съответните умения и нагласи има професионалният им опит. Педагогическите специалисти се нуждаят от възможности за общуване с родители и деца със СОП в реална среда с методическа помощ (Asparuhova, Krysteva-Peeva, 2018).

В настоящото проучване се търси отговор на причините за проблеми и трудности при осъществяване на споделено партньорство между родители, учители и помагачи специалисти в детската градина. Проучват се отношението и равнището на компетентност на родителите към проблема приобщаващо образование в предучилищен етап. В резултат се очертават за проблеми дефицитите и някои бариери в ролята и отношението на родителите към партньорството в приобщаващото образование.

## **Изложение/ Exposition**

Детската градина и училището са изправени пред необходимостта ежедневно да мобилизират усилията си да задържат децата, да ги мотивират за учене, да се сблъскват с трудностите на родителите, да предоставят социална помощ, да изнемогват в търсене на съдействие отвън. Изследователите определят „ефективното взаимодействие между педагогическите специалисти и родителите на ученици със СОП като важно условие за пълноценно реализиране на образователния процес“ (Kotsev, Peichev, 2019: 105). Те смятат за особено необходимо да се преодолеят недоверието и дефицитите в комуникацията между помагачите специалисти и родителите. Важно е да се поддържа жива заинтересоваността от страна на специалистите към близките на детето, да се обсъждат своевременно и с професионален такт евентуално възникналите конфликти и да се толерират дори малките и не толкова съществени постижения на детето.

Позитивната образователна среда се постига единствено когато участниците в целия процес работят заедно за пълноценно реализиране на изготвения план за подкрепа. Всичко това коства огромна цена за учителите, директора, родителите и за децата. Често тя се заплаща с емоционално изхабяване и опустошаване, професионално прегаряне, чувство на безпомощност, без-

надеждност и отлив на персонала. При родителите се появяват недоверие, отчаяние и дори враждебност към институцията, а това се отразява и върху децата им. Успехът на този процес минава през превръщането на детската градина и училището в общност от професионалисти, които имат и знанията, и уменията как да бъдат полезни на децата, които работят в отношения на доверие, в екип, с участието на родителите и най-вече – с участието на самите деца (Marinova, Krysteva, 2016).

Системата за психологическа и педагогическа помощ в приобщаващото образование се основава на социална адаптация и рехабилитация на деца със специални потребности. За децата в норма развитието е не по-малко процес на приобщаване, тъй като тази форма на организация на обучението позволява целенасочено да ги подготвят за безусловното приемане на човек със специални социални и образователни потребности, за формиране на толерантно отношение (Malofeev, 2010).

Организацията на приобщаващото образование се състои не само в създаването на технически условия за безпрепятствен достъп на децата с увреждания до общообразователните институции, но и в разбирането от останалите деца и техните родители за значението на участието им в общия учебен процес. Успехът от прилагането на приобщаващата практика до голяма степен зависи от културата на отношението на субектите на образователния процес към децата с увреждания, от готовността на учителите и родителите за съвместно взаимодействие. За ефективен образователен процес в предучилищните институции е необходимо да се организира висококачествена психологическа и педагогическа подкрепа за семейства, отглеждащи деца с увреждания, както и да се създаде специален морален и психологически климат в преподавателските и детските екипи. В една детска градина е много важно и децата, и родителите, и училищните специалисти да са преди всичко партньори. Необходимостта от работа с родителите в случая е безспорна.

Основен изследователски инструмент на настоящето изследване е специално направена анкета под формата на Google формуляр и осъществена в рамките на две седмици през месец април 2023 г. Изследваните лица са родители на деца, които посещават държавна предучилищна образователна институция. Въпросникът е съставен от 14 айтеми. В по-голямата си част въпросите са от затворен тип и респондентите избират един от няколко предложени отговора. Изследвани са 164 родители, доброволно взели участие, от които 62 души са родители на деца със СОП. Процентното съотношение мъже/жени е 32% на 68%. Анкетата е попълвана индивидуално, като няма ограничения във времето. Преобладават отговорите на родители на деца без специални проблеми, което определя прогнозата в очакваните резултати. Вероятно ще се открие противоречиво отношение. Анализът на получените резултати показва някои основни тенденции в позицията на родителите към приобщаващото

образование. Те очертават картината за отношението към този процес и показват взаимоотношенията и доверието между учители, родители и помагачи специалисти. На фиг. 1 е показано разпределението на родителите, взели участие в проучването.



**Фиг. 1.** Участници в анкетното проучване

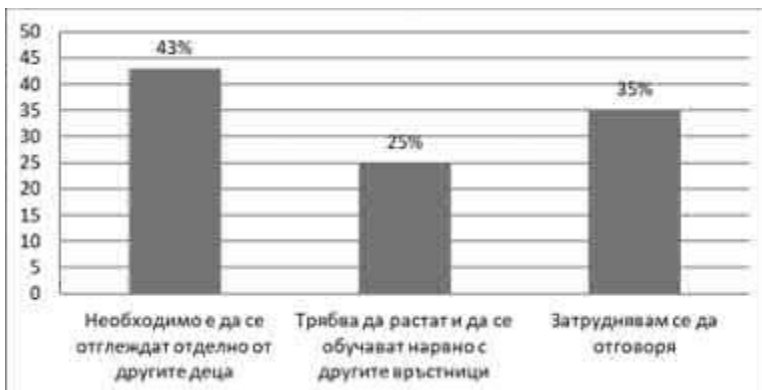
На фиг. 2 са представени процентните разпределения на отговорите на изследваните лица на втория въпрос. Той е с отворен отговор и цели да определи доколко родителите са запознати с понятието „приобщаващото образование“, да изразят тяхната лична интерпретация относно неговата необходимост и как те биха дефинирали този процес. Мнозинството от родителите – 58%, са запознати и са чували термина, но малка част от тях, едва 12%, описват в детайли същността на приобщаващият процес. Отговорите, в които преобладават конкретните и задълбочени познания в областта на приобщаващия процес, се отнасят главно за родителите на децата със СОП, които имат личен мотив, за да познават концепцията в детайли. Информираността на родителите дава възможност децата да бъдат настроени положително още от вкъщи, което от своя страна ще ги направи по-съпричастни участници и съответно би допринесло за по-голямата ефективност на приобщаващия процес.

Част от анкетираните (18%) не вярват в смисъла и интерпретират понятието „приобщаващо образование“ като нереално и неадекватно. Някои смятат, че „се забавя развитието на всички заради децата със СОП“, „умишлено профаниране на нормалните български деца!“. Негативизмът в отговорите на 12% от запитваните би могъл да бъде обяснен с факта, че все още липсват достатъчно традиции в практиката на приобщаващото образование и неговата реализация. Очакванията към приобщаващия процес не са оправдани, надценени са и са неосъзнати. Преобладават отговорите с положителна нагласа относно идеята за приобщаването на децата със СОП към общата образователна среда. Голяма част от родителите са склонни да приемат позитивно идеята, но сами признават, че нямат опит и умения и достатъчно информация за много от въпросите, засягащи приобщаването като цяло.

Извадка от отговорите на родителите илюстрира преобладаващото им разбиране за приобщаващо образование, което доказва социално желателно приемане:

- ✓ „Образование, което помага да се приобщи детето.“
- ✓ „Образование, приобщаващо, т.е. обединяващо всички деца, включително и тези със СОП, респективно учители, специално подготвени родители, толерантни към системата.“
- ✓ „Образование за всички.“
- ✓ „Осигуряване за всички деца със специални потребности равнопоставени възможности да получат ефективно и качествено образование, както и пълноценно общуване с други деца.“
- ✓ „Всички различия заедно.“
- ✓ „Дава шанс на всяко едно дете да бъде обучавано в достъпна среда.“
- ✓ „Децата с проблеми трябва да са в масовите градини.“

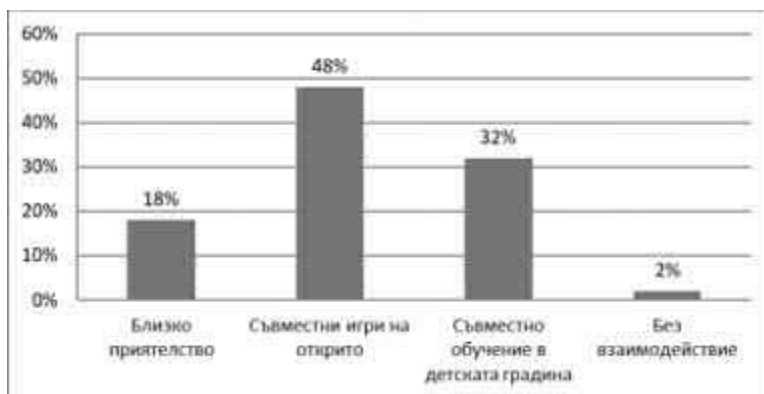
Стереотипи, страхове, забрани, срам, липса на знания, невярна информация – това са фактори, които допринасят за развитието на негативно отношение към хората със СОП. Това отношение присъства у родители, учители, служители и дори самите деца. За това говори фактът, че 43% от всички анкетирани споделят мнението, че все още за тях е невъзможно да съществува единна образователна среда. Едва 25% от респондентите споделят, че децата със СОП трябва да могат да се отглеждат наравно със своите връстници. Това са предимно родителите на деца със СОП. Вероятната причина за недоверието на останалите е битоващата дълги години система на специалните училища в България, която някои от анкетираните все още намират за актуална. 35% от родителите се затрудняват да отговорят и причина за това би могло да бъде тяхната дезинформираност и липса на компетентност или доверие към процеса на приобщаване. Тук важна роля заема и позицията на всички педагогически специалисти за информиране своевременно на родителите, като ги включват активно в редица съвместни дейности, организирани от детското заведение. Количественото разпределение на отговорите е илюстрирано на фиг. 2



**Фиг. 2.** Къде според Вас трябва да се обучават децата със СОП?

На въпроса дали знаят, че в групата на тяхното дете има дете със СОП повече от половината от анкетираните родители (52,8%) нямат представа. Това е много показателен факт, който би могъл до голяма степен да фокусира вниманието към нуждата от по-близки контакти и информираност на родителите. Това показва наличие на предразсъдъци, стереотипи, минимизация и неясна вътрешна съпротива за приемане на подобна ситуация.

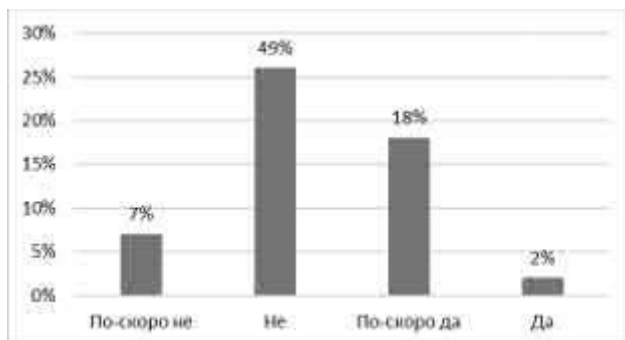
Едновременно с това мнозинството анкетирани посочват, че не изпитват резерви към възможността за социални контакти със „специалните“ деца, независимо дали това са съвместни игри на открито – 48%, съвместно обучение – 32%, или близко приятелство – 18% (фиг. 3). Реално обаче само около една трета посочват съвместното обучение като приемливо и това са родителите на деца със СОП. Това означава, че за останалите родители, чиито деца нямат тези проблеми, тази форма не е предпочитана и осъзнато приемлива.



**Фиг. 3.** Какви начини на взаимодействие между децата в норма и тези със СОП смятате за най-приемливи?

Наблюдава се положителна тенденция в отговорите на родителите. Близко половината – 48%, от тях намират възможност за позитивна комуникация, съвместни игри на открито с децата със СОП и техните връстници. След анализа на отговорите става ясно, че родителите в основната си част намират добри условия за споделяне и комуникация между децата, като категорично няма специално отношение към тях, а напротив. Едва 2% от родителите споделят, че имат резерви към общуването между двете категории деца. 18% от анкетираните вярват, че е възможно да съществуват силни и трайни приятелства между децата в норма и децата с увреждания в групата в детската градина. Това приятелство ще помогне и на двете страни, за да се чувстват по-комфортно и да не се страхуват да общуват с хора, които са различни от тях. Те взаимодействат със своите връстници с увреждания на различно ниво. Най-малка част, 2% от родителите, смятат, че дете с увреждания може

да навреди на здравето на детето им; също така споделят опасенията си, че съвместното обучение и целият образователен процес ще бъдат отрицателни и на децата в норма ще се отделя много по-малко време (фиг. 4).



**Фиг. 4.** Смятате ли, че е възможно да се въведе приобщаващо образование в предучилищните образователни институции?

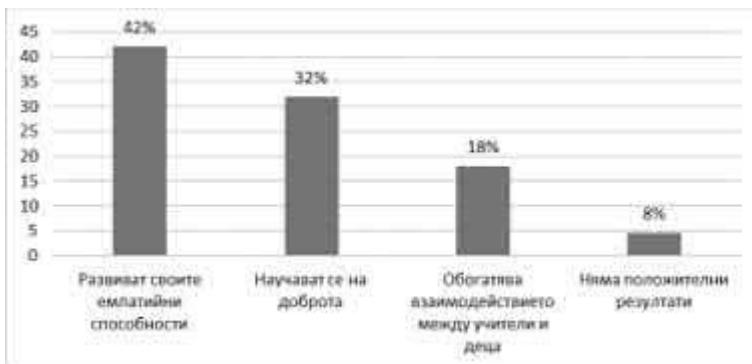
Налице е противоречива позиция на родителите към процеса на приобщаване. Показателен за това е отговорът на мнозинството от тях – 49%, които смятат за неефективен и невъзможен процеса по приобщаване в детската градина. В същото време в отговорите на друг въпрос мнозинството от тях декларира, че подкрепят идеята, но не я разбират в същината ѝ. Това размиване вероятно се дължи на недостатъчната осведоменост на родителите по въпросите на интегрираното образование. Това доказва ниската информираност за процеса, недоверие към институцията и вътрешни бариери и предразсъдъци. Битува мнение, че присъствието в групата на деца, които се нуждаят от специална подкрепа, може да забави развитието на собственото им дете. А отношението на връстниците към децата със СОП пряко зависи от наличието на положително отношение на възрастните и климата в групата като цяло.

Позицията на родителите по отношение на конкретната проблематика се променя от пасивна към активна, когато повече учители призовават родителите да обърнат внимание на трудностите, да ги ангажират и убедят в предоставянето на допълнителна помощ на детето. Това води до повече ангажираност и делегиране на отговорност на самите родители, като се поема инициативата в решаването на колективни и индивидуални задачи. Родителите изразяват като цяло социално желателно положително отношение към съвместното обучение на децата със СОП. Мнозинството – 56%, от родителите одобряват идеята за приобщаващо образование, но останалите имат противоречиво отношение, което се проявява при възникване на конкретни реални ситуации и трудности.

На въпроса „Какви негативни аспекти за децата в групата могат да възникнат в процеса на съвместно развитие и възпитание с деца с увреждания?“

сравнително голям е броят на родителите, които имат негативно отношение и се страхуват преди всичко от намаляване на качеството на образованието на собствените им деца, както и от възможно психологическо напрежение в отношенията между участниците в образователния процес. Родителите на деца с увреждания в развитието са загрижени, че детето им ще изпита затруднения в общуването и ще има академичен провал.

На фиг. 5 е показано разпределението на отговорите на родителите по отношение на ползите от приобщаващото обучение в предучилищното заведение. Най-голям процент – 42%, от родителите са убедени, че съвместното споделяне на режимните моменти би развило емпатийните способности на децата и тяхната емоционална интелигентност. 32% от родителите смятат, че децата ще се възпитат в доброта и съпричастност, а 18% се убедени, че споделеното партньорство между децата със СОП и техните връстници ще благоприятства взаимодействието между учители и деца. Едва 8% споделят, че приобщаването като цяло не носи положителни резултати.



**Фиг. 5.** Какви полезни умения могат да получат децата в предучилищна възраст в процеса на съвместно развитие и възпитание с деца със СОП ?

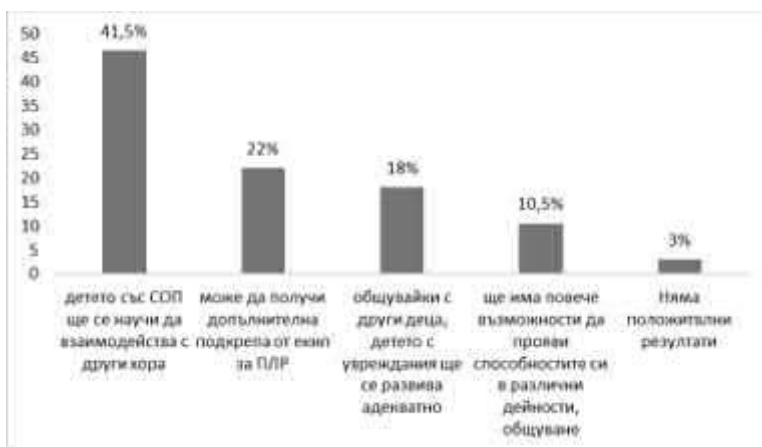
Родителите са много внимателни в прогнозите си за въздействието на приобщаващото образование върху взаимоотношенията между децата. 56% от тях изпитват трудности, оценявайки различните промени в отношенията между децата. В същото време 50% общия брой анкетиращи смятат, че отношенията между децата в контекста на приобщаващото образование ще се подобрят.

Децата, участващи в програми за ранно включване, вероятно ще демонстрират по-голямо социално взаимодействие с всички връстници, по-малко чувство на стигматизация и впечатляващи академични постижения.

Според авторите на конкретната статия по-високите очаквания в крайна сметка карат децата с увреждания да постигнат повече, да придобият увереност и независимост и да развият по-силно чувство за собствено достойнство.

Въпреки редица трудности и проблеми, практиката показва, че обучението на деца с увреждания в развитието заедно с нормално развиващи се връстници има положителен ефект върху личностното развитие и социализацията на двете категории ученици.

По отношение на позитивите, които детето със СОП би получило от взаимодействието си с връстници в образователната среда 41% от родителите споделят, че то ще се научи да общува безконфликтно и да взаимодейства с възрастни и деца, придобивайки социален опит. 22% изразяват мнението, че на детето ще бъде оказана допълнителна подкрепа от екипа за ПЛР, а 10,5% от анкетираните са убедени, че обогатяването на социалното общуване на детето ще благоприятства и неговите изяви и способности. Едва 3% от родителите са на мнение, че няма да има никакви ползи за децата. Количествените данни са показани на фиг. 6.

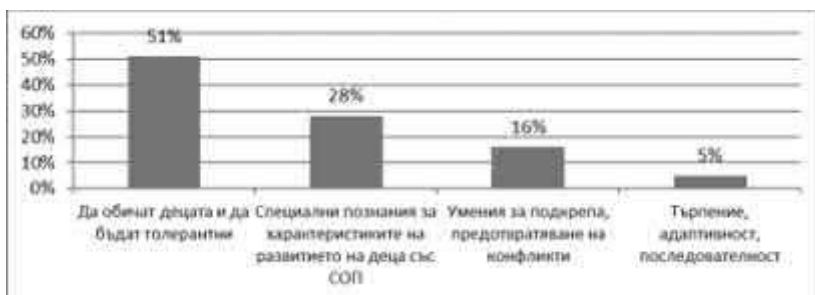


**Фиг. 6.** Какви предимства могат да очакват дете с увреждания и неговите родители при съвместно развитие, обучение и възпитание в общообразователни групи?

На фиг. 7 са посочени процентните разпределения в отговорите на родителите по отношение на допълнителните умения, които според тях трябва да притежават педагозите и всички специалисти, работещи в приобщаващия предучилищен процес. В мнозинството си – 51%, родителите са посочили толерантността и обичта като базови компоненти, които са необходими на всеки от участниците в процеса по приобщаване на децата със СОП. Култура на толерантност в ежедневието е възможна само когато връзката между възрастни и деца е освободена от всяка форма на нетолерантно отношение. 28% посочват като необходимост компетентността и познанията за процеса в детайли, а 16% категоризират като важно умението да се предотвратяват конфликти. Едва 5% са посочили като ценно личностно качество търпението, последователността и адаптивността. Всички тези изброени качества на



личността на помагащите специалисти биха съдействали за подобряване на уменията на децата за социално общуване, за повишаване на съдържанието и формата на играта на детето със СОП, включването му в общите сюжетни игри и съвместна дейност с връстниците си.



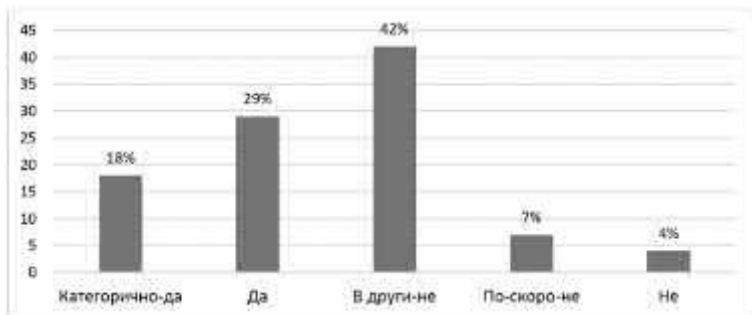
**Фиг. 7.** Според вас какви допълнителни умения трябва да придобият учителите и възпитателите, работещи в образователни институции, където деца в норма и деца със СОП се учат и възпитават заедно?

## Какви проблеми следва да се решават в приобщаващото образование?

При всичко положително, което приобщаващото образование носи със себе си, в организацията му има редица проблеми. Освен нерешените нормативни и финансови въпроси за организиране на приобщаваща практика, има недостиг на квалифицирани кадри и ефективни технологии за стимулиране и включване на родителите в процеса на приобщаване. Организацията на приобщаващото образование включва създаването на определени условия. Детските учители са на мнение, че е необходимо да се намали броят на децата в групите, да се увеличи участието на помагащите специалисти в предучилищните образователни институции, има нужда от допълнително финансиране за работа в приобщаващия процес, от специализирани адаптирани образователни програми за придружаване на детето, от целенасочено практическо допълнително обучение на учители за работа с деца с увреждания, подготовка на общественото мнение за интеграция на децата с увреждания.

На фиг. 8 са показани числовите разпределения на родителите по отношение на мнението им за взаимодействието и координацията между специалистите в детската градина. Значителна част от тях – 42%, отговарят уклончиво, което показва несигурност или дистанция. Близо половината – 47%, са на мнение че взаимодействието е успешно – 29% отговарят утвърдително, а 18% са категорични. Това показва, че според родителите съществуващото взаимодействие би могло да се нарече ефективно, но има още какво да се подобрява в този процес. Най-нисък е процентът – 11%, на родителите, които

смятат, че на практика не съществува екипност и ефективно взаимодействие между детските учители и специалистите (ресурсен учител, логопед, психолог, социален работник и т.н.).



**Фиг. 8.** Според Вас успешно ли е взаимодействието между специалистите в детската градина и родителите?

Тези резултати показват, че трябва да се работи още по-упорито и за спечелване на доверието на родителите, и за повишаване на тяхната увереност в необходимостта от партньорство в приобщаващия процес. Наложително е повишаване на педагогическите умения, разширяване на образователното пространство на предучилищната образователна институция и повишаване на нейният социален статус и доверие към възможностите ѝ. В координираната дейност на всички участници в приобщаващия процес се предоставя информационна и методическа подкрепа на семействата на деца с увреждания и се привличат и ангажират ефективно всички родители в този процес.

## Обобщени изводи и заключение/ Summary and conclusion

Приобщаващото предучилищно образование няма все още установени традиции у нас и търси най-ефективната форма на реализация. Неговото успешно осъществяване предполага дългосрочна стратегия, която обхваща връзката между учители, родители и помагачи специалисти. Конкретното изследване фокусира вниманието върху отношението на родителите към приобщаващото образование и информираността за смисъла от активното им партньорско участие и подкрепа в образователния процес.

Резултатите от проучването потвърждават изискването за нуждата от целесъобразни, координирани и добре разпределени ресурси на всички участници в приобщаващия процес. Педагогическите специалисти са водещи при иницирането и активната работа за привличане на родителите в различни форми на работа между учителския колектив, помагачите специалисти и семействата на всички деца в приобщаващия процес.

Предварителните предположения на проучването се потвърждават. Доказва се необходимостта от формиране на доверие и мотивация на всички родители за близки контакти с учители, възпитатели, психолози, за да работят в алианс за развитието на децата. Основните дефицити очертават необходимите насоки и препоръки за работа:

- повишаване на психологическата и педагогическата грамотност и капацитет на родителите за възпитателната им роля съвместно с учителите;
- активно участие и съдействие във всички дейности, провеждани в партньорство с родителите в детската градина;
- организиране на акции за доверие и съучастие в образователния процес на родители, учители, деца и помагащи специалисти.

### ЛИТЕРАТУРА

- Asparuhova, M., Krasteva-Peeva, L. (2018). Neformalno profesionalno razvitie za uchiteli s focus vyrhu priobshtavashtoto obrazovanie – vazmojnostite za onlain obuchenie prez opita na centyra za priobshtavashto obrazovanie. *Pedagogika*, (90)1, pp 91–103. [Аспарухова, М., Кръстева-Пеева, Л. (2018). Неформално професионално развитие за учители с фокус върху приобщаващото образование – възможностите на онлайн обучението през опита на Центъра за приобщаващо образование. *Педагогика*, (90)1, с. 91–103.]
- Boiadhjieva, N. (2018). Novite pedagogièski paradigmi I vzaimodeistviето s deca I roditeli v obrazovaniето. *Pedagogy*, 90(1), pp. 121–127. [Бояджиева, Н. (2018). Новите педагогически парадигми и взаимодействието с деца и родители в образованието. *Педагогика*, 90(1), с. 121–127]
- Kotsev, V., Peichev, I. (2019). Efektivna komunikaciq I rabota s roditeli, RAABE Bulgaria EOOD [Коцев, В., Пейчев, И. (2019). Ефективна комуникация и работа с родители, РААБЕ България ЕООД.]
- Marinova, A., Krusteva, L. (2016). Podkrepata za lichnostnoto razvitie v novite obrazovatelni politiki za priobshtavashto obrazovanie. Nauchna konferenciq s megdunarodno uchashtie “Interdisciplinarni logopedichni praktiki”, NBU. Sofia. [Маринова, А., Кръстева, Л. (2016). Подкрепата за личностно развитие в новите образователни политики за приобщаващо образование. Научна конференция с международно участие „Интердисциплинарни логопедични практики“, НБУ. София.]
- Malofeev, N. (2010). Inklusivnoe obrazovanie v kontekste sovremennoi socialnoi politiki// Vospitanie I obuchenie detei s narushenqmi razvitie. [Малофеев, Н. (2010). Инклюзивное образование в контексте современной социальной политике // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития.]

### Уебстраница

Приобщаващото образование и подготовката на учителите – резултати от непредставително проучване на мнението на учителите. (2017). Retrieved on 17.03.2023 from <http://priobshti.se/category/izsledvaniya>

# Културата като социално явление и влиянието ѝ върху образованието

Ина Владова, доц. д-р

*Национална спортна академия „Васил Левски“*

*Факултет „Педагогика“*

*Катедра „Психология, педагогика и социология“*

*e-mail: inavladova@nsa.bg*

**Резюме:** Културата е ключов елемент в обществото, който оказва значително влияние върху образованието и нивото на възпитаност на хората. Настоящата статия представя анализ на същността на културата и нейните видове. Обръща се внимание на това, че образованието не може да бъде разглеждано отделно от културните влияния в обществото и на културните различия и тяхното влияние върху физическата, здравната, нравствената и гражданската култура, които се анализират. Разглежда се връзката между културата и образованието, като се фокусира върху целите на образованието през XXI век. В заключение, статията подчертава важността на развиването на културната компетентност като една от основните цели на образованието в днешно време.

**Ключови думи:** физическа култура, здравна и гражданска култура, ценности

## Culture as a Social Phenomenon and its Impact on Education

Ina Vladova, Assoc. Prof., PhD

*National sports academy “Vassil Levski”*

*Faculty of Pedagogy*

*Department of Psychology, Pedagogy and Sociology*

*e-mail: inavladova@nsa.bg*

**Abstract:** Culture is a key element in society that has a significant impact on people’s education and level of upbringing. This paper presents an analysis of the nature of culture and its types. Attention is drawn to the fact that education cannot be considered separately from cultural influences in society and cultural differences and their impact on physical, health, moral and civic culture are analyzed. The relationship between culture and education is examined, focusing on the goals of education in the 21<sup>st</sup> century. In conclusion, the paper highlights the importance of developing cultural competence as one of the main goals of education today.

**Keywords:** physical culture, health and civic culture, values

## Въведение / Introduction

Понятието култура е много обширно и съдържа в себе си ценностите, нагласите, вярванията, мненията, начина на мислене и поведение, манталитета на хората и обществото като цяло. Това е съвкупността от социалните, икономическите, политическите, религиозните и други ценности, традиции, обичаи, знания, изкуства и постижения, които определят общността на хората. Следователно културата е набор от ценности, ритуали, начин на живот или всичко, което е сътворено от човека. Тя представлява начин на живот и се изразява в езика, облеклото, храната, музиката, литературата, изкуството и други аспекти на човешката дейност. Развива се във времето и е тясно свързана с историята, икономиката, политиката и обществените промени. Играе важна роля във формирането на личността на човека и определя много от неговите ценности и убеждения.

За култура се говори още през Античността. Тогава древните гърци влагат друг смисъл в този термин – обработване на земята, като постепенно се разширява неговото съдържание до „всякакъв вид обработка, включително и на съзнанието (...). С времето добре обработената земя става тъждествено с добре обработения интелект“ (Гевренова, 2011). Днес съдържанието на термина е по-богато. Разглежда се в Съвременния тълковен речник на българския език (2008: 394) и в редица научни трудове и публикации.

## Същност и особености на културата

Като обществено и личностно явление и като мярка за тяхната хуманизация се разглежда от Никола Попов. Според него тя е трайното в ценностната система на хората (Попов, 2015). Хофстеде я определя като „колективно програмиране на ума“. Това е и отличителната черта на членовете на една група или общество от друга. Основен елемент на културата са ценностите (Hofstede, 1980 по Hasi & Storti, 2012). Основните ѝ компоненти са нагласите, ценностите, вярванията, мнението и поведението (Liillis & Tian, 2010). Културата като обобщаващо понятие е набор от ценности, ритуали и начин на живот, възприети от хора, които живеят заедно на едно място (Kulkarni, 2009). Тя е връзката със света и обществото, съхранява и предава наследството от поколение на поколение – ценности, поведение, изкуство, артефакти, знания, системи за вярвания, истории, митове и др. (Binder, 2007). Концепцията за „култура“ може да се прилага за всички човешки групи, образувания, включително за общества в контекста на нации, етноси, регионални или местни групи във или между народите. Тя не е неподвижна и статична, а е динамична. Интегрира набор от ценности, норми и поведение, придобити от хората като членове на дадено общество. По тези критерии културата може да се използва

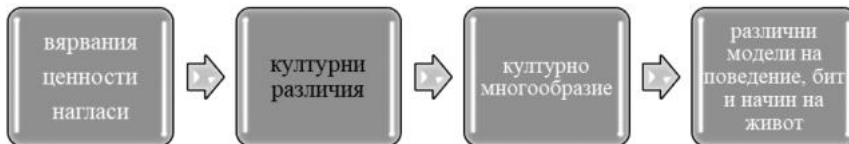
за идентификация в рамките на една група индивиди, но и за диференциация спрямо други групи. От социологическа гледна точка културата се отнася до художествени творби – това са културните продукти и културното наследство (Hassi & Storti, 2012). Продукти на културата са изкуството, музиката, националните кухни и различните културни постижения (Bennett & Bennett, 2004). Според Cowen (2002) културата се отнася до художествените продукти и дейности, до творческите продукти за стимулиране и забавление като музика, литература, визуални изкуства, кино (Hassi & Storti, 2012). Съществена част от културата е и образованието като „единство на минало, настояще и бъдеще“ (Перминова, 2009). Към нея включваме и спорта като социален феномен и средство за възпитание. В обсега на културата, освен ценностите, са и обредите и митовете (Попова, 2016). Докато ценностите определят етичните нагласи, езика, включително използването и на диалекти, начина на живот, поведението, нуждите, то обредите дават символните измерения на всекидневния живот, включително официални и религиозни церемонии (и тези по време на спортни състезания от различен ранг и величина). Присъединяваме и митовете и легендите, характерни за различните културни групи. Културата като феномен се определя като съвкупност от изкуствата и философията като духовни феномени, от маниерите, чувствата и мисленето в една социална група; от начин на живот, различен за отделните групи, собствения хабитус (*habitus*), език, от които те придобиват собствена идентичност. Именно те ѝ придават „елитарен характер и я противопоставят на „народната“ (фолк, поп)“ (Иванов, 1999). Съдържанието и продуктите на културата определят или са в основата на културните различия между хората, които са зависими от степента на тяхното обществено-политическо и икономическо развитие, както и от етническия и национален състав. Културните различия определят културното многообразие, което от своя страна е противоположно на монокултурата или на общество с хомогенна култура. Според Майкъл Лилис и Робърт Тиан културните различия предполагат и различни модели на поведение, различен бит и начин на живот (Liillis & Tian, 2010).

Можем да обобщим, че в понятието „култура“ се включва съвкупността от всички духовни и материални ценности, които са създадени от човека, и е своеобразно „огледало“ на обществения, стопанския и духовния живот в контекста на историческа епоха и/или общество. Тя е човешко творение и израз на възпитаност и образованост. Също така е фактор или състояние, което отличава членовете на една обществена група от друга (едно общество от друго). В тази връзка става въпрос за културно равнище (на развитие), до което е достигнало дадено общество, група или човек, и за културни различия между тях. В основата на културните различия са съдържанието или продуктите на културата, които зависят от степента на развитие на обществото (политиче-

ско и икономическо, респективно ниво на образование) и от националния и етническият състав на населението.

Културните различия от своя страна определят културното многообразие в света и в отделните държави. Това води до различни модели на поведение, различен бит и начин на живот. Тези различия пък се обуславят от различията във вярванията, ценностите и нагласите (Владова, 2018).

**Културните различия** (фиг. 1) са тъждествени на културните особености. Те се проявяват във връзка с несъответствията или разликите, когато се сравняват две или повече култури (сравнява се майчин език, вероизповедание, етнос, раса, цвят на кожата, територия/произход, кухня, облекло, традиции, обичаи, музика, манталитет и др.). Във връзка с културните различия на база етнос, вероизповедание, произход и др., по които хората могат да се самоопределят, което от своя страна е човешко право, се говори и за културна равнопоставеност. Тя от своя страна не е заради самите културни различия на хората, а независимо от тях. В гражданското общество се толерират културните различия, които са човешко право. Например религиозната принадлежност или вероизповеданието като културни различия са и човешко право. Всеки гражданин има правото да изповядва или да не изповядва религия по свой избор, предпочитание или като семейна/общностна традиция.



Фиг. 1. Културни различия

## Видове култура

Културата може да бъде разглеждана по различни признаци. Тя бива:

- ✓ древна (антична), средновековна, възрожденска или ренесансова, култура на Новото време, съвременна култура;
- ✓ материална (обхваща всичко сътворено от човека) и духовна (мисленето, образованието, музиката, изкуството, спорта);
- ✓ обща и масова култура;
- ✓ бедна и богатата;
- ✓ гражданска и нравствена култура;
- ✓ телесна (понятието се е използвало в края на XIX и началото на XX в. в България) и физическа култура, спортна култура, олимпийска култура;
- ✓ медико-биологична и здравна култура, в това число сексуално-репродуктивна, изключително важни за формирането на култура, ориентирана към здравето;
- ✓ езикова и музикална култура и др.

## Физическа, здравна, нравствена и гражданска култура

**Физическата култура** е част от общата култура на човека и обществото. С това понятие се обхващат и обобщават:

- ✓ всички дейности, които включват човешкото усъвършенстване – гимнастика, физическо възпитание, спорт, включително и тяхната реализация;
- ✓ материалните и духовните постижения, свързани със спорта и физическото възпитание, включително и научното развитие в тази област (развитието на спортната наука).

Може да се обобщи, че физическата култура синтезира в себе си всичко познато до днес в областта на телесните (физическите) и духовните изяви, материалните придобивки и моралните ценности (включително концепцията за честната игра). Това е система от знания, убеждения, ценности, навици, умения и поведение за удовлетворяване на потребността от поддържане на ежедневна и регулярна двигателна активност и добра физическа форма, което се съчетава с развитие на двигателните качества.

**Здравната култура** е система от знания, убеждения, ценности, навици, умения и поведение за удовлетворяване на потребността от опазването, възстановяването и укрепването на личното и общественото здраве. Човек, който има формирана здравна култура, е в състояние да:

- ✓ поема лична отговорност към здравето – и своето, и на другите;
- ✓ поема активна гражданска позиция към собственото здраве, но и към чуждото (общественото) здраве;
- ✓ живее здравословно или да води здравословен начин на живот, който е пряко свързан с мисленето и поведението.

Човек, който съблюдава здравословен начин на живот:

- ✓ се придържа към антирисково поведение – в ежедневието си се стреми да изключва поведенческите рискови фактори (включително употреба на алкохол, цигари, наркотични и упойващи вещества, наргилета, допинг и злоупотреба с медикаменти);
- ✓ се стреми да оползотворява възможностите на природните и социалните фактори, като укрепва и закалява своя организъм;
- ✓ се стреми да запълва деня си с полезни, но и добре балансирани и разпределени дейности: хранене, движение, труд – умствен и физически, спортуване, почивка, развлечения.

Може да се обобщи, че здравословният начин на живот е резултат от високата здравна култура на личността.

**Нравствената култура** е присъща на добре възпитаните хора. Човек, който притежава висока степен на нравствена култура, е възпитан да бъде вежлив, учтив, почтен, порядъчен, с висок морал. Спортист, който в ежедне-



вието и по време на спортна дейност, включително и на състезание, се ръководи от принципа за честната игра (fair play), притежава развита нравствена култура.

**Гражданската култура** е съвкупността от знания, ценности и ценностни ориентации, вярвания и модели на поведение, които „притежава“ човек, и му осигуряват необходимата културна основа, за да бъде пълноправен член на обществото, включително и на гражданското общество. В същото време приобщаването към ценностите и нормите на гражданското общество е и придобиване на гражданска култура.

Когато в едно общество неговите членове (хората) притежават висока степен на гражданска култура, това е предпоставка да се реализира успешна интеграция и приобщаване на „различните“ в обществото. Трябва да се отбележи, че хората, които притежават някакви различия, също е необходимо да имат висока степен на гражданска култура и да бъдат активни и ангажирани граждани. По този начин ще се реализират процесите интегриране и приобщаване и така „различните“ няма да изгубят своята идентичност, ще се предотврати процесът на асимилация и хомогенизиране на обществото. Интеграцията и приобщаването като процеси са противоположни на хомогенизирането и асимилирането. Това именно е характерно за олимпийското движение, което е най-мощното обществено движение в глобален аспект и е важна част от човешката култура.

В олимпийското движение членуват Национални олимпийски комитети (НОК) от целия свят – спортисти от различни националности, етноси и раси, с различно вероизповедание, произхождащи от различни социални слоеве и класи, респективно с различна културна принадлежност. Всички тези „различия“ са обединени, няма доминираща култура, не се среща хомогенизиране и асимилиране, а приобщаване към хуманните олимпийски ценности и идеали с цел: да се спомогне чрез средствата на спорта да се изгради по-добър свят. Свят без дискриминация, за който са характерни атмосфера на взаимопомощ, солидарност и честна игра. Това именно е и целта на олимпийското движение: „да допринесе за изграждането на мирен и по-добър свят, като образова младежта чрез практикуване на спорт в съответствие с олимпизма и неговите ценности“ (Олимпийска харта, 2021).

## **Връзка между културата и образованието**

Пиер Бурдийо разглежда културата и ролята ѝ за социалното възпроизвеждане чрез влиянието ѝ върху социалната структура и как тя от своя страна оказва влияние върху културата. Това е т.нар. културно възпроизвеждане – предаването на културата от едно поколение на друго или предаването на ценности, норми и убеждения от поколение на поколение. Паралелно той

разглежда и концепцията за „социално възпроизвеждане“, което се основава на неравенството в достъпа до ресурси и възможности за образование. Това от своя страна води до неравенства в социалните позиции на индивидите. В контекста на образованието Бурдийо анализира как културата и социалното възпроизвеждане влияят върху учебните програми и методи, както и върху разпределението на образователни ресурси и достъпа до тях. Той прави връзка между културата, образованието и социалната репродукция и констатира, че чрез културата и образованието се установяват социално-икономически неравенства. Образованието е средство за запазване на обществения статус и може да служи като механизъм за развитие на културни и социални компетенции, които да дават предимство на една социална група пред друга при наличието на конкуренция за работа и определен социален статус. В този ред на мисли според Бурдийо културата е форма на социален капитал и може да повлияе на индивидуалните постижения в образованието (Bourdieu, 1977).

Връзка между културата и образованието прави и Майкъл Епъл в контекста на учебната програма, която не е неутрална, а е отражение на доминиращата идеология в обществото. Тя служи като средство за възпроизвеждане на социалните йерархии и поддържане на статукото. Начинът, по който се преподава, и това, което се преподава, се влияят от убежденията и ценностите на учителите. Ключово понятие в неговите разсъждения е понятието „скрита учебна програма“, което се отнася до неписаните уроци и ценности, които се предават на учениците чрез училищната система, но не са част от официалната учебна програма. Това са един вид скрити послания, които затвърждават доминиращите културни норми и засилват социалното неравенство (Apple, 1990). От една страна, образованието цели да се избягва социалното неравенство, от друга страна, образованието и културата го засилват.

В тази връзка – за преодоляване на културните бариери и достъпа до качествено образование, е теорията за мултикултурното образование и неговия „правоприемник“ в Европа и в България – приобщаващото образование.

Според Банкс мултикултурното образование е от съществено значение за насърчаване на социалната справедливост и равенство, тъй като помага на учениците да развият разбиране и оценяване на различните култури и вявания. Мултикултурното образование е важен компонент на добре развитите образователни системи и е необходима стъпка към създаването на по-справедливо и равноправно общество (Banks, 2012).

Пресечната точка на образованието, политиката и културата се разглежда от Хенри Жиру. Според него образованието е политическа и културна институция, която играе решаваща роля в оформянето на обществото, а учениците да бъдат активни и ангажирани граждани. Подобно на Michael W. Apple (1990), и Жиру смята, че училищата не са неутрални пространства, а се оформят от по-широки политически и икономически сили. В тази връзка той

изследва политическите измерения на образованието, което има и културни измерения, и се подчертава ролята на популярната култура за формирането на убежденията и ценностите на младите хора (Giroux, 1997).

В заключение можем да кажем, че е важно у младите хора да се развива социална и културна компетентност и културата във всичките ѝ аспекти. От една страна, това ще подпомогне да се постигне качество в образователния процес, от друга страна, това е една от целите на образованието в днешно време.

## ЛИТЕРАТУРА

- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum* (2nd ed.). Routledge.
- Banks, J. A. (2012). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In: J. A. Banks (Ed.), *Encyclopedia of diversity in education* (pp. 1623–1633). SAGE Publications.
- Binder, D. (2007). *Teaching values an Olympic Education Toolkit*. Lausanne, Switzerland: IOC. IOC Commission for Culture & Olympic Education.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In: J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 487–511). Oxford University Press.
- Cowen, T. (2002). *Creative Destruction: How Globalization is Changing the World's Cultures*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Gevrenova, M. (2011). Znanieto za sporta bez istoria. V: *Sport I nauka*, kn. 4, 135–144. [Гевренова, М. (2011). Знанието за спорта без история. В: *Спорт & Наука*, кн. 4, 135–144.]
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Westview Press.
- Hassi, A. & G. Storti (2012). *Globalization and Culture: The Three H Scenarios*, DOI:10.5772/45655
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values* (1<sup>st</sup> Ed.). Thousands Oaks, California: Sage Publications.
- Ivanov, I. (1999). *Interkulturno obrazovanie. Kurs lekicii*, Shumen [Иванов, И. (1999). *Интеркултурно образование. Курс лекции*. Шумен: АКЦИОС.]
- Kulkarni, A. (2009). *Organizational culture and behavior*. {<http://www.buzzle.com/articles/organizationalculture-and-behavior.html>}
- Lillis, M. & R. Tian (2010). Cultural Issues in the Business World: An Anthropological Perspective. *Journal of Social Sciences*, 6 (1): 99–112
- Olympic Charter (2021), International Olympic Committee.
- Perminova, L. (2009). Ot klasicheskikh k postneklassicheskim predstavleniam v didaktike I obuchenia. *Pedagogika*, № 5, 7–14. [Перминова, Л. (2009). От классических к постнеклассическим представлениям в дидактике и обучения. *Педагогика*, № 5, 7–14.]
- Popov, N. (2015). *Za kulturata na fizicheskata kultura*. Sbornik Lichnost. Motivacia.

- Sport, tom 20. [Попов, Н. (2015). За културата на физическата култура. В: сб. „Личност. Мотивация. Спорт“. Том 20, 141–158]
- Popova, Yu. (2016). Svoite, chuzdite i drugite ot interculturna perspektiva. *Elektronno nauchno spisanie "Retorika i komunikacii"* [Попова, Ю. (2016). Своите, чуждите и другите от интеркултурна перспектива. *Електронно научно списание „Реторика и комуникации“*, <http://rhetoric.bg>, 21 (Специален брой със статии от конференцията на СИЕТАР България, последно посещение на 04.05.2023)]
- Suvremenen talkoven rechnik na bulgarskia ezik s prilozhenia, treto izdanie (2008) [Съвременен тълковен речник на българския език с приложения, трето издание (2008), с. 394.]
- Vladova, I. (2018). Multikulturalizam. Olimpizam. Obrazovanie. NSA Press. [Владова, И. (2018). Мултикултурализъм. Олимпизъм. Образование. София, НСА ПРЕС.]

# Дигитални трансформации в обучението в контекста на метамодернизма

Красимир Костов, гл. ас. д-р

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
Катедра „Социална педагогика и социално дело“  
e-mail: savkov@uni-sofia.bg*

**Резюме:** Статията представя динамиката на промените, отнасящи се до дигитализацията на много обществени дейности, включително и обучението, в контекста на концепцията на Фермулен и Робин ван ден Акер за метамодернизма като съвременно социално-културно описание на бързо променящата се обстановка. В основата на тази концепция стои схващането за моментното колебание между противоположни състояния, които могат да варират във възможности между виртуално и реално пространство. Така, изправено пред предизвикателствата на новите технологии като генеративните изкуствени интелекти, обществото си поставя въпроси за смисъла и прави преоценка на познатото и реалното, като се опитва да създаде нова реалност, която да удовлетвори нуждите на всеки, попаднал в една нова действителност. Това технологично развитие предоставя възможности за преоценка на образователните цели и задачи и обръща внимание върху развитието на компетентности за творчество, чрез които е възможно постигането на уникални резултати, непостижими за интелигентните технологии.

**Ключови думи:** метамодернизъм, технологии, генеративен изкуствен интелект, интерактивни платформи

## Digital Transformations in Learning in the Context of Metamodernisation

Krasimir Kostov, Senior Assist. Prof., PhD  
*Sofia University “St. Kliment Ohridski”  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department of Social Pedagogy and Social Work  
e-mail: savkov@uni-sofia.bg*

**Abstract:** This paper presents the dynamics of change pertaining to the digitalization of many social activities, including education, in the context of Fermulen and Robin van

den Acker's concept of metamodernism as a contemporary socio-cultural description of a rapidly changing rationale. At the heart of this concept is the notion of the momentary oscillation between opposing states, which can vary in possibilities between virtual and real space. Thus, faced with the challenges of new technologies, such as generative artificial intelligences, society questions meaning and re-evaluates the familiar and the real, attempting to create a new reality that will satisfy the needs of everyone caught in a new reality. This technological development provides opportunities to re-evaluate educational goals and objectives, and draws attention to the development of creative competencies through which unique outcomes are possible that are unattainable with smart technologies.

**Keywords:** metamodernism, technology, generative artificial intelligence, interactive platforms

## Въведение

Съвременната действителност за всеки отделен човек е съвкупност от субективни решения в непрекъснато променяща се обществено-културна среда, в която все по-голям превес заемат цифровите технологии. Въвеждането им оказва влияние не само върху обществения живот, но и върху образованието, което в стремежа си да се адаптира към новата социокултурна действителност започва да използва нови методи и технологии на обучение, чрез които младите хора да бъдат подготвени за съвременните условия на живот. Подобни глобални изменения са предпоставка за промяна на субективните отношения към действителността, което създава необходимост от усвояването на компетентности, свързани с новите съвременни предизвикателства.

Включването на интернет технологиите във всички сфери на човешкото познание може да се разглежда в контекста на метамодернизма като нов социокултурен феномен. Тази интерпретация предлага алтернативно разбиране и тълкуване за избора на всяка личност, която се намира в действителност без конкретно очертани граници. Форма, образувана от преплитането между реално и виртуално, материално и духовно, обективно и субективно, среда с определени условности на непрекъснато движение.

## Методология

Обект на настоящата статия е цифровизацията на образованието в контекста на новата метамодерна концепция, а предмет – въвеждането на алтернативни методи, подходи и технологии в обучението, които позволяват по-голяма ангажираност на студентите. Целта е насочена към представянето на различни иновативни нововъведения в учебния процес, без да се претендира за изчерпателност, разглеждани от гледна точка на метамодерната концепция като нов социокултурен феномен. Използван е методът за анализ на наличната литература, като се синтезират идеи за предимствата и недостатъците на

някои използвани новаторски решения за преподаване както в традиционна, така и в дистанционна форма на обучение. Разгледани са някои теоретически и практически въпроси, свързани с цифровизацията на учебния процес.

## Резултати

### Метамодернизмът като нов социокултурен феномен

В природата на човека е заложен елемент за самопознание, чрез който той се опитва да класифицира наблюдаваната обективна действителност в система от знания и умения. Тази съвкупност от изкуствена подреденост позволява както репрезентиране на човешкото познание и поведение, така и конструирането на символни обозначения, които създават връзки с природната действителност. Така създадените символни единици, комбинирани помежду си, изграждат усложнени структури, които обогатяват човешкото битие, като сътворяват нов свят, специфичен единствено за човека и определян като култура.

Подобна интерпретация няма претенции за изчерпателност, тъй като *културата започва с много по-сложни и объркващи състояния на ума*, но ни позволява да вникнем във вътрешните търсения на човек, чиито стремежи са насочени към постигането на нещо ново (Гуревич, 2011: 423). В това голямо търсене на непознатото хората преминават през различни концептуални етапи на своето развитие, без да претендират за крайно постигане на истинността, и надграждат своите постижения. Тази закономерност се открива и в съвременната реалност, която се опитва да концептуализира социалната действителност и да обясни тенденциите пред обществото.

Метамодернизмът като концепция е отражение на ускорението и динамиката на *потребителската цивилизация*, която създава *хипермодерните времена, които се свързват с раждането на една нова модерност* (Сапунджиева, 2021: 22). В нея се открива постоянното колебание между крайно противоположни състояния, които не се намират в равновесно положение, но описват границите от възможности за субективен избор при възникването на нова ситуация. Подобна интерпретация на съвременността ни позволява да вникнем във *възприемчивостта на метамодерната епоха*, както и да *разберем какво означава да живееш в XXI век* (Аккер, Вермюлен, 2020: 48). Този порив за възможен правилен избор, опитващ се да се впише в същността на смисъла, разбираан като вътрешна потребност от *ценности на творчеството, ценности на преживяванията и ценности на взаимоотношенията*, се отразява върху възприеманата реалност, която формира битието (Леонтиев, 2003: 39). Метамодернизмът не е философско учение, а концепция, която очертава специфичните граници за възприемчивост, свързана с определени естетически ценности на личността. Тези асоциации за действителността предизвик-

ват определени изменения на възприятията, които размиват границите между реално и виртуално. И след като субективираме обективността във възплъщението на действителността и я приемем като съвкупност от съждения и чувства, специфични за всеки отделен индивид, определяме и структурираме границите на битието, което е детерминирано от съзнанието и определящо същността на смисъла.

### **Обучение и технологии в новата социокултурна среда**

Обществото се намира в период на непрекъснато заместване на реално с виртуално, традиционно присъствено с дистанционно неприсъствено, като възприема конвенционално мястото за реализация на желаната действителност. Подобна „среда“ от гледна точка на метамодерната концепция удовлетворява възможността за вариации и ни освобождава от физическото задължение за присъственост. Тази глобална цифровизация е предизвикателство и пред образованието, тъй като е необходимо да се включват подходящи иновативни методи и технологии, които да отговарят на нуждите както на отделния човек, така и на обществото.

По време на пандемията, предизвикана от COVID-19, започна масовото използване на услуги, базирани на новите цифрови технологии. Изолацията изведе на преден план въпроси, свързани със сигурността в дигиталното пространство, като обърна внимание на широкото използване на технологии, които разполагат с лични данни, както и влиянието на информацията и *дезинформацията върху нашите демократични общества* (Съобщение на Комисията..., 2021: 1). Възникна необходимостта от задържане на вниманието и интереса на обучаемите и това как да се повиши ефективността в процеса на обучение. В този контекст в практиката започнаха да се използват различни интерактивни платформи като Kahoot, Particify, Quizizz, AhaSlides и др. В публикацията „Използване на Kahoot като учебна медия, базирана на игри, като форма на вариация на обучението“ се представят възможностите на Kahoot като реална вариация в педагогическите дейности, така че учащите да се чувстват както по-мотивирани, така и по-щастливи (Bunyamin, Juita & Syalsiah, 2020: 43-47). Авторите представят тезата, че използването на образователни технологии, базирани на игрови методи, предлага олекотен и забавен начин на учене, който дава възможност на преподавателите да разработват разнообразни варианти на викторини, свързани с учебното съдържание.

Други онлайн платформи, които могат да се използват в учебния процес, са Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams. Това са системи за създаване и използване на електронни образователни ресурси, които позволяват да се провеждат дистанционни лекции и упражнения, видеозаписи, както и да се създават задачи в онлайн-режим. Тези електронни системи позволяват да се



осъществява провеждането на учебния процес дистанционно, като интерфейсът е иновативен и използваем от разнообразни електронни устройства. Необходимо е да се спомене и ролята на ChatGPT, който *се основа на машинно обучение, което понастоящем е най-популярната техника в областта на изкуствения интелект (AI)* (UNESCO, 2023: 7).

## Дискусия

Широките възможности на съвременните цифрови технологии позволяват информацията да може да се съхранява и обработва много по-лесно, както и да бъде на разположение по всяко време и достъпна от всяко място. Цялата тази дигитализация, до известна степен и с определена условност, позволява да бъде използвана като дидактически инструмент в учебния процес както в училищата, така и в университетите. Тъй като все по-често започва да се критикува каласно-урочната система със своите традиционни методи на преподаване, е необходимо образователните институции да се адаптират към новите социални промени. Обучението, разглеждано в класическия си вариант, се свързва с взаимодействието между обучаван и обучаващ, което е бинарен процес. В новото технологично време той може да бъде осъществяван не само в присъствена форма, но и дистанционно, а напоследък все повече започва да се говори и за влиянието на технологии с машинно обучение. Тоест съвременната обстановка е изпълнена с възможности за използването на множество технологични инструменти, които позволяват учене от разстояние.

Подобна трансформация и преход от традиционно присъствено обучение към дистанционно неприсъствено обучение е в контекста на метамодерната концепция, която не ни ограничава и не ни поставя рамки. А напротив, позволява ни да правим субективни решения, които са част от много възможности за избор, детерминирани от границите на крайно противоположни състояния. И това не бива да ни смущава, тъй като подобна диалектическа закономерност се открива навсякъде във физическата действителност, а виртуалната реалност се явява отражение на реалното човешко битие. Въпреки това цифровизацията на обществото не е отделна и самостоятелна, а обособява и изгражда система със своя индивидуална функционалност, която има както преимущества, така и ограничения.

Бързото развитие на цифровите технологии налагат промяна в обществените нагласи, особено след появата на ChatGPT и възможностите му за бърза обработка на данни. Голяма част от специалистите вече алармират за въздействието на подобни технологии върху младото поколение. И ако напредъкът на учениците се основаваше на взаимодействието между учител и ученик, като в допълнение се поставяха задачи за самостоятелна работа, които затвърждаваха знанията и формираха умения, то подобни технологии предос-

тавят възможности за изпълнение на поставените задачи, но не от учащите се, а от самообучаващите се системи. И след като се намираме във време, в което информацията е достъпна за всеки, все по-често възникват въпроси, свързани с образованието и дали може да бъде заменено от AI технологиите.

В настоящия момент никой не може да отговори на подобен въпрос, но е възможно да се предположат определени причинно-следствени връзки, които да създадат условия за резултати, неприемливи за обществото. Някои от тях се свързват с помощта на генеративния изкуствен интелект, който предоставя възможност на учениците да решават поставените задачи, без да участват пряко в изпълнението им. Така от активни участници в образователния процес те се превръщат в пасивни, което не позволява развитието им. Затова е важно подобни инструменти да бъдат включвани единствено като подпомагащи усвояването на новото учебно съдържание, а не участващи пряко в решаването на поставените задачи. Независимо че могат да анализират и обработват данни с голяма бързина, обществото трябва да преосмисли образователните цели и задачи, които си поставя. Така че е необходимо трансформация не само на ниво образователни институции, но и на личностно ниво, което е свързано с въпроси, засягащи усвояването на необходимите компетентности за живот, изпълнен с предизвикателства.

Основният въпрос е насочен към начините, по които се използват подобни технологии както в средното и висшето училище, така и в обществения живот, тъй като тяхното предимство се състои в бързината и лекотата на генериране на съдържание. *Учителите използват ChatGPT, за да създават съдържание за часовете/курсовете (напр. въпроси за дискусия) и съвети как да подпомагат учениците в изучаването на конкретни понятия* или да ги използват при оценяването. Докато *студентите пишат заявки в ChatGPT и използват функцията Regenerate response* (генериране на отговор), *за да разглеждат алтернативни отговори*, които да разширят сферата от възможни решения, като по този начин задълбочават своите познания (UNESCO, 2023: 9). От което следва, че използването на генеративен изкуствен интелект за образователни цели има деликатна специфика, която се изразява на различни нива в училищното и университетското обучение. Важно е как се употребяват новите технологии, защото те могат да проверяват отговорите и да насочват ученици и студенти към учебно съдържание, което да разясни разглеждания материал, а също така при евентуални неточности и да обяснят термините, които затрудняват не само учениците, но и студентите. Това е важно уточнение, тъй като без необходимото знание, свързано с научната терминология, особено при обучаемите във висшето училище, няма как да се вникне и разбере новата информация. А много често не се поставят въпроси, засягащи използваната терминология, поради страх у студентите, свързан с това да не изглеждат незнаещи за околните. Необходимо е не да се отхвърлят AI техно-

логиите, а да се включат в процеса на обучение като средство, подпомагащо педагозите в техните дейности по преподаване и учене, като се създава интерактивно и ангажиращо вниманието учебно съдържание.

## Заклучение

2022 е годината, в която стартираха генеративните изкуствени интелекти и поставиха нова точка в развитието на обществото. Те въздействат не само в областта на образованието, но променят множество професии и дейности, свързани с творчеството като дизайн, продуценти на съдържание, писатели, редактори и т.н.

Творчеството като специфичен човешки феномен е поставено пред изпитание и само ние, хората, можем да поемем отговорността как ще използваме подобни иновативни технологии. Те очертават граници на колебливост в крайно противоположни състояния, в контекста на метамодерната концепция. И ако могат да наподобяват човешката дейност, дори и творческата, то е необходимо да си зададем въпроса: Какво е творчеството? И ако то е присъщо единствено за човека, то няма причина за безпокойство от замяната му със създадени от човека машини, защото чрез креативно мислене можем да ги превърнем в инструменти, които да повишат ефективността на човешката дейност и да постигнем нови измерения както в областта на знанието, така и в обществената ангажираност на населението.

## ЛИТЕРАТУРА

- Akker, R., T. Vermyulen. (2020). *Periodisazia 2000-e, ili poyavlenie metamodernizma.* – V: *Metamodernizm. Istorichnosty, affekt i glubina posle postmodernizma.* / R. van den Akker: [per. s angl. V. M. Lipki; vstupit. St. A. V. Pavlova]. Moskva: RIPOL klassik, 2]. [Аккер, Р. Т., Вермюлен. (2020). Периодизация 2000-е, или появлението на метамодернизма. – В: *Метамодернизъм. Историчност, афект и дълбочина след постмодернизма* / Р. ван ден Аккер [пер. с англ. В. М. Липки; встъпит. ст. А. В. Павлова]. Москва: РИПОЛ класик, 2.]
- Bunyahin, A. C., Juita, D. R., & Syalsiah, N. (2020). *Penggunaan Kahoot Sebagai Media Pembelajaran Berbasis Permainan Sebagai Bentuk Variasi Pembelajaran.* *Gunahumas*, 3(1), 43–50. <https://Ejournal.Upi.Edu/Index.Php/Gunahumas/Article/View/28388>
- Gurevich, P. S. (2011). *G95 Kulturologia: uchebник. 5-e izd., pererab. I dop.* Moskva: KNORUS. 448 s. [Гуревич, П.С. (2011). *Г95 Культурология: учебник. 5-е изд., перераб. и доп.* Москва: КНОРУС. 448 с.]
- Leontyev, D. A. (2003). *Psihologiya smyisla: priroda, stroenie i dinamika.* Moskva: Smyisl. [Леонтьев, Д. А. (2003). *Психология смысла: природа, строение и динамика.* Москва: Смысл.]

- Saobshtenie na Komisiyata do Evropeyskiy parlament, Saveta, Evropeyskia ikonomicheski sotsialen komitet i Komiteta na regionte. (2021). Tsifrov Kompas do 2030: Evropeyskiyat pat za tsifrovoto desetiletie. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:52021DC0118&from=BG>. 19.05.2023 [Съобщение на Комисията до Европейския парламент, Съвета, Европейския икономически социален комитет и Комитета на регионите. (2021). Цифров компас до 2030 г.: Европейският път за цифровото десетилетие. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:52021DC0118&from=BG>. 19.05.2023]
- Sapundjieva, K. (2021). Paradoksite na chipermodernoto vreme i metamorfozite na sotsialnostta. – V: *Образование i izkustva: Traditsii i perspektivi. Vtora nauchno-prakticheska konferentsia.* [Сапунджиева, К. (2021). Парадоксите на хипермодерното време и метаморфозите на социалността. – В: *Образование и изкуства: Традиции и перспективи. Втора научно-практическа конференция.*]
- UNESCO 2023. ChatGPT and Artificial Intelligence in higher education Quick start *guide.*, – [https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2023/04/ChatGPT-and-Artificial-Intelligence-in-higher-education-Quick-Start-guide\\_EN\\_FINAL.pdf](https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2023/04/ChatGPT-and-Artificial-Intelligence-in-higher-education-Quick-Start-guide_EN_FINAL.pdf), 20.05.2023

# Скандинавското наследство в английския език – етимологията в преподаването на чужд език

Мартин Ненов, гл. ас., д-р

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

**Резюме:** Статията разглежда влиянието на староскандинавския език върху английския в резултат на съприкосновението между двата народа. Думите, навлезли в английския език, са от основния речников фонд на езика, като представителите са сред всички части на речта. Разгледана е ролята на етимологията за запомнянето на новата лексика при обучението по чужд език.

**Ключови думи:** лексика, етимология, английски, староскандинавски, обучение по чужд език

## Scandinavian Legacy on English – Etymology in Foreign Language Teaching

Martin Nenov, Senior Assist. Prof., PhD  
*Sofia University “St. Kliment Ohridski”  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department of Pre-school and Media Pedagogy  
e-mail: mnenov@uni-sofia.bg*

**Abstract:** The article examines the influence of Old Norse on English as a result of the contact between the two peoples. The words that have entered the English language are from the core vocabulary of the language, with representatives among all parts of speech. The role of etymology in remembering new vocabulary in foreign language learning is discussed.

**Keywords:** vocabulary, etymology, English, Old Norse, language learning

В съвременния свят английският си е извоювал ролята на международен език. Готовността, с която приема думи отвън и обогатява речниковия си състав, му дава правото да се установи като „лингва франка“ в съвременния свят.

По времето на Римската империя такъв е бил латинският език. През XVII в. френският е езикът на дипломатията.

Основната част от словника на съвременния английски език се състои именно от думи, заети или наследени от гореспоменатите два езика в същия хронологичен ред. Заниманията с етимологичната дълбочина на много от лексемите отваря перспектива към разбирането на по-дълбоки смислови пластове (Белева, 2020).

В списанието *Ordered Profusion* през 1973 г. е публикувано компютърно проучване (Finkenstaedt, 1973), според което думите от френски произход в английския език са 28,30%, от латински – 28,24%, а тези от германски произход – 25%. Староскандинавското наследство съставлява малка част от последните 25% и според Хаг (1987) това са едва 2% от словника на съвременния английски език. Независимо от драстичната разлика в съотношението, Йесперсен (1912: 59) поставя староскандинавския принос наравно с този на латинския и френския език. Според него тези три езика са трите стълба, „издигнати върху англосаксонската основа, като всеки от тях променя характера на езика и подготвя почвата за наследника си“. Бележитият датски учен-англицист счита, че „An Englishman cannot thrive or be ill or die without Scandinavian words; they are to the Language what bread and eggs are to the daily life.“ С други думи, макар и малко на брой, донесените от викингите думи са гръбнакът на съвременния английски език. В приведения по-горе цитат изписаните с курсив думи са от скандинавски произход.

Обяснението на значението на преподаваната лексика понякога е невъзможно без отчитане на развитието ѝ в исторически план. Например административният термин *riding* се използва официално до 1974 г. за обозначаване на всяка от трите части на графство Йоркшир. Произходът му не е свързан с конете и язденето. *Riding* произлиза от ст.ск. *þrīðjungr*, което означава една трета (*þrīði*) част от нещо, например от дадена територия. Ст.ск. дума е възприета в староанглийския като *þrīðing*. Средноанглийската форма на думата е *thrīding* и обозначава северните, източните и западните райони на Йоркшир (Byock, 2017: 25). Съвременната форма *riding* е резултат от асимилиране на началното *th* в *thrīding* от крайното *th* или *t* на *north*, *east* и *west*, които предшестват *riding*, напр. *North Riding*, *East Riding* и *West Riding*.

Скандинавизмите в английския език могат да бъдат идентифицирани въз основа на звуковите промени, протекли в староанглийския и староскандинавския език (вж. Dance, 2012: 1729 и Найденов, 2015). Така например наличието на съгласните звукове /k/, /sk/ и /g/ вместо /tʃ/ /ʃ/ и /j/ е свидетелство за скандинавско влияние върху думата. Известно е, че веларните преградни съгласни /k/, /g/ и звукосъчетанието /sk/ от прагерманския език се палатализират в староанглийския, където резултатът е /tʃ/ /ʃ/ и /j/, а в староскандинавския остават с твърдото произношение /k/, /sk/ и /g/.

Правните термини са сред първите заемки в староанглийския език. Самата дума за закон е пример за подобна заемка: law от ст.ск. \*lagu, ранна форма за множествено число на съществителното lǫg ‘слой, пласт, полагане в ред, закон’, буквално ‘нещата, които са положени, установени; законите’. Друг пример е outlaw<ст.ск. utlagi ‘човек извън закона’. Значението на outlaw лесно може да бъде изведено от съставните ѝ части, т.е. разглеждането на думата в синхронен план би довело учащите до правилното ѝ разбиране и запомняне. Не така стоят обаче нещата при fellow<ст.ск. félagi, което е съставено от същ. fé ‘добитък, стока, имущество, богатство’ и гл. leggja ‘полагам, поставям, залагам’, т.е. félagi е човек, който внася своя дял от имуществото, съвместно делово начинание с други. По отношение на fé заслужава внимание връзката между значенията ‘добитък’ и ‘богатство’. Както в различни култури от древния свят, така и в Скандинавския север притежанието на добитък е равносилно на богатство. Първата сричка от bylaw е от ст.ск. byr ‘селище’, т.е. това е закон с ограничено действие, който е в сила само в съответното населено място. Без съответното обяснение учащият би могъл да се заблуди, че това е предлогът by, което би довело до погрешно заключение за значението на съществителното.

В английското съществително husband ‘съпруг’ втората сричка не носи значението на съвременното англ. същ. band ‘лента, въже’. Husband<ст.ск. húsbóndi ‘стопанин; глава на семейство’< hús ‘къща’ + bóndi ‘обитател, домакин’. Съществителното window ‘прозорец’ е наследник на ст.ск. vindauga, сложна дума, състояща се от vindr ‘вятър’ и auga ‘око’, която измества ст.англ. ēagrūrel ‘очен отвор’. Съставката rūrel е запазена в съвременното англ. съществително postril. Прави впечатление, че образът на „окото“ присъства и в двете съществителни. Впрочем метафоризацията, при която „прозорецът“ се мисли като „око“, е продуктивна и в славянските езици (срв. праслав. \*окъно, рус. окно́, чеш. и пол. окно). Разглеждането на новата лексика в диахронен план помага при извеждането на значението на думите и прави по-лесно запомнянето им.

В процеса на заемане новата дума невинаги измества местната. Съществуват и случаи, когато и двете думи остават в езика, но с разлика в значението и употребата. При следните двойки първата дума е със староскандинавски произход, а втората се е развила от съответната староанглийска форма: whole ‘цял’— hail ‘здрав’; rear ‘отглеждам’ – raise ‘развъждам’; craft ‘занаят’ – skill ‘умение’; hide ‘животинска кожа’ – skin ‘кожа’; sick ‘гади ми се’ – ill ‘болен’ (Vaugh, 2002).

В някои от гореспоменатите двойки и двете думи имат един и същ етимологичен корен, т.е. произхождат от една и съща коренова дума, но имат различни фонологични форми или изговор. Такива двойки (или повече) думи се наричат етимологични дублети. „Дублети – две или повече думи и имена

в езика, които водят началото си от една съществуваща, изчезнала или реконструирана пралексема и/или нейните граматични форми“ (Парашкевов, 2014).

В двойката *whole – hail* например *whole* <ст.англ. *hāl* ‘здрав’ < прагерм. \**hailaz*, а *hail* <ст.ск. *heill* < прагерм \**hailaz*, т.е. и двете прилагателни имат общ прародител в лицето на прагерманския реконструкт \**hailaz*. Значението и употребата им в съвременния английски са различни, но както в произхода им, така и в значението им съществува и прилика: понятията за ‘цялост’ и ‘здраве’ са логично свързани (срв. бълг. ‘изцелявам’, ‘цял’).

Други примери за дублетни двойки са *shirt* ‘риза’ – *skirt* ‘пола’, *shriek* ‘писък’ – *scream* ‘пронизителен крясък’, *edge* ‘ограждам’ – *egg* ‘подбуждам, подкочоросвам’, *ditch* ‘канавка’ – *dyke* ‘дига’ и др.

Съществува специфичен случай на заемане, при който само значението на чуждата дума е заето и наложено върху местната форма. Така ст.англ. *dǣam* ‘радост’ придобива значението на сродното скандинавско *draumr* ‘видение насън’. Аналогичен е случаят със ст.англ. *brēad* ‘троха’, което възприема значението на ст.ск. *brauð* ‘хляб’. Обичайната староанглийска дума за ‘хляб’ е била *hlāf* (англ. *loaf*), която участва в съставното съществително *hlāfweard* ‘пазител на хляба’, което е дало англ. *lord*. Други примери за семантични заемки са англ. *bloom* ‘цвят’ от ст.англ. *blōma* ‘слитък, кюлче’, което възприема значението ‘цвете’ от ст.ск. *blóm*, а англ. *dwel* ‘живея, обитавам’ от ст.англ. *dwellan* ‘подвеждам, заблуждавам,’ се повлиява от ст.ск. *dvelja* ‘стоя, оставам’ (Algeo, 2009: 253). Към споменатия тип заемки може да се причисли и англ. *gift* <ст.англ. *gift* ‘откуп за булка’, докато ст.ск. *gipt* ‘дар, подарък’, „дарява“ своето значение на съвременното английско съществително. Споменаването на подробности, свързани с произхода и навлизането на думите в езика, спомага за трайното им запаметяване.

Влиянието на скандинавските езици върху английския продължава и далеч след епохата на викингите.

*Geyser*, *rune*, *saga* и *skald*, съществителни от скандинавски произход, са въведени през XVIII в. *Smorgasbord* ‘шведска маса’ навлиза в английския от шведски в края на XIX в. *Ombudsman* ‘Омбудсман, длъжностно лице, което разглежда жалби на лица и помага за постигане на споразумения’ навлиза от шведски през XX в. (пак там: 254).

Скандинавското влияние не се ограничава само върху лингвистиката. Оказва се, че логото и името на *Bluetooth* са ехо от отминалите векове. Джим Кардак, един от създателите на *Bluetooth* технологията, прочита романа „Червения змей“ от шведския историк и писател Франс Бенгтсон, докато работи по проекта в Швеция, областта Сконе. От книгата той се „запознава“ с крал Харалд Синия Зъб (*Harald Blåtand*), обединил през X в. враждуващите племена от Дания, включваща и областта Сконе. Джим решава, че името на краля е много подходящо за проекта, чийто продукт ще обедини компютърните



технологии с тези на мобилните телефони. Проектът получава кодовото име Bluetooth, с което по-късно е назван и продуктът, а логото е резултат от наслагването на руните, съответстващи на инициалите \* (H) и Ʊ (B), една върху друга.

Как познаването на етимологията на думите може да бъде от полза при усвояването на чужд език? Значението на самия термин „етимология“ може да бъде изведено, като се вгледаме в съставните ѝ части – гръцките думи *etymon* ‘истинско значение’ и *logia* ‘наука’. Етимологията изучава не само произхода на думите, но и развитието на значението им във времето. Как тя може да помогне за запаметяването на новата лексика? Например думата *berserk* в английски е прилагателно и означава ‘бесен, обезумял от гняв’. В староскандинавския език думата е съществително име и композит от два корена: *ber* ‘мечка’ и *serkr* ‘риза, дреха’, т.е. воини, облечени в мечка кожа. В староскандинавски тази сложна дума се отнася точно към воин, облечен с подобна риза, който обаче не носи ризница. Смятало се, че берсерките поемали упойващи вещества и изпадали във френетично състояние, в което не усещали болка.

Научаването на значението на думата е разглеждането ѝ в синхронен план, което е образно казано, нейното „повърхнинно“, или „двуизмерно“ състояние. Етимологията ѝ е нейната история, развитието ѝ в диахронен план, т.е. „дълбочинният“, или „триизмерният“ ѝ образ. Така новозаучената дума придобива плътност и осезаемост и е много по-лесно да бъде запомнена.

При еднакви по форма думи, но с различни значения и произход, объркването не е рядкост. Това езиково явление, известно като „омонимия“, е много трудно за дефиниране и идентифициране, ако езикът се разглежда единствено от синхронна, неисторическа гледна точка (Durkin, 2014: 36). Например думата *rest* ‘почивка’ не се различава по форма от *rest* ‘останалото, останалите’. За разграничаването на двете лексикални единици етимологичният критерий е основен: *rest* ‘почивка’ е дума от германски произход, докато *rest* ‘останалото, останалите’ е заемка от френски. По подобен начин свои въпросът с *bank* ‘банка’ и *bank* ‘речен бряг’. Първата форма е навлязла от романските езици, а втората е с германски произход, като значението вероятно е повлияно от ст.ск. *bakki* ‘възвишение, хълм’.

Запомнянето на новата лексика се улеснява значително, когато на учащите бъде представена по-подробна информация – съставни части, по-стари форми от историческото ѝ развитие, а дори и любопитен факт, с който да свържат думата.

Влиянието на староскандинавския език върху английския, макар в количествено отношение да не може да се сравнява с френското и латинското, е не по-малко значимо, понеже е част от фундамента на съвременния английски език. Макар и малко на брой, заетите лексикални единици обхващат всички области на словника на английския език. Заемането на местоимения и предло-

зи, клас, който трудно се поддава на въздействие отвън, е свидетелство за дълбокото проникване на езика на скандинавските заселници в живота на местните британски жители. Въздействието на скандинавските езици, история и култура върху английския език продължава и днес, което е нещо обичайно в условията на глобалния свят, в който живеем.

### Съкращения:

англ. = съвременен английски

пол. = полски

прагерм. = прагермански

праслав. = праславянски

рус. = руски

срв. = сравни

ср.англ. = средноанглийски

ст.англ. = староанглийски

ст.ск. = староскандинавски

чеш. = чешки

## ЛИТЕРАТУРА

- Algeo, J. (2009). *The Origins and Development of the English Language*, Wadsworth Publishing.
- Byock, J. (2017). *Viking Language 1: Learn Old Norse, Runes, and Icelandic Sagas*. Jules William Press.
- Beleva, H. (2020). *Metalingvistični umenja v ezikovoto obuchenie*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“. [Белева, Х. (2020). *Металингвистични умения в езиковото обучение*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.]
- Baugh, A., T. Cable. (2002). *A History of the English Language*. Routledge, London.
- Dance, R. (2012). *English in Contact: Norse, 1724–1737*. In: *English Historical Linguistics-An International Handbook*, vol. 2. Al. Bergs, L. Brinton, (eds). De Gruyter Mouton.
- Durkin, Ph. (2014). *Borrowed Words: A History of Loanwords in English*. Oxford University Press.
- Jespersen, O. (1912). *Growth and structure of the English language*. Leipzig, B. G. Teubner.
- Naidenov, Vl. (2015). *Ranni sluchai na „obraten preglas“ v severnogermanskite ezizi*. V: 12 konferenzia na nehabilitiranite prepodavatelr I doktoranti ot FKNF. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“. [Найденков, Вл. (2015). *Ранни случаи на „обратен преглас“ в северногерманските езици*. В: Дванадесета конференция на нехабилитираните преподаватели и докторанти от Факултета по класически и нови филологии, СУ „Св. Климент Охридски. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2015, с. 48–54.]

- 
- Paraschkevov, B. (2014). *Malak rechnik na etimologichni dubleti v bulgarskia ezik*. V. Tarnovo: Slovo. [Парашкевов, Б. (2014). *Малък речник на етимологични дублети в българския език*. В. Търново: Слово.]
- Finkenstaedt, T., D. Wolff. (1973). *Ordered profusion: studies in dictionaries and the English lexicon*. C. Winter. ISBN 3-533-02253-6, 1973. <https://www.jstor.org/stable/30199758>, към 12.04.2023 г.
- Hug, S. (1987). *Scandinavian loanwords and their equivalents in Middle English*. Bern: Peter Lang.

# **Партньорство и координация – ключови елементи за ефективно управление на процесите по защита от домашното насилие**

Георги Милков, д-р  
*Изпълнителен директор*  
*Сдружение „Център за съзидателно правосъдие“, гр. Разград*  
*e-mail: gmilkoff@gmail.com*

**Резюме:** Партньорството е сериозен обект на изследване, като се използва синоним „взаимодействие.“ Координацията се определя като съгласуваност, съгласуване, съподчинение, привеждане в съответствие. Съществуват три основни нива: макро-, мезо- и микроравнище, които съответстват на характеристиката на управлението на социалнопедагогическите организации. Местен механизъм за приложение на Закона за защита от домашното насилие (ЗЗДН) в област Разград (2011 г.) е структуриран, като модел на социално партньорство за решаване на специфичен социален проблем (домашно насилие) на определена територия (област Разград). Партньорските взаимоотношения в рамките на Местния механизъм за приложение на ЗЗДН са определящи за успеха на набелязаните цели, като се използва сътрудничеството, партньорството, постигането на съгласие. COVID-19 постави на изпитание установените стандарти на партньорство и изведе на преден план непознати до момента форми на комуникация и взаимодействие в помощ на съвместната работа.

**Ключови думи:** партньорство, координация, управление, домашно насилие, местен механизъм, доверие, COVID-19

## **Partnership and Coordination – Key Elements for Effective Management of Domestic Violence Protection Processes**

Georgi Milkov, PhD  
*Executive Director*  
*Center for Creative Justice Association, Razgrad*  
*e-mail: gmilkoff@gmail.com*

**Abstract:** Partnership is a serious object of study, using the synonym “interaction.” Coordination is defined as coherence, alignment, compliance, conformity. There are three

main levels: macro, meso and micro levels, which correspond to the characteristic of the management of social-pedagogical organizations. The Local Mechanism for Implementation of the Law on Protection from Domestic Violence (LPDV) in Razgrad District (2011) is structured as a model of social partnership for solving a specific social problem (domestic violence) in a specific territory (Razgrad District). Partnership relationships, within the framework of the Local Mechanism for the Implementation of the LPDV, are critical to the success of the identified objectives, using collaboration, partnership, reaching agreement. COVID-19 challenged established standards of partnership and brought to the fore hitherto unknown forms of communication and interaction to support collaborative working.

**Keywords:** partnership, coordination, management, domestic violence, local mechanism, trust, COVID-19

## Въведение

Съвременните проекции на комуникация включват модерни способности за общуване и обмен на информация, което създава по-близки отношения между участниците в тези процеси. Темата за партньорството е била обект на изследване, като е използван основно синоним „взаимодействие.“ В административната практика масово се използва „взаимодействие“, когато се описват отношения на комуникация, сътрудничество и/или партньорство между институциите. Особена концентрация на използване на това понятие се констатира в сферата на образованието и управлението на училищната общност (Такева, Бояджиева, Имамов, Гайтанджиева, Попова, Михайлова, Свиленов, 2018). В неправителствения сектор в България широко е застъпено използването на различни синоними на партньорство в смисъл на взаимодействие, сътрудничество, координация, съдействие, комуникация, синхрон.

При структурирането на Местен механизъм за приложение на ЗЗДН в област Разград се използва утвърденият в България през последните години модел на социално партньорство. Съвременната концепция за социално партньорство се основава върху идеята за сътрудничество, посредничество, преговори, експертиза, консултации, координация на подкрепящото взаимодействие. Новата форма на сътрудничество е основа на взаимоотношенията между участниците в процеса на реализация на местния механизъм и се осъществява чрез взаимни консултации, обучение за повишаване на информираността, сключване на временни споразумения, вземане на съвместни решения на основата на доверителност, самоконтрол и стимулиране на инициативата и взаимната отговорност при изпълнението на дейностите.

Сътрудничество и партньорство са важна част от съвременните ценности, които са в основата на съвременното образование и възпитание на човека в XXI век. На преден план излизат нови социални взаимодействия, които се отразяват и върху взаимоотношенията на различни нива. Новият информационен век променя типа на комуникация и традиционните форми на общуване, а чо-

вешките взаимоотношения заемат първостепенно значение пред техническите средства (Бояджиева, 2018).

## **Методология и организация на изследването**

Статията е част от дисертационен труд на автора, защитен през 2019 г. във ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“, град София. Проследена е дейността през последните години, като са допълнени актуални данни и информация за периода 2020–2023 г. Основна цел на изследването е създаване, проследяване и оценка на процеса на функциониране на механизъм за партньорство между професионалисти от заинтересованите институции по превенция на домашното насилие съобразно прилагане на Закона за защита от домашно насилие в България.

Изследването има три основни задачи: да се изследва и оцени прилагането на ЗЗДН от ангажираните институции, които работят по темата за домашното насилие; да се изгради и проследи процесът на функциониране на механизъм за партньорство между професионалисти от различни институции, които са ангажирани със защита от домашно насилие; да се анализират трудностите и предизвикателствата, които професионалистите от институциите срещат при прилагане на ЗЗДН.

Обект на изследването е прилагане на ЗЗДН в България чрез Местен механизъм за партньорство по ЗЗДН в област Разград. Предмет на изследването е проследяване и оценяване на процеса на функциониране на механизма за сътрудничество между професионалистите от институциите, включени в него. За тази цел е необходимо да се проследи процесът на функциониране на местния механизъм в отделните етапи на развитие, подобряване на процеса на разработване и прилагане на стратегии за повишаване знанията и компетенциите на представителите на институциите, които работят по прилагане на ЗЗДН.

Хипотеза на изследването: Ако се разработи и реализира механизъм за партньорство между институциите за прилагане на ЗЗДН, ще се помогне за усъвършенстване на конкретните дейности на всяка институция и ще се повиши ефективността в работата на органите на МВР, съд, прокуратура, дирекции „Социално подпомагане“, помагащи организации за реализиране на превантивната функция на закона, социална защита на пострадалите и корекционно-възпитателна работа с извършителите.

Очакваните резултати са ориентирани към създаване, апробиране и проследяване на процеса на функциониране на механизъм за партньорство между професионалисти от различни институции, които работят за защита от домашно насилие в Лудогорието (област Разград).

За целта на изследването се използват основно методите: изследване в хода на действието (action research) чрез създаване и анализиране на функ-

ционирането на проектни инициативи като метод на социална работа; методи за теоретично проучване: анализ и критична оценка на нормативни документи; преглед и анализ на академична литература и публикации; анализ на статистически данни, вкл. международни сравнения; вторичен анализ на данни от проучвания, идентифициране на добри практики на местно и национално ниво.

Изборът на целевите групи е ориентиран към подобряването на партньорските взаимоотношения, сътрудничеството и обмяната на опит за пренос на добри практики по темата за домашното насилие. Изследвани са подходи и методи в дейността на институциите по прилагане на ЗЗДН, като е обърнато специално внимание на сътрудничеството и взаимодействието на професионалистите от ангажираните институции.

## **1. Партньорството при защита от домашното насилие**

На различни политически нива темата за партньорството винаги е била важна. В официален документ на Европейската комисия се подчертава значимостта на партньорството в сферата на европейските научни изследвания и иновации като „обединение на усилията за извършване на открития“ (Европейска комисия, COM (2010) 546). Европейските политически лидери вярват, че подходът за партньорство може да спомогне за разрешаване на обществени предизвикателства и социални каузи. Партньорството може да допринесе и за постигане на цели, свързани с опазването на околната среда и ефективното използване на ресурси. В документа се споменава, че при наличие на добро сътрудничество Европа може да придобие критична маса за постигане на отлични резултати в науката и технологиите (Европейска комисия, COM (2011) 572).

Социалното партньорство предполага широко използване на помирителни процедури, както и активното участие на страните в постигането на компромис и взаимно съгласие. Основните средства за хармонизиране и защита на разнообразните интереси на различните социални групи и публични органи са преговорите, консултациите, договорите, споразуменията (Веселова, 2004).

По традиция системата на социално партньорство се разглежда като съвкупност от организационни, правни, икономически мерки в областта на социалните и трудовите отношения, разрешаване на социални и трудови конфликти. Социалното партньорство е най-важният принцип на социалните отношения и межкултурната комуникация в социалната държава (Бурляева, 2010). В широкия смисъл терминът „социално партньорство“ може да се обясни като особен вид взаимодействие на социалните групи, в зависимост от конкретния обект, по повод на който се осъществява взаимодействието (Богуславский, 2015).

По своята същност Местният механизъм за приложение на ЗЗДН в област Разград е регионално споразумение, сключено между компетентни органи за решаване на специфичен социален проблем (домашно насилие) на определена територия (област Разград). Разглеждат се регионалните споразумения на териториално ниво като установяване на възможни решения по определен социално-икономически проблем, свързан с възможностите на определената територия (пак там).

Създаването на доверие е ключов момент при моделиране на Местния механизъм в Разград. Очарованието и усмивката са задължителен елемент на нетрадиционна комуникация като част от съвременните концепции за модерно и ефективно общуване. Според гуруто на модерния маркетинг „Верният път е да очароваме и да постигаме партньорство, като създаваме сътрудничество, а не конкуренция, да печелим привърженици, а не врагове“ (Кавасаки, 2017).

Постигане на взаимноизгодни решения чрез компромис е друг важен елемент от динамиката на Местния механизъм за приложение на ЗЗДН в област Разград. Защото взаимното разбирателство и компромис могат да заменят конфликтите или враждебността в общуването според изследовател (Бояджиева, 2018). Ключът към постигането му се крие в готовността да отстъпиш малко от собствените си позиции в името на общата цел, с което се допринася за раждане на едно „ново“ съзнание. Съвременните проекции на компромиса са свързани „със завръщането на т.нар. „женски“ ценности като сътрудничество, взаимопомощ и подкрепа. Те започват да заместват по-старите традиционни „мъжки“ ценности на надпревара, конкуренция, съревнование, доминантност и победа на всяка цена“ (Бояджиева, 2018).

## **2. Координацията при защита от домашното насилие**

Основен принцип за добро функциониране на Местния механизъм за приложение на ЗЗДН в област Разград е координацията между участващите институции и организации, които се стремят да постигат съгласие по определени въпроси в рамките на своята компетентност. Координацията се определя като съгласуваност, съгласуване, съподчинение, привеждане в съответствие. Обикновено координацията се свързва най-пряко с държавното управление и правото, но се търси тясно прилагане в теорията на административното право. Въпреки това част от изследователите не смятат, че това е „понятие на публичното право или на държавното управление“ (Сивков, 2013).

Могат да се открият няколко основни теории за координацията и нейните проявления. Авторитетно е разбирането за многопластовост в прилагането и различните характеристики на този важен метод в управлението. Според общоприето разбиране координацията е метод на управление, който представлява проява на компетентността. Координацията е начин на съвместяване на



дейността и функционирането на различни съставни части от една система, при която центърът поставя решения и очаква определен резултат след упражняване на властническо въздействие. Координацията може да бъде разглеждана като управленски въпроси и като юридическа конструкция. Методът се свързва предимно с централизацията, защото тя предполага съществуване на център и подчинени, но не съподчинени звена, които получават указания и конкретни задачи от сходно или еднородно естество (Костов, 1987).

Част от изследващите темата споделят разбиране на свои колеги, че координацията е „правно нормирано явление в държавното управление и по-специално в областта на изпълнителната дейност, т.е. в държавното управление в тесния смисъл на думата“ (Миланов, 1993). Разглеждането на координацията в този аспект е свързано и с идентифициране на процеса (б.а. функцията) като правен институт, „устойчиво свързан с понятия като съгласуване, компетентност, йерархия, йерархическа подчиненост, двойствено ведомствено подчинение и др.“ (Сивков, 2013).

Координацията е една от функциите на изпълнителната власт според други изследователи, които основават своите разработки на анализ на Конституцията и законите. Според тях става дума за съгласуване на дейности, „които имат обществено значение“ и осигуряват „еднопосочно и безпротиворечиво изпълнение на задачите на управлението“ (Спасов, 1998). В немската доктрина съществува теория за възможна координация, която не се основава на йерархична подчиненост. Дефинирани са три основни вида координация – хоризонтална, вертикална и диагонална (Ruckwardt, 1961).

### **3. Процес и етапи на създаване на Местен механизъм за защита от домашното насилие**

Местният механизъм за приложение на ЗЗДН в област Разград<sup>1</sup> е иновативна форма на социално партньорство в България, която не е нормативно закрепена, но има всички характеристики на междуинституционален механизъм за сътрудничество. Участниците в Местния механизъм са партньори, които взаимодействат, сътрудничат, координират съвместни действия, взаимно се подкрепят, водят интензивна комуникация, провеждат двустранен диалог, обменят информация, водят спорове, провеждат дискусии, търсят съгласие по общи теми, правят компромиси, постигат съгласие по конкретни въпроси, оказват влияние.

---

<sup>1</sup> Местен механизъм за приложение на ЗЗДН в област Разград, Местен механизъм за приложение на ЗЗДН – силата на партньорството – Център за съзидателно правосъдие (ngo-rz.org), посетена на 05.06.2023.

### 3.1. Философия и същност на Местния механизъм за приложение на ЗЗДН в област Разград

Представен е опит на неправителствена организация (Център за създаване на правосъдие), която е доставчик на социални услуги и управлява Консултативен център по проблемите на домашното насилие, като иновативна социална услуга в общността. Описан е опитът на организацията от позицията ми на ръководител на Консултативния център и практикуващ консултант с опит над двайсет и пет години. Извършена е сериозна изследователска работа и наблюдение на дейността на организацията чрез лично участие в консултиране, подпомагане и съветване на клиенти на Консултативния център, участие в екипи за управление на проекти, самообразование и развитие.

Местният механизъм за приложение на ЗЗДН в област Разград съществува де юре от месец ноември 2011 г., но де факто принципите на механизма и доброто взаимодействие между институциите се прилагат от 2008–2009 г. Местният механизъм за приложение на ЗЗДН в област Разград съчетава няколко функции на партньорството, защото се прилага на управленско ниво, има организационни инструменти, дава увереност на пострадалите и изпраща ясно послание към извършителите на домашно насилие, има силно изразен социален характер.

Местният механизъм за защита от домашното насилие в област Разград<sup>2</sup> почива на основата на взаимодействието и съвпада с разбирането за социалната работа „като метод, чрез който социалният работник изпълнява своите функции, създавайки положително работно взаимоотношение“ (Шулман, 1994). Функционалната посредническа роля е сърцевината на интеракционния модел.<sup>3</sup> Положителното взаимодействие между всички въввлечени институции и интердисциплинарната работа в Механизма са гаранция за успех при превенция и защита от домашното насилие в област Разград.

Местен механизъм за приложение на ЗЗДН функционира на основата на няколко основни принципа на социалното партньорство, най-важните от които са: равноправие между страните; уважение и зачитане на интересите; заинтересованост на страните за участие в договорни отношения; съдействие на държавата за укрепване и развитие на социално партньорство на демократична основа; участие на упълномощени представители; свобода на избора при обсъждане на въпроси от взаимен интерес; доброволно приемане на отговорности и ангажименти; реалистичност на ангажимента, който приемат страните; контрол за изпълнение на приетите решения, договорености,

<sup>2</sup> Заменяем/синонимен израз на „Местен механизъм за прилагане на ЗЗДН“, също се използват и „Местен механизъм за сътрудничество по прилагане на ЗЗДН“, „Местен механизъм по ЗЗДН“.

<sup>3</sup> За целите на дисертационния труд се използва взаимодействие, като синоним на интеракция.

споразумения. Местният механизъм като форма на социалното партньорство функционира чрез воденето на преговори, разговори, консултации, срещи, дискусии, договорености, договори – прояви на диалогичност и съгласие, като форми на партньорство и приемане на съвместни решения.

Местният механизъм има за цел да работят заедно всички институции и социални системи, които имат отношение към темата за домашното насилие. Идеята за създаване на обща местна процедура за взаимодействие при прилагане на ЗЗДН е продиктувана от необходимостта от координация и комуникация, както и отговор на традиционната подозрителност и неотзивчивост на институциите към грижите на гражданите в нужда от подкрепа. Успешен модел за регулиране на социалните отношения и жизненото равнище на хората (здраве, сигурност, човешки права) е друга важна функция на Местния механизъм за приложение на ЗЗДН в Лудогорието, като форма на социално партньорство на регионално ниво.

Съществува световен модел на групи институции, с които трудно общуват граждани и фирми по принцип, като има различия в държавите в зависимост от степента на развитие и националните особености. Социалната, здравната и образователната система (в САЩ, б.а.) са доста неподатливи за провеждане на преговори, дори за добре подготвени хора (пак там). Може да се направи сравнение със ситуацията в България и да се установи, че битува мнение за консервативни съдебна система и полицейски служби, които са важни елементи в процеса на борба и превенция на домашното насилие у нас. В много случаи се налага да се прилагат нетипични методи на комуникация и взаимодействие с институциите, като форма на оказване на „социален натиск и конфронтация“ с цел постигане на напредък и помощ за клиенти в нужда, като се оказва влияние да се „размразят“ неотзивчиви обществени системи (пак там).

В България преобладава схващане, че някои институции са трудни за комуникация и се възприемат като консервативни – напр. съдебна власт (съд и прокуратура), Министерство на вътрешните работи (полияция). Различни изследвания на общественото мнение на национално ниво в България показват ниски нива на доверие към посочените институции. Специфичният обществен мандат на правораздавателните и правоохранителните органи в България налага модел на публичен образ, който не е особено отзивчив към двустранна комуникация с клиентите на тези специфични услуги.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Конституционно определена функция по правораздаване, защита на обществения интерес и защита на обществения ред.

### 3.2. Етапи при функциониране на модела на сътрудничество при прилагане на ЗЗДН

Процесът по създаване и развитие на Местен механизъм за прилагане на ЗЗДН в област Разград условно може да бъде проследен в четири етапа. Първият, подготвителен етап, е с продължителност седем години (2004–2011).

#### 3.2.1. Подготвителен етап (2004–2010)

Процесът на сътрудничество започва с изграждане на доверие и взаимно опознаване в края на 2004 г. През следващите три години (2005–2007) са организирани поредица от работни срещи с полицаи и съдии в Районен съд – Разград, включително обучения на полицейски служители. Процесът има нов тласък през 2007 г. със сключването на двустранни споразумения с компетентните институции. Една година по-късно (2008) за каузата е привлечен и най-популярният местен вестник „Екип 7“, който публикува безплатна обява с телефонна линия за жертви на домашно насилие. Констатиран е известен напредък в Разград по приложение на ЗЗДН (2009). Създадено е добро взаимодействие между ключовите местни институции. Полицейските органи прилагат на добро ниво закона за защита от домашното насилие. Темата с домашното насилие е включена за първи път в Общинската стратегия за развитие на социалните услуги в община Разград (2006–2011) и Общинския план за развитие на Община Разград (2007–2013). Прави се основен извод – за липсата на взаимодействие между компетентните органи по прилагане на общи подходи за работа по превенция на домашното насилие. Координацията между заинтересованите страни не е на необходимото ниво и не са достатъчни усилията за ефективен обмен на информация. Направени са няколко важни предложения (2009), които намират развитие в следващите години. Предложенията могат да се групират: за нормативни промени; активизиране на местните институции; координация, сътрудничество и обучение; разкриване на нови социални услуги. Важно предложение е създаването на механизъм на сътрудничество между съда, прокуратурата, полицията и сдружение „Център за съзидателно правосъдие“.

#### 3.2.2. Предварителен етап (2011–2014)

Предварителният етап продължава четири години и се характеризира с провеждане на две оценки на приложение на ЗЗДН, организирани на първи тренинг с полицейски служители и първи семинар с представители на институциите. Напредъкът в прилагането на ЗЗДН за първи път е отчетен преди създаването на Местния механизъм за прилагане на ЗЗДН от Центъра за съзидателно правосъдие (10.2011 г.).

Подписаният Местен механизъм за приложение на ЗЗДН се оценява за първи път преди 10 години (2013). Участниците посочват да се дефинира ясно ролята на всяка институция при прилагане на закона. Ефективността на работа би се подобрила чрез създаването на общ модел за работа между инсти-

туциите и сътрудничество при решаване на всеки конкретен случай. Нивото на компетентност би се повишило чрез анализиране на случаи от дейността на институциите. Обмяната на опит е посочена като ключов елемент, който стимулира служителите да търсят иновативни подходи в своята работа. Отбелязва се напредък по някои от темите. Започнал е процес по включване на образователните институции в Местния механизъм за приложение на ЗЗДН; продължават целенасочените усилия за информиране на гражданите; провеждат се обучения за представители на ангажираните институции.

### 3.2.3. Същински етап (2015–2016)

Началото на същински етап в развитието на партньорството по приложение на ЗЗДН в област Разград бележи провеждане на кръгла маса „Ролята на институциите за ефективна подкрепа на жертвите на домашно насилие“ в град Разград (16.06.2015 г.). Дискусионният форум е нов етап в процеса на превенция на домашното насилие в област Разград, защото са очертани основни проблеми и предизвикателства, които са документирани в Отворено писмо до институциите. Участниците се обединяват около няколко основни извода: Създаден е синхрон в работата на институциите в резултат на дългогодишно сътрудничество в рамките на Местния механизъм за прилагане на ЗЗДН в област Разград. В рамките на Механизма съществува много добро сътрудничество между Центъра за съзидателно правосъдие в Разград, управленията на МВР, районните съдилища и прокуратури – съкратени са сроковете от регистриране на случай до възможността за получаване на заповед за незабавна защита.

### 3.2.4. Заключителен етап (2016–)

Местният механизъм за приложение на ЗЗДН се намира в своя зрял, четвърти етап (2016–) по оценка на експерт (проф. д-р Нели Бояджиева, СУ „Климент Охридски“, град София – б.а.). По време на този етап се институционализира моделът и се развива партньорството чрез създаване на Областен съвет за превенция на домашното насилие в област Разград (2016). Съветът е важен етап в процеса на превенция на домашното насилие на областно ниво и развива постиженията в рамките на Местния механизъм за прилагане на Закона за защита от домашното насилие в област Разград. Областният съвет е постоянно действащ консултативен орган към областния управител на област Разград и включва представители на всички отговорни институции и организации от област Разград: областна администрация – Разград, общинските администрации и общинските съвети, териториални структури на централната изпълнителна власт като Регионално управление на образованието (МОН), Регионална здравна инспекция (МЗ), Регионална дирекция за социално подпомагане и Дирекция „Социално подпомагане“ (АСП), съд, прокуратура, МВР, болници (МЗ), неправителствен сектор и доставчици на социални услуги.

Центърът за съзидателно правосъдие организира инициативи за повишаване на обществената чувствителност към проблемите на домашното насилие, с фокус информационни кампании сред младите хора. Проведени са тематични срещи, обучения, ден на отворените врати, проектни инициативи, списване на Вестник БЕЗ име, създаване на Мрежа от 10 училища, които казват СТОП на домашното насилие в област Разград (2018). Десет пилотни училища от област Разград прилагат Програма за превенция на домашното насилието в училище (2017–2018), изготвена от Центъра за съзидателно правосъдие в Разград и одобрена от областния управител (2017). Програмата е важна част от приоритетите на Областния съвет за превенция на домашното насилие в Разград.

Осъществена е най-голямата частна инвестиция в социалния сектор в Община Разград (2019). Сключен е договор за финансиране на ремонт на сграда за кризисен център в Община Разград, общинска собственост. Финансирането е от фонда на Офиса за военно сътрудничество, Програма за хуманитарна помощ на Посолството на САЩ в България/NAVFAC (254 000 долара). Благородната инициатива е в резултат на одобрен проект на Центъра за съзидателно правосъдие и Центъра за подкрепа на жени в село Стражец, които предоставят социални услуги по закона за защита от домашното насилие. Създаването на кризисен център за пострадали от домашно насилие в област Разград в момента е в застой. Гражданските активисти споделят за затруднена комуникация с местната власт, която не осигурява условия за нормално функциониране на основно ремонтираната сграда и липса на електричество през зимните месеци през 2021 г.

Сериозно изпитание за съвместната работа по защита от домашното насилие предизвика непознато до момента заболяване. Пандемията с COVID-19 (2020–2022) засегна силно личните отношения, семейната динамика, възможностите за движение на хора. Социалната дистанция рефлектира пряко в семейството и приятелите. Нараснаха напрежението и насилието в домовете, обусловено от изолацията и свързано с употреба на алкохол и наркотици. Важна част от политиките за обществено здраве изисква защита на уязвими членове на нашите общности, особено на по-възрастни хора и на жертвите на домашно насилие, които са подложени на голямо напрежение в условията на ограничения в семействата си.

В първите дни на бедствието Центърът за съзидателно правосъдие разшири обхвата на Горещата телефонна линия чрез засилена психологическа и социална подкрепа при кризисни състояния. С новата инициатива сдружението се присъедини към общността на помагащите, за да вдъхва оптимизъм на хората в новата житейска ситуация. Дистанционна форма на подкрепа организацията използва повече от 10 години при предоставяне на консултации на жертви на домашно насилие.

Политическата нестабилност и динамиката в лидерството на държавата оказват нездраво влияние на партньорството на местно и регионално ниво. COVID-19 създаде нова динамика в отношенията между институциите по прилагане на ЗЗДН заради наложените сериозни ограничения на социална дистанция. Обективни фактори са променено лидерство в основни институции в резултат на политическата нестабилност (2021–2023). Честите смени в ръководните позиции в структурите на МВР по места се отразяват и на съвместната работа по прилагане на ЗЗДН. След назначаване на нов директор на Областната дирекция на МВР и нов началник на РУМВР комуникацията и сътрудничеството започват от начален етап, което минимизира резултатите от постигнатото до момента. С избирането на редовно правителство с министър-председател акад. Николай Денков се засилва оптимизмът за възстановяване на активната дейност на Областния съвет за превенция на домашното насилие в област Разград.

Динамиката в политическото лидерство пряко рефлектира върху политиката по превенция и защита от домашното насилие в Лудогорието. Област Разград последователно има четирима областни управители (трима са назначени от служебни правителства) през последните 3 години. Областният съвет за превенция на домашното насилие (ОСПДН) в област Разград не е провеждал заседание в пълен състав от месец юни 2020 г. Заради недостатъчно силен интерес от областните управители последното редовно заседание на ОСПДН е проведено през лятото на 2020 г. Независимо от проведените работни срещи в областна администрация Разград, не се стига до организиране на годишни заседания през следващите две години (2021–2022). През пролетта на 2022 г. е проведено работно заседание на Областния оперативен екип на ОСПДН в ремонтираната сграда за кризисен център за пострадали от домашно насилие, която се стопанисва от Центъра за съзидателно правосъдие и Центъра за подкрепа на жени в село Стражец.

Центърът за съзидателно правосъдие поставя началото на инициативата „Да заключим домашното насилие“ през 2019 г. Дейностите по разгръщане на кампанията продължиха със създаване на мрежа от поддръжници и въвличане на активни граждани. Вторият етап на кампанията (2020–2022) включва организиране на локални инициативи за събиране на пластмасови капачки и ангажиране на общественото внимание. Третият етап продължава през 2023 г. с инициативи в социалните медии и организиране на информационни събития в различни градове в България с цел увеличаване на информираността за домашното насилие с фокус уязвими жени и деца от ромска общност, подобряване на сътрудничеството между институциите при прилагане на ЗЗДН.

През последните две години по инициатива на Центъра за съзидателно правосъдие са организирани редица работни срещи в общините на област Разград с участие на социални работници, полицейски служители, учители и педагози. Проведени са две обучения на представители на компетентните

органи. През лятото на 2021 г. е организирано обучение на професионалисти от компетентните институции в област Разград (06.2021 г.), като на следващата година е проведен тренинг за професионалисти от София град и София област (11.2022 г.).

Всички ангажирани в процеса на превенция и защита от домашното насилие в област Разград професионалисти са поздравени от областния управител на Разград Иван Борисов (10.12.2021 г.). Повод е 10 години от подписване на Местния механизъм за приложение на Закона за защита от домашното насилие в област Разград, който е уникален за България. В поздравителното писмо той благодари на всички институции и организации, допринесли с активната си работа за развитието и утвърждаването на Местния механизъм за прилагане на ЗЗДН и на Областния съвет за превенция на домашното насилие в област Разград. Споделя, че съвместната дейност е позволила област Разград да е водеща в България и да задава модели и стандарти за работа в сферата на превенцията и защитата от домашно насилие.

В периода на възстановяване след COVID-19 е важно да се планират ефективни мерки за завръщане към нормалния ритъм на живот след отмяната на ограничителните мерки преди една година (01.04.2022 г.). Необходимо е да се създадат условия за нормализиране на ситуацията, да се обучат екипи от професионалисти и да се предлагат специализирани програми и услуги за пострадали и извършители на домашно насилие, вкл. дистанционни и мобилни форми на подкрепа и помощ.

### **3.3. Функциониране на Местния механизъм за приложение на ЗЗДН в област Разград**

Изследването на процеса на структуриране, развитие и укрепване на Местния механизъм за приложение на ЗЗДН се осъществява на три основни нива: макро-, мезо- и микроравнище, които съответстват на характеристиката на управлението на социалнопедагогическите организации. Трите нива „имат решаващо значение за осигуряване на ефективно функциониране и развитие на социално-педагогическите институции като цялостна институционална система“ (Кривирадева, 2009).

Макроравнището (държавно управление) се осъществява чрез връзките, контактите и взаимодействието на участниците в Местния механизъм за приложение на ЗЗДН с органите на централните органи на изпълнителната власт, които се представляват от ресорните министри и компетентните администрации (Балкански, 2003). Мезоравнището (териториално управление) се осъществява в рамките на една административна териториална единица (на областно или общинско ниво), както и от администрациите на регионалната (областен управител) и местната (кмет на община) власт. Макроравнището (вътрешно управление) се осъществява от ръководителите и директорите на



различните териториални органи/звена на изпълнителната власт и специализирани дирекции в общинските администрации (Кривирадева, 2009).

Функционирането на Местния механизъм за приложение на ЗЗДН доказва съществуването и протичането паралелно на трите управленски процеса, които са взаимосвързани, като се допълват, регулират, саморегулират. При протичането на трите процеса се прилагат основни „принципа на йерархията, субординацията, централизацията, децентрализацията, координацията, интеграцията, синергетиката, автономията, съуправлението, самоуправлението и делегирането на компетенции“ (пак там).

Местният механизъм за приложение на ЗЗДН има няколко предимства: използва се добрата нормативна основа за създаване и развитие на подходящи социални услуги; съществува засилено сътрудничество между институциите; направени са сериозни инвестиции в социален капитал; увеличен е административният капацитет (издадени са наръчници и доклади), улеснени са процедурите на взаимодействие и координация.<sup>5</sup> В значителна степен Местният механизъм се доближава до разбирането за „класическо социално партньорство“, което предполага наличие на развита правна рамка, споразумения в отношенията, диалог, изпълнение на ангажменти, взаимно разбиране на съществуващите социални проблеми на местната общност и начини за тяхното решаване.<sup>6</sup> Местният механизъм възприема в своята дейност и практики основните принципи на социалното партньорство, като демокрация, законност, доброволност на взаимодействието, равнопоставеност на участниците, сътрудничество, уважение, справедливост, които допринасят за цивилизовано, мирно разрешаване на социалните проблеми, възникващи в нашето общество.

Едно от приетите разбираня е, че социалното партньорство в обществото изпълнява функция на стабилизиране на отношенията между различните участници, както и предотвратяване на конфликтни ситуации в бъдеще. (Олухов, 2004) Местния механизъм по ЗЗДН е форма на „социално партньорство“, защото се осъществява социално взаимодействие на различни държавни институции и граждански сдружения. Целта на взаимодействието е разрешаване на конкретен социален проблем – домашно насилие, като същевременно оказва влияние за изграждане на гражданско общество на свободни граждани, които изповядват либерално-демократични ценности.

По своята същност Местният механизъм за приложение на ЗЗДН има белези на консултативен съвет, като форма на обществена консултация, в неговото традиционно разбиране „постоянен орган за провеждане на текущи консултации между администрацията и заинтересованите страни.“ Участието в консултативни формати е съпроводено с неформални срещи, консултации и

<sup>5</sup> Годишен отчет за дейността на Областен съвет за превенция на домашното насилие в област Разград (ОСПДН) за 2016 г., <https://razgrad-oblast.egov.bg>, посетена на 05.06.2023.

<sup>6</sup> Пак там.

дискусии между различни участници в един консултативен съвет. В основата на успешната работа на Местния механизъм за приложение на ЗЗДН в област Разград са именно диалогът, неформалните срещи и разговори между професионалисти. Обменът на информация, становища и мнения между специалисти на различни нива в област Разград подготвя най-правилните решения в интерес на местната общност, като отчита и мнението на заинтересованите страни.

Местният механизъм за сътрудничество по ЗЗДН въвлеча и ангажира местните институции, които не са в активна роля, да прилагат закона. Графично е представен процесът на сътрудничество в момента, който се развива и привлича и други релевантни институции и професии – местните, здравните и образователните власти. Все още не са включени всички потенциални заинтересовани страни в процеса. Неизползван ефективно ресурс до момента са юристите и адвокатите, както и духовните водачи на религиозните общности.

Цел на Местния механизъм за приложение на ЗЗДН в област Разград е институциите да постигат общо съгласие за работа в посока преодоляване на домашното насилие и неговата нарастваща роля в обществото. Компетентните органи се обединяват около идеята за съвместна работа при прилагане на Закона за защита от домашното насилие в област Разград.



**Фиг. 1.** Взаимодействие между институции и заинтересовани страни в Местния механизъм за приложение на ЗЗДН в област Разград, 2023 г.

Органите на съдебната власт имат ключово значение за успеха на сътрудничеството между институциите по прилагане на ЗЗДН. Уникален по своя характер, Местният механизъм за партньорство в Разград успява да въвлече съда и прокуратурата в общия процес на сътрудничество. Местният механизъм за сътрудничество по прилагане на ЗЗДН има двустепенна функция,

защото включва институции на районно и областно/окръжно ниво. Съдът, полицията и дирекции „Социално подпомагане“ са представени и на двете нива, като прокуратурата участва на районно ниво. Неучастие на Окръжна прокуратура – Разград е преодоляно, като институцията е включена в Областния съвет за превенция на домашното насилие към областния управител на област Разград.

## Изводи

В резултат на изследването се очертават следните изводи: Създаването на Местния механизъм за приложение на ЗЗДН в област Разград се основава на разбирането за съответствие и прилагане на основни принципи в управлението, като се следват утвърдени модели за координация, взаимодействие и партньорство между участници с различни интереси, цели и средства. Изграждането на доверие е ключов момент при моделирането на Местния механизъм за приложение на ЗЗДН. Основен принцип за добро функциониране на Местния механизъм в Разград е координацията между участващите институции и организации, които се стремят да постигат съгласие по определени въпроси в рамките на своята компетентност.

Потвърждава се хипотезата на изследването: Функционирането на механизъм за партньорство между институциите за прилагане на ЗЗДН подпомага и подобрява дейностите на ангажираните институции, като се повишава ефективността в работата на органите на МВР, съд, прокуратура, дирекции „Социално подпомагане“, помагачи организации за реализиране на превантивната функция на закона, социална защита на пострадалите и корекционно-възпитателна работа с извършителите.

Налице са ясни стъпки за създаване на модел за сътрудничество в Лудогорието, който е единствен и уникален за България в момента. С подписване на Местния механизъм за прилагане на ЗЗДН в област Разград се поставя начало на засилено взаимодействие между институциите и създаване на методика за работа при случай на домашно насилие. „Местният механизъм за приложение на Закона за защита от домашното насилие в област Разград отговаря на необходимостта от координиране на усилията и взаимодействие между ангажираните институции. С подписване на Механизма компетентните органи от област Разград заявяват желание за сътрудничество в областта на домашното насилие, насочено към подобряване на информираността и капацитета на прилагащите закона“ (Бояджиева, Милков, 2013). COVID-19 създава нова ситуация на социални ограничения, която оказва силно влияние на създаденото местно партньорство в област Разград. Допълнително затруднение оказва политическата нестабилност и дългото управление със служебни правителства. Предизвикателство към гражданския сектор е да мобилизира непознати до

момента ресурси, за да продължи успешно работата по превенция и защита от домашно насилие в Лудогорието.

Изводите се основават на активната ми роля на изследовател, организатор, анализатор и наблюдател на напредъка по прилагане на ЗЗДН в област Разград, но и опит за създаване, координиране и функциониране на Местен механизъм за приложение на ЗЗДН. Опитът се базира на ръководство на неправителствена организация (сдружение „Център за съзидателно правосъдие“), която има експертиза в предоставяне на подкрепа на жертви на насилие в семейството и специализирана работа с извършители на домашно насилие. Гражданската организация управлява консултативен център (2008), който е основен двигател на процесите на положителна промяна в Лудогорието, в полето на превенция на домашното насилие.

## Заклучение

Може да се обобщи, че Местният механизъм за приложение на ЗЗДН функционира като модел на социално партньорство, който се характеризира с ценностна ориентация на представители на изпълнителната и съдебната власт и обществени сдружения към социалното равенство, правото, социалната справедливост, социалния диалог, солидарността, хуманизма, толерантността и вземането на решения. Местният механизъм за защита от домашното насилие въвлича структури и заинтересовани страни, които не са в активна роля да прилагат закона, но разширяват обхвата на възможностите за постигане на реални резултати в превенцията на домашното насилие.

Партньорството и координацията са ключови елементи за ефективно управление. Процесът на партньорство между ангажираните институции с прилагане на ЗЗДН в област Разград се задълбочава през последните над десет години в резултат на прилагане на Местния механизъм за приложение на ЗЗДН в област Разград. Партньорските взаимоотношения в рамките на Местния механизъм са определящи за успеха на набеязаните цели, като се използва сътрудничеството, партньорството, постигането на съгласие. Взаимодействието по превенция на домашното насилие се характеризира със засилено сътрудничество между институциите и повишена обществена информираност по проблема. Пандемията от COVID-19 (2020–2022) постави на изпитание установените стандарти на партньорство и изведе на преден план непознати до момента форми на комуникация и взаимодействие в помощ на съвместната работа по превенция и защита от домашно насилие в Лудогорието.

## ЛИТЕРАТУРА

- Balkanski, P. (2003) Hristomatia po upravljenie na ucilishteto: teoria I metodi. Sofia – Amsterdam, s. 4. [Балкански, П. (2003). Христоматия по управление на училището: теория и методи. София – Амстердам, с. 4.]
- Boguslavskij, B.V. (2015) Socialnoe partnerstvo kak tip trudovjijh otnoshenij, 82–86. – V: Socialnoe partnerstvo: opyt, problemy I perspektivji razvitiia: Sbornik dokladov I tezisov uchastnikov nauchno-prakticheskaya konferencia “Socialnoe partnerstva: opyt, problemy I perspektivji razvitiia”. [Богуславский, В.В. (2015). Социальное партнерство как тип трудовых отношений, 82–86. – В: Социальное партнерство: опыт, проблемы и перспективы развития: Сборник докладов и тезисов участников научно-практической конференция „Социальное партнерство: опыт, проблемы, перспективы развития“.]
- Boyadjieva, N. (2018). Novite pedagogicheski paradigmi i vzaimodejstviето s deca i roditeli v obrazovaniето. *Pedagogika*, 1/2018, s. 121–128. [Бояджиева, Н. (2018). Новите педагогически парадигми и взаимодействието с деца и родители в образованието. *Педагогика*, 1/2018, с.121–128.]
- Burliaeva, B. (2010). Kulitura socialjnovo partnerstva kak uslovie processov modernizacii sovremennovo rossijskovo obshestva. [Бурляева, В. (2010). Культура социального партнерства как условие процессов модернизации современного российского общества.]
- COM (2010) 546, Syobshtenie “Syuuz za inovacii” na Evropejskata komisija, 2010. [COM (2010) 546, Съобщение „Съюз за иновации“ на Европейската комисия, 2010.]
- COM (2011) 572, Syobshtenie “Partnyurstvo v oblastta na nauchnite izsledvania I inovacii” na Evropejskata komisija, 2011. [COM (2011) 572, Съобщение „Партньорство в областта на научните изследвания и иновациите“ на Европейската комисия, 2011.]
- Dermendjiev, Iv., Kostov, D., Hrusanov, D. (1993). Administrativno parvo na Republika Bylgaria. Sofia.: EAD “Образование I наука”, s. 7. [Дерменджиев, Ив., Костов, Д., Хрусанов, Д. (1993). Административно право на Република България. София: ЕАД „Образование и наука“, 1993, с. 7.]
- Doklad ot proekt “Grajdansko nablyudenie v sydilishkata po dela, svyrzani s domashno nasilie”, realiziran s podkrejata na Institut “Otvoreno obshtestvo” – Sofia, 2005-2006 g. Retrieved on 10.11.2014 from [http://www.osf.bg/cyeds/downloads/Courtwatch\\_report.pdf](http://www.osf.bg/cyeds/downloads/Courtwatch_report.pdf) [Доклад от проект „Гражданско наблюдение в съдилищата по дела, свързани с домашно насилие“, реализиран с подкрепата на Институт „Отворено общество“ – София, 2005–2006 г. Retrieved on 10.11.2014 from [http://www.osf.bg/cyeds/downloads/Courtwatch\\_report.pdf](http://www.osf.bg/cyeds/downloads/Courtwatch_report.pdf)]
- Godishen otchet za dejnostta na Oblasten syvet za prevencia na domashното nasilie v oblast Razgrad (OSPDN) za 2016 g. Retrieved on 05.05.2023 from <https://razgrad-oblast.egov.bg/> [Годишен отчет за дейността на Областен съвет за превенция на домашното насилие в област Разград (ОСПДН) за 2016 г., Retrieved on 05.05.2023 from <https://razgrad-oblast.egov.bg/>]

- Kavazaki, G. (2017). *Iskustvoto da ocharovash. Kak da promenyasg syrcata, umovet I dejstviata*. Sofia: Entusiast. [Кавазакки, Г. (2017). Изкуството да очароваш. Как да променяш сърцата, умовете и действията. София: Ентусиаст.]
- Kostov, M. (1973). *Za pravnoto ponyatie "koordinacia" v sisemaya na dyrjavnoto upravlenie. Pravna misyl*, kn.6/1973. [Костов, М. (1973). За правното понятие „координация“ в системата на държавното управление. Правна мисъл, кн.6/1973.]
- Kostov, M. (1987). *Koordinacionnata kompetentnost na organite za dyrjaven I naroden control. Pravna misyl*, kn.3/1987 [Костов, М. (1987). Координационната компетентност на органите за държавен и народен контрол. Правна мисъл, кн.3/1987.]
- Kriviradeva, B. (2009). *Organizacia I dejnost na socialno-pedagogicheskite institucii za deca (minalo I nastoyashte)*. Sofia. [Кривирадева, Б. (2009). Организация и дейност на социално-педагогическите институции за деца (минало и настояще). София.]
- Mesten mehanizym za prilozhenie na ZZDN v oblast Razgrad, Centyr za syzidatelno pravosydie, 2011, Retrieved on 05.05.2023 from Местен механизъм за приложение на ЗЗДН – силата на партньорството – Център за съзидателно правосъдие – Център за съзидателно правосъдие (ngo-rz.org) [Местен механизъм за приложение на ЗЗДН в област Разград, Център за съзидателно правосъдие, 2011, Retrieved on 05.05.2023 from Местен механизъм за приложение на ЗЗДН – силата на партньорството – Център за съзидателно правосъдие (ngo-rz.org)]
- Milanov, J. (1976). *Dyrjavna vlast I dyrjavno upravlenie*. Sofia: Nauka I izkustvo. [Миланов, Ж. (1976). Държавна власт и държавно управление. София: Наука и изкуство.]
- Narychnik "Proceduri za koordinacia na politiki za razvitie", Ministerski syvet na Republika Bylgaria (2009). Sofia. [Наръчник „Процедури за координация на политики за развитие“, Министерски съвет на Република България (2009). София.]
- Oluhov, N. (2004). *Socialnoe partnerstva pri formirovannii rossijskava grahdanskava obshtestva, 2*. [Олухов, Н. (2004). Социално партньорство при формирании на руското гражданско общество, 2.]
- Rechnik na chujдите dumi v bylgarskia ezik. (1970). Sofia: Nauka I izkustvo, s. 365. [Речник на чуждите думи в българския език (1970). София: Наука и изкуство, с. 365.]
- Rückwardt, B. (1961). *Koordination des Verwaltungshandelns*. Stuttgart: Seewald Verlag, S.12 ff.
- Shulman, L. (1994). *Izkustvoto da se pomaga na individi, semeystva I grupi*. Sofia: Fondacia "Nevronauki I povedenie". [Шулман, Л. (1994). Изкуството да се помага на индивиди, семейства и групи. София: Фондация „Невронауки и поведение“.]
- Sivkov, C. (2013). *Koordinaciata – metod pri osyshtestvyavaneto na centralizaciata I decentralizaciata v darjavnoto upravlenie*. Sofia: UI "Sv. Kliment Ohridski", s.

- 10–11. [Сивков, Ц. (2013). Координацията – метод при осъществяването на централизацията и децентрализацията в държавното управление. София: УИ „Св. Климент Охридски“, с. 10–11.]
- Spasov, B. (1998). *Vyprosi na izpylnitelnata vlast*. Sofia: Siela. [Спасов, Б. (1998). Въпроси на изпълнителната власт. София: Сиела.]
- Takeva, Y., Boyadjieva, N., Imamov, M., Gajtanincheva, K., Popova, T., Mihajlova, T., Svilenov, B. (2018). *Pedagogika*, 1/2018, s. 118–144. [Такева, Я., Бояджиева, Н., Имамов, М., Гайтанинчева, К., Попова, Т., Михайлова, Т., Свиленов, Б. (2018). *Педагогика*, 1/2018, с. 118–144.]
- Veselova, N. (2004). *Rolj kuljturji socialinovo partnerstva v regulirovanii socialjno-trudovjh odnoshenii*. [Веселова, Н. (2004). Роль культуры социального партнерства в регулировании социально-трудовых отношений.]
- Zakon za administraciata, Obn. DV, br. 130 ot 1998 g.; Reshenie №2 na Konstitucionnia syd na RB ot 21.01.1999 g. [Закон за администрацията, Обн. ДВ, бр. 130 от 1998 г.; Решение № 2 на Конституционния съд на РБ от 21.01.1999 г. – ДВ, бр. 8 от 1999 г.]

# Развитие на концепцията за приобщаващо образование

Лилия Кисьова, д-р

*Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – София-град*

*Главен ресурсен учител, координатор на сектор „Ресурсно подпомагане и прилагане на терапевтични програми за деца и ученици със специални образователни потребности“*

*e-mail: liliq.kisyova@gmail.com*

**Резюме:** Статията представлява систематизиран обзор и проследява развитието на концепцията за подкрепа, проследявайки и внасяйки разграничение между интегрирано обучение, включващо обучение и приобщаващо образование. Акцент е развитието на изследванията в България и анализ на актуалното състояние и практики в полето на ресурсното обезпечаване.

**Ключови думи:** включващо обучение, интегрирано обучение, приобщаващо образование, ресурсно подпомагане

## Development of the Concept of Inclusive Education

Liliya Kisyova, PhD

*Regional center for supporting the process of inclusive education – Sofia-city,  
Head resource teacher, coordinator of the sector Resource support and implementation  
of therapeutic programs for children and students with special educational needs*

*e-mail: liliq.kisyova@gmail.com*

**Abstract:** The article presents a systematic overview and traces the development of the concept of support, tracing and making a distinction between integrated learning, inclusive learning and inclusive education. Emphasis is on the development of research in Bulgaria and analysis of the current state and practices in the field of resource provision.

**Keywords:** between integrated learning, inclusive learning and inclusive education, resource support



## Въведение

Приобщаващото образование е образователен подход, който има за цел да предостави равни възможности за всички ученици, независимо от техните способности, увреждания или социално-икономически произход. В България приобщаващото образование е приоритет през последните години, тъй като правителството работи, за да гарантира, че всички ученици имат достъп до качествено образование. Българското правителство направи значителни инвестиции в приобщаващото образование през последните години, включително изграждането на нови училища и обновяването на съществуващи, за да отговори на нуждите на учениците със специални образователни потребности (СОП). Освен това са разработени програми за обучение на учители, за да се гарантира, че те имат необходимите умения и знания за работа с всички ученици. Въпреки тези усилия все още съществуват значителни пречки пред приобщаващото образование в България, включително липса на финансиране за специални образователни услуги и недостиг на обучени учители по специално образование. Освен това много училища все още не са оборудвани, за да отговорят на нуждите на учениците с увреждания, което затруднява пълноценното участие на тези ученици в образователния процес. За да се справи с тези предизвикателства, българското правителство стартира редица инициативи, насочени към подобряване на приобщаващото образование, включително разработването на Национална стратегия за приобщаване на децата с увреждания и създаването на фонд за приобщаващо образование. Тези усилия са насочени към това всички ученици в България, независимо от техните способности, да имат достъп до качествено образование и да могат да разгърнат пълния си потенциал.

## Развитие на концепцията за приобщаващо образование

Развитието на приобщаващото образование в България продължава от няколко десетилетия, но през последните години става все по-важен фокус. Идеята за приобщаващо образование набира популярност в България от 90-те години на миналия век, тъй като страната претърпя значителни политически и икономически промени и постави по-голям акцент върху правата на хората със СОП. Докато развитието на приобщаващото образование в България продължава от няколко десетилетия, има още много работа, за да се гарантира, че всички ученици имат равен достъп до образование и могат да разгърнат пълния си потенциал. Въпреки това продължаващият фокус върху приобщаващото образование от българското правителство и други организации предполага, че се постига напредък към създаването на по-приобщаваща образователна система.

Връщайки се назад в близкото минало, можем да разгледаме преминаването на българското образование от интегрирано обучение, през включващо обучение до приобщаващо образование. Това е един интересен процес, който бихме могли да започнем с преглед на случващото се след приемането на Декларацията от 1994 г. в Саламанка. Двете понятия – интегриране и включване, започват взаимно да се допълват, но въпреки това те остават недоразбрани, защото в условията на интегрираното обучение, формално спазвайки закона, общообразователният учител приема детето в обикновения клас, но традиционно заявява, че ако не е помощта на ресурсния учител, той не знае как да работи с дете с увреждане.

Разглеждайки по-подробно концепцията за интегрираното обучение, какво представлява то и как се осъществява в училищата и детските градини, виждаме, че то е свързано със съвместното обучение на деца със СОП и деца в норма чрез подпомагане от специален учител. Друго условие, за да е налице този вид обучение, е това, че детето със специални нужди трябва да прекарва най-малко 50% от учебното време в обикновената класна стая при всички други деца. Определено процесът на интеграция е положителен, но той изисква много отговорност от страна на общообразователния учител и ресурсния учител. Много важна част от цялостното отношение към лицата с увреждания е популяризирането на проблемите на тези хора пред широката общественост.

Интегрираното обучение влиза в рамките на парадигмата „Обучение за всички“, то е нито само метод, нито само принцип, тъй като обединява и двете в себе си. То включва и учебните стратегии и стилове. Важно е да се разбере, че интегриращият процес не просто позиционира детето с увреждане в общообразователното училище, ами предполага активното включване на ученика във всекидневието на обикновения клас. Това обучение не си поставя за цел да адаптира класа от деца без СОП към интегрирания ученик, а цели пълното адаптиране на детето със СОП. Този вид обучение е въпрос на истински партньорски взаимоотношения между специалното и общообразователното училище, родителите и обществените институции, които са основен отговорник да се случи този процес. Най-важна роля в процеса на интегрирането има ресурсният учител, на когото всъщност основната функция е да изготвя съвместно с общообразователния учител обучителна програма, както и да общува с детето с увреждане, със здравите деца и с родителите на всички деца. Функциите на ресурсния учител могат да се разделят на основни, които биват три вида, и допълнителни, които непрекъснато се допълват. Основните са:

- Подпомагане на интегрирания ученик;
- Подпомагане на общообразователния учител;
- Подпомагане на родителите.

Според Националния план за интегриране на деца със СОП и/или с хронични заболявания в системата на народната просвета интегрираното обуче-

ние е „процес, при който детето независимо от вида на увреждането е включено в общата образователна среда. Това се осигурява чрез изграждането и функционирането на подкрепяща среда, която включва подходящи архитектурни и социално-битови условия, индивидуални образователни програми, екип за комплексно педагогическо оценяване, специални учебно-технически средства и апаратура, дидактически материали и помагала.“ Това определение е валидно за периода от 2004 до 2007 г. в българското образование, когато на преден план като понятие и терминология е интегрираното обучение. Чрез по-дълбоко анализиране на това определение могат да бъдат открити много и разнообразни моменти, които са засегнати от това детето със СОП да се включи в цялостната образователна система до промяната, която е необходимо да се направи. Необходими са изключително много допълнителни условия за усъвършенстване на образователната система в България, за да бъде постигнато осъществяването на успешно интегрираното обучение.

Претърпявайки много промени и развитие концепцията за „образование за всички“ преминава през много обществени организации и институции. Под влияние на общественото развитие и на новия вид отношение към хората с увреждания се издига нова образователна концепция и политика – „Училище за всички“. Това дава нов тласък и ново преосмисляне на интегрираното обучение, което се превръща в част от едно глобално понятие, наречено включващо обучение (Радулов, 2008). Включващото обучение има за цел да приобщи децата с увреждания към детската градина, училището, а след това и към цялото общество, за да бъдат от полза на това общество и като ги направи равнопоставена част от него.

## Интегрирано обучение

Според Рейнолдс и Бърч (1988) интегрирането може да се раздели на три типа: физическо, социално и интегриране в обучението. Физическото интегриране означава затруднените деца да присъстват в едно и също помещение заедно със здравите деца. Най-просто казано, всички деца да посещават едно и също училище и да ползват всичко по едно и също време. Децата с по-тежки увреждания могат да бъдат отделени в специални стаи, като това време на отделяне не е свързано с интегрирането от неговата физическа страна. Това е просто форма на взаимодействие. Освен това има деца, които може да не са в състояние да се социализират, а именно да общуват с другите деца, учителите и родителите. Малък брой деца с увреждания, особено по-малките деца, все още не знаят как да общуват с околните. Тези деца биха могли да участват в живота на училището само на ниво физическо интегриране. Освен това трябва да се отбележи, че за ученика не е винаги от полза, ако е само физически

интегриран. Важно е да се планират бъдещи стъпки за социалното му включване (Радулов, 2013).

Социалното интегриране е стъпка напред в сравнение с това да се осигури само присъствието на едно и също място на деца със и без СОП. Това означава, че е необходимо учителите, директорът и родителите да планират и да проследяват как децата с увреждания общуват с околните, да ги насърчават и подкрепят и да им помагат да се включват в различни социални дейности и взаимодействия. Става ясно, че физическото интегриране е важна стъпка за осигуряване на втората крачка – социалното интегриране. Всички деца с увреждания могат да извлекат полза от помощта, която всеки един учител или съученик е в състояние да му окаже (пак там).

Третият вид интегриране според двамата автори е интегриране в обучението. Това е най-сложната форма, която се надгражда над физическото и е по-напреднала от социалното интегриране. Тук децата със и без увреждания се обучават заедно по един и същи предмет, въпреки че те могат и да не се справят с овладяването на материала по един и същи начин. Интегрирането на децата със СОП се постига само ако и трите аспекта са на своето максимално ниво. В голяма степен може да се каже, че това зависи от уменията на учителя и от неговите способности да адаптира обучението към нуждите на учениците. Времето на интегриране зависи от времето, което ученикът прекарва в една ефективна интегрирана програма. Например ученикът може да прекара пълното време от 6 учебни часа на ден, физически да присъства, от които 1 час да има социално ниво на интегриране, но въпреки това да няма никакво интегриране в обучението. Друг ученик може да получи всичките типове интегриране в максимална степен в рамките на всичките 6 часа на ден. Въпреки всичко в процеса на интеграция трябва да са включени всички учители и помощният персонал както в училище, така и в детската градина, те трябва да бъдат подготвени да анализират и модифицират учебната програма с цел да посрещнат индивидуалните нужди на ученика (пак там). Радулов описва тези видове обучение и интегриране с идеята, че те са на път да се случват в българската образователна система и в действителност да обхванат интегрирането на много деца и ученици в системата и да помогнат на тяхното образование по адекватен и успешен начин.

П. Шапкова (2012) подчертава, че у нас на практика съществува непознаване на моделите на интегрирано/включващо обучение, което дава отражение върху цялостната образователна политика по отношение на децата със специални образователни потребности и качеството на обучение (Танева, 2012). „Например, моделът „интегриране в определена училищна степен“ е по-лесно приложим в сравнение с тоталното интегриране, тъй като след завършване на началния или средния курс в специалното училище детето отива в общообразователното училище с достигнато определено равнище на умения

за самостоятелен и независим живот. Според „канадския модел“, който е приложим за различни групи ученици със СОП, децата, които ще се интегрират, се изпращат от специалното в най-близкото общообразователно училище за един пробен период, който може да бъде от една седмица до една година. През това време ученикът е наблюдаван от ресурсната служба на специалното училище и ако покаже успешно адаптиране в обикновения клас, се преминава към втора стъпка – детето напуска специалното училище и започва да посещава общообразователното училище. Добър е и английският модел „СЕНКО“, който в Англия се ползва с широка популярност и който освен ресурсен учител, наречен координатор по специални образователни потребности (SENCO), предвижда помощник-учител, който стои непрекъснато до интегрирания ученик и го подпомага в различни дейности и изпълнява указанията на ресурсния учител“ (пак там).

Друг модел е тоталната интеграция на учениците със СОП. Този модел се заражда в САЩ и предвижда обучение в общообразователното училище още от първи клас. Той е може би най-добрият за интегрираното обучение, но също така и най-трудният и най-рискованият, защото абсолютното интегриране на ученика може да не се случи. Тоталната интеграция предполага в определени случаи спомагателната роля на специалните училища, особено ако интегрираният ученик има сериозни проблеми със специфичния начин на ограмотвяване. При тоталната интеграция ресурсният учител трябва да е с много добра комплексна подготовка, защото е необходимо той да отделя много време за помощ на детето, особено през първата година на обучението. В условията на тоталната интеграция особено важна роля играят родителите, които въкъщи могат да допълват функциите на ресурсния учител.

Караджова и Щерева в своята книга „Алтернативни подходи за работа при деца с умствена изостаналост“ обсъждат как стои въпросът с интегрираното обучение в световната практика след Саламанската декларация от 1994 г. и Световната конференция по специално образованието в Дакар през 2000 г. „Интегрираното обучение в световната практика преминава в приобщаващо обучение, което е нова образователна политика, свързана с по-широкото разбиране на училищната интеграция и поемане на голямата отговорност от големите масови училища да обучават всякакви деца“ (Караджова, Щерева, 2018: 9).

## **Включващо образование**

Определението за включващо образование, което дава Вл. Радулов, е: „Съвместно обучение на деца със и без специални образователни нужди във всички степени на обикновеното училище в толерантна, стимулираща и най-малко ограничаваща среда, чрез квалифицирано подпомагане от специа-

листи и приемане на отговорността от общообразователното училище. При включващото обучение приоритет се дава на социалната поддръжка. Това означава, че се дава възможност на интегрираните ученици да участват в живота и работата на масовите образователни институции, за да развият способностите си независимо от техните нужди.“ Според същия автор „включващото обучение е по-скоро обикновено обучение, насочено към всички деца, независимо дали те са със или без увреждания. Във включващото обучение се откриват възможности учебната програма да изглежда различна за всяко дете“ (Радулов, 2008: 24).

На семинара на университетските преподаватели, подготвящи учители на зрително затруднени, през 2002 г. във Варшава Вл. Радулов прави извода, че интегрираното обучение е стъпка напред, а включващото обучение е нова образователна политика. Тогава са определени и следните насоки:

1. Включване на детето в образованието съдържа процес на нарастване. Намалява се изключването от учебните програми и местните учебни общности на учениците със специални нужди.
2. Преструктуриране на културната политика и практика в общообразователните училища така, че те да могат да отговорят на разнообразието на нуждите на учениците.
3. Приемане на различието като нормално и като един богат ресурс за всички ученици.
4. Отговаряне на различните нужди на всички ученици.
5. Приемане както на различни стилове, така и на различна скорост на учене.
6. Осигуряване на качествено обучение за всички ученици чрез подходящи учебни програми и поддържащи учебни стратегии.
7. Приемане на факта, че включването в образованието е един аспект от включване в обществото.

Много е важно да приемем основната идея на включващото обучение да се променят общообразователните училища и класните стаи, за да могат да се образуват в тях всички ученици, вместо да се отделя внимание само на обещанието за взимане на бъдещи мерки за приобщаване на учениците, които се приемат в непроменената училищна среда (Радулов, 2013). Когато се налага промяна, е необходимо винаги да поглеждаме към малкия детайл и към това как всеки със своите усилия, макар и малки, може да промени средата около себе си. Това се отнася и за приобщаващото образование, в него участват всички учители и всеки елемент от заобикалящата среда в училище, която с малките усилия на всеки учител, родител и дете може да бъде подобрена, за да отговаря на нуждите на всички ученици и те да учат спокойно заедно. Разликата между интегрираното и включващото обучение е, че второто е насочено към основна промяна на общото образование и на обикновеното общообразо-

вателно училище. Училището не само не бива да отказва достъп на нито един ученик, но и трябва да е в състояние да предлага специални услуги, които да осигуряват на всички ученици правото на образование (пак там).

## Приобщаващо образование

Следващото понятие, което е необходимо да се обсъди, е приобщаващото образование. То е следствие от двете предходни понятия и е силно обвързано с тях. Има спорове между професионалистите дали понятието е адекватно на ситуацията към момента в България. То е въведено през 2017 г. заедно с въвеждането на Наредбата за приобщаващо образование. В чл. 3, ал. 1 изрично и отчетливо се съдържа определение на това понятие: „Приобщаващото образование е процес на осъзнаване, приемане и подкрепа на индивидуалността на всяко дете или ученик и на разнообразието от потребности на всички деца и ученици чрез активиране и включване на ресурси, насочени към премахване на пречките пред ученето и научаването и към създаване на възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота на общността“ (Наредба за приобщаващо образование, 2017). Всъщност същността е в това, че всички ние, хората от обществото, сме отговорни за спазването на законите и за проактивното ни участие във всички процеси, свързани с правилното и навременно прилагане на законовите разпоредби.

Според Иванова съобразно „концепцията на ЮНЕСКО в приобщаването се поставя акцент на четири ключови елемента:

- Приобщаването – това е процес. То следва да се разбира като постоянно търсене на все по-добри начини за осъществяване на образованието, за да се отговори адекватно на разнообразието на обучаваните. В този план различията се приемат позитивно като стимул за подобряване на образованието на деца и възрастни.
- Приобщаването – това е разкриване и отстраняване на бариерите. То включва събиране и оценка на информацията от различни източници, за да се планира и усъвършенства политиката и практиката на приобщаването. За стимулиране на творческия потенциал и решаване на проблемите се използват различни свидетелства.
- Приобщаването – това е присъствие, участие и успех за всички учащи се. „Присъствието“ е там, където децата получават образование, като постоянно и редовно посещават училището, „участието“ има отношение към качеството и резултатите от посещението на училището, тъй като то се основава на избора и мнението на учащите се, „успехът“ се отнася до резултатите от изпълнение на учебния план, а не просто резултатите от тестове и изпитвания.

- Приобщаването слага особен акцент на тези групи учащи се, за които съществува риск от изолиране, изключени са от образование или са с недостатъчно добри резултати от обучението. (Иванова, 2015)

Във връзка с процеса на приобщаване има някои основни елементи, които е необходимо да бъдат разгледани. Те са свързани с определени термини, които безусловно трябва да се изяснят преди началото на процеса на приобщаващото образование. Един от тези основни елементи е приобщаващата среда на интегрирането на деца и ученици със СОП. Това е среда, в която детето със СОП няма да се чувства различно или пренебрегнато, а ще участва активно във всички дейности в училище. Детето със специални нужди ще се чувства добре сред другите деца и ще има желание за постигане на добри резултати. За да има такава среда, е необходимо да се създаде отношение към детето със СОП, става дума за добро отношение на приемане и разбиране от съучениците, учителите в училището, родителите на другите деца и всички останали служители в учебното заведение. Това се отнася, когато говорим за детето в учебно заведение. Когато се говори за приобщаваща среда по принцип, тогава трябва да споменем, че е необходимо създаването на цялостно отношение към децата с увреждания в обществото.

Основен термин, който е необходимо да разгледаме, е „разумни улеснения“. Това са „всякакви необходими и подходящи модификации и приспособления, които не водят до непропорционално или неоправдано обременяване на околните, когато такива са необходими във всеки конкретен случай, за да се осигури на човека с увреждане признаването или упражняването на всички права и основни свободи наравно с всички останали по смисъла на Конвенцията за правата на хората с увреждания“ (Наредба за приобщаващо образование, 2017). Всички средства, подпомагащи процеса на придвижване или подобряващи сензитивните възприятия на хората с увреждания, както и други помощни материали, чрез които човек с определен дефицит се чувства по-добре, е допустимо да се използват.

## Ресурсно подпомагане

Много деца, ученици, родители и учители се смуцват от терминологията на приобщаващото образование, защото не са запознати какво означават в действителност тези понятия. Тук ще изясним едно от най-основните – специални образователни потребности, или СОП, както всички са свикнали да наричат децата, които посещават ресурсен учител в детската градина или училището, където се обучават. Специални образователни потребности на дете и ученик, по смисъла на закона са „образователните потребности, които могат да възникнат при сензорни увреждания, физически увреждания, множество увреждания, интелектуални затруднения, езиково-говорни нарушения, спе-



цифични нарушения на способността за учене, разстройства от аутистичния спектър, емоционални и поведенчески разстройства“ (Закон за предучилищното и училищното образование, 2016). При наличие на проблеми от различно естество е възможна появата на обучителни трудности, които с помощта на подкрепата на ресурсния учител да бъдат преодолени. При някои тежки случаи се налага постоянната подкрепа от ресурсен учител.

Ресурсното подпомагане е изключително важна и основна част в процеса на приобщаващото образование. То представлява „осигуряване на обща и допълнителна подкрепа, основана на оценката на потребностите на децата и учениците, което включва осъществяване на дейности от специалисти, насочени към личностно развитие на децата и учениците със специални образователни потребности, и с оглед постигане на целите, заложи в плановете за подкрепа и в индивидуалните им учебни програми“ (пак там). Ресурсният учител осигурява на децата и учениците със СОП подкрепата, която им е необходима, за да се справят по-успешно със социализацията в групата или класа, реализацията на учебния процес за постигането на поставените образователни цели, преодоляването на отделните затруднения при самообслужване или образование.

Друг основен термин за разучаване, който е необходимо да знаят педагозите в системата на образованието, е психо-социалната рехабилитация. Тя е „комплекс от дейности за подпомагане на учениците със затруднения, увреждане или разстройство на тяхното психично здраве за постигане на оптимално ниво на самостоятелност и за придобиване и прилагане на умения, необходими за пълноценно участие в училище“ (пак там). Идеята на този вид рехабилитация е да подобри социалното положение на хората с увреждания в обществото, да подобри техните лични постижения в образователната или ежедневноста им дейност. Чрез различни видове дейности – при по-малките свързани с игрова дейност, при по-големите с образователна или спортна дейност и при възрастните с трудовата дейност, да се подобри физическото, емоционалното, социалното възприятие на личността с увреждане.

През 2017 г. приобщаващото образование се превърна в основна политика на държавата в предучилищното и училищното образование. То набляга на процеса на интеграция и включване в общественния живот на децата и учениците с всички видове увреждания. Чрез изследване на образователните политики достигаме до извода, че в центъра на системата е детето и трябва да бъде направено всичко необходимо за постигане на най-добрите възможни резултати, свързани със самообслужване, социализация и образование. Началото на приобщаващото образование е поставено преди години, но сега чрез ново оформената образователна политика и терминология то е неотменна част от живота на обществото.

България е 30-ата страна – член на Европейската агенция за специални нужди и приобщаващо образование. През декември 2016 г. Агенцията взема участие в Годишната конференция за приобщаващо образование – 2016, организирана от Центъра за приобщаващо образование, България, в партньорство с УНИЦЕФ България. Във встъпителната си реч Диян Стаматов, заместник-министър на образованието и науката, информира присъстващите, че България ще се присъедини към Агенцията през 2017 г. Той подчерта, че благодарение на съвместните усилия на политици, експерти, учители и неправителствения сектор новият български Закон за предучилищното и училищното образование се ръководи от принципа на приобщаващото образование.

Европейската агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование е независима организация, която функционира като платформа за сътрудничество на своите 30 държави членки в областта на специалните образователни потребности и приобщаващото образование. Целта ѝ е да усъвършенства образователната политика и практика за учащи с увреждания и специални образователни потребности.

Регионалните центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото образование (РЦПППО) в България са специализирани обслужващи звена към Министерството на образованието и науката във всяка административна област. Те имат общо звено и основната им функция е да подпомагат държавната политика по подкрепа на процеса на приобщаващо образование на регионален принцип съгласно чл. 50, ал. 1, т. 5 от Закона на предучилищното и училищното образование. Те са създали общ сайт, за да уеднаквят работата си и да има общо място за проследяване на дейността им и информиране на потребителите на техните услуги. На 17.11.2022 г. РЦПППО – София-град запозна представители на всички Регионални центрове от страната с новата Информационна система за приобщаващо образование (ИСПО). Платформата предоставя както обобщена информация за децата и учениците на допълнителна подкрепа, така и дава възможност за по-добра координация на всички РЦПППО на национално ниво.

Националната стратегия за хората с увреждания 2021–2030 г. е стратегически документ, чието изпълнение допринася за създаването на по-добри условия и възможности на хората с увреждания да упражняват правата си и да участват в отделните сфери на обществения живот равноправно с останалите български граждани. Тя се ръководи от международните и европейските стандарти за защита правата на човека, засягащи въпросите за борбата с бедността и социалното изключване и е израз на политическата и социална ангажираност на правителството за оказване на подкрепа на българските граждани с увреждания. Ангажиментът за разработване на този стратегически документ е залегнал в Програмата за управление на правителството на Република България за периода 2017–2021 г., приета с Решение № 447 на Министерския

съвет от 2017 г., и обвързаността с осигуряване на финансиране по Европейските структурни и инвестиционни фондове, които са основните финансови инструменти на Европейския съюз за засилване на икономическото и социалното сближаване, спомагащи за гарантиране на социалното приобщаване на най-уязвимите граждани, включително тези с увреждания. Документът е разработен във връзка с реализиране на националните ангажименти по прилагане на Конвенцията на ООН за правата на хората с увреждания и като продължение на предишната национална стратегия в областта на правата на хората с увреждания.

Изготвянето на националната стратегия е свързано с проучване на ситуацията, която в настоящото се наблюдава в България, и е базирана на информацията на данни в контекста на политиката за правата на хората с увреждания. Стратегически документ при подготовката на Националната стратегия е Националната програма за развитие на България 2023 г. и Програмата за устойчиво развитие за периода до 2030 г. на ООН „Да преобразим света“. Целите се ангажират в частност с „осигуряване на здравословен начин на живот и стимулиране на благосъстоянието за всички във всички възрасти; осигуряване на приобщаващо и равностойно качествено образование и стимулиране на възможностите за учене на всички през целия живот; постигане на равенство между половете и овластяване на всички жени и девойки; гарантиране на достъп до финансово достъпна, надеждна, устойчива и съвременна енергия за всички; насърчаване на постоянен, приобщаващ и устойчив икономически растеж, пълна и продуктивна заетост и достоен труд за всички до 2030 г.“ (Националната стратегия за хората с увреждания 2021–2030 г.)

Образованието в България също така се развива и с помощта на различни партньорства между държавните органи, отговарящи за приобщаващото образование, и УНИЦЕФ и МОН. Във връзка с това партньорство се изпълняват множество проекти в подкрепа на децата със СОП. Има множество предизвикателства пред приобщаващото образование и според изследвания по данни на МОН за 2019–2020 г. общият брой на децата с увреждания и специални нужди в детските градини и училищата е над 25 000. Близо 15 000 от тях са деца с множество увреждания, с детска церебрална парализа, сензорни затруднения, разстройство от аутистичния спектър – състояния, при които вербалното общуване с другите е затруднено или ограничено. Във връзка с проект, развиван съвместно между МОН и УНИЦЕФ, са разработени необходими помощни средства за допълваща и алтернативна комуникация (ДАК) на невербалните деца. Те варират от книги и химикали, подпомагащи общуването, до сложни устройства за синтезиране на говор. Всички помощни средства за допълваща и алтернативна комуникация дават възможност на невербалните деца да общуват свободно.

Министерството на образованието и науката инвестира във въвеждане на тези средства за ДАК чрез проекти за осъвременяване на образователната среда, но тази инвестиция е насочена към центровете за специална образователна подкрепа. В общообразователните институции липсва информираност и подходящо обучение за това какво представлява ДАК, който може да се възползва от тези инструменти и технологии и как те се прилагат на практика. Въвеждането на ДАК като помощно средство гарантира правото на невербалните деца на образование, както и допринася за преодоляване на стигмата по отношение на възможностите за включване и обучение на тези деца. РЦПППО имат ключова роля като подкрепящи структури, които да изведат този процес до край, включително чрез повишаване капацитета на учителите и родителите за ползване на ДАК. Екипът от специалисти по ДАК от РЦПППО участва в процес на гласуване и валидиране на типично български символи и предоставя последваща обратна връзка в процеса на тестване на тези символи с деца, родители, учители и специалисти. Гласуването се случва по определен ред чрез платформата на [globalsymbols.com](http://globalsymbols.com), а тестването на символите е част от тестването на апликацията за символна комуникация C-Board, където тези символи са интегрирани.

„Подкрепи ме“ е онлайн интерактивна платформа, която подкрепя нуждите на децата с увреждания и СОП, техните родители и специалисти. Платформата е разработена съвместно от Уницеф, Министерство на образованието и науката и Регионален център София-град. КОВИД-19 промени начина, по който живеем, работим и учим. Новата реалност ни накара да променим и начина, по който предоставяме подкрепа и знания на децата. Педагогическите специалисти, работещи с деца със СОП, ясно идентифицираха нуждата от допълнителна онлайн подкрепа както за децата, така и за самите професионалисти и родители. За да се отговори на тази нужда, бе създадена платформата „Подкрепи ме“, която предоставя видео обучителни материали и ресурси за деца със СОП, разработени от специалисти и учители. Те се намират в секция „Ресурси“ и са структурирани в два раздела – образователни и терапевтични ресурси, като част от тях са публично достъпни, а други, които са по-специализирани, изискват подаване на заявка от страна на родителя. Всеки раздел има своите подраздели. Образователни – четене и писане, математически умения, природни науки и творчество; терапевтични – реч, моторика, подготовка за ограмотяване, умения и игри. В секция „Обучение“ може да се открият обучителни и методически ресурси, лекции и уебинари, свързани с детското развитие и приобщаващото образование. Тук всеки родител или специалист може да обогати своите знания или умения по различни теми. Всички ресурси в платформата са безплатни. Платформата дава възможност на специалисти, учители и родители да подобрят своите знания и умения по теми, свързани с детското развитие и приобщаващото образование, като се

запознат с безплатни уебинари и други обучителни и методически ресурси в секция „Обучение“. Платформата цели и по-ефективно сътрудничество между семейството и педагогическите специалисти, подкрепящи детето, като дава възможност всички те да бъдат свързани и да проследяват заедно напредъка на детето по програмата му за развитие.

В България има Национална асоциация на ресурсните учители (НАРУ). Тя е национална неправителствена организация, обединяваща професионалисти, работещи за пълноценната интеграция, приобщаване и образование на деца с различни възможности и потребности в общообразователната среда. Мисията на НАРУ-България е да съдейства за постоянното повишаване качеството на образователните и социални услуги в подкрепа на интеграцията и приобщаването на всички деца в България. За реализирането на тази мисия НАРУ си поставя цели и дейности, зад които се обединяват всички членове от цяла България. Целите са:

1. Да допринесе за утвърждаване на професията на ресурсните учители и другите специалисти в сферата на ресурсното подпомагане в обществото като значим компонент за интеграцията и приобщаването на децата и учениците.
2. Да създаде и утвърди професионален стандарт в сферата на ресурсното подпомагане на децата и учениците със специални образователни потребности, свързани с промените в нормативната уредба.
3. Да приеме етичен стандарт за работещите в сферата на ресурсното подпомагане на деца и ученици със специални образователни потребности.
4. Да постигне представителност на сектора на всички специалисти в сферата на ресурсното подпомагане, свързани с усвояването на средствата от европейските фондове и програми, пред отговорните институции.
5. Да участва на експертно равнище и като гражданска организация при изработването на политики в рамките на сектора.
6. Да внесе в компетентните държавни органи предложения за промени в нормативната уредба, засягаща сектора, за създаване по съответния законов ред на правила, защитаващи правата на членовете на Асоциацията.
7. Да обобщава мненията и препоръките на всички специалисти в сферата на ресурсното подпомагане, учители, родители, ученици, организации на и за хората с увреждане и др. относно промяна в практиките по интеграцията и приобщаване на децата и учениците със специални образователни потребности.
8. Да защитава интересите на всички служители в сферата на ресурсното подпомагане както пред национални, така и пред международни институции.
9. Да осъществява обмен на професионален опит между членовете.

10. Да предоставя референции на своите членове пред други организации и институции.
11. Да въвежда в страната европейския и световния опит в ресурсното подпомагане и управлението на проекти в тази сфера.
12. Да съдейства за непрекъснато повишаване на квалификацията на човешките ресурси в сектора.
13. Да подпомага мероприятия на държавни органи и неправителствени организации в дейности, които съвпадат с целите на Асоциацията.
14. Да популяризира опита на други местни и чуждестранни организации със сходни цели и дейности при решаване на общи проблеми.

За да постига своите цели, НАРУ организира проучването на проблемите, свързани с развитието на ресурсното подпомагане, интеграция и приобщаване в системата на образованието и социалните услуги. Също така организира обучение и квалификация на всички специалисти, свързани с ресурсното подпомагане, включително и на общообразователни учители и доставчици на социални услуги за деца и родители. Организира консултативни, експертни и координационни съвети по различни проблеми: методически, юридически, информационни и други услуги, подпомагащи дейността на членовете. Подпомага и насърчава организирането на научни конференции и срещи, посветени на целите на Асоциацията в страната и чужбина, взаимодейства с компетентни държавни органи, дава становища по проекти за нормативни актове, указания, решения и други актове в сферата на целите на Асоциацията, осъществява и поддържа връзки със средствата за масово осведомяване и провежда целенасочена дейност за запознаване на обществото с целите и работата на Асоциацията, както и със значението на проблемите, свързани с усвояването на европейските средства, предоставени на страната, осъществява сътрудничество със сходни по цели и дейности организации, участва и помага в проекти на правителството в области, сходни с целите на Асоциацията, организира национални, регионални и международни симпозиуми, лектории, конференции по въпроси, свързани с целите на Асоциацията, предоставя образователни и социални услуги, организира и участва в контактни групи с органите на държавната и местната администрация.

## Дискусия

Приобщаващото образование в България е от изключително значение за развитието на образованието като цяло. Въвеждането на разбирания за децата и хората с увреждания или специални образователни потребности е изключително важно да се осъществява от ранна детска възраст, за да може да е максимално позитивно и добре прието от хората. Определено има на какво да се учим като държава, развиваща се в сферата на приобщаващото образо-

вание. Постоянното търсене и адекватното намиране на информация и обучение на педагогически специалисти може да доведат до адекватно обучение и образование и постигане на цели, свързани с осигуряване на професионално развитие на хората със специални потребности. Всъщност основната цел на приобщаващото образование е хората, които имат определени дефицити в своето развитие да могат да намерят работа, да общуват адекватно и да открийт своето място в обществото, като бъдат напълно приети и подпомогнати.

## Благодарности

Публикацията е по проект „Образователен модел за идентифициране и диференцирани подходи в работата с ученици със специални образователни потребности, хронични заболявания, ученици в риск и талантиливи ученици в българското приобщаващо образование“, финансиран от Фонд „Научни изследвания“ (договор № КП-06-Н50/8 от 14.07.2021 г.).

## ЛИТЕРАТУРА

### Монография

- Ivanova, G. (2015). Predizvikelstvoto „priobstavasto obrazovanie“. Plovdiv: Universitetsko izdatelstvo „Paisii Hilendarski“. [Иванова, Г. (2015). Предизвикателството „приобщаващо образование“. Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски“.]
- Karadzova, K. & Shchereva, D. (2018). Stimulatia na motorikata pri deza s umstvena izostanalost chrez podvijni igri v prozesa na priobstavasto obrazovanie. Sofia: SU St. Kliment Ohridski University Press. [Караджова, К. и Д. Щерева (2018). Стимулация на моториката при деца с умствена изостаналост чрез подвижни игри в процеса на приобщаващо образование. – В: Научни и практически аспекти на приобщаващото образование. София: УИ „Св. Климент Охридски“.]
- Radulov, V. (2008). Vkluchvasto obuchenie – nova obrazovatelna konzpzia i politika. – V: Osobnosti na integrirano obuchenie. Sofia: Dr. Ivan Bogorov Publishing House [Радулов, Вл. (2008). Включващо обучение – нова образователна концепция и политика. – В: Особности на интегрираното обучение. София: Издателство „Д-р Иван Богоров“.]
- Radulov, Vl. (2013). Razlikata mejdu integrirano I vkluchvasto obuchenie. Plovdiv. [Радулов, Вл. (2013). Разликата между интегрирано и включващо обучение. Пловдив.]
- Taneva, P. (2012). Strategii za prepodavane I podkrepa na uchenici sas specialni obrazovatelni potrebnosti v konteksta na vklyuchghvashtoto obrazovanie. – V: Nauchni trudove na Rusenskia Universitet, vol. 51, series 6.2. [Танева, П. (2012). Стратегии за преподаване и подкрепа на ученици със специални образователни потребности в контекста на включващото образование. – В: Научни трудове на русенския университет, том 51, серия 6.2.]

---

**Архивни източници**

Закон за училищното и предучилищното образование, Обн. ДВ, бр. 79 от 13 окт. 2015.

Наредба за приобщаващото образование, Обн. ДВ, бр. 89 от 11 ноем. 2016.

Национална стратегия за хората с увреждания 2021–2030 г., София, 2020.

**Уебстраница**

Retrieved on 11.04.2023 from <https://www.european-agency.org>

Retrieved on 11.04.2023 from <https://narubg.org>

Retrieved on 11.04.2023 from <https://web.mon.bg/bg/100974>

Retrieved on 11.04.2023 from <https://rcpppo.bg>

Retrieved on 11.04.2023 from <https://podkrepime.mon.bg>

Retrieved on 11.04.2023 from [https://www.unicef.org/bulgaria/%](https://www.unicef.org/bulgaria/%D0%B3%D0%BB%D0%B0%D1%81-%D0%B7%D0%B0-%D0%B2%D1%81%D1%8F%D0%BA%D0%BE-%D0%B4%D0%B5%D1%82%D0%B5)

[D0%B3%D0%BB%D0%B0%D1%81-%D0%B7%D0%B0-](https://www.unicef.org/bulgaria/%D0%B3%D0%BB%D0%B0%D1%81-%D0%B7%D0%B0-%D0%B2%D1%81%D1%8F%D0%BA%D0%BE-%D0%B4%D0%B5%D1%82%D0%B5)

[%D0%B2%D1%81%D1%8F%D0%BA%D0%BE-](https://www.unicef.org/bulgaria/%D0%B3%D0%BB%D0%B0%D1%81-%D0%B7%D0%B0-%D0%B2%D1%81%D1%8F%D0%BA%D0%BE-%D0%B4%D0%B5%D1%82%D0%B5)

[%D0%B4%D0%B5%D1%82%D0%B5](https://www.unicef.org/bulgaria/%D0%B3%D0%BB%D0%B0%D1%81-%D0%B7%D0%B0-%D0%B2%D1%81%D1%8F%D0%BA%D0%BE-%D0%B4%D0%B5%D1%82%D0%B5)



# Проучване на меки умения при домашно образование лица в България

Гергана Сакарски, докторант

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
Катедра по „Социална педагогика и социално дело“  
e-mail: ger.sakarski@gmail.com*

**Резюме:** Домашното образование е съвременно явление, което предизвиква много дискусии и противоречиви мнения както в научните кръгове, така и в обществото. Едни от най-често задаваните въпроси относно практиката на домашно образование са свързани със социалните взаимодействия и уменията за комуникация на домашно образованите лица, както и с развитието на техните меки умения. Меките умения представляват съвкупност от способности, личностни качества, черти от характера и компетенции, които определят как човек работи, как взаимодейства с други хора и как се адаптира към променящия се свят. Те представляват важен фактор за успешното функциониране и реализация в личен, професионален и обществен план. Настоящият доклад цели да допринесе за изясняването на тези въпроси, като представя резултати от проведено теоретично и емпирично проучване.

**Ключови думи:** домашно образование, алтернативно образование, меки умения, хоумскулинг, лидерство, адаптивност, комуникация, социални умения, трансферуми умения, социализация

## Study on the Soft Skills of Home-Schooled Individuals in Bulgaria

Gergana Sakarski, PhD Student  
*Sofia University, “St. Kliment Ohridski”  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department of Social Education and Social Work  
e-mail: ger.sakarski@gmail.com*

**Abstract:** Homeschooling is a modern educational phenomenon, which provokes many discussions and conflicting opinions both among researchers and in society. Some of the most frequently asked questions about the practice of homeschooling are related to

the social interactions and communication skills of homeschoolers, as well as to the development of their soft skills. Soft skills are a combination of abilities, personality qualities, character traits, and competencies that define how a person works, interacts with others, and adapts to a constantly changing world. They are an important factor for the successful functioning of the individuals in different areas of life – personal, professional, and social. This report aims to contribute to the clarification of these issues by presenting the results of a theoretical and empirical study.

**Keywords:** homeschooling, home-schooling, elective home education, alternative education, soft skills, leadership, adaptability, communication skills, transferable skills, social skills, socialisation

## Въведение

Домашното образование е алтернативна форма на образование, която се основава на обучение извън традиционната образователна институция и при която поне единият от родителите поема пълната отговорност за образованието на детето. Въпросите, които възникват във връзка с домашното образование, са многобройни, но един от най-често обсъжданите се отнася за социалните умения на домашно образованите лица. Социалните умения са част от меките умения, които хората придобиват и усъвършенстват през целия си живот. Едно често срещано предположение е, че социализацията на домашните ученици е компрометирана и изграждането на техните меки умения е възпрепятствано. Въпреки че изследванията по темата за развитието на меките умения в процеса на домашно образование са оскъдни (Kunzman & Gaither, 2020), няколко проучвания показват, че загрижеността за недостатъчното развитие на социалните умения на домашно образованите лица обикновено произлиза от хора, които нямат връзка или са извън домашно образоващите семейства, макар че родителите обикновено са най-загрижени за благополучието на техните деца (Medlin, 2007). Редица изследователи, цитирани от Medlin (2007, р. 2), отчитат, че родителите, практикуващи домашно образование, са уверени, че техните деца имат достатъчно възможности за социално взаимодействие и формирането на социалните им умения протича много добре.

Настоящият доклад цели да внесе яснота и да допринесе за опознаването на социалните умения и развитието на меки умения при лица, преминали през процеса на домашно образование в България. Изследването се базира на теоретични и емпирични методи, включващи преглед и анализ на академична литература и други източници, както и качествен анализ на интервюта със седем домашно образовани лица в България на възраст между 16 и 25 години. Обект на настоящото проучване е домашното образование в България. Предмет на изследването са меките умения, които развиват домашно образованите лица.

## Концепции за меките умения

Понятието „меки умения“ се използва от началото на 70-те години на ХХ в., но концепциите за меките умения търпят много промени през последните десетилетия (Schulz, 2008). В наши дни се откриват различни дефиниции и разнообразни схващания за това какво представляват меките умения. Меките умения са характеристики на личността и компетенции, които са свързани със социалните взаимодействия и комуникацията, както и със способността на човека да се адаптира ефективно към променящия се свят и обществото. „Меките умения са способности, които определят как човек работи и как взаимодейства с други хора“ (Herrity, 2018, online). Тези умения се различават от академичните и професионалните знания и техническите умения, тъй като те акцентират върху личностния запас от качества на хората и „за разлика от „твърдите“ не са свързани с конкретна специалност, но са от изключително значение за бързата и адекватна адаптация, реализация и просперитет в съвременното общество“ (Тенева, 2018: 33).

Меките умения включват набор от компетенции като емоционална интелигентност, етика, емпатия, мотивация, управление на времето, ефективна комуникация, творческо мислене, аналитично мислене, умения за работа в екип, лидерство и много други, които се оказват от решаващо значение за постигане на успех в кариерата и в личния живот на хората, но са и в основата на успехите на организациите, предприятията и обществото. В инициативата на Европейската комисия – The New Skills Agenda for Europe, публикувана през 2016 г., се акцентира върху значимостта на меките умения за качествено приспособяване на европейските граждани към променливата работна среда и те се разглеждат като ключов фактор за растежа на икономиката и за заетостта в Европа. Важността на меките умения се утвърждава като приоритет за Европа (European Commission, 2018, 2020) и в световен мащаб (UNICEF, 2022) в различни официални документи и други източници.

Сред основните умения и компетенции, ключови за успешния преход към зелена и цифрова икономика, както и в контекста на широкото внедряване на изкуствения интелект и роботиката, фигурират уменията за комуникация, умения за разрешаване на проблеми, аналитично и критично мислене, лидерство и социално влияние, способност за работа в екип, активно учене, творческо и идейно мислене, оригиналност и инициативност, резилианс (European Commission, 2016, 2018; World Economic Forum, 2020). Счита се, че с развитието на новите технологии меките умения стават все по-търсени и необходими, тъй като те не могат да бъдат прилагани от алгоритмите, управляващи изкуствения интелект. Според данни, цитирани от National Soft Skills Association, 85% от кариерния успех на хората произтича от добре развити меки умения и уменията им за работа с хора. Техническите умения и знания се оказват значително по-мало-

важни за изграждането на успешна кариера, като представляват само 15% от кариерния успех (National Soft Skills Association, 2019, online).

Въпреки че в Закона за предучилищното и училищното образование в Република България меките умения не са упоменати със същия термин, те са засегнати като част от основните цели на предучилищното и училищното образование, дефинирани в чл. 5 (1):

„1. 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;

[...]

3. придобиване на компетентности, необходими за успешна личностна и професионална реализация и активен граждански живот в съвременните общности;

[...]

5. ранно откриване на заложите и способностите на всяко дете и ученик и насърчаване на развитието и реализацията им;

6. формиране на устойчиви нагласи и мотивация за учене през целия живот.“ (ЗПУО, 2015)

В доклада на UNICEF „The 12 transferable skills“ се извеждат следните 12 меки умения: креативност, критично мислене, разрешаване на проблеми, умения за работа в екип, умения за водене на преговори, взимане на решения, самоуправление, резилианс, комуникационни умения, уважение към различията, емпатия и активно участие (UNICEF, 2022), определени като ключови за подобряването на образованието и благосъстоянието на децата.

Меките умения са предмет на много научни изследвания, но много малко от тях се отнасят за домашно образование лица и се търсят отговори на въпроса дали домашните ученици развиват такива умения и какви са те.

## Резултати от проведеното проучване

### *Преглед на изследвания*

Изследването на меките умения при домашно образование лица е научно предизвикателство, тъй като този тип умения са абстрактни, зависими от контекста и трудно измерими. Няма определена или препоръчителна възраст за тяхното развитие и не съществуват универсални показатели за тяхното измерване. Установяването на причинно-следствени връзки, свързани с меките умения, също е трудно постижимо (Gascón & Gallifa, 2022). Сравнителната им съпоставка изисква ясно дефиниране на техния периметър, а определянето на някои умения като меки или технически остава спорно. Пример за такъв тип умение е технологично проектиране и програмиране, което е изведено като едно от приоритетните меки умения за 2025 г. в доклада на World Economic

Forum, но също така може да бъде резонно причислено към групата на професионалните и техническите умения. Изследването на меките умения при домашно образование лица може да бъде обект на допълнителни трудности, тъй като съществува голямо многообразие от подходи и практики на домашно образование (Сакарски, 2022), които несъмнено влияят на възможностите и предпоставките за формиране на едни или други меки умения.

Въпреки общото предположение, че домашно образование лица се превръщат в личности с незадоволителни социални умения, няколко изследвания показват, че тези лица проявяват добро поведение в обществото, което е социално приемливо (Guterman & Neuman, 2017b), но ролята на родителите за това се оказва ключова, тъй като отговорността за осигуряване на подходяща среда с възможности за социални интеракции е съсредоточена изцяло в техните ръце. „Придобиването на социални умения чрез домашно образование зависи от индивидуалния подход на родителите към домашното образование и техните основни цели при избора на този метод на образование на децата“ (Abuzandah, 2020: 1071). Ако детето, което се обучава извън училище, има свободата да общува с хора на различна възраст, неговите социални взаимодействия могат да допринесат за по-широко разбиране за това как различните хора реагират на различни емоционални стимули, което в училищната среда се ограничава до общуване с връстници в по-голямата част от времето. От друга страна, общуването с други лица, които не са част от семейството и ежедневието на детето, изисква повече време и насочени усилия за създаването на тези контакти.

Несъмнено домашното образование предоставя среда и условия за развитие на меки умения, различни от тези, които се предлагат в училище. Някои автори отчитат този факт като предизвикателство за изграждането на социални умения у домашно образование лица. Bales (2018, online) счита, че лицата, получили домашно образование, се нуждаят от подобряване на следните умения преди постъпването им във висше учебно заведение: спазване на срокове, водене на записки, самозастъпничество, ефективни умения за писмена комуникация, лична отговорност за учебната работа, управление на ежедневните дейности, ораторски умения. Други потенциални нужди, които допълват изброените от Bales, са свързани с формирането на умения за управление на времето и стреса и асертивност, социално влияние и активно слушане като компоненти на лидерските умения, които няколко анкетирани домашни ученици отчитат като предизвикателство (Sakarski, 2023). Въпреки че тези умения са изведени като недостатъчни при някои домашни ученици, резултатите не могат да се генерализират.

### *Резултати от проведени интервюта*

Домашното образование може да предостави много възможности за развитие на меките умения. Например домашното образование позволява на

децата, които се образуват от семейството извън училище, да имат повече свобода и отговорност за собственото си обучение. Това може да подобри техните умения за управление на времето, самодисциплината и самомотивацията. Всички интервюирани от автора домашни ученици говорят за развитие на чувство за отговорност спрямо собствените им постижения и успехи. Според едно от интервюираните домашно образовани лица конвенционалното училище мотивира със „заплаха с лоша оценка“, а домашното образование насърчава откривателското мислене на детето и развитието на естествената му любознателност, като му дава възможността да поема отговорност за собствения си образователен напредък и да участва активно в процеса на взимане на решения в образователния процес.

При проведените интервюта с български домашни ученици се откриват и примери за лидерство, умения за планиране и взимане на решения, инициатива и организация на ежедневни дейности, които съответстват на ключови преносими умения, търсени от много работодатели в наши дни. Освен това домашното образование, което се основава на индивидуалния подход, може да предостави по-голям брой възможности за развитие на талантите и сферите на интереси, което може да стимулира творчеството, любознателността и иновативността при учениците. Според едно от интервюираните лица домашното образование дава възможност на домашните ученици да „получат различни преживявания, за които учениците, записани в училище, нямат време“.

Сред седемте интервюирани лица трима от запитаните продължават образованието си в стандартни дипломиращи програми на висши учебни заведения, а двама избират да обогатяват знанията си и да продължат обучението си с помощта на специализирани курсове, фокусирани в сферите на професионалните им интереси, в платформи като Coursera, Khan Academy, Udemy, edX и др. Всички интервюирани лица свидетелстват за професионален опит, натрупан чрез почасова работа, работа на пълно работно време или предприемаческа дейност, в която те са били ангажирани или все още са в момента на провеждане на изследването. Интервюирани домашни ученици говорят за начинания, които стимулират предприемаческия дух още от ранните години на тяхното домашно обучение и които родителите им насърчават, като ги влияят в методите на обучение. Съществуват множество примери за извънкласни дейности като музика, спорт и кино, за които домашните ученици отделят време и в които те имат постигнати успехи. Някои от посочените примери от интервюираните лица са: шампионска титла по тенис на маса в България на дванайсетгодишна възраст; участие в националния отбор по тенис на маса; участие в български филм; продуциране на собствени музикални продукти; участия в национални и международни конкурси по информатика и други. Тези дейности предоставят не само възможности за формиране на меки умения, които са от съществена важност за успеха в личния и професионалния

живот, а и натрупване на професионален и предприемачески опит в сферата на интерес на домашните ученици.

В няколко интервюта се споменава и способността да се разрешават проблеми, която в някои семейства се използва като основен движещ елемент в образователния процес. Пример за такъв подход е определяне на проблем, който е свързан с интересите на детето и то би желало да разреши, и осигуряване на среда на свобода за творческо мислене и условия за надграждане на знанията и набавяне на нужната информация, подпомагаща разрешаването на съответния проблем от детето. В лицето на родителя и семейството детето открива подкрепа при събирането на информация и формирането на умения за разрешаването на съответния проблем, но не получава предоставено готово решение. Дори и на семейно ниво, този подход позволява да се развиват умения за работа в екип, тъй като детето се нуждае от сътрудничество и умения за водене на преговори, което може да повлияе на формирането на комуникативните му умения. Свободата на избора в процеса на домашно образование представлява и отговорност, която всеки обучаем поема за себе си. Тя насърчава и развитието на когнитивните способности за анализ, синтез, приоритизиране и селектиране на необходимата информация спрямо нуждата в момента.

## Изводи

В резултат на проведеното теоретично и емпирично проучване се очертават следните изводи:

- Меките умения играят водеща роля за реализацията в професионалния и личния живот на човека и са от явна необходимост за успешното му функциониране в обществото. За да развият меките си умения, учениците, които се обучават в домашни условия, най-често участват в съвместни занятия с други домашни ученици, включват се във външни дейности като спорт, доброволчество, беседи, културни събития или пътувания.
- Важността на меките умения за личностното и професионалното израстване на хората днес е безспорна, но изследването на тези качества все още представлява предизвикателство.
- Изследванията на меките умения при домашно образование лица предоставят широко поле за научна дейност (Sakarski, 2023).
- Меките умения са сложни, динамични и в голяма степен зависят от контекста, което прави тяхната оценка предизвикателна задача от изследователска гледна точка. Въпреки че резултатите от това изследване предоставят опростен поглед върху развитието на меките умения на домашно образование лица, те могат да бъдат използвани като отправ-

- на точка за бъдещи изследвания на дългосрочните социални ефекти от домашното образование.
- Примерите за житейски или професионални ситуации, които дават интервюираните домашно образовани лица, свидетелстват за придобити меки умения със социален, личностен, когнитивен или професионален характер.
  - Интервюираните домашно образовани лица не срещат трудности при изграждането на социални контакти по време на или след завършването на периода на домашно образование, което се очертава и в тяхната академична и професионална реализация.
  - Процесът на изграждане на социални контакти при домашно образование деца зависи до голяма степен от готовността на родителите да предоставят възможности за такива контакти и извън семейството с посещения на различни занятия, спортни дейности, културни събития, музеи, библиотеки и други извънкласни дейности, но и от личностните характеристики на всяко дете.

В заключение може да се каже, че гъвкавостта, която домашното образование предлага (Sakarski, 2022, 2023), може да бъде явна предпоставка за формиране на различни меки умения при домашно образование лица, като предоставя свобода, отговорност и разнообразни възможности за обучение и сътрудничество с други лица от различни възрастови групи, но успешната реализация на това „семејно начинание“ зависи до голяма степен от ангажираността на родителите и възможността им да осигурят благоприятна среда, подпомагаща развиване на социалните умения на детето.

## ЛИТЕРАТУРА

- Abuzandah, S. (2020): Social Skills for Homeschooling Students. *Creative Education*, 11(07), 1064–1072. <https://10.4236/ce.2020.117078>(Accessed 12.04.2023).
- Bales, K. (2018). *7 Skills Homeschoolers Need to Develop Before College*. ThoughtCo. <https://www.thoughtco.com/skills-homeschoolers-need-to-develop-before-college-4122526> (Accessed 11.04.2023).
- European Commission. (2016). *A new skills agenda for Europe*. Brussels, Belgium.
- European Commission. (2018). *The European Framework for Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels, Belgium.
- European Commission. (2020). *The European Skills Agenda*. Brussels, Belgium.
- Gascón, Á. E., & Gallifa, J. (2022). How to measure soft skills in the educational context: psychometric properties of the SKILLS-in-ONE questionnaire. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 101–155. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101155>
- Guterman, O., & Neuman, A. (2017b). Schools and Emotional and Behavioral Problems: A Comparison of School-Going and Homeschooled Children. *The*



- Journal of Educational Research*, 110, 425–432. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1116055>
- Herrity, J. (2018). *Soft Skills: Definitions and Examples*. Indeed.com. <https://www.indeed.com/career-advice/resumes-cover-letters/soft-skills> (Accessed 12.04.2023).
- Kunzman, R., & Gaither, M. (2020): Homeschooling: An Updated Comprehensive Survey of the Research. *Other Education*, 9(1), pp. 253–336. <https://www.othereducation.org/index.php/OE/article/download/259/261> (Accessed 12.07.2022)
- Medlin, R. G. (2007). Homeschooled children's social skills. *Home School Researcher*, 17 (1), 1–8.
- National Soft Skills Association. (2019, May 31). *The Soft Skills Disconnect – National Soft Skills Association*. National Soft Skills Association. <https://www.nationalskills.org/the-soft-skills-disconnect/> (Accessed 09.05.2023).
- Sakarski, G. (2022a). Overview of the Home-schooling Phenomenon in Bulgaria. *Towards the Next Epoch of Education. BCES Conference Books*, Vol. 20, 117–123. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society. ISSN 2534-8426 (online). <https://www.bces-conference.org/books.html#Section7> (Accessed 09.05.2023).
- Sakarski, G. (2022b). Comparative overview of homeschooling in seven countries. *Sbornik s dokladi ot Treta nauchno-prakticheska konferentsiya „Образование и изкуства: traditsii i perspektivi“*, 532–543. ISSN 2738-8999 [Сакарски, Г. (2022). Сравнителен преглед на домашното образование в седем страни. *Сборник с доклади от Трета научно-практическа конференция „Образование и изкуства: традиции и перспективи“*, 532–543. ISSN 2738-8999]. [https://fnoi.uni-sofia.bg/wp-content/uploads/2022/11/Sbornik\\_Образование\\_Izkustva\\_2022\\_web.pdf](https://fnoi.uni-sofia.bg/wp-content/uploads/2022/11/Sbornik_Образование_Izkustva_2022_web.pdf)
- Sakarski, G. (2023). Evaluation of home-schoolers' soft skills: initial survey results. *Recovering Education. BCES Conference Books*, Vol. 21, preprint. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society. ISSN 2534-8426 (online).
- Schulz, B. (2008). The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. *NAWA Journal of Language & Communication*, 2(1), 146–154. <http://ir.nust.na:8080/jspui/handle/10628/39>. (Accessed 07.05.2023).
- Teneva, M. (2018). Razvivane na „meki“ umeniya v uchilishte. *Izvestiya na Sъюза na uchenite Sliven*, 33(2), 33–36. [Тенева, М. (2018). Развиване на „меки“ умения в училище. *Известия на Съюза на учените Сливен*, 33(2), 33–36.]
- UNICEF. (2022). *The 12 Transferable Skills*. In [unicef.org](https://www.unicef.org/lac/en/reports/12-transferable-skills) (pp. 1–35). United Nations Children's Fund (UNICEF). <https://www.unicef.org/lac/en/reports/12-transferable-skills> (Accessed 09.05.2023).
- World Economic Forum. (2020, October 20). *The Future of Jobs Report 2020*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/in-full/infographics-e4e69e4de7>
- 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 ат 13.10.2015.] Retrieved on 10.03.2022 from: <https://mon.bg/bg/57> (Accessed 09.05.2023).

# **Роля и възможности на управлението на човешките ресурси в управлението на кризи в образователните организации**

Елена Иванова, докторант

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

*Факултет по педагогика*

*Катедра „История на педагогиката и управление на образованието“*

*e-mail: elena1702@abv.bg*

**Резюме:** В статията са разгледани спецификите на управлението на човешките ресурси (УЧР) в организациите при кризи, както и специфичните особености на управлението на човешките ресурси в образователните организации от предучилищното и училищното образование при кризи. Очертани са основните функции и задачи на отделите по ЧР, организацията при управлението на кризи. Резюмирана е ролята на отделите по ЧР в подпомагане на мениджмънта в стратегическото управление на кризи в организациите. Описани са ролите, в които мениджърът по ЧР изпълнява, както и основните подходи, които използва отделът/дирекцията по УЧР в подпомагането на мениджмънта при управлението на кризи. Спецификата на управлението на човешките ресурси в образователните организации от предучилищното и училищното образование е разгледана през призмата на обединените функции на управлението и ЧР в лицето на директора и неговите заместници. Използвани са примери с два типа кризи – COVID-19 и кризите, причинени от вътрешни конфликти в образователните организации. В заключение е направен извод за ползите от прилагане на постиженията на кризисния мениджмънт на ЧР в образователните организации.

**Ключови думи:** човешки ресурси (ЧР), управление на кризи, роля на ЧР при управление на кризи, УЧР в образователни организации, COVID-19, конфликти

## **Role and Opportunities if Human Resource Management on Crisis Management on Educational Organizations**

Elena Ivanova, PhD student

*Sofia University „St. Kliment Ohridski“*

*Faculty of Pedagogy*

*Department of History of Pedagogy and Education Management*

*e-mail: elena1702@abv.bg*

**Abstract:** The article examines the specifics of human resource management in organizations during a crisis, as well as the specific features of human resource management in educational organizations from the management of preschool and school education during a crisis. The main functions and tasks of the departments of the CR organization during the crisis are outlined. The role of HR departments in supporting management in the strategic management of the crisis in the organization is summarized. The roles in which the HR manager enters, the main approaches that the HR department uses to support management in crisis management are described. The specifics of human resource management in preschool and school education organizations are examined through the prism of the combined functions of management and HR in the person of the director and his deputies. Examples of two types of crises are used – COVID-19 and crises caused by internal conflicts in educational organizations. In conclusion, a conclusion is made about the benefits of applying the achievements of the crisis management of the HR in educational organizations.

**Keywords:** human resources, crisis management, role of HR in crisis management, HRM in educational organizations, COVID-19, conflicts

## Въведение

Ролята на човешките ресурси в съвременния корпоративен свят се променя значително, за да се приспособи към различното развитие и нуждите на работното място в глобалния свят, при който кризите не са нещо необичайно. Участието на отделите по УЧР в управлението на кризи води до това, че тези отдели в организациите поемат активна роля в процесите преди, по време на и след кризата, както и в подпомагането на мениджмънта при управление на кризи. Съвременни проучвания показват, че организациите, които включват благосъстоянието, психическото състояние и мотивацията на служителите в плана за управление на кризи, са по-успешни в сравнение с тези, които са загрижени само за защитата на системи, процеси, инфраструктура и връзки с обществеността, както традиционно се прави (Elayan 2021; Walden University, 2020). Отделът „Човешки ресурси“ се счита за жизненоважен партньор в планирането на управлението на кризи поради разбирането на нуждите на служителите и тяхната роля в оцеляването на организацията. Отделите по човешки ресурси подпомагат служителите с умения и знания, необходими им при кризи в организацията. Друга роля на УЧР е да осигурява добър психологически климат в организацията чрез фасилитиращи функции преди, по време на и след кризата (Elayan, 2021). Ролята и функциите на отдела по ЧР в процесите на управление на кризи в образователните организации са по-специфични с оглед да обединените функции на мениджмънта и на отделите по ЧР в лицето на директора на училището/детската градина и неговите заместници.

## 1. Управлението на кризи в организацията и отражението им върху персонала

Управлението на кризи е сумата от усилията да бъдат подготвени заинтересованите страни в организацията за дефиниране, реагиране и спасяване от кризисни инциденти. По същия начин стоят и стратегическите процеси в отдела за човешки ресурси, който работи в сътрудничество с други отдели в съответствие с организационните цели, ценности, ядрото от способности и мисията на организацията за постигане на усилията за управление на кризи (Vardarlier, 2016).

При решаване на кризи мениджмънтът предприема действия, които често са непопулярни, като напр. премахване на допълнителни възнаграждения, съкращаване на персонал, намаляване на други разходи за персонал. По този начин репутацията на организацията сред персонала значително намалява. Традиционният начин за справяне с кризата няма възможност да предприеме решения, за да се възстанови репутацията. УЧР подпомага мениджмънта в тези процеси чрез политиката за набиране на персонал и за съкращаване, обучение и развитие. Социалните медии са нова форма, която също понастоящем може да се използва за защита на репутацията и създаване на положителен ефект в обществото (пак там).

## 2. Мястото на отделите по ЧР в управлението на кризи

След като разбирането за стратегическо управление на кризи се появява в литературата за управление на човешките ресурси, фокусът на изследванията е основно върху административните функции на отделите по човешки ресурси (Lockwood, 2005). Има широк спектър от дискусии дали кризите укрепват или отслабват човешките ресурси за тяхната стратегическа роля в организацията. Отдел „Човешки ресурси“ става от съществено значение по отношение на процеса за вземане на решения, тъй като той взема под внимание не само интересите на организацията, но и тези на нейните служители. В същото време кризисни ситуации насърчават служителите да имат по-добро представяне, да бъдат по-отдадени на организацията (Ștefănescu, Dărăbăneanu, 2011).

Отделите по ЧР са изцяло отговорни за управлението, планирането и реагирането при кризи, а според С. Низамиду и Ф. Воузас (Nizamidou, Vouzas, 2018) е време Отделът по човешки ресурси да надскочи границите на типичните дейности, които изпълнява. Отдела по ЧР трябва да приеме нова роля на управление на човешките ресурси, когато се справя с криза. „В етапа преди кризата, *като ментор*, мениджърът по човешки ресурси може да бъде посветен на подготовката на служителите за кризи. По време на етапа на криза, *като терапевт*, мениджърът по човешки ресурси трябва да помогне на служителите

лите да се справят и да се възстановят от последиците от кризата. И накрая, в следкризисния етап, като **възстановяващ**, мениджърът по човешки ресурси ще осигури възстановяване, като ги вдъхновява да са по-добре подготвени за подобни критични събития в бъдеще“ (Nizamidou, Vouzas, 2018: 18).

### **3. Подходи и роли на отделите по ЧР в управлението на кризи**

П. Вардарлиер (Vardarlier, 2016) отбелязва, че в съвременните подходи отделът по ЧР трябва да има план за комуникация при кризисни ситуации, описващ как да комуникира със служителите, клиенти, медии и други страни. Човешките ресурси трябва да комуникират с външната и вътрешната среда на организацията и трябва да има подходящо разположен източник на комуникационна система и план (Lockwood, 2005). Препоръчителните канали за комуникация при кризисни ситуации могат да включват: вътрешен фирмен интранет, информиране по имейл, използване на ресурсите на интернет за определен тип помощ, всекидневни табла за обяви и интернет сайт (с членство и форум) за управление и социални медии (пак там).

Кризисните мениджъри трябва да използват комуникацията, за да се справят с физическите и психологическите опасения на служителите (Šontaitė-Petkevičienė, 2014). Това обаче често се пренебрегва от висшето ръководство, което се оказва безразлично към личните проблеми на своите работници. Докато класическото разбиране за решаване на кризи не прави нищо по въпроса, съвременните методи предлагат алтернативни работни места, позиции на непълно работно време или нови договорености за работното време (Vardarlier, 2016). Управлението на времето е друга концепция, която трябва да се има предвид по време на кризи. Психичното здраве (респ. устойчивост), моралът и мотивацията на служителите също са важни фактори, когато една организация се справя с кризи. Висшето ръководство трябва да води политики за поддържане на доверието на служителите не само по време на кризи, но и при нормални пазарни условия (пак там). Мястото на Отдела по ЧР в тези политики е най-значимо. В тази връзка С. Низамиду и Ф. Воузас (Nizamidou, Vouzas, 2018) изследват новата роля на мениджъра/специалиста по човешки ресурси като *ментор – терапевт – възстановяващ* при управление на кризисни ситуации.

### **4. Спецификата на управлението на човешките ресурси в образователните организации от предучилищното и училищното образование по време на кризи**

Управлението на човешките ресурси в образованието е процесът на използване на човешките ресурси за постигане на организационни цели. Резул-

татите от изследване на Н. Сукавати и кол. (Sukawati et al., 2020) заключават, че процесът на УЧР в училищата е: (1) предварителна работа и анализ; (2) подбор на служители; (3) ориентация и оценка; (4) обучение; (5) промени; (6) повишение; (7) заплащане. Директорът като образователен администратор, но и като ръководител на дейностите по УЧР има стратегическа роля да управлява кризите на организацията, която ръководи в училищното образование (пак там).

По-долу са дадени примери за ролята на УЧР в образователните организации при управлението на криза, причинена от външен фактор (пандемия) и от вътрешен фактор (конфликти).

*I. Кризата, причинена от COVID-19 в образователния сектор и ролята на УЧР в управлението ѝ.* Освен всички други предизвикателства COVID-19 разкри и неподозирани възможности, които организацията трябва да знаят, за да могат правилно да насочват бъдещите си действия в УЧР (Hamouche, 2021). По време на пандемията от COVID-19 много училища в различни региони на света изградиха общностни групи сред своите учители поради необходимостта да споделят решения и ресурси. Според основателя на ISCHR – К. Маршал, „много училища гледат на своята функция по човешки ресурси като предимно на административна. Отделът по ЧР трябва да е стратегически партньор, който предлага иновативни подходи за привличане и развитие на таланти“ (Ayroso, 2021).

Р. Кутишат и П. Фарманеш (Kutieshat, Farmanesh, 2022) в свое проучване изследват въздействието на новите практики за управление на човешките ресурси (НПУЧР) върху иновационните резултати, посреднически между организационните иновации и иновативното работно поведение в образователния сектор по време на пандемията COVID-19. Резултатите от изследванията на тези автори показват, че има значителна **положителна** връзка между практиките на НПУЧР и иновациите. В изследването се използват t-test ( $t = 5,448$ ,  $p = 0,000$ ) и множествен регресионен анализ R-квадрат (за променливата „производителност на иновациите“), който обяснява 56,2% от дисперсиите на получените отговори. Това означава, че 1,00 единици увеличение на НПУЧР ще доведе до 0,254 единици увеличение на иновационните резултати.

Въз основа на резултатите Р. Кутишат и П. Фарманеш предполагат, че насърчаването на практиките на НПУЧР в сектора на образованието засилва управленското справяне с кризата от пандемията, насърчавайки иновативното представяне на нови решения за учителите и персонала в училищата (пак там).

*II. Кризите от конфликти в училищните организации и ролята на УЧР.* Н. Параскеви (Paraskevi, 2018) в свое изследване очертава стратегиите за управление на човешките ресурси в образователните институции, като представя последиците от използването на системния подход при решаването на

кризи, причинени от конфликти. „Конфликтът в една образователна организация се влияе и от структурни и личностни фактори. Според съвременните теории за обучение по мениджмънт, конфликтите в една образователна организация могат да имат едновременно и положително, и отрицателно влияние и могат да допринесат за активиране на хората за по-големи усилия и ефективна работа“ (Paraskevi, 2018: 3). Лидерът в образователната организация като директор, а и в качеството му на отговарящ за управлението на ЧР, трябва да насърчава своите подчинени да поемат инициативи при идентифициране и решаване на проблеми. От съществено значение е да се създаде и поддържа динамична работна среда, в която служителите работят ефективно за постигане на целите на екипа и организацията. Целево могат да бъдат разработени програми, които да се прилагат към образователни организации и да включват както отношенията директор – персонал, така и взаимоотношенията между колеги от педагогическия и непедагогическия персонал (пак там).

## **Обобщение**

В съвременната обстановка кризите са неизбежни. Нито един човек или организация няма възможността да избегне криза. Тъй като организациите не могат да ги избегнат, те трябва да бъдат добре подготвени, за да се намалят ефектите от тях. Очевидно е, че висшето ръководство е отговорно за подготовката и предприемането на необходимите мерки за евентуална криза. Като член на екипа на управлението при кризи, отделът по човешки ресурси е отговорен за подпомагането на мениджмънта на организацията и нейните служители в случай на криза. Отделът по ЧР отговаря за установяването и удовлетворяването на физическите, психологическите и емоционалните потребности на служителите на организацията по време на криза.

Образователните организации от предучилищното и училищното образование (училища и детски градини) по света и в нашата страна се различават структурно от големите организации в бизнеса. В училищата и детските градини най-често функциите и задачите на УЧР отдела се изпълняват от директора и неговите заместници. Именно поради това и отговорностите на ръководството на образователните институции при решаването на задачите, свързани с ролята и значението на УЧР отделите по време на кризи се обединяват, като директорът е в ролята и на мениджър на организацията, и на мениджър на ЧР.

Натрупаните знания, изследвания и насоки за участието на УЧР в процесите на планиране на стратегическото управление на кризи могат успешно да се трансферират от кризисното УЧР на бизнес организациите към организациите от предучилищното и училищното образование.

---

**ЛИТЕРАТУРА**

- Ayroso, C. (2021). How HR functions within schools play an integral role in fostering community and wellness during COVID-19 <https://www.teachaway.com/recruitment/blog/how-hr-functions-within-schools-play-integral-role-fostering-community-and-wellness>
- Hamouche, S. (2021). Human resource management and the COVID-19 crisis: implications, challenges, opportunities, and future organizational directions. *Journal of Management & Organization*. 1–31. 10.1017/jmo.2021.15. DOI:10.1017/jmo.2021.15
- Elayan, M. (2021). The Impact of COVID-19 on Human Resource Practices. DOI 10.1007/978-3-030-67151-8\_18. [https://www.researchgate.net/publication/350600331\\_The\\_Impact\\_of\\_COVID-19\\_on\\_Human\\_Resource\\_Practices](https://www.researchgate.net/publication/350600331_The_Impact_of_COVID-19_on_Human_Resource_Practices)
- Kutieshat R., Farmanesh, P. (2022). The Impact of New Human Resource Management Practices on Innovation Performance during the COVID 19 Crisis: Challenges and Forecasting for a Sustainable Future *Sustainability* 2022, 14(5), 2872; <https://doi.org/10.3390/su14052872>
- Lockwood, N. R. (2005). Crisis Management in Today's Business Environment. USA: Society for Human Resource Management (SHRM).
- Paraskevi, N. (2018). Effective strategies for human resource management in educational organizations. Conflict management case studies. *Journal of Contemporary Education, Theory & Research*, Vol. 2, Issue 2, 2018, pp. 30–34, <https://doi.org/10.5281/zenodo.3598645>
- Šontaitė-Petkevičienė, M. (2014). Crisis Management to Avoid Damage for Corporate Reputation: The Case of Retail Chain Crisis in the Baltic Countries. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 452–457.
- Ștefănescu, F., & Dărăbăneanu, D. (2011). The human resources management in the context of the economic crisis. *Romanian Economic Business Review*, 6(1), 104–117.
- Sukawati, N. et al. (2020). Human Resources Management in Basic Education Schools. 10.2991/assehr.k.201112.052. DOI:10.2991/assehr.k.201112.052
- Vardarlier, P. (2016). Strategic Approach to Human Resource Management During Crisis. *Procedia*, 2016, № 235.
- Walden University. (2020). What HR Managers Should Know About COVID-19. Online available <https://www.waldenu.edu/online-masters-programs/ms-in-human-resource-management/resource/what-hr-managers-should-know-about-covid-19>. 12/08/2020.



# Националната идентичност като образователна цел в творчеството на Хенрик Ибсен

Михаил Тазев, докторант

*Национална академия за театрално и филмово изкуство*

*„Кръстьо Сарафов“*

*Факултет „Сценични изкуства“*

*Катедра „Театрознание“*

*e-mail: mihailtazev@gmail.com*

**Резюме:** В творчеството си норвежкият драматург Хенрик Ибсен създава връзка между култура и образование. Неговите персонажи са модели на поведение, провокирани от личната му мотивация, стремеж и борба за национална идентичност. Като баща на модерната драма и родоначалник на модернизма в театъра Ибсен превръща пиесите си в нравоучителни текстове, демонстриращи типаж, характери и поведение в обществото. В желанието си да съхрани идентичността си и да извоюва равноправие за норвежката езикова норма Ибсен като творец се превръща в литературен патриарх. Произведенията му обединяват изкуство и образование в една обща линия, а именно влияние и начин за съхранение.

**Ключови думи:** образование, културни течения, театрално изкуство, национална идентичност, история на модернизма, скандинавска литература

## National Identity – the Purpose of Art and Education

Mihail Tazev, PhD student

*National academy for theatre and film arts “Krastyo Sarafov”*

*Faculty of Stage Art*

*Department “Theatre studies”*

*e-mail: mihailtazev@gmail.com*

**Abstract:** In his art, the Norwegian playwright Henrik Ibsen creates a connection between culture and education. His characters are models of behaviour, provoked by his own personal motivation and aspiration for national identity. As a father of modern drama and progenitor of Modernism in theatre, Ibsen converts his plays into moralising texts with demonstrative characters and examples for behaviour in society. In his ambition to preserve his identity and to achieve equality of the Norwegian language norm, Ibsen as an artist

becomes a literary patriarch. His work unites art and education in one common line – influence and way of preserving.

**Keywords:** education, cultural movements, theatre, national identity, history of modernism, Scandinavian literature

Само по себе си изкуството е процес. Пътуване навън или навътре, което позволява на твореца да опознае света чрез себе си или себе си чрез света. По-интересното обаче е това, че пътуването често е без фиксирана крайна цел, точка и дестинация, до която творецът се стреми да достигне. Или ако има такава, то пътят, по който се движи творецът, винаги може да го сблъска с неочаквани препятствия, разклонения, възможности и трудности. Пътят на творчеството е път на познание, самопознание и образование.

В театралния процес пътят, по който преминава екипът за конструирането на едно типично представление, е идентичен. Започва се от основата, а именно текста. Той е гръбначният стълб на процеса. Неговата интерпретация – режисьорското решение, представлява избор от възможните хипотези, разклонения, които позволява гръбнакът на текста. Последващата задача е тази на актьорите изпълнители – физическите и душевните материали на буквите. Не на последно място е средата, в която организъмът ще оживее. Но говорейки за изкуство и творец, няма как да не намесим потребителя на това изкуство или по-конкретно за театъра това е зрителят. Публиката в театралния процес е последната фаза на този творчески път. За какво му е на театъра да съществува без своята публика? И не само театърът, всяко едно изкуство е някак безлично и неосъществено, когато е самоцелно. Най-големият принос на изкуството е именно онзи момент, в който творецът споделя извървяния път с останалите. Обменът на познанието в изкуството е ключов и именно чрез него се синтезира най-силната му характеристика – влиянието.

Театралното изкуство и образованието имат повече допирни точки, отколкото различия. Не е необходимо произведението, в частност представлението, да бъде с образователна тематика или насочено към точно определена възрастова група, за да го охарактеризираме като с принос в образованието. Само по себе си едно представление, един текст за театър, въобще художествената театрална форма може да бъде образователна по отношение на темите и проблемите, които засяга; по отношение на начина, по който ги интерпретира и реализира на сцената; по отношение на изказа си; по отношение на сценичното поведение на изпълнителите; по отношение на идеологиите, които демонстрира заглавието, и т.н. Необходима е висока художествена стойност и комуникация между *наблюдаван* и *наблюдаващ*, както ги нарича Йохан Хьойзинха в книгата си „*Homo Ludens*“, или иначе казано, между човека в салона (зрителя) и човека на сцената (изпълнителя). Обменът между двамата е приносът на изкуството, силно наподобяващ приноса на образованието. Мо-

жем да направим валидна препратка от книгата на Хьойзинха и участниците в театралния процеса към образованието и обмена между преподавател (изпълнител) и ученици (зрители), отново в най-класическия модел на учебното занимание. Човек влиза в ролята на преподавател и в рамките на определено време, точно както в определено време представлението трябва да комуникира с публиката, преподавателят трябва да го прави със своите ученици.

Различията в процесите не са малко и в никакъв случай не бива да приемаме театъра като образователна институция, която има възможността да замести възпитателните и образователните дейности на родителите и преподавателите. Но когато правим такъв паралел между двете и в центъра му поставяме влиянието като ключова характеристика на изкуството и образованието, то няма как да не обърнем специално внимание на човешката необходимост от влиянието. Не искам да изпадам във възможните размишления, които крие зад себе си с различна конотация думата, а по-скоро ми се иска да обърнем внимание на това как чрез влиянието изкуството и образованието изпълняват най-стойностните си функции. Дотук изведохме като необходими и в двете категории страните на наблюдавания и наблюдаващия, изхождайки от теорията за „играещия човек“. Ако единият липсва, то пред другия веднага се появяват въпросите: *На кого да предам произведението/урока си? Защо го правя, за кого го правя?* Но ако се отстраним от този първоначален въпрос и приемем, че правилото за двете страни е спазено, то се появява споменатото по-горе влияние или въпросът: *С каква цел извършивах това предаване натамък, от какво си провокиран да го направя?*

В сборника „Theatre and humanism in a world of violence“ от XXIV конгрес на Международната асоциация на театралните критици, проведен в София през 2008 г., докладите много ясно показват как творчеството е повлияно от две неща. Първо, от вътрешното настроение и нагласата на твореца и второ, от заобикалящата го среда. В доклада си „The meaning of violence in Korean theatre world“ Чин А Лий (Южна Корея) разглежда как през 2004 г. новата вълна на млади и поколението им ориентират театъра към действителността си. Тя обръща внимание на новопоявилите се текстове и завишената доза насилие в тях. Проследява как бойните сцени се увеличават, заемайки все по-продължително сценично време, украсени от начини и ходове за пресъздаване на усещането за истинност. С доза притеснение споделя упоритостта и желанието творците да се изявяват в тази посока, въпреки че невинаги произведенията им са били посрещани с добри думи от критиците и зрителите. Въобще конгресът е имал за цел да насочи вниманието на практики, теоретици и критици към една нова вълна на насилие, която е провокирана от реалността и в началото на века се е пренесла постепенно на театралната сцена. Ето как влиянието върху твореца се предава към изкуството му, а то се връща обратно към зрителя и съответно заобикалящата ни среда. Именно този кръговрат на

насилие е фокусът на събраните в сборника доклади. Добре познатият закон на Нютон обаче гласи, че всяко действие има равно по големина противодействие. И точно в тази среда се появяват различни творци, които се опитват да канализират своето влияние чрез изкуството си в друга посока.

Често срещано в историята е произведенията на изкуството и в частност произведения на театъра и литературата да синтезират една емоционална памет, изградена на базата на необходимост от противодействена сила срещу нещо външно за човека, нацията, народа. Подобно на революционните комитети, добре познати от българската история, и в изкуството със сходна, не по-малко отговорна, цел се появява идеята за влияние в посока на съхранение на националната идентичност.

Както образованието има за цел да създаде усещане и чувствителност към национална идентичност посредством не кое да е, а именно литературата, изучавана в училищата, така и изкуството само по себе си генерира подобна цел, без да бъде пряка част от образователен процес. Днешният глобален начин на живот е по-скоро противоположен на идеята за национална идентичност и тя все по-трудно намира мястото си в изкуството. От друга страна, във време на глобализъм човекът има повече от всякога необходимост от идентичност, защото именно това е начинът да достигне до обяснението на определени локални специфики. Пример за това е Европейският съюз като глобален конгломерат от различни идентичности, който работи в посока на глобализация с цел подобряване на комуникацията и изглаждане на различията между участниците в него. Но от друга страна, съставните парчета в този съюз съществуват и поотделно, и то всяко със самостоятелен характер и специфичност. Именно в това се състои идеята за национална идентичност – тя дава възможност за достигане до отговори по отношение на човешкото поведение, характер и нрав, дава възможност за историческа, съвременна и бъдеща независимост и много по-добра и разбрана комуникация на локално ниво. Обръщайки се назад в историята, можем да наблюдаваме множество примери, които демонстрират как благодарение на изкуството човекът – единичната, е запазил своята национална и човешка идентичност.

В българската литература най-ярките примери са авторите колоси: Христо Ботев (с поезията, посветена и възпяваща делото на исторически български личности); Иван Вазов (с драмите, поезията и романите си, най-ярък в това отношение „Под Игото“); Гео Милев (със стиховете си и поемата „Септември“, заради която бива убит); Добри Войников (автор на класическата българска възрожденска драма „Криворазбраната цивилизация“), Димитър Талев (автор на знаменитата четирилогия за Македония), Димитър Димов (автор на романа „Гютюн“) и др. Някои от тях в драматическите си произведения създават подобна атмосфера на национална идентичност в структурите на текстовете си и мотивацията на персонажите си. Например Иван Вазов в ко-

медията му „Службогонци“ олицетворява именно тази добре позната ни народопсихология на търсеция облаги „човечец“ от по-висшия от него началник – тема, актуална и до днес. Отново в произведение на Иван Вазов – „Хъшове“ (1884 г.), съвсем пряко се разглежда проблемът за националната идентичност и принадлежност и крайностите, които може да доведе отношението към идентичността. Оттатък река Дунав българите се борят за оцеляване в един от най-тежките периоди в националната история и въпреки ситуацията и гледа тези национални герои предпочитат да загинат от студ и гладни, но в името на родината, с чест и достойнство. Именно така се формира ликът на човешката и литературната идентичност на България, като се осмива, имитира, бори се срещу действителността, задушаваша хората. Изброените писатели и поети, драматурзи и революционери формират образователната ценност на съвременния българин и произведенията им са активно заложени в програмите за обучение в училищата.

Подобно на тях норвежкия драматург Хенрик Ибсен (20 март 1828 г., Шиен, Норвегия) също пренася личната борба за идентичността си на социално ниво, превръщайки я съзнателно или не в движение. Той е считан за баща на модерната драма и е един от най-значимите световни драматурзи. Действителността от началото на XIX век, в която той живее и твори, е бомба със закъснител. Това е времето, когато страната решава да оформи своя политическа, национална и културна идентичност, различни от датската. Дълго след извоюваната политическа независимост на Норвегия Дания запазва влиянието си върху нея. Литературата, театърът, всички културни среди използвали чуждия език вместо собствения. Едва към края на столетието се появява глад и желание за норвежка национална литература. Това е един от проблемите, с които по-късно Ибсен изпитва силно патриотично желание да се справи. Целият живот на автора е поредица от събития, които остават белези в творческия му процес по пътя към извоюването на национална идентичност.

През 1848 г., когато Ибсен е едва на двацет години, се случват политически събития в Норвегия, по-известни като Пролетта на народите. Това са революционни движения, обхващащи по-голямата част от Европа, с изключение на Англия, Османската империя и Русия. Техните характер и мащаб са различни, но се обединяват от идеята за противопоставяне и борба срещу вече съществуващите политически системи, държавни граници и сфери на влияние, установили се от времето на Виенския конгрес<sup>1</sup>. Революциите от 1848 г. са с изключителен заряд на национализъм, като на територията на днешна Норвегия имат за цел да пробудят национално самосъзнание и борбена отдаденост в името на страната.

<sup>1</sup> Виенският конгрес е политическо събитие провело се в Австрийската империя, създало нов ред в Европа след Наполеоновите войни, предначертало политическата картата на континента.

В годината, когато напуска Норвегия, пред Ибсен се отдава нова възможност, която е предопределена от заобикалящата го среда. Рим е много по-различен от действителността на Севера и има ползотворно влияние върху него. Оттук нататък животът става по-благосклонен към автора. Заедно със семейството си през 1868 г. се установява в Дрезден за известен период от време, за да може да осигури на сина си подходяща среда и той да получи прилично образование. Благоприятната среда в Германия провокира автора да довърши и преиздаде преработено издание на стиховете си, а що се отнася до драматургията – Ибсен е решен, че трябва да търси нов подход, отговарящ на нарастващите изисквания на Ранния модернизъм.

Следва десетилетие, през което авторът целенасочено търси пътища за постигане на творческите си цели. През 1880 г. се установява окончателно в италианската столица. Южна Европа е мястото, на което авторът създава по-голямата част от творчеството си, по-късно определяно като началото на модернизма. Съсредоточава се върху образа на жената, поставяйки я на революционна позиция за онова време, а именно наравно до мъжа. Разглежда проблемите на обществото като нерешени, с корен в семейното уединение, поставя под общ знаменател фалша на идентичност за сънародниците си, назовавайки ги *троли*, създава персонажи, които и до ден-днешен описват с прецизно плашеща точност човешкия характер в неговите крайности – различен, но винаги част от цялото. След като през 1901 г. авторът получава удар, той спира да пише. Така „Когато ние, мъртвите, се пробудим“ е последната му пиеса. През 1906 г. на 23 май Ибсен умира.

Хенрик Ибсен основополага национална театрална традиция за страната си, извоювайки на театралните сцени да се говори на родния му език, а поставените текстове да не бъдат френски водевили и романтични мелодрами. Той дава началото на автори като Аугуст Стриндберг, Антон Чехов, Морис Метерлинк, творци, които доразвиват възгледите му, но и му опонират с различни, също толкова интересни и ключови подходи в изграждането на драмата.

Творчеството на Хенрик Ибсен може да бъде определяно като поток на съзнанието му, в който се наблюдава борбата му с т.нар. от самия него, споменати по-горе, *троли* на обществото. Неговите персонажи са не просто личности, а добре мотивирани идеи, реализиращи целите и характерите си в обществената среда. Ибсен е авторът, който позволява на жената да застане наравно до мъжа, извеждайки личните ѝ борби над тези на своя съпруг, автор, който поставя жената рамо до рамо с божия наместник – пастора. Това ясно проличава в най-поставяната пиесата на автора „Куклен дом“ (1879 г.) където главното действащо лице Нора напуска дома си, оставяйки в него цялото си семейство, провокирана от страстта да последва мечтите си. В първите две заглавия на автора, считани за част от модерния му период, „Бранд“ (1866 г.) и „Пер Гюнт“ (1867 г.), Ибсен създава две коренно различни възприятия на све-

та, с различна ценностна система и характер. Двете крайности на махалото са основните персонажи Бранд и Пер, които са олицетворение на разбирането на личността за принадлежност. В пиесите се усеща и тази национална идентичност, която е предмет на доклада най-ярко през взаимоотношенията на Пер и Бранд с пасторите в пиесите. Ако Бранд е този, който търси себе си чрез света и е готов да пожертва всичко в борбата си срещу липсата на идентичност – *троловете*, то Пер е пътешественикът, опознаващ света чрез себе си. Можем да твърдим, че дори за момент самият Пер се превръща в трол. Ибсен създава тези две отделни самосъзнания, демонстрирайки, без да заема страна, как възпитанието зависи от принадлежността и гледната точка на възприятието. Именно с тези две заглавия, в които авторът залага идеалите си за национална идентичност, Хенрик Ибсен поставя началото на модерната театрална драма. Неизменна част от пиесите му са семейната обстановка и отношенията между мъжа и жената, обществената нагласа и пространство и мостът между двете, изразен чрез фигурата на божията намеса сред хората. Между тези три точки той разгръща човека като социален феномен, стремящ се да намери принадлежността си в новоформиращия се идеал за национална идентичност.

Пиесите на автора се превръщат в незаменим ход и стъпка в развитието на театралната история, като Хенрик Ибсен е вторият най-поставян автор в Европа след английския драматург Уилям Шекспир. Провокиран от заобикалящата го действителност, Ибсен създава светове от сблъсъци на идеологии, разбирания и най-вече мнения, които в пиесите му се разгръщат като безкрайни човешки отношения. Провокиран от средата и желанието за промяна в родината си, Ибсен оставя след себе си творчество, олицетворение на човешката необходимост от принадлежност. Пресъздава човека автор като част от процеса на търсене и борба за национален идеал, с който по-късно много успешно заразява и персонажите си. Провокацията в драмата на норвежкия драматург е олицетворение на човешката необходимост, нуждата на човека да бъде част от нещо по-голяма и общо. Тази принадлежност Ибсен открива и употребява като конструктор за изграждането на характер в персонажите си. И ако едните са *троли*, а другите – техните опоненти, то точно тези колоси, чиито характери не претърпяват промяна, са персонажите на свещениците и прислужниците, демонстриращи две различни, но много стабилни опорни точки в обществото. Всеки един от тях е целенасочено мотивиран да защити деянията си, за да постигне идеите на висшите си идеали без значение дали те са правилни, или не.

Именно в това се изразява необходимостта, която Хенрик Ибсен формира към националната идентичност на всяка една нация. Дори когато ги представя като опозиция на главното действащо лице и през персонажите си търси различни начини да разклати устоите им, те продължават с присъствие или отсъствие да отстояват службата, без значение дали тя е към някой господар

или господарка, към вярата и Бога или към държавата. И обикновено именно те (персонажите на прислужници и пастори/свещеници) са тези, които намират баланс в действието, поучават младите и провокират към разум, потушавайки емоцията. Персонажите на Хенрик Ибсен и до днес обрисуват действени ситуации, случки и представят междучовешки отношения, провокирайки с истинността и актуалността си. А проблемът за идентичността е главно действащо лице, което малко или много като част от структурата на пиесата и мотивацията на персонажа образува човешкото поведение в текста.

### ЛИТЕРАТУРА

- Brusten, R. (2001). *Teatarat na bunta. Ibsen, Strindberg, Chehov, Show, Brecht, Pirandelo, O'Neill, Genet*. Sofia: Damyan Yakov. [Брустийн, Р. (2001). *Театърът на бунта. Ибсен, Стриндберг, Чехов, Шоу, Брехт, Пирандело, О'Нийл, Жьоне*. София: Дамян Яков.]
- Velikova, V. (1998). *Konzeptualizirane na obrazovatelната deinost kao metapedagogicheski problem*. Blagoevgrad: Universitetsko izdatelstvo "Neffit Rilski". [Великова, В. (1998). *Концептуализиране на образователната дейност като метапедагогически проблем*. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“, 1998.]
- Ibsen vav vremeto. (2008). Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“. [Ибсен във времето. (2008). София: УИ „Св. Климент Охридски“]
- Kott, J. (1981). *Froid na Severa (Ibsen procheten po novomu)*. *Teatralen bulletin*, 1981, №3. [Кот, Я. *Фройд на Севера (Ибсен – прочетен по новому)*. *Театрален бюлетин*, 1981, №3.]
- Tomas, D. (1987). *Henrik Ibsen. Zhivot i tvorchestvo*. *Teatar*, 1–8, 1987. [Томас, Д. *Хенрик Ибсен. Живот и творчество*. *Театър*, 1–8, 1987.]
- Theatre and humanism in a world of violence*. (2009). *The book of XXIV congress of the International Association of Theatre Critics*. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Figueiredo, I. (2019). *Henrik Ibsen. The Man and the Mask*. New Haven and London: Yale University Press.



# МУЗИКА И ПЕДАГОГИКА – ИНОВАЦИИ И ТРАДИЦИИ

## Перспективи в извънкласните музикалнообразователни дейности на учениците от 5.–7. и 8.–10. клас

Марина Апостолова-Димитрова, гл. ас. д-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:** Настоящата статия разглежда възможностите за канализиране и трансформиране на творческата енергия при учениците от 5.–7. и 8.–10. клас в извънкласни форми на работа, подходящи за XXI век. Проследява се желанието на учениците за активно участие в мероприятия, свързани с предмета музика в общообразователната училищна подготовка и влиянието на социалните платформи в контекста на училищния живот.

**Ключови думи:** социални платформи, музика, училище

## Perspectives in Extracurricular Music Education Activities of Students of 5–7 and 8–10 Grades

Marina Apostolova-Dimitrova, Senior Assist. Prof., PhD  
*Sofia University “St. Kliment Ohridski”  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department of Music and multimedia technologies  
e-mail: mgapostolo@uni-sofia.bg*

**Abstract:** This article examines the possibilities of channeling and transforming creative energy in students in grades 5–7 and 8–10 into extracurricular forms of work appropriate for the 21<sup>st</sup> century. It traces students' willingness to actively participate in events related to the subject of Music in the general school curriculum and the influence of social platforms in the context of school life.

**Keywords:** social platforms, music, school

Възпитанието и социалният кръг в детска възраст, както и общуването на подрастващи с възрастни индивиди често предопределят последвалия жизнен път, поведение, съждения и личностни характеристики. Началото на ХХІ в. е пътеводител на нова форма в междуличностната комуникация. Навлизането на интернет и новите технологии в ръцете на човечеството откриват различни форми и възможности за реализация в обществото. Технологичният свят се развива толкова стремглаво, че отваря редица въпроси за бъдещето, чийто отговор би бил просто предположение. Бързо развитата зависимост към мобилни устройства, интернет и употребата на компютър се пренесе навсякъде в световен мащаб и доказа своята необходимост. Без съмнение може да се твърди, че човечеството вече не би могло да съществува без тези удобни и полезни технологични решения.

Достъпът до интернет позволява „препускане“ из виртуалното пространство по всяко време на денонощието. Това е съвременната междуличностна комуникация и начин, по който всеки може да изрази себе си пред света. Машабите на виртуалната реалност са глобални, а сърфирането в социална платформа е превърнато в неизменна част от ежедневието на човек. Приносите на този технологичен свят са толкова много, че трудно биха могли да се изброят. Използването на различни мобилни устройства, таблети или лесно преносими компютри са естествена част от съвременното ежедневие поради факта, че без тях междулично общуване не би било възможно. Употребата се случва по всяко време – докато чакаме на спирката, на светофара, докато сме сами, докато вървим или просто седим у дома или в кафенето. Единствено изискване е връзка с интернет.

Личните наблюдения върху деца в тийнейджърска възраст и комуникацията с учители в общообразователната училищна подготовка са в основата на настоящия доклад, който се фокусира върху възможностите за канализиране и трансформиране на творческата енергия при учениците от 5.–7. и 8.–10. клас в извънкласни форми на работа в контекста на ХХІ в.

Непрекъснатата и бърза комуникация между хората е удобство, което няма аналог в съвременното и не би могла да се замени. Интернет средата опростява не само общуването между хората, но е средство за бърз, лесен и удобен пренос на различна информация. Също така дава възможност за формиране на виртуални групи, в които участниците могат да бъдат в непрестан-

на колаборация помежду си, без реален зрителен контакт. Потенциалът на онлайн пространството е огромен и с течение на времето се формира нов тип социална реализация, непозната в историята на човечеството.

Децата като част от общество са засегнати пряко. Повечето от тях боравят с различни устройства, преди да формират естествени навици за общуване. Съществуването на разнообразни онлайн платформи задоволява вниманието на всяка детска аудитория само чрез кратки видеа, без значение от художествената стойност. Така се формира необратим процес на зависимост към употребата на различни устройства, защото светът на новите технологии и изкуствения интелект е вече във всеки дом. Със сигурност може да се твърди, че всеки съвременен човек се възползва от услугите на т.нар. интернет „търсачки“. Социологически проучвания<sup>1</sup> твърдят, че най-популярни и често използвани у нас онлайн платформи за търсене на информация са Google и Bing.

Възможностите на изкуствения интелект и на интернет пространството са неограничени и продължават да се развиват с времето. Бързият, лесен и безпределен достъп до всякакъв тип информация е важна част от ежедневието на новия свят и верен помощник при нужда от мигновена справка. Чрез въвеждане или изричане на дума в гореспоменатите търсачки всеки може да се сдобие с информация само чрез достъп до интернет. Децата като огледало на този свят вече живеят и зависят от тази потребност. Настоящата статия проследява не само възможностите за реализация на извънкласни дейности, но и желанието на учениците за активно участие в мероприятия, свързани с предмета музика в общообразователната училищна подготовка и влиянието на социалните платформи в контекста на училищния живот.

Като човек, израснал в друг социален свят, пред мен стоят няколко въпроса:

Какво дават социалните платформи на младите поколения, които не познават света без тях? Има ли пресечна точка между общообразователната училищна подготовка по музика и предпочитаните от учениците социални платформи?

За целите на настоящия труд се представя част от емпирично проучване, проведено сред 369 ученици в различни училища в страната, реализирано в началото 2023 г. Целта на изследването е да разкрие начини за формиране на музикален вкус при ученици от 5.–7. и 8.–10. клас, но се проследява и влиянието на социалните платформи върху обследваната група ученици. В работния процес се открояват и други констатации, които стават обект на настоящето

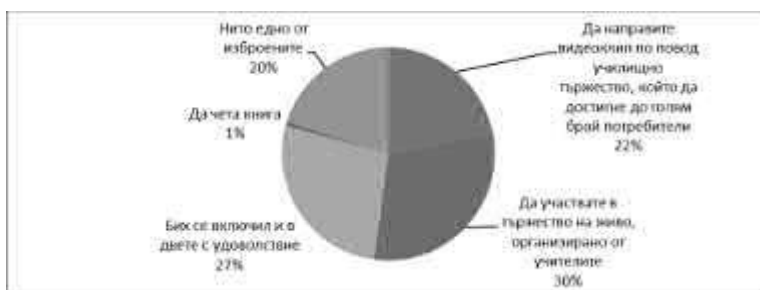
<sup>1</sup> Най-популярните интернет търсачки – Информационна агенция ПИК (pik.bg).

Най-популярните търсачки в света. Коя е най-добрата търсачка. Малка промяна през годината (royalprice.ru).

30 + Google Статистика, тенденции и факти за търсачките за 2023 г (websiterating.com).

Коя е най-популярната търсачка? (eyewated.com)

изследване. Представената моментна снимка цели да разкрие готовността на подрастващите за съпричастност към училищния живот чрез впитане на различни технологични решения, взаимодействащи с контекста на XXI в. В тази връзка се представя диаграма 1, която проследява възможностите и предпочитанията на учениците за включване и изява в училищния живот чрез извънкласни форми на работа. Въпросът „Кое би било по-забавно за Вас?“ предлага няколко възможни отговора, които представят отношението на учениците към училищния живот, свързан с извънкласни събития от училищния календар.



Диаграма 1

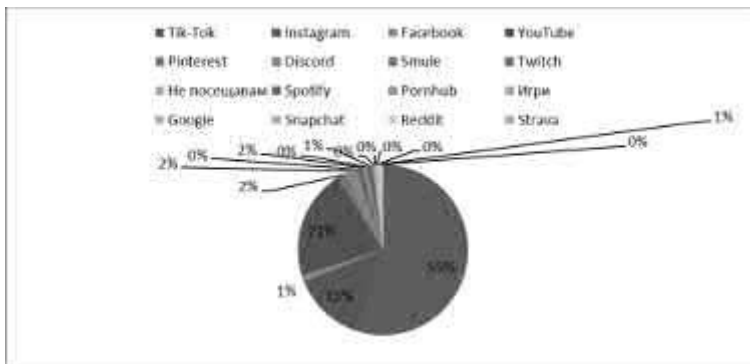
От илюстрираната диаграма се вижда, че 30% от анкетираните деца проявяват желание за участие в мероприятия, които се подготвят с помощта на учителите, т.е. учениците се нуждаят от насочване и организиране на творчески работен процес. С цел достигане на по-голяма аудитория и индивидуална популярност 22% от участниците в проучването биха реализирали свой самостоятелен продукт. Интересен факт е, че 27% биха взели участие в извънкласни форми на работа чрез училищно тържество на живо или чрез създаване на видео съдържание по повод конкретен празник, свързан с училищния календар. Този резултат доказва, че тази група ученици обичат творческата работна атмосфера. Ако се погледне от друг ракурс, може да се обобщи, че общо 79% от анкетираните дават положителен сигнал относно организиране и реализиране на извънкласни музикалнообразователни дейности. Полученият резултат ни отвежда и към други съждения:

- учениците обичат извънкласния училищен живот;
- имат нужда от повече творчески активности в образователния процес;
- необходима е подкрепа от страна на учител за канализиране и насочване на творческия потенциал, подход и енергия;
- чрез участие в подобна активност децата придобиват самочувствие и чувство на значимост в очите на училищното общество.

Останалата част от 21% категорично отказват да участват в училищния живот. Желателно е да се стимулира детското творческо мислене не само в областта на музиката, но и в други сфери на училищното образование, независимо от категоричния отказ на тази група ученици.

Заниманията с конкретна творческа дейност способстват за насочване и канализиране на творческото мислене в определена посока. Често помощта на училищния педагог оказва съществено влияние при изграждане и формиране на навици, характерни за творческата дейност не само в училищната подготовка. В този смисъл активирането на творческо мислене при децата открива нова форма на комуникация помежду им и прекъсва обичайните практики за прекарване на свободно време в онлайн пространството. Творческият работен процес ангажира вниманието на учениците с различен тип активност, която може да бъде трансформирана във всяка сфера от живота. В хода на изследването се наблюдават тенденции, които не са в корелация с подобна дейност. Неограничените средства на интернет средата предоставят възможност на всеки потребител да запълни своето свободно време, „скролвайки“<sup>2</sup> в различни социални платформи.

Според проучване на българска социална медия<sup>3</sup> най-популярни онлайн платформи на световно ниво са: Instagram, YouTube, TikTok, Facebook и Twitter. В тази връзка се проучва предпочитана онлайн среда за изследваната група ученици. Диаграма 2 изобразява палитра от социални платформи, посредством които децата запълват ежедневието си.



Диаграма 2

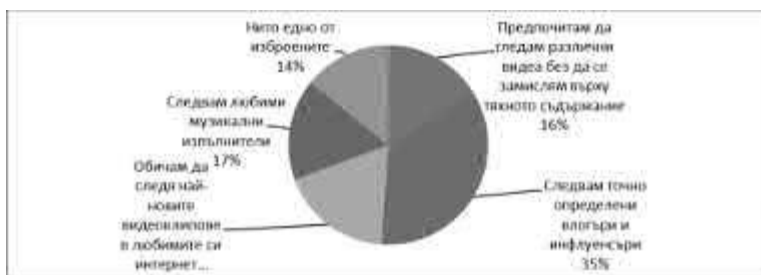
С най-голяма популярност сред тийнейджърите се ползва платформата TikTok. 55% от анкетиранияте прекарват свободното си време, гледайки различни видеа. Следваща по популярност платформа е YouTube с 21%. Instagram (15%) е на трето място в класацията за предпочитана онлайн среда. Всички други изброени платформи се обобщават в категория „Други“ (9%), но за прегледност на читателя са изписани отделно. От представения до тук

<sup>2</sup> Думата „скролвам“ е чуждица в бълг. език, която децата употребяват. В буквален смисъл означава „превъртам, прелиствам“.

<sup>3</sup> Top 5: Най-популярните социални мрежи в света за 2022 г. – Бизнес новините (businessnovinite.bg).

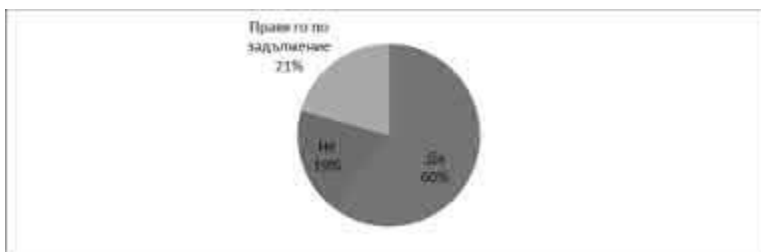
резултат може да се обобщи, че учениците обичат да прекарват времето си пред мобилно устройство или компютър, наблюдавайки видео съдържание.

Така полученият резултат отвежда към следващ логичен въпрос, а именно какви са интересите на учениците във времето, прекарано в интернет пространството. Диаграма 3 представя обобщен резултат на детската активност във виртуалното пространство.



Диаграма 3

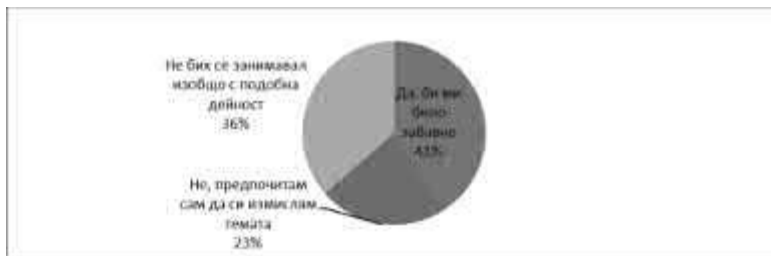
35% от анкетираните ученици имат онлайн фаворити, чиято активност следят. В проучване, което не е обект на настоящата статия, се вижда, че посочените от учениците фаворизирани личности често не са добър пример за подражание и представените от тях видео продукти не притежават художествена стойност. 18% от децата обичат да следят най-новите видео клипове, които се предлагат в любимата платформа. Добре е да се отбележи, че ежедневно се споделят голямо количество видеа в гореспоменатите интернет пространства. Това неминуемо води към извод, че анкетираната група прекарва твърде дълго време във виртуалното пространство. 17% от подрастващите отделят време на любими музикални изпълнители, а 16% просто гледат видеа, без да се замислят върху тяхното съдържание. В този случай е добре да се подчертае, че този тип взирание в екрана без особена активна мисловна дейност може да се дублира и в учебния процес, а това се превръща в проблем за съвременното общество. Интересен факт е, че 14% не проявяват интерес спрямо подобна онлайн активност. Този резултат провокира следващ въпрос, който се обвързва с желанието на учениците да четат книги.



Диаграма 4

Диаграма 4 представя положителен резултат спрямо отношението на учениците към четенето на книги. Похвално е, че 60% от анкетираните ученици все още проявяват желание към подобна активност.

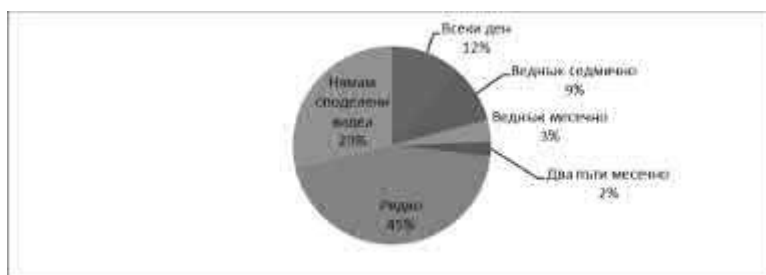
Както се спомена по-горе, целта на настоящата статия е да разкрие нагласите и перспективите пред учениците в 5.–7. и 8.–10. клас за участие в извънкласна училищна дейност, която дава възможност за лична творческата реализация. В контекста на XXI в. се проследява връзката между ежедневно наблюдение на онлайн фаворити и желанието за подобна лична активност, свързана с училищния живот. Диаграма 5 представя отношението на учениците към участие в училищен онлайн проект, състоящ се в изработване на видео съдържание по зададена тема.



Диаграма 5

От изобразената по-горе диаграма 5 се вижда, че 41% от всички анкетирани ученици проявяват активност и биха взели участие в подобен творчески проект. 23% предпочитат сами да измислят тематиката на своите видеа, т.е. нямат нужда от насочване и подпомагане от страна на учител и изпитват необходимост от независимост, а 36% изобщо не биха се занимавали с подобна дейност. От така изложените резултати може да се обобщи, че по-малко от половината ученици биха се включили активно в осъществяването на различни видео проекти. Това заключение отново ни отвежда към съждения, че безпредметното следене на видео съдържание в онлайн платформи не стимулира у потребителите когнитивни и творчески активности, които могат да се имплантират в извънкласна творческа дейност.

Диаграма 6 описва процентното съдържание на периодичността, през която учениците споделят свое видео съдържание.



Диаграма 6

Изобразеният резултат доказва, че 71% от анкетираните ученици притежават свой видео канал или профил в социална платформа, в които представят свое видео съдържание. 12% от тях споделят видеа всеки ден. Този тип интензивност определя ежедневна ангажираност и креативност в подбора на видео съдържание, за да бъде видеото атрактивно за аудиторията на онлайн платформата. Стремещът и желанието на подрастващите към ежедневна активност във виртуалното пространство са обвързани с възможностите за нов вид професии, актуални за ХХІ в. 9% проявяват подобна активност веднъж седмично, 3% – веднъж месечно, а 2% – два пъти месечно. 45% от анкетираните рядко споделят свои видео материали.

Атрактивността и стойността на видеопроект в детската аудитория са обвързани с елементарни познания в областта на видео обработката. Онлайн средата предлага мобилни приложения, които позволяват на учениците да оформят видео съдържание във вид, който да заинтригува зрителя, в т.ч. е и добавянето на музикален фон. Според Силвана Карагъзова „звуквата информация повишава емоционалния отговор, противоречи на „независимото от контекста“ допускане за визуалната доминантност. Дори повече, електродермалните (изследващи електрическото съпротивление на кожата) реакции, които са тясно свързани с емоционалната възбуда, са по-големи при емоционално по-наситена музика, отколкото емоционално наситен филмов клип“ (Карагъзова, 2020: 907). Добавянето на музикален фон в детските видеа неминуемо повишава зрителския интерес, креативността на учениците, както и определя техните музикални предпочитания.

Проведеното емпирично проучване е провокирано от наблюдението върху група ученици, които разпознават различни видове музикални примери и могат да запейт мелодия, без да разпознават изпълнител или музикално произведение. Този факт сам по себе си отключи в изследователя редица въпроси, част от които са обект на настоящата статия. В този ред на мисли Емилия Кабакова разглежда проблема за музикалното наследство. Тя пише, че „решаваща е ролята на артист-изпълнителите и учителите, които популяризират музикалните образци на миналото, създадени в различни музикални жанро-



ве и стилове“ (Караминкова-Кабакова, 2020: 177). Търсенето и стремежът на съвременния учител трябва да бъде насочени към активиране на творческо мислене при децата, съобразен с потребностите и нуждите на технологичния свят, в който се развиват.

Желанието и интересът към извънучилищни практики, свързани не само с предмета музика, могат да се представят чрез различни активности в контекста на съвременното общество. Този тип изява на учениците кореспондира с личните впечатления на децата от виртуалния свят, в който прекарват част от ежедневието си. Чрез отключване на нов вид творческо мислене и с помощта на училищния педагог за насочване и канализиране на творческите търсения се разкриват съвременни практики и измерения, познати за мирогледа на учениците. Постепенното навлизане във виртуалния свят на младото поколение и пресъздаването на видео проекти, свързани с училищния живот, могат да изместят фокуса и интереса на учениците от пребиваване в социални платформи и безсмислено скролване в тях. Предоставянето на възможност за изява на подрастващите чрез изработване на елементарни видео проекти с контролирано съдържание развива комплексни качества в децата и формира нов тип междупредметни връзки, характерни за концепцията на STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, Math) обучението. Този съвременен подход към предмета музика е необходим, за да се съхрани музикалното възпитание и култура в обществото.

## ЛИТЕРАТУРА

- Dimitrova, R. (2021). Digitalna kompetentnost – neobhodimo uslovie za budestia pedag po muzika. – V: Pedagogicheski I socialni izsledvania. T.1, 25–34 [Димитрова, Р. (2021). Дигитална компетентност – необходимо условие за бъдещия педагог по музика. – В: Педагогически и социални изследвания, том 1, 25–34]
- Karagiozova, S. (2020) Prilojenie na fonovata muzika v uchebniq audiovizualen resurs. Obrazovanie I izkustva: trdicii I perspektivi. Sbornik dokladi ot Nauchno-prakticheska konferenciq, posvetena na 80-godishninata ot rovdenieto na prof. d-r Georgi Bizhkov, s. 907. [Карагъзова, С. (2020) Приложение на фоновата музика в учебния аудиовизуален ресурс. – В: ОБРАЗОВАНИЕ И ИЗКУСТВА: ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВИ. Сборник доклади от Научно-практическа конференция, посветена на 80-годишнината от рождението на проф. д-р Георги Бижков, с. 907.]
- Karaminkova-Kabakova, E. (2020) Muzikalnoto nasledstvo: kakvo ostava sled nas? Godishnik na SU “Sv. Kliment Ohridski”, T. 113, p. 177. [Караминкова-Кабакова, Е. (2020) Музикалното наследство: какво остава след нас? Годишник на СУ „Св. Климент Охридски“, Т. 113, с. 177.]
- Koq e naj-populqrnata tursachka? (eyewatered.com) accessed: Коя е най-популярната търсачка? (eyewatered.com) [Коя е най-популярната търсачка? Посетен на 22.05.23, достъпен на: Коя е най-популярната търсачка? (eyewatered.com).]

- Naj-populqrnite internet tursachki – Informacionna agenciq PIK (pik.bg) accessed: Най-популярните интернет търсачки – Информационна агенция ПИК (pik.bg) [Най-популярните търсачки. Посетен на 23.05.2023, достъпен на: Най-популярните интернет търсачки – Информационна агенция ПИК (pik.bg).]
- Naj-populqrnite tursachki v sveta. Koq e naj-dobrata tursachka. Malka promqna prez godinata (royalprice.ru) accessed: Най-популярните търсачки в света. Коя е най-добрата търсачка. Малка промяна през годината (royalprice.ru) [Най-популярните търсачки в света. Посетен на: 23.05.23, достъпен на: Най-популярните търсачки в света. Коя е най-добрата търсачка. Малка промяна през годината (royalprice.ru).]
- Tsanev, N., Kyushev, Zh. (2022). Uchilistna strategia za STEM obrazovanie. – Obrazovanie I izkustva: tradicii I perspektivi. Sbornik s dokladi ot treta nauchno-prakticheska konferencia, s. 374-385. [Цанев, Н., Кюшев, Ж. (2022). Училищна стратегия за STEM образование. – Образование и изкуства: традиции и перспективи. Сборник доклади от трета научно-практическа конференция, с. 374–385.]
- Top 5: Naj-populqrnite socialni mrezi w sveta za 2022g. – accessed: Top 5: Най-популярните социални мрежи в света за 2022г. – Бизнес новините (businessnovinite.bg) [Top 5: Най-популярните социални мрежи в света за 2022г, Посетен на: 24.05.2023, достъпен на: Top 5: Най-популярните социални мрежи в света за 2022г. – Бизнес новините (businessnovinite.bg).]
- 30 + Google Statistika, tendencii I fakti za tursachkite za 2023 (websiterating.com), accessed: 30 + Google Статистика, тенденции и факти за търсачките за 2023 г (websiterating.com) [30 + Google Статистика, тенденции и факти за търсачките за 2023 г. Посетен на 22.05.23, достъпен на: 30 + Google Статистика, тенденции и факти за търсачките за 2023 г (websiterating.com).]

# Компетентност за културна осведоменост и изява в контекста на обучението по музика

Ралица Димитрова, гл. ас., д-р  
*Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
Катедра „Музика и мултимедийни технологии“  
e-mail: r.dimitrova@fnoi.uni-sofia.bg*

**Резюме:** Статията представя обучението по музика в българското общообразователно училище като необходимо условие за изграждане на идентичност посредством въздействието на изкуствата и културата. Акцентира се върху уменията, знанията и нагласите, които трябва да притежават учениците за реализиране на образователните цели. Подчергана е ролята на междупредметното взаимодействие за трансфер на знания между различни образователни области. Ключовите компетентности са разгледани предвид учебното съдържание по музика и основните дейности, чрез които се реализира обучението.

**Ключови думи:** музика, култура, компетентност, образование

## Cultural Awareness and Expressive Competence in Music Education

Ralitsa Dimitrova, Senior Assist. Prof., PhD  
*Sofia University “St. Kliment Ohridski”  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department of Music and multimedia technologies  
e-mail: r.dimitrova@fnoi.uni-sofia.bg*

**Abstract:** The article presents music education in the Bulgarian school as a condition for the formation of identity through art and culture. Emphasis is on the skills, knowledge and attitudes that students must possess. The role of interdisciplinary interaction for knowledge transfer between different educational fields is emphasized. The key competences are considered according to the learning content in Music and the main activities that the training implements.

**Keywords:** music, culture, competence, education

## Въведение

Усъвършенстването на образователната практика извежда необходимост от формиране на широк спектър от компетентности на учениците. Тяхното придобиване трябва да се осъществява в процеса на учебна дейност, а резултатът ще намери приложение в извънучебната работа на обучаемия.

В Препоръката на Европейския парламент и на Съвета за създаване на Европейска квалификационна рамка за обучение през целия живот (ОВ С 111, 2008, 11) компетентността се дефинира като „доказана способност за използване на знания, умения и личностни, социални и/или методологични дадености в работни или учебни ситуации и в професионално и личностно развитие“. В контекста на гореизложената дефиниция значение имат качествата, които се изграждат у подрастващите в резултат на ежедневната им дейност. Компетентностите, които би следвало да бъдат обхванати от образователната подготовка, са регламентирани в чл. 77 от Закона за предучилищното и училищното образование.

Интегрирането на ключовите компетентности в нормативната уредба на българската образователна система предполага реализиране на ефективно образование, съобразено с европейските стандарти.

В препоръката на Съвета на Европейския съюз от 22 май 2018 г. (ОВ С, 2018: 9) се извеждат осем ключови компетентности, които се разглеждат като еднакво важни и равностойни помежду си:

- езикова грамотност;
- многоезикова компетентност;
- математическа компетентност и компетентност в областта на точните науки, технологиите и инженерството;
- цифрова компетентност;
- личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене;
- гражданска компетентност;
- предприемаческа компетентност;
- компетентност за културна осведоменост и изява.

Несъмнено придобиването на широк спектър от знания, умения и нагласи на обучаемите е приоритет пред съвременната образователна среда. Интердисциплинарното взаимодействие се превръща в основа за усвояване на учебното съдържание, чрез което се изпълняват очакваните резултати от проведената дейност. Трансферът на знания между учебните предмети е силно подчертан в учебните програми посредством примерни дейности за придобиване на ключови компетентности и междупредметни връзки.

Предвид актуалността на междупредметното взаимодействие в образователната реалност цел на настоящата разработка е да подчертае значението на

предмета музика за реализиране на компетентност за културна осведоменост и изява.

Спецификата на учебния предмет музика предлага разнообразни дейности, в хода на които да се осъществи интердисциплинарно взаимодействие. Активностите, които се реализират в часовете, работят за изграждане на музикалноаналитични, изпълнителски и когнитивни способности в обучаемите. Очакваните резултати, следствие от учебното съдържание по музика в общообразователната подготовка, залагат умения, свързани с основните дейности:

- възприемане (слушане);
- възпроизвеждане (песне, изпълнение);
- творчество (съчиняване).

Търсейки пресечни точки между учебното съдържание по музика за общообразователната подготовка, спецификата на музикалното изкуство и уменията за (ОВ С, 2018: 11) „разбиране на собствената развиваща се идентичност и културно наследство в един свят на културно многообразие и за това как изкуствата и другите форми на културата могат да бъдат начин едновременно за възприемане на света“, част от дефиницията за културната компетентност и уменията за изразяване чрез творчество, може да заключим, че обучението по музика целенасочено работи за възпитаване на важни социални и личностни качества. Предвид разностранния опит и многообразието от дейности, които упражняват учениците в своята учебна дейност, следва да се поставят дискусийни въпроси, свързани с възпитанието на:

- емоционална интелигентност;
- естетическо отношение;
- активност.

## Дискусия

- Емоционална интелигентност

Изграждането на емоционална интелигентност в часа по музика предполага развиване на умения, свързани със способността ученикът да реагира „правилно“ на звуковата материя. Това е възможно само при изградени умения за ориентиране в музикалното пространство. За първи път през 1931 г. Надел изследва проблема и въвежда термина „музикално пространство“. През същата година Ернст Курт издава своя труд „Музикална психология“, където разсъждава върху пространствените представи в музиката, докато Надел според Марияна Булева (Булева, 2014: 157) разграничава слуховото пространство от „собственото музикалното пространство“. Изследването на музикалното пространство е немислимо без разглеждането на вертикала и хоризонтала в музиката. Именно тези две величини гарантират правилното тълкуване и ориентиране в музикалния тъкан. Спецификата на учебния предмет музика

дава възможност за изразяване на емоционално преживяване при общуване с различни музикални стилове и направления. За възпитаването на емоционалната отзивчивост се изисква системна и целенасочена работа чрез натрупване на разностранен слушателски опит. Възприемането на разнообразни по структурно и интонационно съдържание музикални творби разширява музикалнотелесните представи на учениците и влияе пряко върху развитието на емоционално-образния свят на личността.

- **Естетическо отношение**

Творческата музикална дейност е основополагаща за формиране на естетическо отношение на личността към действителността. Реализирането ѝ предполага комплексно развиване на музикалните способности, ангажирайки цялата психична активност у учениците – воля за изпълняване на поставена задача и емоционално съпреживяване на музикалната творба. Културните ценности, които формира обучението по музика, се реализират върху основата на разностранен музикално социален опит. Дейностите, чрез които се осъществяват образователните цели на дисциплината, създават условия за разгръщане на личностните заложби и интереси на учащите. Препоръката на Съвета от 22 май 2018 г. относно ключовите компетентности за учене през целия живот (ОВ С, 2018: 11) дефинира компетентността за културна осведоменост и изява като „разбиране и уважение към начина, по който идеи и значение се изразяват творчески и се предават в различните култури и посредством редица изкуства и други форми на културата“. От тук може да заключим, че за реализирането ѝ е важно да възпитаваме в обучаващите оценъчни умения, които да послужат за изграждане на естетически критерии. Те ще осигурят формиране на естетическо отношение не само към изкуството, а и към света.

- **Активност**

Обучението по музика в общообразователното училище реализира учебното съдържание посредством разнообразие от активности. Те се осъществяват в хода на възприемането, възпроизвеждането и съчиняването на музика, неизменна част от учебната работа по дисциплината. За ролята и значението на активността говори и Г. Пиръв (Пиръв, 1966: 143), според когото „когато учениците са активно ангажирани да решават съществени познавателни задачи, те постигат по-добри резултати и в запомняне и овладяване на материала“. Активността на подрастващите в процеса на обучение позволява изпълняване на образователните цели по предмета посредством разнообразие от задачи, чрез които се придобиват нови знания и умения. Многообразието от дейности, които предлага учебният предмет музика осигурява широки възможности за интеграция с други изкуства. Пенчо Стоянов (Стоянов, 1988: 9) залага тезата, че по своята функция и социална природа изкуствата са родствени, което от своя страна дава възможност за паралели и аналогии между тях. Активността

в учебната дейност и възможността за интердисциплинарно взаимодействие са несъмнено от първостепенно значение за развиване на компетентностно ориентирано обучение. Яна Рашева-Мерджанова (Мерджанова, 2021: 115) определя компетентностния подход като трайна образователна перспектива. Според нея днес педагогическата грижа за духовното възпроизводство е повече от нужна. Тя я определя като „решаваща“ за културното бъдеще на човечеството.

## Заклучение

Компетентностите, които се формират в процеса на обучение, са от решаващо значение за развитието на човека, социалното включване на индивида в обществото, конкурентоспособността и пригодността му за трудова заетост. Според Европейския стълб на социалните права, с оглед на бъдещата професионална реализация на ученика, формираните компетентности ще осигурят възможност индивидът да „участва пълноценно в обществото и успешно да осъществява преход на пазара на труда“. Значението на бъдещата професионална реализация на подрастващите намира приложение и в Закона за предучилищното и училищното образование, в сила от 2016 г. Член 5, ал. 1 (ЗПУО, 2016: 2) посочва, че „придобиването на компетентности, необходими за успешна личностна и професионална реализация и активен граждански живот в съвременните общности“ е сред основните цели на предучилищното и училищното образование.

В контекста на Културната компетентност и уменията за изразяване чрез творчество чл.5, ал. 1 от Законът за предучилищното и училищното образование (ЗПУО, 2016: 2) акцентира върху познаването на националните, европейските и световните културни ценности и традиции. Според Иван Кабаков (Кабаков, 2022: 45) културната осведоменост е предпоставка за осъзнаването на индивида като носител на ценностите на конкретната култура, които не го ограничават в диалога с представителите на останалите култури. Разбирането и оценяването на културното многообразие е изпълнимо условие само ако за него се работи в творческа образователна среда, каквато е часът по музика. Посредством силата на музикално изкуство се формират компетентности, които позволяват оценяване и съхраняване на ценности, белег на националната и културна идентичност.

## ЛИТЕРАТУРА

- Mihova, M. (2014). *Образователна политика на Europeyskia sayuz. Plovdiv.* [Михова, М. (2014). *Образователна политика на Европейския съюз. Пловдив.*]
- Pirgov, G. (1966). *Pedagogicheska psihologia. Sofia: Nauka i izkustvo.* [Пиръв, Г. (1966). *Педагогическа психология. София: Наука и изкуство.*]

- Buleva, M. (2014). Muzikalното prostranstvo i vreme kato ideya za muzikalna tektonika. – V: Nauchni trudove na Rusenskia universitet, 53, 157–161. [Булева, М. (2014). Музикалното пространство и време като идея за музикална тектоника. – В: Научни трудове на Русенския университет, 53, 157–161.]
- Kabakov, I. (2022) . Kulturata kato klyuchova kompetentnost. Formirane na kompetentnosti v savremennata obrazovatelna realnost. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“, 2022, 37–51. [Кабаков, И. (2022). Културата като ключова компетентност. Формиране на компетентности в съвременната образователна реалност. Сфоя: УИ „Св. Климент Охридски“, 2022, 37–51.]
- Merdzhanova, Ya. (2021). Kompetentosten podhod za lichnostno razvitie – filosofskoobrazovatelno izmerenie i metodicheska konkretika v obuchenieto. Izmerenia na kompetentnostta. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“, 2021, 102–116. [Мерджанова, Я. (2021). Компетентостен подход за личностно развитие – философскообразователно измерение и методическа конкретика в обучението. Измерения на компетентността. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2021, 102-116.]
- Европейски стълб на социалните права. (2021). [mailto:https://commission.europa.eu/system/files/2017-12/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet\\_bg.pdf](mailto:https://commission.europa.eu/system/files/2017-12/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_bg.pdf)
- Закон за предучилищното и училищното образование, в сила от 01.08.2016 г., [mailto: https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136641509](mailto:https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136641509)
- Официален вестник на Европейския съюз. (2008). Препоръка на Съвета от 23 април 2008 г. относно ключовите компетентности за учене през целия живот, С111, 1–13.
- Официален вестник на Европейския съюз. (2018). Препоръка на Съвета от 22 май 2018 г. относно ключовите компетентности за учене през целия живот, С189, 1–13.



# Разработване на образователни ресурси за обучение по музика в електронна среда

Рая Ковачева, гл. ас., д-р

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

**Резюме:** Докладът представя необходимостта от прилагане на методи за осъвременяване на учебния процес по музика и обогатяване на обучението с ресурси в електронна среда. Предлага конкретни методически подходи и програми със свободен достъп в интернет за изработване на образователни ресурси като част от дигитализацията на учебния процес по музика. Акцентира върху изискването за съответствие между авторските образователни материали и съдържанието на учебните програми по музика за различните класове.

**Ключови думи:** обучение по музика, интерактивни методи, образователни ресурси по музика, обучение в електронна среда, дигитализация на учебния процес

## Development of Educational Resources for Music Learning in an Electronic Environment

Raya Kovacheva, Senior Assist. Prof., PhD  
*Sofia University “St. Kliment Ohridski”  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department of Music and Multimedia Technologies  
e-mail: rajask@uni-sofia.bg*

**Abstract:** The report presents the need to implement methods to modernize the learning process in music and enrich learning with resources in an electronic environment. It offers specific methodological approaches and programs with free access on the Internet for the development of educational resources, as part of the digitalization of the learning process in music. Emphasizes the requirement for correspondence between the author's educational materials and the content of the music curricula for the different grades.

**Keywords:** music education, interactive methods, educational resources in music, learning in an electronic environment, digitization of the educational process

Съвременната тенденция образованието все повече да се обогатява с дигитално съдържание повлиява и обучението по музика в българското училище. Учениците все по-често използват като източник на информация за решаване на поставени задачи материали със свободен достъп от интернет. Предпочитат да работят с дигитални устройства във всяка възможна ситуация и по време на урока. В търсенето си на допирни точки с интересите на обучаемите учителите също са принудени да обогатяват арсенала на интерактивно взаимодействие с различните възрастови групи с цел постигане на „симбиоза между игра и мултимедия“ (Radeva: 2018). Хармоничното единство на образователно съдържание с мултимедийна игра може да доведе до много ползи за обекта на въздействие: „При една дидактическа комбинация на достъпна/налична хардуерно и софтуерно мултимедия (без необходимостта от специален технически инструментариум, изискващ допълнително финансиране или законодателна намеса) с подходящ педагогически подход получаваме не само възможност за нестандартност в стандартна среда, но и преход от обучение към творчество; двустранна мотивация учител–ученици, интеракция, екипна работа, нови идеи, взаимопомощ, импровизация, артистизъм, ангажираност на децата до ниво за създаване на условия за емоционални съпреживявания и обучение и пр.“ (Radeva, 2018: 7).

### **Актуално състояние на електронните ресурси в обучението по музика**

В общообразователното училище музика се изучава от 1. до 10. клас. Учебните програми по музика в България обхващат изключително богат обем теоретични знания за музикалното изкуство, професионална терминология, свързана с музикалноизразни средства, елементи на музикалната изразност, музикални форми, жанрове, елементи на нотописа, знания за исторически епохи и стилове и др. Много от учителите се стремят да обогатят музикалнообразователния процес с допълнителна информация, която търсят в глобалната информационна мрежа. Пандемията COVID-19 стана причина този процес да се активизира неотложно. В интернет обаче няма прецизно систематизирана информация, която да е приложима ефективно и безкритично от учителите по музика в клас. „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“ (Kovacheva, 2022: 701).

У нас в периода на световна пандемична ситуация, съпроводен от продължително обучение в електронна среда, предметът музика не беше между приоритетните за издателствата на учебни пособия. Фокусът на бързосформираните канали за образователни ресурси, като напр. „С БНТ на училище“<sup>1</sup> бяха знанията по български език и литература и математика. Популярният сайт Уча.се<sup>2</sup> съдържа малобройни видео уроци по музика, които не са адресирани до клас или определен учебник на издателство, както е по останалите учебни предмети. Те дори не са обособени като отделен учебен предмет, а са включени в категория „Личностно развитие“ (фиг. 1). Сайтът беше свободно достъпен за кратко в периода на световна пандемична криза. Към настоящия момент достъпът е платен.



Фиг. 1. Сайт на Уча.се

Макар и с известно забавяне се създаде портал на МОН<sup>3</sup> (Национална електронна библиотека), в който практикуващи учители споделят авторски интерпретации на учебно съдържание. Националната електронна библиотека „предоставя възможност за публикуване и споделяне от педагогическите специалисти на авторски учебни, дидактически и методически материали за работа в електронна среда“<sup>4</sup>. Поставено е изискване материалите да съответстват на държавните образователни стандарти и на учебните програми. При публикуване се индексират по класове, тематични направления и вид на материала: за обучение, за самоподготовка и за изпитване. В цитирания сайт към настоящия момент са налични общо 174 материала по музика: 26 за първи, 16 за втори, 24 за трети, 38 за четвърти, 30 за пети, 15 за шести, 13 за седми, 3 за осми, 8 за девети и само 1 за десети клас. По някои теми има качени повече от един ресурс. Достъпът е свободен. За да се прегледа материалът, първо трябва

<sup>1</sup> <https://bnt.bg/bg/a/s-bnt-na-uchilishche>

<sup>2</sup> <https://ucha.se>

<sup>3</sup> Национална електронна библиотека на учителите, достъпна на: <https://e-learn.mon.bg>

<sup>4</sup> Пак там.

да се изтегли. Търсачката не предлага възможност за филтриране по вид – за задължителна подготовка, факултативни учебни часове, самоподготовка или занимания по интереси. Инициативата предлага перспектива освен за онлайн обучение, ресурсите да се използват и за присъствено обучение, самоподготовка, при преподаване на интегрирано знание или проектно базирано обучение. Не е изяснена защитата на интелектуална собственост в полза на авторите.

Актуалната поредна инициатива на МОН за електронен достъп до образователни ресурси е именувана „Дигитална раница“<sup>5</sup> и отново е насочена към преодоляване на предизвикателствата при неприсъствена, присъствена или хибридна форма на обучение. Анонсира се богат набор от дигитално образователно съдържание, което е свободно достъпно дори за родители, но след регистрация. При преглед на материалите се установява наличие единствено на презентации по теми на издателство „Клет“. За девети и десети клас липсват достатъчно ресурси. В сайта има възможност да се създава образователно съдържание посредством софтуерното приложение MozaBook. За целта то трябва да се изтегли и инсталира. Приложено е видео ръководство за работа.

Издателствата на учебници поддържат собствени сайтове с електронни варианти на учебници по музика, в които са интегрирани музикални примери, презентации, а някъде<sup>6</sup> дори интерактивни игри и видео уроци, голям брой създадени от 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“ (Kovacheva, 2022: 705).

В настоящия момент има значително по-голям избор на интерактивно учебно съдържание, което би могло да се прилага безкритично от учителите, но творческият характер на предмета музика предопределя очакването на учениците за все по-интересни ресурси в уроците. Това предизвикателство стои пред бъдещите учители и нашите студенти.

## **Интерактивни авторски образователни ресурси по музика за обучение в електронна среда**

Публикацията представя някои елементи, които се разработват съвместно със студенти и се прилагат успешно в работата с ученици в стажантската им практика. Началото на този процес бе поставен за нуждите на обучението в

<sup>5</sup> Дигитална раница, МОН. Retrieved on 21.05.2023 from <https://edu.mon.bg>

<sup>6</sup> Сайт на издателство РИВА с учебници на авторски колектив Георгиев, А., Петрова, А., Андасорова, М., Ковачева, Р. Retrieved on 21.05.2023 from <https://uchebnicite.bg>

електронна среда от разстояние (ОРЕС) през 2020 г. (пак там: 706). Тенденцията на образованието е то да бъде по-интерактивно, с цел всеки ученик да бъде активен участник в образователния процес. Учебното време в часовете по музика на 1. и 2. клас от 30 минути и за учениците от 3. до 10. клас – по 40 минути, в училищата с двусменен режим, не дава възможност да се комуникира активно във всеки час и с всеки ученик в многобройните паралелки. Това налага да се търсят други, макар и дигитални, методи за активиране на обучаемите. Програмите, които са подходящи за тази цел при обучението по музика, са интуитивни. С тях всеки учител може да създава собствени авторски ресурси, съобразени със съдържанието на учебните програми, нивото на паралелката и интересите на учениците. Готовите материали имат защита на интелектуалната собственост на своя автор, като дават възможност да останат скрити (частни) или по желание авторът може да редактира достъпа и да бъдат публични. Линкове или QR<sup>7</sup> код с готови ресурси се изпращат на учениците в Classroom и им се предлага да ги играят многократно. Целта на поставените задачи не е да се оценяват учениците, а по-скоро да се постигне затвърждаване на новите знания по приятен и забавен за тях начин.

Най-достъпен и популярен метод е изготвяне на презентации с Power Point или Google Presentation. Той е приложим по всеки учебен предмет във всеки клас и за всяко учебно съдържание, включително по музика. Студентите усъвършенстват уменията си в подбор на подходящо съдържание, интегриране на музикални файлове и избор на различни ефекти и преходи, с които да подчертаят значението на представената информация. Подготовката на образователни ресурси за обучение в електронна среда изисква специфичен подход по отношение на подбор на съдържание, сложност на достъпа до приложения и приложения, с които ще се работи. Най-ефективна е употребата на програми със свободен достъп, които учениците не се затрудняват да използват.

## Ресурси за начален етап

Малките ученици от начален етап харесват дигитални задачи както за екипна, така и за самостоятелна работа. За 1. и 2. клас са подходящи пъзели<sup>8</sup>, в които се изисква да се подредят изображения на музикални инструменти. Още при създаването и изпращането на пъзела се предвижда неговата сложност: брой елементи, да бъде ли улеснено подреждането му от „призрак“ (бледа сянка на картината), дали да се отчита време за завършване на играта и др. При споделяне с ученици те също могат да контролират някои от тези опции. Обикновено след първото подреждане сами избират по-сложни варианти и се стремят да постигнат по-кратко време за изпълнение (фиг. 2).

<sup>7</sup> Retrieved on 21.05.2023 from <https://www.qr-code-generator.com>

<sup>8</sup> Retrieved on 21.05.2023 from <https://www.jigsawplanet.com>



Фиг. 2. Пъзел

На третокласниците освен пъзели, с по-усложнени образователни задачи, се подготвят интерактивни игри<sup>9</sup> с повече изображения, музика и текстови въпроси. В тях учениците свързват нотни стойности и паузи с брой времена (фиг. 3), съотнасят тонови имена с графичното им изображение върху петолиние, откриват и попълват липсващи тонови трайности в рамките на такт в размери 2/4, 3/4 и 4/4, като решават и други задачи, съобразени с учебното съдържание.



Фиг. 3. Интерактивна игра

Всяка игра може да се играе в няколко различни варианта по избор на ученика, без да се променя съдържанието ѝ. Създадена като викторина, играта може да се превърне в лабиринт, влакче, кръстословица, игра на карти, концертен подиум и др. Сайтовете постоянно се обновяват и предлагат нови

<sup>9</sup> Retrieved on 21.05.2023 from <https://wordwall.net>

опции. Част от тях са безплатни и лимитирани (фиг. 4), но се предлага голямо разнообразие и на платени шаблони.



Фиг. 4. Модели на шаблони за интерактивна игра

Четвъртокласниците имат още по-голям избор. Освен пъзели и интерактивни игри за тях се изготвят игри в програмата Kahoot<sup>10</sup> с още по-богато съдържание. Kahoot има голямо предимство за обучението по музика, тъй като позволява да се интегрират линкове с видео и по този начин може да се илюстрира още по-конкретно учебният материал. Например – разпознаване на музикални инструменти, видове гласове и изпълнителски състави по тембър или от наблюдение на концертни видео записи, разпознаване и отличаване на метруми и музикални жанрове и др. При изготвяне на всяка задача отново има възможност да се настрои нивото на сложност, времето на изпълнение, да се позиционира от кой момент да започне изпълнението на видео примера и колко да продължи, така че да подчертае търсения елемент от учебното съдържание и др. Такива игри могат да служат и за тестова проверка. Уникалното им авторско съдържание гарантира невъзможност да се преписва от предварително наизустени решения. Програмата автоматично изчислява процента правилни отговори, а учителят може предварително да определи свои критерии, по които да приравни процентите към шестобалната система за оценяване в българското училище. Играта може да се сподели с линк за самостоятелно изпълнение вкъщи или да се проведе в час със състезателен характер. В клас учениците могат да играят самостоятелно или в отбори. Този вид игри са подходящи за уроци за обобщение и преговор. Носят голям емоционален заряд и по тази причина е препоръчително да се провеждат в края на учебния час (фиг. 5).

<sup>10</sup> Retrieved on 28.05.2023 from [www.kahoot.com](http://www.kahoot.com)



Фиг. 5. Игра в Kahoot

## Ресурси за прогимназиален и гимназиален етап

В прогимназиален и гимназиален етап от споменатите програми продължава работа само с Kahoot. Пъзели и интерактивни игри също може да се използват, но единствено за забавление и затвърждаване на теоретични знания. Съдържанието на въпросите постепенно се усложнява и обогатява спрямо учебната програма, като надгражда получените знания до момента.

Добавят се ресурси и в Google Forms. Създават се въпроси от типа на анкета с избираеми опции или със свободен отговор. В предварителните настройки може да се заложи смяна на подредбата на въпросите, както и да се скрият въведените в програмата правилни отговори и точки за оценка, ако ресурсът е създаден с цел оценяване. Формуляри може да се създадат и със забавно съдържание, което отново да има за цел затвърждаване на знания и компетентности. Такива са задачи за класация на изпълнители, музикални инструменти, конкретни произведения или музикални жанрове и др. (фиг. 6).



Фиг. 6. Анкета в Google Forms



В тестове, създадени в Google Forms, може да има отново задачи със свободен отговор, например за описание на музикално-изразни средства, характер на музиката и др. Учениците прослушват видео изпълнение в един слайд и отговарят или гласуват в следващия. Когато във формуляра има музикални изпълнения, не се препоръчва разместване реда на въпросите, но може да се настрои промяна на реда на заложените отговори в конкретния слайд.

С други програми<sup>11</sup> се подготвят целенасочено тестове за входяща, междинна и изходяща диагностика или от хартиен документ, снимка или pdf се създава интерактивен тест с добавяне на музикални файлове и илюстрации. Върху тези тестове учениците могат да свързват двойки твърдения, изображение с твърдение, да избират отговори от падащо меню, да преместват елементи до правилното им местоположение, да въвеждат текст със свободен отговор, да попълват букви в кръстословица и др. (фиг. 7).



Фиг. 7. Интерактивен тест в Liveworksheets

Ресурсите за обучение в електронна среда включват и видео уроци по музика (фиг. 8).

<sup>11</sup> Програма за създаване на интерактивни образователни ресурси. Retrieved on 28.05.2023 from <https://www.liveworksheets.com>



Фиг. 8. Видео урок

Първите си неотложни разработки на видео уроци и караоке на песни студентите създадоха през пролетта на 2020 г. Голяма част от тях са достъпни в електронните учебници по музика на издателство РИВА за начален етап и в моя образователен канал в Youtube<sup>12</sup>. Ралица Димитрова констатира предимствата на този метод: „Поради интереса към учебните материали на студентите от 4 курс в интернет пространството се създаде канал в сайта – <https://www.youtube.com>. [...] Създадените учебни материали по предмета музика са качествено нов етап в реализирането на училищното обучение. Предимството на реализираните видеоуроци, инструментали, караокета и музикални игри е възможността за превръщането на обучението по музика в атрактивен и забавен процес, същевременно осъществяващ качествено обучение по предмета музика“ (Dimitrova, 2020: 409). Въпреки че цялостният видео урок отнема много време за подготовка и изпълнение и изисква прецизен подбор и техническа обработка на всички елементи, Силвана Карагъзова изтъква, че мултимедията е особено необходима за модернизиране на учебния процес по музика: „В съвременето се влагат значителни усилия в определянето и развиването на модерна учебна среда, неотменна част от която е мултимедията. [...] Детерминира се като добър образец за средство, което има потенциал да въвлече и завладее, да събуди интереса и съзнанието на обучаемия, да персонализира учебния процес и да формира условия за разширяване на учебния опит и качеството на учене“ (Karagyozova, 2020: 54). Съдържанието му може да не обхваща цялата тема, предвидена за преподаване в един учебен час, а само да акцентира на някои елементи в нея. Например може с кратко видео да

<sup>12</sup> Retrieved on 28.05.2023 from <https://www.youtube.com/@RayaKovacheva51School/featured>

се представят животът и творчеството на композитор или изпълнител, както и само едно негово произведение, изучавано по темата. Студентите заснемат и себе си, докато разказват текста към урока, включват видео фрагмент с подходящ изпълнителски състав, а когато темата е насочена към по-малки ученици или деца от предучилищна възраст, добавят илюстрации или анимирани картинки, с които обогатяват въздействието.

Особено необходим ресурс за работа с отдалечен достъп е видео караоке на песен. Изпълнителската дейност е една от основните в урока по музика. С караоке учениците могат самостоятелно да усъвършенстват изпълнението си и да затвърдят мелодията и текста на разучените песни. Караоке е необходимо да се създаде и на инструменталния вариант на песента, за да могат учениците да пеят самостоятелно и уверено вече затвърдения репертоар, както и да го изпълняват на представителни изяви.

Изброените дигитални образователни ресурси не изчерпват всички възможности за модернизиране на учебния процес по музика. Въвеждането им показва голям интерес от страна на учениците и повишаване ефективността на образователно взаимодействие. Резултатът от приложението им потвърждава твърдението на Мария Радева, че „*Игровият метод в комбинация с мултимедията, дават продължителен и ефективен резултат относно внимание, интерес, емоционална ангажираност, мотивация за развитие, положителна реакция по отношение на музиката и други изкуства, ефективно субект-субективно взаимодействие учител-ученици; Активното прилагане на мултимедия и игра благоприятстват възпитателния процес и провокират детската креативност*“ (Radeva, 2018:15). Тези методи не могат да заменят ролята на учителя и живото музикално изпълнение. Те не са основни в педагогическата дейност, а я съпътстват, разнообразяват, активизират и интригуват както обучаемите, така и преподавателите. Дават възможност за усъвършенстване на няколко основни образователни компетентности: дигитална, математическа, в областта на българския език, за общуване на чужди езици, уменията за учене и най-важната за музикалното образование – културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество.

## ЛИТЕРАТУРА

- Digitalna ranitsa, MON. [Дигитална раница, МОН] Retrieved on 21.05.2023 from <https://edu.mon.bg>
- Natsionalna elektronna biblioteka za uchitelite. [Национална електронна библиотека за учителите] Retrieved on 28.05.2023 from <https://e-learn.mon.bg>
- 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.*]
- Karagyozova, S. (2020). „Digitalna istoriya“ – savremenен образователен instrument. *Pedagogicheski izsledvaniya, T. 1, (2020), 42–55.* [Карагъзова, С. (2020). „Дигитална история“ – съвременен образователен инструмент. *Педагогически изследвания, том 1 (2020), 42–55.*]
- Obuchenie ot razstoyanie v elektronna sreda 2020–2021: posledstviya I pogled napred. Osnovni tendencii v sistemata na obrazovaniето po vreme na pandemiyata ot COVID19 I prepорaki za efektivno I bezопасno 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 20.05.2023 from <https://bntnews.bg/f/news/o/1163/eccb666029b2707f4bf8fcb53e1189e0.pdf>
- Kovacheva, R. (2022). Hospitirane, Tekushta uchebna praktika I Stazhantska praktika po muzika v usloviya na obuchenie ot razstoyanie v elektronna sreda (ORES). – V: *Образование I izkustva – traditsii I perspektivi. Treta nauchno-prakticheska konferentsiya, Sofia, 2022.* [Ковачева, Р. (2022). Хоспитиране, Текуща учебна практика и Стажантска практика по музика в условия на обучение от разстояние в електронна среда (ОРЕС). – В: *Образование и изкуства – традиции и перспективи. Трета научно-практическа конференция. София, 2022, 700–708.*]
- Kovacheva, R. (2021). Vazmozhnost za obuchenie po muzika v elektronna sreda ot razstoyanie v obshtoobrazovatelното uchilishte. – V: *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. – В: *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.*]
- 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 20.05.2023 from [https://ire-bg.org/wpsite/wp-content/uploads/2020/05/distance\\_education.pdf](https://ire-bg.org/wpsite/wp-content/uploads/2020/05/distance_education.pdf)
- Образователен канал v You Tube. [Образователен канал в You Tube.] Retrieved on 29.05.2023 from Образователен канал на BNT “S BNT na uchilishte”. [Образователен канал на БНТ „С БНТ на училище“] Retrieved on 28.05.2023 from <https://bnt.bg/bg/a/s-bnt-na-uchilishche>
- Образователна platforma. [Образователна платформа] Retrieved on 28.05.2023 from <https://kahoot.com>

- Образователна платформа. [Образователна платформа] Retrieved on 28.05.2023 from <https://quizizz.com>
- Образователна платформа. [Образователна платформа] Retrieved on 21.05.2023 from <https://www.jigsawplanet.com/>
- Образователна платформа. [Образователна платформа] Retrieved on 21.05.2023 from <https://wordwall.net>
- Образователна платформа. [Образователна платформа] Retrieved on 28.05.2023 from <https://www.liveworksheets.com/>
- Образователен сайт Ucha.se. [Образователна сайт] Retrieved on 28.05.2023 from <https://ucha.se>
- QR Code Generator*. [Генератор на QR код.] Retrieved on 21.05.2023 from <https://www.qr-code-generator.com>
- <https://www.youtube.com/c/RayaKovacheva51School>
- Radeva, M. (2018). Igrata v multimedijното obuchenie po muzika. Avtoreferat. Sofia. [Радева, М. (2018). Играта в мултимедийното обучение по музика. Автореферат. София.] Retrieved on 27.05.2023 from [https://www.uni-sofia.bg/index.php/bul/content/download/207363/1405487/version/1/file/6\\_MariaRadeva+Avtoreferat+Igrata\\_v\\_multimedijното\\_obuchenie\\_po\\_muzika.pdf](https://www.uni-sofia.bg/index.php/bul/content/download/207363/1405487/version/1/file/6_MariaRadeva+Avtoreferat+Igrata_v_multimedijното_obuchenie_po_muzika.pdf)
- RIVA publishers. [Издателство РИВА. Официален сайт] Retrieved on 28.05.2023 from <https://uchebnicite.bg>

# Изкуството като вид манипулация

Емануела Крондева, ас.

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

**Резюме:** Всичко, което усещаме със сетивата си, поражда в нас чувства, емоции и мисли. Но когато виждаме и чуваме послания, които имат за цел да ни променят за изгода на някой друг или печалба, те са манипулация. Изкуството влияе, но кога е манипулативно? Каква е разликата между нуждата да се твори и преследването на изгода под каквато и да е форма? Как намерението, с което е създадено едно произведение, може да повлияе на аудиторията? Това изследване има за цел да представи част от изкуството като вид съзнателна манипулация. Чрез сравнителен анализ се разглеждат различни форми, за да се обоснове твърдението, че създаването на творчески продукт може да бъде умишлено манипулативно. Аудио и визуалните послания са огромно оръжие, което може да бъде използвано за контролиране на голяма аудитория. Чрез целенасочено потъпкване на културата и лишаване от способността за критично мислене индивидът е лесно контролируем и приема с лекота чужди идеи, внушения и убеждения. Целите най-често са власт, контрол и печалба. Изкуство, създадено с такива цели, може да се нарече манипулативно. Винаги съществува и възможността несъзнателно да се влияе негативно. Това изследване хвърля светлина върху сериозната отговорност, която носи всеки автор – с какво намерение и вдъхновение създава творбите си. Поглежда и към необходимата дисекция на личния труд, защото всяко произведение на изкуството, дори създадено с чисти намерения, може да провокира подсъзнателни модели и да събуди скрити негативи. Важна стъпка в културното и духовното развитие на всяка нация е творците да осъзнават въздействието, което оказват с произведенията си. С какво могат да допринесат, за да е по-смислен и одухотворен светът, е напълно личен, но и отговорен избор на всеки творец.

**Ключови думи:** изкуство, манипулация, култура, естетика, творчество, Троянски кон

## Art as a Form of Manipulation

Emanuela Krondeva, Assist.  
*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*  
*Faculty of Educational Studies and the Arts*  
*Department of Music and Multimedia Technologies*  
*e-mail: krondeva@uni-sofia.bg*

**Abstract:** Everything we perceive with our senses gives rise to feelings, emotions and thoughts in us. But when we see and hear messages that are intended to change us, for someone else's benefit or profit, they are manipulation. Art influences, but when is it manipulative? What is the difference between the need to create and the pursuit of gain in any form? How can the intention with which a work is created affect the audience? This study aims to present a piece of art as a type of conscious manipulation. Through comparative analysis, different forms are examined to substantiate the claim that the creation of a creative product can be intentionally manipulative. Audio and visual messages are a huge weapon that can be used to control a large audience. By purposefully trampling on culture and depriving them of the ability to think critically, the individual is easily controlled and easily accepts other people's ideas, suggestions and beliefs. The goals are most often power, control and profit. Art created with such goals can be called manipulative. There is always the possibility of being unknowingly negatively influenced. This study sheds light on the serious responsibility that every author bears – with what intention and inspiration he creates his works. It also looks at the necessary dissection of personal labor, because any work of art, even created with pure intentions, can provoke subconscious patterns and awaken hidden negatives. An important step in the cultural and spiritual development of any nation is for artists to realize the impact they make with their works. What they can contribute to make the world more meaningful and spiritual is a completely personal, but also responsible choice of each creator.

**Keywords:** art, manipulation, culture, aesthetics, creativity, Trojan horse

### Въведение

Изкуството със сигурност може да се използва като инструмент за убеждаване и влияние. То има силата да предизвиква емоции, да оформя възприятията ни за света около нас и да определя вярванията ни. Това може да се използва за повлияване и промяна на нашите убеждения и нагласи както положително, така и отрицателно. Как изкуството е насочено към аудиторията и с каква цел, определя дали то да се квалифицира като „манипулация“. Преди да се разгледа този проблем, е необходимо да се изяснят някои основни концепции. Те са свързани с анализа на феномена изкуство и неговото значение за човешкото развитие.

Как става ясно кое е изкуство? Това, което за един е, за друг може изобщо да не попада в тази категория. Красивото ли е есенцията? Пановски твърди,

че произведение на изкуството е „създаден от човека предмет, изискващ да бъде преживян естетически“ (Panofski, 1986: 59) Повечето учени са съгласни, че естетиката, макар да е свързана пряко с темата, не е достатъчна да обясни същността на изкуството. Въпреки това най-важните понятия са именно естетичният поглед, емоционално въздействие и отношенията помежду им. Тук ще се направи опит да се анализира изкуството на нашето време, първо чрез дефиниция в традиционния смисъл, а след това със съпоставка на съвременно изкуство и различията му от тази традиционна концепция. Теориите се основават на опита да се създаде определение, което да включва всички форми и прояви на креативността. Самата идея за изкуство предизвиква дълбоки спорове, тъй като би могла да се интерпретира многостранно в зависимост от формата, съдържанието, обществото, културните ценности и времето, в което е създадено. То търпи трансформации и спрямо развитието и търсенията на автора. В рамките на това изследване ще бъдат засегнати само някои аспекти в търсене на конкретика как изкуството може да се разглежда като вид манипулация.

## Какво е изкуство

За целите на това изследване ще се използва следното разбиране за изкуството: Многопластов термин, който обхваща широк спектър от творчески изрази, включително визуални, изпълнителски и литературни форми. То е изразяване или приложение на човешката креативност и въображение във визуална или аудио форма, което се цени заради своята естетическа стойност, емоционално въздействие и сила. Изкуството може да приеме много форми – от живопис и скулптура до музика, танци, театър и литература. В същността си обхваща разнообразна гама от човешки дейности и форми на изразяване, които се базират на специфични творчески умения. Произведение на изкуството може да бъде създадено както с традиционни материали като боя, платно или глина, така и с по-модерни инструменти като дигитален софтуер и приставки. Когато говорим за изкуство, важен е не инструментът, с който ще предадем идея, а нейната стойност и влияние.

Един от най-важните аспекти на изкуството е способността му да предизвиква емоции, да предава смисъл и идеи. „Простотата на формата не означава непременно простота на преживяването“ (Moriss, 1966: 44) Изкуството може да служи като форма на себеизразяване, като средство за социален или политически коментар или като начин да се изследва и поставя под въпрос светът около индивида. Изкуството е дълбоко, лично и субективно преживяване. То може да означава различни неща за различни хора. Най-често е отражение на човешкото въображение и опит. Има силата да ни вдъхновява, предизвиква и трансформира по дълбок начин. „Изкуството с главно И – тази, като че дадена



ни от Бог възможност за изразяване на висши емоции и идеи, за получаване и даване на свръхсетивно познание, за контакт между творец и реципиент на качествено ново равнище“ (Karagiozov, 2019: 22).

Определението за изкуство е не само сложно и разнообразно, но продължава да се развива с появата на нови изразни средства, форми и стилове. Въпреки това изкуството остава важен аспект от човешката култура и продължава да служи като средство за себеизразяване, комуникация и размисъл. То насочва или подсилва вярванията или идеите на индивида, създава усещане за красота, генерира силни емоции и изследва и провокира естеството на възприятието за удоволствие. Творчеството е споделяне на идеи, които могат да са с духовна, философска или политическа насоченост. В този смисъл произведения на изкуството, изображения, музикални, литературни творби или предмети могат да бъдат създадени с конкретна цел.

## Поява на изкуството

Думата „изкуство“ е използвана от гърците в древността във връзка със занаяти, възникнали за основни нужди. Също така е символ на връзката на човека с природата. Постепенно се поражда и необходимост от творчество, свързано със споделяне на познание или удоволствие. Първите прояви на творчески акт могат да се забележат още преди създаването на добре познатите ни картини, музика и литература. Дори още много преди организирането на звуците в думи, създаването на понятия, език, писменост и литература. Понятие за изкуство със смисъла, който познаваме днес, се появява във философски трудове много по-късно.

Самото начало е трудно да се определи, тъй като вероятно изкуството е било неразделна част от човешката дейност, откакто хората съществуват. Някои от най-ранните известни примери за изкуство са пещерни рисунки и дърворезби. Първата пещерна живопис в света, известна ни днес, са рисунки, открити в испанската пещера Малтравиесо, Касерес, Испания. Подобни има в още две пещери в близост до нея – Ла Пасиега и Ардалес. Тези образи по скалните стени са датирани преди повече от 64 000 години. Изобразяват отпечатъци от ръце, животни, различни шарки. Смята се, че са имали духовно или ритуално значение за културата по това време.



**Фиг. 1.** Скални изображения, човешки длани, открити от Хиполито Коладо Хиралдо (Hipolito Collado Giraldo) през февруари 2018 г. в пещерата Малтравиесо в Касерес, Испания

Друг ранен пример за изкуство са различни фигурки. Най-старият известен ни експонат е десетсантиметровата Венера от Вилендорф, Австрия, която е направена от оолитен варовик. Според археолозите тя е на около 25–30 000 години. Смята се, че е символ на плодородие.



**Фиг. 2.** Женска фигурка от палеолита, известна като Венера от Вилендорф, от оолитен варовик

Има много хипотези за това какъв е бил първоначалният импулс за създаването на изкуство. Първото проявление на изкуството вероятно е било начин за изразяване на творчески такъв, а може би друго. Хората описват какво ги заобикаля, разказват истории и създават смисъл в живота си. За първообрази на визуалното изкуство се смятат множеството скални рисунки, открити в различни точки на света. В тях се открива както творчески заряд, така и практическа информация: кои животни са добри за храна и как да се ловуват. Често тези образи се свързват с ритуали, обреди и традиции. Възможно е и да

са проявление на егото, на това как човек тържествува над зверове. Звучите се използват от животинските видове за комуникация, предупреждение за опасност или любовни призови. Именно в тяхното подражание е коренът на музиката. В тази връзка д-р Караминкова-Кабакова споделя, че „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 свещенодействие 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“ (Karaminkova-Kabakova, 2022: 659). Първите истории, застъпени в народните приказки, песните и пътуващите театрални представления, са предавали действителни събития, често като урок или съпоставка между добро и зло. Аристотел говори за изкуството като подражание на действие. Основното развитие на хомо сапиенс, мислещия човек, е свързано именно с подражанието и имитацията на заобикалящото го. Чрез тези способности се учим, изследваме света и приемаме мисли, чувства и идеи. Така се стига до идеята, че емоционалното въздействие е по-силно от всякакви наизустени уроци и проповядвани догми. Най-ярката проява на желание за въздействаща емоция може да се открие в религиозната живопис, музика и архитектура. Представянето на величието на Бог, или колко нищожен е човек в сравнение с Него, страхът от наказанието и мъките в ада или силата на прошката и саможертвата. Въздействащо чрез изкуството е и издигането в култ на стремежа към знания през епохата на Просвещението. Красотата на човешкото тяло и умът доминират в това, което иска да ни научи епохата на Възраждането.

Чрез изкуството може лесно да се изгражда у хората стремеж към красота и възхищение към природата, света и доброто. По същия начин се провокират бунтарство и революционни пориви или примирение и покорство. Насаждане на пороци и зависимости, омраза и депресия, но и подтик към щастие, еуфория и любов. Всичко това би могло да става неволно, но също така и контролирано и напълно съзнателно. От тук следва да разгледаме изкуството като вид манипулация. Артър Саймън споделя: „...поетът, художникът, скулпторът, музикантът, архитектът, всички манипулират някаква част от нашето въображаемо съзнание“ (Symons, 1899: 160).

## Изкуството като Троянски кон

Митът за Троянския кон може добре да онагледи начина, по който информация, целяща да повлияе негативно, е вградена в изкуството. Легендата разказва как при десетгодишната обсада на Троя гръцките войски търсят начин

да преминат през вратите на крепостта. Решават да изработят огромен кон от дърво и да го поднесат като дар, с което да обявят, че оттеглят войските си. Изработват впечатляваща творба, но в същото време гръцките войници, скрити във вътрешността на коня, имат задачата да отворят вратите на града и да превземат укреплението.

Защо точно тази история е запазила силното си въздействие върху въображението на човечеството толкова дълго време? Троянският кон е силна метафора и пример за мислене извън кутията. Използвайки този мит като ментален модел, може да се направи асоциация с редица случаи и ситуации, които не са свързани само с изкуство. Като използваме тази концепция за скрито преминаване през прегради, можем да говорим за манипулация с позитивен или негативен характер.

Нарицателното „троянски кон“ се отнася за използването на измамна стратегия, при която привидно невинен или полезен обект се поднася пред сетивата ни, за да се скрие злонамерена или вредна цел. В контекста на изкуството може да се използва за творчески произведения, създадени със скрито или манипулативно намерение. Например произведение на изкуството може да изглежда невинно или естетически приятно на повърхността, но да съдържа въздействащи на подсъзнателно ниво послания или скрити символи, които да имат за цел да манипулират мислите, чувствата или действията ни. Това най-често се случва, когато намерението при създаването е користоно. Добре прикрита цел в красив и привлекателен дар. Реалността се конституира от преплитането на видимото и невидимото, докато истината често се крие зад обвивката или опаковката. Нима не е вярно твърдението, че външността продава!? Как бихме привлекли внимание върху книга с невзрачна корица!?

Важно е да се отбележи, че не всяко изкуство, което предизвиква или подкопава традиционните очаквания или значения, може да се определи като троянски кон. Много произведения на изкуството са умишлено двусмислени или отворени за тълкуване. Зависи от зрителя да определи тяхното значение и сам да си даде отговори.

Изкуството може да се използва за обучение, вдъхновение и насърчаване на положителна промяна в обществото. Създаването на изкуството е процес на изследване, в който творецът търси пътищата към материално проявление на вътрешния си свят. Той изпитва нужда да изрази нещо, което става осезаемо, ясно и се оформя по време на процеса на създаване. Така, да създадеш произведение на изкуството, означава да съобщиш непрередаемостта, да изразиш с творчество това, което не може да бъде пресъздадено по друг начин. И точно затова самите творци не осъзнават напълно този процес и не могат да опишат съвсем конкретно своите цели и стремежи. Творците имат необходимост да се изразят и да споделят идеите си не толкова с цел някой да ги хареса, оцени или да се промени, а по-скоро да удовлетворят собствената си

нужда да творят, осмислят, конкретизират, да приемат своите емоции и идеи. Така развиват и споделят своя талант, креативност, дисциплина, въображение и виждане за живота. Целият този процес помага на един творещ ум да се срещне със себе си и да опознае света. Помага му да осмисли собствения си вътрешен свят. Ако е успял да конкретизира намерението, то той усеща удовлетворение. По този начин всеки автор несъзнателно „вгражда“ и етапа на развитието си. Впоследствие хората, със същата вибрация и сходни търсения, ще усетят силен резонанс с творбата му. Произведението ще им „говори“ и по този начин биха приели идеите и изпитали емоциите, които авторът е заложил в произведението си. Ето защо хората, които творят и разпространяват творбите си, имат огромна отговорност.

Хората на изкуството са по-чувствителни от обикновения човек. Те реагират по-силно емоционално на преживявания. Имат дълбок вътрешен свят, който изразяват чрез произведенията си. Правят всичко възможно, за да изразят източника или причината за преживяванията и чувствата си. Това може да е тяхната радост, тяхното безпокойство, удоволствие, болка. Всичко, което изпитват като значимо в техния свят, може да се претвори по начин, чрез който да достигне до друг. Това може да включва всичко от човешкия опит, от досега с красотата на пеперудата до усещането за студенината на гробище. Важно е какво намерение се постига това.

Хората използват всякакви средства, за да изразят своите възгледи и нагласи. Понякога го правят умишлено, понякога троянският кон се изгражда несъзнателно. В първия случай е някакъв вид манипулация. Целта може да е най-разнообразна, най-често контрол, пари или удовлетворяване на егото. Говорейки за манипулация, се има предвид, че чрез изкуството се „имплантира“ на съзнателно ниво система от кодове или команди за някаква промяна. Тези кодове са съвкупност от чувства, мисли, идеи и убеждения. Известно е, че изпадайки в транс или в състояние под хипноза, е възможно да се контролира и модифицира нагласа или поведение. След приключване на хипнотичен сеанс се задейства система от убеждения, без ясна идея как точно са влезли в подсъзнанието. Това се случва подмолно и прикрито, както влизат войниците чрез дървеният кон в Троя. Целта е да се получи съобщение, което не е желано, но пък е във форма, която е приятна за хората. Тези съобщения както могат да лекуват, така могат и да разболяват в преносен и буквален смисъл. Зависи каква информация носят.

Това е основната концепция при създаването на всякакъв вид реклама, която е тясно свързана с манипулацията чрез изкуството. Илюзия, поднесена достоверно, по начин, който поражда доверие и така създава потенциален купувач. Рекламите често използват изкуство, за да продават продукти и да повлияят на поведението на потребителите. Това се случва чрез манипулиране на желанията и емоциите на хората, което е коварен трик за попадане в

клопката на консуматорското общество. Манипулацията в това се отнася до използването на подвеждащи или измамни тактики за убеждаване на хората да купят продукт или услуга, налагане на мнение за това кое е стойностно и кое не. Актьорите работят с емоциите. Те биха могли да използват своите творчески умения за убеждаване, за да стоплят сърцето ни или да ни трогнат с вълнуващи истории. Така те успяват да въздействат и да създадат емоционална връзка с целевата си аудитория. Също така умело могат да направят преувеличени или нереалистични твърдения за качествата и стойността на дадено произведение на изкуството, за да убедят хората да го купят. Именно заради това актьорите са предпочитани за изпращане на рекламни послания.

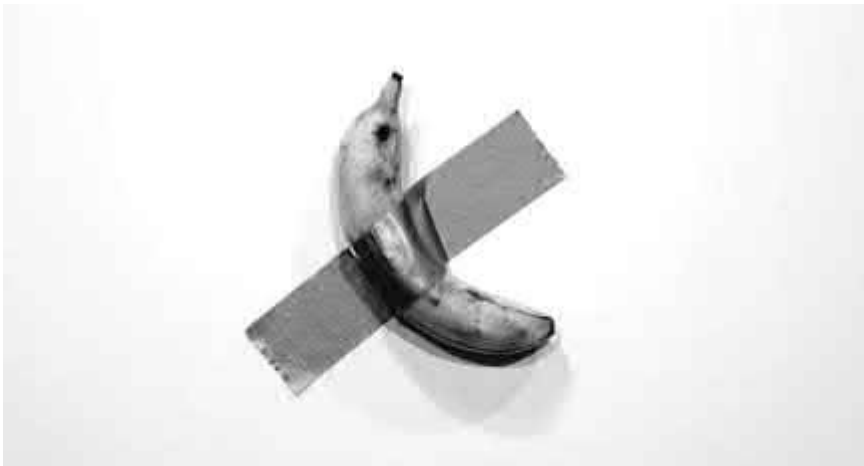
Концептуалността е един от ключовите аспекти на изкуството на ХХ в. Художниците започват да се фокусират върху идеите и концепциите зад творбите си, вместо само върху техническите умения или естетическата привлекателност. Те използват изкуството като средство за изразяване на идеи, политически коментари, философски концепции или социални проблеми. Така се развива концептуалното изкуство, което подчертава значението на идеята зад произведението. Провокативността е също съществена характеристика на изкуството на ХХ век. Мнозина художници използват провокативни методи и теми, за да предизвикат реакции, да подкопаят установените норми и да предизвикат размишления. Те могат да се занимават с политически или социални проблеми, да използват различни символи или да предизвикват контраст между традиционното и съвременното. В тази връзка има и не толкова деликатни начини да се въздейства. 1 млн. паунда е оценката на творбата „Америка“ на Маурицио Кателан, известен с провокативните си произведения. Представява тоалетна, изработена изцяло от 18-каратово злато.



**Фиг. 3.** Произведение на Маурицио Кателан – „Америка“, изложено в музея „Гугенхайм“, Ню Йорк. Снимка: „Гугенхайм“

Произведенията на Маурицио Кателан често са изключително концептуални, провокативни и манипулативни. Той е известен със своята способност да предизвика смут, да провокира и да предизвика размишления с помощта на своите инсталации и скулптури. Кателан използва хумор, ирония и сатира, за да представи спорни и неочаквани идеи. Той често използва различни предмети и ги представя в необичайни и неочаквани контексти. Това предизвиква въпроси за социалните, политическите и културните конвенции и норми.

Същият автор има и друга прословута инсталация – „Комикът“. Банан, залепен с тиксо, бива продаден за 120 000 долара.



**Фиг. 4.** Инсталация на Маурицио Кателан „Комикът“ в галерия Art Basel в Маями

Съществуват безброй примери за подобни творби. Хората на изкуството могат да използват известни личности или други влиятелни лица, за да подкрепят своето творчество, създавайки чувство на доверие и надеждност у зрители или слушатели. Важно е потребителите да са наясно с тези тактики и да бъдат критични към всякакъв вид манипулация. Когато разберем естеството на манипулацията в изкуството, можем да изградим критично мислене и да бъдем по-информирани за намеренията, качеството и стойността на това, което ни се предлага.

## **Изкуство и търговия**

Красотата и изкуството създават сияние и аура, напомняйки ни, че сме свидетели на необичайно явление. Това е силно оръжие за модулиране на чувства и емоции и се крепи върху вярата, която прави нереалното реално. Днес може ли да се сложи ясна границата между изкуство и търговия? Отговорът е – не. Трябва да имаме предвид деликатната сложност на тяхното

взаимодействие. В днешно време тя е много тънка и това се дължи на факта, че творчеството се превърна в стока. Това е и основната причина изкуството да придобива все по-манипулативен характер. Връзката между изкуството и търговията е сложна. Не е особено обнадеждаващ фактът, че комерсиализацията може да има отрицателни ефекти върху изкуството. Свидетели сме как често фокусът е върху продаваемостта, а не върху художествените достойнства. Често има натиск върху творците да създават произведения, които ще се продават, а не такива, които са значими или иновативни в художествено отношение. Ярък пример за това е „чалгата“ в изкуствата, като тук това понятие е използвано като асоциация към всички проявления на творчеството от този тип. Когато творците дадат приоритет на печалбата пред оригиналността и личната стойност, най-често манипулират с негативен знак голяма аудитория. Този тип творчество е силно насочен към забавление и доставяне на удоволствие, но го постига на елементарно ниво. Резултатът е достигане на сериозен спад в културните ценности и преживяване на естетическата форма. Целта е да се премахне индивидуалното мислене, да се наложи унифициране и да има контрол над масите. По този начин лесно може да се опустоши култура, образование, ценностна система, традиции. В днешно време изкуството, превръщайки се в стока, подканва творящите хора да го правят целенасочено – за конкретна аудитория, с цел печалба. Това се оказва благоприятна среда за манипулация. Тя възниква от взаимодействието на външния вид, привлекателността на илюзията или необяснимата ирационалност на обстоятелствата.

Светът на изкуството, особено в днешно време, често се ръководи от търговски интереси. Има и не малко артисти, които дават приоритет на безкористния си творчески импулс да създават нещо красиво, поставяйки това пред желанието за финансови печалби. Често те нямат широка публика и използват алтернативен сцени, за да представят произведенията си като социалните медии и дигитални платформи.

## **Манипулацията в изкуството**

Изкуството е огледало, което отразява естетиката. Без нея не би имало разбиране за манипулацията. Любопитството ни кара да се опитваме да установим защо дадена гледка, събитие или човек привлича и спира вниманието ни. Манипулацията често убягва на разбирането ни за това какво виждаме или чуваме. Възприемаме я с възхищение, като чиста мистерия на сетивността и взаимовръзките на възприятията ни. Манипулацията присъства не само в изкуството, а и в отношенията и общуването между хората, вербално или не, ние си служим с нея постоянно.

Когато наблюдател задържа вниманието си върху определена картина всеки ден, тя действа в положителна или отрицателна посока дори и без осъз-



наване на този процес. Това се случва чрез конкретни съчетания на цветовете, форми, линии, похват, стил, материали – всичко интегрирано в нея, заедно с настроението и мислите на автора. Всичко това се отпечатва върху платното и впоследствие се предава на реципиента. Художниците прекарват живота си в наблюдение и анализ на своето въображение, като го конкретизират и споделят с другите. Много от тях използват работата си, за да хвърлят светлина върху важни въпроси, да повишават осведомеността и да насърчават критичното мислене. Изобразителното изкуство съдържа потенциал да сломи съпротивата на много хора и да преодолее техните предварително създадени представи, както и да обогати фантазията им. Изкуството може да бъде много подвеждащо в зависимост от нивото на перспектива, от която индивидът гледа произведението. Понякога въздействието се случва осъзнато, а друг път при тези, които не могат да направят взаимовръзките, предаването на информация става несъзнателно.

Безупречният синхрон, който е от съществено значение за изкуството на танца, с неговите грациозни финтове, балансирането между движение и неподвижност, променя възприятията ни. Много е трудно да се отдели пошлото от възвишеното в балета. Танцът е ритмично подредени движения, които със своята закономерност и последователност трансформират възприятието и извикват емоционални настроения. Отново силно завоалирана манипулация от естетически характер. Самата реалност може да е виновна, защото тя също поддържа измамата на външния вид. Когато в класически балетни постановки новаторски навлиза хореография с елементи от Кама Сутра, се възприема като еволюция. Това се случва през 70–80-те години в България, а по-рано и в Европа. Днес голите танци са нещо нормално, символ на свобода и разкрепостеност на сцената, но тогава са приети като чиста манипулация на традиционните убеждения, морал и принципи на обществото.

Знаем, че анимацията и анимационните герои не са реални. Въпреки това ние сме очаровани от тяхната причудлива, безпътна привлекателност и завладяваща харизма. Веднъж спечелил симпатиите на детската аудитория, всеки рисуван герой може да вражда ценности и морал, най-често с цел възпитание на подрастващите. Чиста манипулация, която отново може да е с позитивен и с негативен характер. Десетки детски филми и книги излизат на бял свят без никаква цензура. Не са малко примерите в тях да се откриват вулгарни и груби изрази, реклами на алкохол, опиати. Точно такъв е похватът, използван най-често за враждане и популяризиране на изключително коментирания в наши дни „джендър“ идеология. Често посланията, които трябва да останат в съзнанието, са завоалирани в призови за любов, толерантност, равенство и демокрация. През 2022 г. анимационният филм „Чуден свят“ на Уолт Дисни се опита да наложи идеята, че хората имат биологичен и социален пол. Биологичният пол е този, който ни е „даден“ по рождение, но нашата

истинска идентичност е полът, с който се идентифицираме. Това послание провокира ожесточени дискусии. Подобни дебати относно определянето на пола се разпалиха и за българския детски филм „Лили рибката“ през 2018 г. В него главния герой не е конкретизиран като момче или момиче. Хората, които контролират медии и развлекателни корпорации, имат зорък поглед над такъв вид манипулация, защото това дава огромна сила и власт над създаването на хората.

Ако обърнем поглед към театралните постановки, ще видим, че те са преекспонирани извадки от ситуации, сложени в рамка и подчертани с удебелен шрифт. Истинска манипулация на реалността, посочваща и извличаща най-въздействащата част от дадено събитие. При това изкуство можем да съпоставим крайния резултат като въздействие и внушение след различни постановки на една и съща пиеса. В модерния театър сме свидетели на тенденциозен екстравагантен, дързък и дори твърде сексуален прочит на класически произведения. В търсене на нещо ново, невиджано и нечувано често пъти т.нар. иновация се превръща в деградация. Това отново би могло да се категоризира като чиста манипулация. Чрез изкуството на театъра може също да се постига насочване на интереси в друга посока, възпитание в други ценности и заличаване на култура и традиции.

Киното със своите екранизации на класически произведения много ясно и недвусмислено насочва зрителя към определени мисловни модели и често изкривява, преекспонира или взема от контекст идеи на автора и ги модифицира манипулативно, за да повлияе на голяма аудитория. Велики произведения, в които изживяваш епохата, нравите, дишаш въздуха, създаден от емоцията, и виждаш всеки детайл във въображението си, описани по изключително поетичен и красив начин от писателя, се превръщат в трилър, екшън или любовна драма, осакатени от дълбочината на изказа и посланието. Примерите са безбройни. В „Престъпление и наказание“ Достоевски прави жестока аутопсия на човешките взаимоотношения. Това е изумителен психоаналитичен труд, фокусиран върху преживяванията на човек, извършил жестоко престъпление, и какво се случва с неговия нрав и принципи. Книга урок, поука, поглед върху човека и обществото на това време. На екрана може да го видите превърнато в просто престъпление и пикантерия за убиване на свободно време. Както героят Иван от „Братя Карамазови“ на Достоевски казва, „нахрани ги и тогава искай от тях добродетели“. Чарлз Дикенс в „Големите надежди“ описва една цяла епоха – викторианска Англия. Разглежда един живот, подведен от големи илюзии, стремеж да бъде на върха на тогавашното общество. Това са големите очаквания за щастие, пари и богатство, които не са реални. Това са големи надежди, подхранвани от представата за престиж и успех. В киносалона – любопитна любовна история, извадено от епохата, без изобщо да се засегнат грешното поставяне на ценности в обществото, какъв е човекът на

изкуството, идеологията и моралът му. Ана Каренина на Толстой в книгата е мъченица и жертва на тогавашното общество, но в екранизацията на романа е жена, която не може да укроти страстта си, скача от мъж на мъж и накрая се самоубива.

Изкуство, използвано за налагане на идея, често чрез изкривяване или погрешно представяне на факти, използване на емоционални призови за повлияване на мнението на хората, също е манипулация. Музикални концерти, свързани с политически кампании, плакати като форма на изкуство, показващи расизъм или различен вид пропаганда, често целят да убедят хората да подкрепят определена идеология или кауза. Според д-р Апостолова „музикалното възприятие, както и всички други възприятия имат активен характер, който стимулира емоционален отклик – положителен или отрицателен. Този отклик се аргументира чрез идентифициране, разбиране, определяне и управление на възникналата емоционална реакция“ (Apostolova, 2021: 749). Модерната поп музика изцяло се гради на базата на шоуто и рекламата. Това неминуемо води до изграждане на определени възгледи, убеждения и ценности в подрастващото поколение, нерядко с негативен принос за обществото. Съществуват хиляди примери в света с пошли, нецензурни текстове, лишени от смисъл, искащи да обидят и наранят, да уязвят слабост или да провокират агресия. Залага се на провокация, сензация, комерсиализация и кич. Налагат се определени визии и стандарти. Днешната поп музиката е огромно оръжие за манипулация, защото не влияе само чрез емоциите, които събужда музиката като изкуство. Това е продукт, който налага мода, показва „правилния“ начин за възприемане на света, фаворизира конкретни убеждения, извежда като единствен, важен и жизнеутвърждаващ стремежа към слава, показност и пари. Красотата в изкуството на музиката все повече се измества от комерсиални интереси и ценности, които повече рушат, отколкото да изграждат.

## Заклучение

Изкуството може да се използва за манипулация, но то не е манипулативно по своята същност. Изкуството е изключително богатство. Вдъхновява, обрзова, повдига духовно, нравствено и емоционално хората, възвисява. Може да възпита и изгради ценности, морал, естетически поглед, критично мислене. Може да съпоставя, да анализира, да изследва и да учи на добро. Това изкуство е в огромна полза за обществото, културата и развитието и израстването на всеки човек. Изкуство, което има за цел да заблуждава, да контролира, експлоатира и вреди на обществото, може да се счита за зловредно и манипулативно. Това може да са всякакъв вид произведения на изкуството, може да бъдат свързани с история, религия, политика, принадлежност, продажба и подмяна на ценностна система, култура, традиции, да бъдат използвани от

влиятелни хора за контрол, налагане на идеи и промяна на мисленето на масите. Намеренията и посланията, които прозират зад всяко едно произведение на изкуството, определят дали то може да се счита за манипулативно, или не. За целите на това изследване определяме изкуството, създадено с конкретна цел, което има негативно влияние за обществото, като манипулация. Струва си обаче да се отбележи, че това влияние може да има отрицателни конотации и някои хора да възразят срещу идеята изкуството да се използва по този начин. Тълкуването на изкуството и неговите ефекти върху реципиента са силно субективни и могат да варират в широки граници в зависимост от индивидуалния опит, гледни точки и културен контекст. И разбира се, хората на изкуството могат да имат безброй намерения, с някои да са наясно, а с други може би не. Има само едно намерение, което е решаващо и определя стойността на изкуството. Това е непреодолимото желание да се твори в най-чиста и искрена форма.

Изкуството и образованието са огромно оръжие, мощен начин за растеж и развитие. Могат да издигнат една нация, могат и да я сринат. Френският философ Мишел Сер пише на 28 април 2009 г. във вестник „Либерасион“ следното:

„Ако вие имате хляб, а аз имам едно евро и ако аз купя вашия хляб, тогава аз ще имам хляб, а вие ще имате едно евро, така че в тази размяна ще е налице равновесие. Но ако вие имате сонет от Верлен или теоремата на Питагор, а аз нямам нищо и ако вие ме научите на тях, в края на тази размяна аз ще имам сонета и теоремата, но и вие ще сте ги запазили за себе си. В първия случай имаме равновесие – това е стока, а във втория имаме растеж – и това е култура...“

## БИБЛИОГРАФИЯ

- Apostolova-Dimitrova, M. (2021). *Komunikatsiyata s muzika kato vazmojnost za razvitie na emotsionalna inteligentnost*, 749. [Апостолова-Димитрова, М. (2021). Комуникацията с музика като възможност за развитието на емоционалната интелигентност. – В: „Образование и изкуства: традиции и перспективи“, Втора научно-практическа конференция, ISSN (online): ISSN 2738-8999, 2021, 749.]
- Aristotel (2016). *Poetika*. Sofia: Iztok-Zapad . [Аристотел. Поетика. София: Изток-Запад.]
- Frye, N. (1973). *Anatomy of Criticism*. New Jersey: Princeton University Press.
- Harmon, R. (2005). *Plato, Aristotle, and Women Musicians*. Music and Letters, Vol. 86, Oxford University Press.
- Karagiozov, H. (2019). *Estetika, genezis i razvitie na hudojstvenata tvorba*. Sofia: Vizantiya, s. 22. [Карагъзов, Х. (2019). Естетика, генезис и развитие на художествената творба. София: Византия, с. 22.]
- Karaminkova-Kabakova E. (2022). *Vliyanieto na ritama za izgrajdane na obshtnost v preduchilishtna vazrast*, s. 659. [Караминкова-Кабакова, Е. (2022). Влиянието на ритъма за изграждане на общност в предучилищна възраст. – В: „Образование

---

и изкуства: традиции и перспективи“, Трета научно-практическа конференция, ISSN (online): ISSN 2738-8999, 2022,659.]

Morris, R. (1996). Notes on Sculpture. – *Artforum*, 1966, Vol. 4, No 6, 44.

Panofski, E. (1986). Smisal I znachenie v izobrazitelното izkustvo. Sofia, s. 59. [Пановски, Е. (1986). Смиъл и значение в изобразителното изкуство. София, с. 59.]

Şener, S. (1998). Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi, Dost Kitabevi, Ankara.

Symons, A., Creasy, M. (2014). The Symbolist movement in literature. Carcanet Press Ltd. 1.

# **Задачи, проблеми и предизвикателства на вокално-театралната подготовка на възпитаниците от първото специализирано Училище за музикален театър (УМТ)**

Марина Драгоморецкая, докторант  
*Софийски университет „Св. Климент Охридски“*  
*Факултет по науки за образованието и изкуствата*  
*Катедра „Музика“*  
*e-mail: marina.dragom@gmail.com*

**Резюме:** В България представянето на музикални постановки се радва на голям зрителски интерес, особено от страна на младото поколение. Това нахлуване на нови или добре познати образци на музикъла у нас диктува нуждата от започване на подготовка на кадри в начална и средношколска възраст, които да попълнят съставите на музикалните трупи. Подготовката е сложен и продължителен процес и логично води до необходимостта от изграждането на специализирано училище за музикален театър, което да подготвя артисти за музикъл още от началното и средното училище – практика, която има своите традиции на Запад. Публикацията има за цел да покаже някои добри практики в процеса на обучение у нас и да разкрие как с методическа последователност могат да бъдат изградени навици за постигане на качествени творчески резултати.

**Ключови думи:** музикъл, музикален артист, методика на обучение

## **Tasks, Problems and Challenges of the Vocal and Theatrical Training of Students at the First Specialized School for Musical Theater (SMT)**

Marina Dragomiretzkaya, PhD student  
*Sofia University “St. Kliment Ohridski”*  
*Faculty of Educational Studies and the Arts*  
*Department of Music*  
*e-mail: marina.dragom@gmail.com*

**Abstract:** In Bulgaria, the presentation of musical productions enjoys great audience interest, especially among the younger generation. This influx of both new and well-known examples of the musical onto our stage dictates the need to undertake training elementary and secondary school age actors to fill the ranks of musical troupes. The preparation is a complex and lengthy process, logically evoking the need of building a specialized school for musical theater designed to prepare artists for musicals starting from primary and secondary school – a practice that has its traditions in the West. The purpose of the publication is to show some good practices in the training process in our country and to reveal how, with methodical consistency, habits can be built to achieve quality creative results.

**Keywords:** musical, musical artist, teaching methodology

С настъпването на XXI в. у нас възниква повишен интерес към мюзикъла като музикално-драматична форма на изкуство и това води до значително количество преводни постановки, пренесени у нас, както и до създаването на редица авторски спектакли на професионалната и любителска българска сцена. Ако операта винаги е била във фокуса на интерес на сравнително по-тесен кръг почитатели и познавачи, то мюзикълът, който се проявява като по-достъпен и масов тип представление, привлича към себе си вниманието на най-широка аудитория. Наблюденията също така недвусмислено сочат, че мюзикълът се посещава от сравнително по-млада публика.

Бурното развитие на мюзикъла, което довежда до появата на голям брой сценични постановки, формира у публиката художествен вкус и разбиране за това, че мюзикълът е жанр, в който артистите пеят, танцуват и показват актьорска игра. Именно този троен синтез го отличава от собствено музикално-драматическия спектакъл, където музиката не е главно действащо лице, а песента и танцът се инкорпорират „като украшение“ (Нушева, 2018). Отличава го и от танцувалното шоу (където не се пее), от оперетата, в която вокалните и танцувалните номера често носят само развлекателен характер. Особената синтетичност на мюзикъла се заключава в това, че музиката, пеенето и танцът са равноправни художествени средства за предаване на замисъла на авторите на музиката и либретото.

Сложна задача се оказва не само подготовката на пеещи и танцуващи солисти, но и на пеещи танцьори, които се явяват пееща масовка. По думите на педагога Йосиф Раби артистът от мюзикъла „трябва да пее с цялото си тяло“ (Раби, 2005). Ако по определение мюзикълът е жанр, използващ изразните средства на музиката, драматическото, хореографското и вокалното изкуство, то съответно актьорът на мюзикъла е длъжен да владее в еднаква степен вокалната си постановка, пластиката на тялото, танца, актьорското майсторство, и то на най-високо професионално равнище. Това далеч не е проста задача. Днес в музикалните академии у нас в определена степен се обучават изпълнителите по дадените направления, но драматическият актьор, способен да танцува и

пее, е едно, а актьорът в мюзикъла, който е длъжен да съществува вътре в спектакъла, подчинявайки се на музикалния ритъм, е съвсем друго нещо.

Множество школи от столицата и провинцията предлагат обучение по вокално, театрално и танцово изкуство, като поставят мюзикъли с участието на деца – за деца. В Софийската опера и балет Вокално-театрална формация „Таласъмче“ с художествен ръководител Димитър Костанцалиев представя мюзикълите „Денят на прошката“ и „Последното желание“ (музика: Димитър Костанцалиев, режисьор: Тодор Янкулов), а възпитаниците на формацията участват и в мюзикъла „Баща ми бояджията“ (музика: Петър Ступел и Константин Драгнев, режисьор: акад. Пламен Карталов). Вокална група „Бон-Бон“ с ръководител Роза Караславова представя мюзикълите „Алиса в огледалния свят“, „Котешката банда“ и „Пепеляшка“ с режисьор на всички спектакли Бисерка Колевска, на редица сцени, сред които Античен театър – Пловдив, парк „Военна академия“ и Сити Марк Арт център. Гореспоменатите школи имат концертна и конкурсно-фестивална дейност, като продуктът мюзикъл е само една от многото им разнообразни сценични изяви.

В началото на 2022 г. в гр. София бе създадено първото по рода си специализирано Училище за музикален театър (УМТ) с художествен ръководител Даниела Матева-Станкова. Основната му цел е да изгражда, развива и реализира дебютиращи артисти, да надгражда уменията им и да подчертава индивидуалността на професионалистите в сферата на мюзикъла. Приемът включва непрофесионалисти – ученици над 10-годишна възраст и аматьори над 18-годишна възраст, както и професионалисти.

Проектът поставя пред себе си целите да създаде и изгради иновативно училище, чиято програма се основава на безспорните класически произведения в сферата на музиката, театралното и танцовото изкуство, като подпомогне развитието на конкурентноспособни кадри както за местния, така и за международния пазар на музикално-театралното изкуство.

Професионалната подготовка на вокалиста в мюзикъла е преди всичко проблем на висшето музикално (вокално) образование. Предвид почти пълната липса на подобни специализирани програми у нас появата на такъв тип учебно заведение служи като трамплин в кариерното израстване на всеки мюзикален артист, както и в ориентирането и обучението на подрастващото поколение в параметрите на този жанр.

В рамките на първия семестър върху учениците от УМТ през учебната 2022 (м. март – м. юни) бе проведено педагогическото наблюдение (изследване) със записани 12 деца на възраст между 10- и 14-годишна възраст. Занятията бяха индивидуални и групови, два пъти седмично, а времетраенето на 1 учебен час – 45 минути, 8 учебни часа, разпределени в 2 дни седмично. Така се формира норматив от 24 учебни часа в рамките на един месец, общо 96 учебни часа за период от 4 месеца.



За подготовката на младите кадри, след внимателен подбор, бе избран мюзикълът „Сбъдни мечтата си“ по мотиви от мюзикълния филм „Hairspray“ („Лак за коса“), излязъл на голям екран през 2007 г. Интересно е да се подчертае, че се забелязва повишен интерес у подрастващите към мюзикъли с модерна тематика и визия, които освен „стъпили“ на Бродуей и Уест Енд имат и своите екранни версии.

По вокалната и танцовата подготовка бяха използвани методиките за обучение на Сет Трикс, Ендрю Бърн, Владимир Морозов, Шерил Портър, Рианон, в чието интегриране се преплитаха вокални упражнения по време на екзерсис, както и танцови хореографии върху вокални фрази. За да бъде изграден един изпълнител за мюзикълен театър, е необходимо движението на тялото и пеенето да се осъществяват като единно цяло.

### Начален експеримент с констативен характер

Този експеримент има диагностицираща функция и цели установяване равнището на обучаемите и техните характеристики по отношение на вокални, двигателни, речеви и актьорски данни. Някои от участниците имат предварителна музикална подготовка и сценичен опит, както и притежават различна степен на развитие на музикални способности. Резултатите от първоначалната проверка ни дават основание в процеса на работа да приложим ефективна и специално разработена методика, съответстваща на целите за преодоляване на констатиран индивидуален проблем.

*Таблица 1. Начален експеримент с констативен характер*

|          | Ладов усет                                | Метроритмичен усет  | Култура на артистичното движение           | Артикулационни проблеми | Качества на гласа                | Генерални артистични постижения |
|----------|---|---------------------|--|-------------------------|----------------------------------|---------------------------------|
| Ученик 1 | Възпроизвежда точно след едно прослушване | Възпроизвежда точно | Ограничена амплитуда, скованост            | Няма                    | Красив, мек тембър               | 8 т.                            |
| Ученик 2 | Интонира с неточности                     | Колебае се          | Липса на ритъм (изоставане или избързване) | „Л“ – ленив език        | Глух звук                        | 4 т.                            |
| Ученик 3 | Интонира с неточности                     | Колебае се          | Слаб отскок                                | „Р“ – ленив език        | Носов звук                       | 4 т.                            |
| Ученик 4 | Възпроизвежда точно след едно прослушване | Колебае се          | Слаб отскок                                | Няма                    | Плътен, богат на обертонове глас | 8 т.                            |

|           |  |   |  |                                   |                                  |      |
|-----------|--|---|--|-----------------------------------|----------------------------------|------|
| Ученик 5  | Интонира с неточности.   | Колебае се.                               | Липса на ритъм (изоставане или избързване)         | „Л“ – ленив език и скована челюст | Груб, гърлен звук                | 4 т. |
| Ученик 6  | Възпроизвежда точно след едно прослушване.                       | Възпроизвежда точно.                      | Отлична  | Няма                              | Ясен, звънлив глас               | 9 т. |
| Ученик 7  | Не интонира точно.   | Колебае се.                               | Ограничена амплитуда, скованост, неправилна стойка | Шипящи съгласни – „С“, „Ш“, „Ц“   | Артистичен глас                  | 5 т. |
| Ученик 8  | Възпроизвежда точно след едно прослушване.                       | Възпроизвежда точно.                      | Отлична  | Няма                              | Плътен, богат на обертонове глас | 9 т. |
| Ученик 9  | Не интонира точно.   | Колебае се, допуска метроритмични грешки. | Ограничена амплитуда, скованост                    | Грасиращо „Р“                     | Тих звук                         | 5 т. |
| Ученик 10 | Възпроизвежда точно след едно прослушване.                       | Възпроизвежда точно.                      | Отлична  | Няма                              | Плътен, богат на обертонове глас | 9 т. |
| Ученик 11 | Открива посоката на мелодичното движение, но не може да повтори. | Колебае се, допуска метроритмични грешки. | Ограничена амплитуда, скованост                    | Няма                              | Ясен, звънлив глас               | 6 т. |
| Ученик 12 | Възпроизвежда точно след три пролушвания.                        | Колебае се.                               | Слаб отскок  | „Р“ – ленив език                  | Ясен, звънлив глас               | 6 т. |

*Легенда:*

Възпроизвежда точно след 1 прослушване – 3 т.

Възпроизвежда точно след три пролушвания – 2 т.

Интонира с неточности – 1 т.

Не интонира точно – 0 т.

*Легенда:*

Възпроизвежда точно – 3 т.

Колебае се, допуска метроритмични грешки – 2 т.

Не възпроизвежда метроритмичното последование – 1 т.

*Легенда:*

Отлична – 3 т.

Ограничена амплитуда, скованост, слаб отскок – 2 т.

Липса на ритъм (изоставане или избързване) – 1 т.

Трудностите пред младите артисти бяха както от психологически характер (качване на сцена и изява), така и „моторизиране“ и синхронизиране на тяло (инструмент) и задача.

Артикулационните упражнения за изграждането на правилна дикция бяха съчетани с вокални такива – отново, за да може да бъде подпомогната работата на младия артист за мюзикъл театър.

## Обучаващ експеримент

Започва се с резонаторен комплекс – задължително начало за активизиране и подготовка на различните регистри за работа. След това се продължава с дихателни упражнения за активизирането на диафрагмата и коремните мускули, както и с подготовка на мускулите на цялото тяло с помощта на комплекс физически упражнения. Продължава се с изпълнението на упражнения, отнасящи се към интонацията и насочени към работата на слуховия и гласовия апарат с комплекс за изграждане и развитие на вокална техника. Накрая се завършва с артикулационни упражнения, преди да се пристъпи към същинската работа по индивидуалния песенен репертоар на всеки ученик.

Примерен комплекс:

- Бръмчене – смесване на вертолет и двигател на автомобил. При възходящ ред от първа до пета степен и обратно в мажор и след това в минор се сменят „ббб“ и „бррр“. Задачата е промяна в гримасата на лицето. В мажорно наклонение се усмихваме, а в минорно – се натъжаваме.
- Упражнение за гласни – „АЕИОУ“. Върху първа степен в легато изричаме гласните в подадената последователност, продължаваме упражнението с буква „У“ в мажор, ръцете са разперени настрани, все едно сме птица в полет. Във възходящ ред ръцете отиват нагоре, а в низходящ се връщат в начална позиция.
- Упражнение с гласни и съгласни – „МА-МЕ-МИ-МО-МУ“. Изпълняват се 1-3-5-3-1 степени, без значение дали е в мажор или минор, и се „рисува“ квадрат с краката (десен напред, ляв напред, десен назад, ляв назад, повторение). Прибавяме и задача, свързана с различни емоционални състояния: мелодичната последователност да се изпълни с учудване, с недоволство или с ентузиазъм.
- Дихателно упражнение за активизиране на цялото тяло. Поема се въздух през носа за 4 времена (изходна позиция – спокоен торс, изправен, краката леко разтворени на нивото на раменете), задържане дъха 4 времена, издишване с шипяща съгласна „С“, докато правим „вълна“ с тялото си (от главата, през раменете, през торса – до краката). Повтаря се с „Ш“ и „Ф“.

- Комплексно упражнение за артикулация, интонация и координация „Баба бави бебе Боби“. Изпълнява се в мажор или минор върху цялата скала, от първа до осма степен. Артистът изпълнява леки подскоци, като редува десен и ляв крак. Сложността идва и от промяната в темпото. Започва се в бавно темпо и постепенно се забързва.
- Упражнение, заимствано от заглавие на песен от мюзикъла „Hairspray“ – „The New Girl in Town“. Мелодията на фразата „The new girl in town seems to dance on air“ се изпълнява като секвенция. Вокалистите щракат с пръсти на 2-ро и 4-то време.

Непрекъснато се разработват нови упражнения, които са с тенденция да се превърнат в обект на авторски права. Това е един по-индивидуализиран подход и е пряко свързан с предстоящите задачи по изграждането на конкретна роля.

В проведения експеримент се приложи трибална система за оценяване, заимствана от разработки на Олга Монд (Mond, 2008). Упражненията, представени по-горе, се изпълняваха в продължение на целия период на обучение. В таблицата са представени резултатите на участниците и промяната в качеството на постигнатите вокални и движенчески резултати, както и общи артистични постижения.

### **Заключителен оценъчен експеримент**

При подбора на упражненията, използвани по време на целия експеримент, с методическа последователност бе спазено основното педагогическо изискване за плавно преминаване от по-лесно към по-трудно. За успешното протичане на експерименталната работа към всеки ученик се приложи индивидуален подход. Показаните резултати потвърждават ефективността на приложената методика.

Таблица 2. Зключителен оценъчен експеримент

|          | Ладов усет                               | Метро-ритмичен усет  | Култура на артистичното движение                               | Артикуляционни проблеми                   | Качества на гласа  | Общи артистични постижения |
|----------|--|----------------------|--|---|--|----------------------------|
| Ученик 1 | Възпроизвежда точно след 1 прослушване.  | Възпроизвежда точно. | Подобряване на двигателната култура в задача, свързана с песне | х   | Красив, мек тембър   | 9 т.                       |
| Ученик 2 | Възпроизвежда точно след 1 прослушване.  | Колебае се.          | Подобряване на двигателната култура в задача, свързана с песне | Овлавяване на буква „Л“                   | Подобрение качествата на звука, засилване сила на на гласа и опората | 6 т.                       |
| Ученик 3 | Възпроизвежда точно след 3 прослушвания. | Колебае се.          | Слаб отскок  | „Р“ – ленив език                          | Носов звук   | 4 т.                       |
| Ученик 4 | Възпроизвежда точно след 1 прослушване.  | Възпроизвежда точно. | Подобряване на двигателната култура в задача, свързана с песне | х   | Плътен, богат на обертонове глас                                     | 9 т.                       |
| Ученик 5 | Възпроизвежда точно след 3 прослушвания. | Колебае се.          | Без промяна  | Овлавяване на буква „Л“, раздвижен челюст | Груб, гърлен звук  | 5 т.                       |
| Ученик 6 | Възпроизвежда точно след 1 прослушване.  | Възпроизвежда точно. | Умее да пее и танцува едновременно без колебание.              | х   | Ясен, звънлив глас   | 9 т.                       |
| Ученик 7 | Възпроизвежда точно след 3 прослушвания. | Колебае се.          | Подобряване на стойката и усета за танц                        | Шипящи съгласни – „С“, „Ш“, „Ч“           | Артистичен глас  | 8 т.                       |
| Ученик 8 | Възпроизвежда точно след 1 прослушване.  | Възпроизвежда точно. | Умее да пее и танцува едновременно без колебание.              | х   | Плътен, богат на обертонове глас                                     | 9 т.                       |

|           |  |   |  |                         |   |      |
|-----------|--|---|--|-------------------------|---|------|
| Ученик 9  | Интонира с неточности. – 1 т.              | Възпроизвежда точно.                      | Без промяна  | Овлавяване на буква „Р“ | Подобрение качествата на звука, засилване силата на гласа и опората | 7 т. |
| Ученик 10 | Възпроизвежда точно след 1 прослушване.    | Възпроизвежда точно.                      | Подобряване на двигателната култура в задача, свързана с песне | х                       | Плътен, богат на обертонове глас                                    | 9 т. |
| Ученик 11 | Възпроизвежда точно след три прослушвания. | Колебае се, допуска метроритмични грешки. | Подобряване на двигателната култура в задача, свързана с песне | х                       | Ясен, звънлив глас  | 8 т. |
| Ученик 12 | Възпроизвежда точно след 1 прослушване.    | Колебае се                                | Подобряване на двигателната култура в задача, свързана с песне | „Р“ – ленив език        | Ясен, звънлив глас  | 8 т. |

*Легенда:*

Възпроизвежда точно след 1 прослушване – 3т.

Възпроизвежда точно след три прослушвания – 2 т.

Интонира с неточности – 1 т.

Не интонира точно – 0 т.

*Легенда:*

Възпроизвежда точно – 3 т.

Колебае се, допуска метроритмични грешки – 2 т.

Не възпроизвежда метроритмичното последование – 1 т.

*Легенда:*

Отлична – 3 т.

Ограничена амплитуда, скованост, слаб отскок – 2 т.

Липса на ритъм (изоставане или избързване) – 1 т.

Подобряване на двигателната култура в задача, свързана с песне – добавяме още 1 т.

В основата на педагогическата дейност са психологическите принципи и индивидуалният подход за въздействие върху учениците за постигане на поставените цели. От изключителна важност е както установяването на близост и доверие между двамата участници в процеса на обучението, така и създаването на екипност в конкурентна среда.

Използваната методична последователност изгражда навици, организираност, концентрация, а мотивационният подход стимулира учениците, обучаващи се за артисти в мюзикъл, за активното им участие в обучителния процес, което е изключително важно за постигане на творчески резултати.

Мюзикълът с участието на учениците от първото Училище за музикален театър у нас имаше своята премиера на сцената на Нов театър, НДК, на 16 юни 2022 г.

### ЛИТЕРАТУРА

- Alexander, F.M. (1984). *The Use of the Self*. Centerline Press. Long Beach, CA.
- Byrne, A. (2020). *The singing athlete*, Andrew Byrne Studio Inc. New York, USA.
- Cheryl Porter Vocal Method (2017). *Vocal exercises, Practice log, Vocal work*, Ebook.
- Mond, O.L. (2008). *Principi formirovaniya obuchaiushih programm dlia artistov-vokalistov miuzikla*. [Монд, О.Л. (2008). *Принципы формирования обучающих программ для артистов-вокалистов мюзикла*.] [http://www.art-education.ru/electronic-journal/principy-formirovaniya-obuchayushchih-programm-dlya-artistov-vokalistov-myuzikla?fbclid=IwAR0zpoSqQiSJ8c31k10JG0pJQmdlzk6QkzyFkbl7gmYhdpml\\_vlCe8zumg78](http://www.art-education.ru/electronic-journal/principy-formirovaniya-obuchayushchih-programm-dlya-artistov-vokalistov-myuzikla?fbclid=IwAR0zpoSqQiSJ8c31k10JG0pJQmdlzk6QkzyFkbl7gmYhdpml_vlCe8zumg78)
- Morozov, V. P. (2004). *Iskustvo rezonansnogo penia. Osnovi rezonansnoj teorii i tehniki*. Moskva: ОАО Типография Новости. [Морозов, В.П. (2004). *Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники*. Москва: ОАО Типография Новости.]
- Nusheva, M. (2018). *Nauchna konferentziya s mejdunarodno uchastie "Bulgarskoto muzikoznanie, retrospektivi i perspektivi"*, 11.02.2028, 1:18:00, Sofia. [Нушева, М. (2018). *Научна конференция с международно участие „Българското музиковедение, ретроспективи и перспективи“*, 11.02.2018, 1:18:00] [https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=YrpcjQP\\_4Pg&feature=youtu.be&fbclid=IwAR1HX3T95j8Yhmkzdn8NSdZaKz75dNHylasyqwhBw0mR3SHWAP0K6tM\\_ezU](https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=YrpcjQP_4Pg&feature=youtu.be&fbclid=IwAR1HX3T95j8Yhmkzdn8NSdZaKz75dNHylasyqwhBw0mR3SHWAP0K6tM_ezU)
- Raby, J. (2005). *Chanter de tout son corps*. Paris.
- Riggs, S. (1998). *Singing for the Stars: A Complete Program for Training Your Voice*. Alfred Publishing Co. Inc. Los Angeles, CA.
- Rhiannon (2002). *Flight: Rhiannon's Interactive Guide to Vocal Improvisation*. Sounds True, Incorporated. Louisville, USA.
- Uchilishte za muzikalen teatur postavia purviya si musical "Sbudni mechtata si". [Училище за музикален театър поставя първия си мюзикъл „Сбудни мечтата си“.] <https://bnt.bg/news/uchilishte-za-muzikalen-teatar-postavya-parviya-si-myuzikal-sbadni-mechtata-si-v323426-307594news.html?page=15>

### Уебстраница

Vokalno-teatralna formatziya "Talasumche". [Вокално-театрална формация „Таласъмче“] <https://talasumche.com>

---

Detska vokalna grupa "Bon-Bon". [Детска вокална група „Бон-Бон“] [https://www.facebook.com/BonBonMusic/?locale=bg\\_BG](https://www.facebook.com/BonBonMusic/?locale=bg_BG)

Uchilishte za muzikalen teatur – webpage. [Училище за музикален театър – уебстраница] <https://musicaltheater.school/>



# **Задачи и предизвикателства пред мюзикълния вокалист-изпълнител и формиране на професионално-технически навици, свързани с този жанр**

Марина Драгомирецкая, докторант  
*Софийски университет „Св. Климент Охридски“*  
*Факултет по науки за образованието и изкуствата*  
*Катедра „Музика“*  
*e-mail: marina.dragom@gmail.com*

**Резюме:** Интересът към мюзикъла у нас води до осъществяването на все повече и повече постановки, а с това стават очевидни проблемите, свързани с липсата на вокалисти, овладели специфичната техника на словесното (речево) пеене, която значително се различава от академичното и народното пеене. Усвояването на определени вокални техники и тяхното качествено владение може значително да промени характеристиките на изпълнението и възприемането както на отделни арии, така и на музикалните произведения като цяло.

**Ключови думи:** мюзикъл, вокалист-изпълнител, методики, навици

## **Tasks and Challenges for the Musical Vocalist-Performer and Formation of Professional and Technical Habits Related to This Genre**

Marina Dragomiretzkaya, PhD student  
*Sofia University “St. Kliment Ohridski”*  
*Faculty of Educational Studies and the Arts*  
*Department of Music*  
*e-mail: marina.dragom@gmail.com*

**Abstract:** The interest in musicals in our country leads to the realization of ever growing number of productions, and, along with this, there emerge obvious problems related to the lack of vocalists who have mastered the specific technique of verbal (speech) singing, differentiating significantly from academic and folk singing. Mastering certain vocal tech-

niques and their qualitative assimilation can significantly change the characteristics of the performance and perception of both individual arias and musical pieces in general.

**Keywords:** musical, singer-performer, methods, habits

Историята на операта като музикално-сценично изкуство започва преди повече от 400 години, а на мюзикъла като музикално-сценичен жанр, който използва изразните средства на музиката, драматическото, хореографското и оперното изкуство – преди около стотина. Мюзикълът, който възниква в Америка, синтезира елементи от различни жанрове: опера-буфа, комична и баладна опера, шоу с минестрели, екстраваганца, бурлеска, водевил, оперета (Naden, 2011). Джазът става катализатор в развитието именно на този вид музикално драматично изкуство. За европейския мюзикъл това важи в по-малка степен, но американският джаз е неразделна част от американския мюзикъл, която му придава уникална динамика и оригиналност (Mordden, 2013). Мюзикълът в България се появява преди повече от 50 години и дебютира като жанр през 1963 г. с постановката на „Bel Ami“ от Петер Кройдер и „Момичето, което обичах“ от Жул Леви – на сцената на ДМТ „Стефан Македонски“, и „West Side Story“ („Случка в Уест Сайд“) на Лионард Бърнстейн – със студентите от класа по актьорско майсторство на Гриша Островски (ВИТИЗ) (Нушева, 2018).

През следващите десетилетия на българска сцена се появяват и други чуждестранни мюзикъли като „My Fair Lady“ („Моята прекрасна лейди“), „Kiss me, Kate“ („Целуни ме, Кейт“), „Oklahoma!“ („Оклахома!“), „Магьосникът от Оз“ („The Wizzard of Oz“), „Чикаго“ („Chicago“), както и мюзикъли от български автори, сред които „Службогонци“, „Българи от старо време“, „Светът е малък“. Не липсват заглавия, насочени към най-младата ни публика. Сред тях се отличават „Вълкът и седемте козлета“ и „Веселите музиканти“ от Александър Владигеров и „Дванайсета нощ“ от Димитър Вълчев. Сцените, на които е могло да бъде гледан мюзикъл, освен добре познатите ДМТ „Стефан Македонски“ и ВИТИЗ „Кръстю Сарафов“, са и Държавната опера – Пловдив, Музикалните театри в градовете Кърджали, Казанлък, Ловеч, Ямбол, МДТ „Константин Кисимов“ в гр. Велико Търново, Държавната опера – Стара Загора, и др. (пак там).

След промените у нас от началото на 90-те години на миналия век, когато българската публика получава директен контакт със западните образци на мюзикъла, става все по-очевидна разликата в специфичната вокална подготовка на изпълнителите в този жанр и нейното несъответствие с утвърдените западни стандарти.

Понастоящем са известни много европейски и американски постижения в развитието на различни методи за преподаване на вокално майсторство, но е безусловен фактът, че днес на преден план на световния пазар в областта на

певческото изкуство все по-активно излизат проверените чрез продължителна и успешна практика иновации, разработени в рамките на различни системи за обучение и преподаване на пеене в САЩ.

В контекста на преподаването на вокално майсторство днес в България, все по-популярно и актуално става музикалното обучение на артисти. Българската музикална индустрия засега не е достатъчно развита, за да се нарече независима, и в по-голямата си част тя е представена от мюзикъли в западен стил, преведени и адаптирани към нашата реалност, което е оставило своя отпечатък върху обучението и работата на актьори в този жанр. Необходимо е да се подчертае фактът, че „мюзикълът дава началото на ново поколение артисти за българския театър, което през новия 21. век става много забележимо. Тенденцията да се поставят още мюзикъли се задълбочава. Все повече български музикално-сценични, драматични, академични и детски институции се присъединяват към тази тенденция“ (пак там).

По този начин музикалният жанр поставя доста високи изисквания към съвременните млади актьори. Ако мюзикълът е жанр, който използва изразните средства на музикалното, драматичното, хореографското и оперното изкуство, то съответно е логично актьорът в мюзикълен спектакъл днес да притежава всички изброени по-горе умения. В същото време вокалното изпълнение, пластиката, танците, актьорските умения – всичко това трябва да присъства в артиста на най-високо професионално равнище.

Това обаче далеч не е лесна задача. Както отбелязва музикалният критик и наблюдател Н. Сажина, която пространно и задълбочено изследва историята на развитието на мюзикъла и обучението на актьори от този жанр, днес в световните театрални вузове начинаещи актьори изучават тези дисциплини (до известна степен), но драматичен актьор, който може да пее и танцува, е едно нещо, а музикален актьор, който трябва да може да съществува вътре в спектакъла, подчинявайки се на музикалния ритъм, или по-точно, както казва известният в жанра изпълнител и преподавател Йохан Раби, „да пее с цялото си тяло“ – е съвсем друг вид артист (Raby, 2005).

Независимо от популярността на мюзикълния жанр в България и неговото активно развитие, такива профилирани музикално-театрално-танцови академии за съжаление са все още рядкост. Ето защо днес в мюзикълите у нас са ангажирани предимно драматични актьори или вокалисти, дошли от класически музикални институции (Катедра „Музикални и сценични изкуства“), както и т.нар. поп или рок звезди, често без дори да имат съответното вокално и актьорско образование и подготовка. А танците в мюзикълите нерядко се изпълняват просто от танцьори, които невинаги знаят как да пеят професионално, както това прави „масовката“ на мюзикълите в чужбина (Сажина, 2005).

Наред с големите постижения на поставените в България мюзикъгли, които се радват на жив зрителски интерес и касова реализация, все повече започват да личат и някои недостатъци във вокалната подготовка на артистите. Публикацията има за цел да обърне внимание на някои от световно утвърдените практики, спомогнали за създаването на „белтинг“ постановката, така важна за всеки мюзикълън вокалист, както и за създаването на добри певчески навици изобщо.

Като правило още от самото начало на вокалното обучение се отделя голямо внимание за придобиването на правилна поза при пеене. Това е особено важно за музикалния артист, чиято задача, както вече беше отбелязано, е не само професионалното пеене.

Сред разнообразието от упражнения, разработени в тази област, трябва да се обърне особено внимание на системата на Фредрик Матиас Александър „Александър техник“ („Alexander-Technique“), която днес се използва доста активно в чужбина (Alexander, 1984). Тази техника изследва „флуидната“ връзка между главата, шията и гърба. Целта на метода е да освободи тялото от ненужна стегнатост и да развие правилна, свободна поза (осанка) на пеене, която е необходима за постигане на свободно певческо звучене. Целта на упражненията, предложени в методиката, е правилната координация на мускулите на тялото при пеене и поддържането на необходимата свобода на изразяване.

Типична грешка на неопитните певци е да се фокусират върху случващото се над ключиците, когато значителна част от инструмента им се намира в средната част на тялото (пак там). Ако „Александър техник“ е от особено значение за актьорите от мюзикъла, изпълняващи спокойни партии с малък брой движения, както и за джаз изпълнители и рок вокалисти, то за подобряване на вокалното изкуство в рамките на „по-активни“ по отношение на движението партии (актуално както за музикални изпълнители, така и за поп певци, редица рок музиканти) може да бъде препоръчан т.нар. метод на Артур Лесак, при който също се подчертава връзката между различни части от тялото на вокалиста, но в един по-различен аспект. А. Лесак в своята методология първоначално изхожда от аксиомата, че тялото на изпълнителя е в постоянно движение. Следователно позицията за пеене е само поредица от взаимно свързани мускулни отношения, които гъвкаво реагират на най-малката промяна в центъра на тежестта на тялото (Lessac, 1967).

Въпреки някои разлики, и двата гореизложени метода са насочени към постигане на физическата свобода на изпълнителя, като се съгласяват, че доброто певческо звучене е резултат от правилното подвижно взаимодействие между скелетната (костната) структура и мускулатурата на тялото. Упражненията, взети от горните системи, редовно изпълнявани, позволяват постигане на очевидни резултати и могат да бъдат препоръчани за изучаване и прило-

жение и в българските образователни институции, където се обучават музикални изпълнители. Освен в книгите на авторите на самите методи, тези упражнения в някои случаи с известна адаптация или с определени иновации могат да бъдат намерени от учителите в такива известни практически публикации за преподаване на вокално майсторство като: „Simply Singing“ („Просто пеем“) от Хедли Носуърти; „Basics of Singing“ („Основи на пеенето“) от Ян Шмит; „Вокалният атлет“ („The Singing Athlete“) от Андрю Бърн и др.

Една от ключовите теми в процеса на преподаване на вокално майсторство както за музикални артисти, така и за изпълнители от други жанрове несъмнено е темата за дишането при пеене. Повечето начинаещи певци, а понякога дори и опитните, използват същия тип дишане, както при говорене. Обаче дишането при пеене е по своему сложен комплекс. Обемът на въздуха по време на пеене е по-голям, отколкото при говорене, но прекомерното изпълване на белите дробове с въздух причинява нежелано свиване на тялото и напрежение в гласа; от друга страна, недостатъчното изпълване с въздух поражда слаб, беден звук. В това отношение от голяма помощ може да бъде системата на преподавателя Уилям Венард (Vennard, 1964), която се корени в традициите на италианското пеене и препоръчва вдишване през носа и през устата (смесено дишане). Вдишването само през носа може да бъде твърде шумно, а дъхът, поет само през устата, не само е шумен, но и създава сухота в ларинкса. Шумното дишане е свързано с напрежение на гласните струни и с недостатъчното отваряне на ларинкса.

Един от важните и неразделни етапи в обучението по вокално майсторство е овладяването на упражнения, предназначени за постигане на „летящ“ звук. Тук в помощ на вокалиста следва да отбележим книгата на Уилям Венард „Singing. The Mechanism and the Technic“ („Пеене. Неговият механизъм и техника“) – едно от най-пълните и систематизирани ръководства за вокални упражнения, използвани от колежи и университети в САЩ, включително при подготовката на музикални актьори. В нея се разглеждат аспекти не само на вокалната техника, но и на вокалната терапия. Вокалните упражнения, предлагани от него, са насочени към постигане на свободен, непринуден, (нефорсиран) летящ звук (пак там). Сред несъмнените новатори на съвременната американска вокална педагогика трябва да се посочи и Сет Ригс. Неговата книга „Sing Like the Stars“ („Пейте като звездите“) обяснява теорията на „говорното пеене“ и съдържа серия от упражнения, насочени към разширяване на диапазона и развиване на равномерен (равен) звук през цялото време на изпълнение (Riggs, 1998). За Ригс от първостепенна роля е формирането на певчески умения у музикалните изпълнители. В същото време няма ограничения за регистъра, в който основно работи вокалистът – гръден, главов или смесен (mixed). Въпреки това способността за работа в последния се предпочита. Методът на С. Ригс предвижда редица упражнения, насочени към

разширяване на певческия диапазон. Според автора, за жени – мюзикълни солисти, е желателен диапазон от две октави и половина, а за мъже солисти – от две октави. Важна задача на вокалното обучение е и постигането на добро вокално звучене, което включва такива компоненти като изпълненост (чуваемост при голяма публика, добро енергийно равнище), резонанс, яснота на тембъра, яснота при образуването на гласни и съгласни, чиста музикална интонация, динамично и темброво разнообразие, вибрато, изравнен диапазон, самоизразяване (артистизъм). За решаване на тези задачи е препоръчително упражнението, разработени от С. Ригс, да се допълнят с метода на резонансно пеене, разработен от руския учител и автор на вокална методика В. П. Морозов (Морозов, 2012).

Важен в хода на обучението по вокално майсторство е въпросът за дикцията: артикулация, произношение и поставяне на логически ударения. Именно дикцията често страда при изпълнителите, включително при мюзикълните артисти, където думите на песента са от най-важно значение и определят ролята на артиста. Според диригента Ричард Устенбърг „певец, който изпълнява музиката на композитор от който и да е период с думи, трябва да разбере, че най-важният елемент в създаването на яснота и изразителност на текста е наличието на логически ударения и правилна зависимост между сричките. Дори и да произнасяте гласните и съгласните достатъчно ясно, ако направите всички срички еднакви по тежест, основните характеристики на езика изчезват. Никоя музика не може да издържи на такова отношение“ (Kenyon, 1982). Трябва да се подчертае, че артикулацията е тясно свързана с резонанса. Ако артикулационният апарат не работи правилно, стегнат е или недостатъчно активен, резонансът страда. От друга страна, свободната артикулация обогатява резонанса и увеличава силата на звука. За много начинаещи и опитни певци постигането на вокална координация е от първостепенно значение. Координацията според Клифтън Уеър е хармоничното функциониране на всички части на певческия апарат за постигане на най-ефективни резултати при вокалното изпълнение (Ware, 1998). Говорейки за координация, авторът има предвид балансираната работа на дихателния апарат, резонанса, свободната смяна на позицията при пеене и др. Постигането на правилна координация спомага за постигане на свободно певческо звучене. Хедли Носуърти, преподавател по вокално майсторство, дава следния набор от характеристики, които трябва да притежава тренираният глас: абсолютно равномерна гама в целия диапазон от ниски към високи ноти, яркост и обемност на тембъра, близко звучене и „натурална“ дикция, гъвкавост, подвижност, владееене на динамични нюанси и приятно плавно вибрато (Nosworthy, 2005).

Особеностите на мюзикълния жанр, който съчетава различни музикални стилове и изкуства, със сигурност изискват малко по-различен от този на класическия маниер вокален подход. Звукът трябва да е по-ярък, с по-голямо

използване на гърдния регистър не само при долните и средните, но и при по-високите ноти на диапазона, които се постигат с техниката *belting* (белтинг). Повечето начинаещи изпълнители най-често (което, разбира се, има своите изключения) не притежават уменията да използват правилно тази техника, но при специално внимание към упражненията (вокализата) може да бъде постигнат по-добър усет за смесен регистър, без да се губи гърдният звук и яркостта на тона. Това важи особено за обучението на певци с академично поставен глас, които са свикнали да работят по начин на пеене, наречен *legit* (леджит). Едни от най-ефективните в това отношение са упражненията от системата на Сет Ригс (Riggs, 1998). В неговите трудове намираме ценни практически препоръки за обучение на музикални артисти, изправени пред трудната задача да поддържат всички горепосочени характеристики на пеенето по време на интензивно движение (танц). За разлика от оперните певци, които практически по-рядко променят позицията на тялото си на сцената по време на изпълнение на арии, музикалните артисти вокалисти понякога са принудени не само да танцуват, но и да изпълняват акробатични трикове, като същевременно не спират да пеят „на живо“.

В обобщение, можем да констатираме, че вокалният педагог, работещ с бъдещи артисти вокалисти, които се подготвят за работа в музикални, както и с пеещи драматични артисти, е длъжен не само да гарантира спазването на горните изисквания: да поддържа дишане, да сменя регистъра, позицията на пеене, като същевременно поддържа необходимите параметри на звука, но и да научи артистите да поддържат певческите си умения при условия на активно движение. Освен това работата по роля в музикал, дори и само върху една ария, изисква пълна отдаденост, поставяне на цял „спектакъл“ от един актьор (Mond, 2009). В тази връзка е важно преподавателят да внуши на учениците си разбирането, че за вокалиста и за драматичния актьор са еднакво важни въображението и артистичният вкус, които наред с техния вокален, танцов и актьорски талант са решаващи в актьорската интерпретация на ролите.

Хорст Гюнтер, един от водещите западни вокални педагози, твърди, че начинаещият певец трябва първо да овладее всички елементи: правилно дишане, звукоизвличане, артикулация, дикция, резонаторен принцип – всички физиологични и акустични основи (Horst, 1992). С други думи, трениращият трябва под ръководството на опитни учители да развие тялото си в перфектен музикален инструмент. Тогава мозъкът ще започне да свири на този инструмент, оживявайки фантазията от звуци и думи и създавайки изразително художествено единство (Vennard, 1964). Именно в този случай може да се говори за т.нар. „пеене с цялото тяло“ и успешното овладяване на уменията за съчетаване на пеене с движение от музикалния изпълнителя, за което говори Йосиф Раби.

## ЛИТЕРАТУРА

- Alexander, F.M. (1984). *The Use of the Self*. Centerline Press. Long Beach, CA.
- Horst, G. (1992). *Mental Concepts in Singing: A Psychological Approach, Part 1*. The NATS Journal 48, no. 5 (May/June 1992): 4–12.
- Kenyon, J.S. (1982). *American Pronunciation: A Textbook of Phonetics for Students of English* / Ann Arbor, Mich G. (eds.). Wahr Publishing Co.
- Lessac, A. (1967). *The Use and Training of the Human Voice*. 2nd ed. New York: Drama Book Specialists.
- Mond, O.L. (2009). Russkij musikl: byt ili ne byt? Nauchno-kulturologicheskij jurnal "Regla" [Монд, О.Л. (2009). Русский мюзикл: БЫТЬ ИЛИ НЕ БЫТЬ? Научно-культурологический журнал „Regla“. <http://www.relga.ru> (№6 [186] 20.04.2009, 292–294.)]
- Mordden, E. (2013). *Anything goes – a history of American musicals*, Oxford University Press.
- Morozov, V. P. (2012). *Iskustvo rezonansnogo penia. Osnovi rezonansnoj teorii i tehniki*. Moskva: ОАО Типография Novosti. [Морозов В.П. (2012). Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. Москва: ОАО Типография „Новости“.]
- Naden, C. (2011). *The golden age*, The Scarecrow Press Inc. UK.
- Nosworthy, H. (2005). *Simply Singing*. Thomson Learning.
- Nusheva, M. (2018). Nauchna konferentsiya s mejdunarodno uchastie "Bulgarskoto muzikoznanie, retrospektivi i perspektivi", 11.02.2018, 1:18:00. Sofia. [Нушева, М. (2018). Научна конференция с международно участие „Българското музиковедение, ретроспективи и перспективи“, 11.02.2018, 1:18:00.] [https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=YrncjQP\\_4Pg&feature=youtu.be&fbclid=IwAR1HX3T95j8Yhmkzdn8NSdZaKz75dNHylasyqwhBw0mR3SHWAP0K6tM\\_ezU](https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=YrncjQP_4Pg&feature=youtu.be&fbclid=IwAR1HX3T95j8Yhmkzdn8NSdZaKz75dNHylasyqwhBw0mR3SHWAP0K6tM_ezU)
- Raby, J. (2005). *Chanter de tout son corps*. Paris.
- Riggs, S. (1998). *Singing for the Stars: A Complete Program for Training Your Voice*. Alfred Publishing Co. Inc. Los Angeles, CA.
- Sajina, N. (2015). Musical v Rossii: byt ili ne byt? Literaturnaya Rossia № 2005/16 [Сажина, Н. (2015). Мюзикл в России: БЫТЬ ИЛИ НЕ БЫТЬ? Литературная Россия № 2005/16, 23.02.2015, 35–36.]
- Vennard, W. (1964). *Singing: Mechanism and Technique*. 3<sup>rd</sup> ed. Los Angeles: William Vennard Inc.
- Ware, C. (1998). *Adventures in Singing*. 2<sup>nd</sup> ed. McGraw Hill. Boston, MA.

### Уебстраница

- Doin' it in style: legit, mix and belt, I Sing Mag, 17.06.2017  
<https://www.isingmag.com/doin-it-in-style-legit-mix-and-belt/>
- Westenberg, R. (2007). *The conductor's voice*, Georgia State University [https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1042&context=music\\_facpub](https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1042&context=music_facpub)



# Интонация при начинаещите певци: развиване на музикалния слух и връзката между слух и глас

Михаела Котева, докторант

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
Катедра „Музика и мултимедийни технологии“  
e-mail: mihaella.koteva@gmail.com*

**Резюме:** Голям процент от хората вярват, че са лишени от музикален талант, нямат певчески данни, „пет фалшиво“ и по тази причина никога не биха могли да се занимават с музика или по-конкретно с пеене. Тази статия представя тезата, че посредством система от упражнения начинаещият певец може значително да подобри своята интонация. Разгледани са възможните причини за интонационните проблеми, както и практики за постепенното им преодоляване в контекста на индивидуалната и груповата певческа дейност. Цел на статията е да се подпомогне работата на музикалните педагози в задачата им да напътстват музикалното развитие на своите ученици със стремеж към достигане на все по-високо изпълнителско ниво, но и съхраняване на любовта към музиката и пеенето, които имат положителен принос в живота на човека.

**Ключови думи:** пеене, интонация, начинаещ певец, музикален слух, упражнения, музикална педагогика

## Intonation in Beginner Singers: Developing of Musical Ear and the Connection between Music Perception and Voice

Mihaela Koteva, PhD student  
*Sofia University “St. Kliment Ohridski”  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department of Music and multimedia technologies  
e-mail: mihaella.koteva@gmail.com*

**Abstract:** A large percentage of people believe they lack musical talent, weren't blessed with a good singing voice, are “tone-deaf”, and for this reason they could never get involved with music and, specifically, singing. The current paper presents the idea that, through a system of exercises, the beginner singer can significantly improve their intona-

tion. Examined are the possible reasons for poor intonation, as well as practices for gradually overcoming this problem in the context of individual and group singing activities. The purpose of this paper is to support the work of music teachers in their duty to guide the musical development of their students, aiming for a higher performance level, yet preserving their love of music and singing, which contribute positively to human life.

**Keywords:** Singing, intonation, beginner singer, musical ear, exercises, music pedagogy

## Нуждата от пеене

Пеенето е дейност, присъща на човека – от древни времена тя съпътства жизнения му цикъл, защото е обвързана с множество аспекти от човешкия живот. Смята се, че пеенето е възникнало преди говора в човешката еволюция и първоначално е играло важна роля в оцеляването на древните хора; постепенно е станало част от различни практики и ритуали, а с развитието на човешките цивилизации и музикалното изпълнение придобива все по-съвършен и рафиниран вид. В съвременния свят музиката и песента остават твърде важна част от нашия живот. Докато някои целенасочено развиват певческите си умения и практикуват дейността пеене, голяма част от хората дори я избягват, убедени, че са „лишени от талант“<sup>1</sup>. Това може да се нарече загуба – тъй като пеенето е доказано полезно за физическото, психическото и емоционалното здраве дейност, която намалява стреса, носи успокоение и удовлетворение. Особено голям принос дейността пеене може да донесе в живота на децата – от една страна, в тяхното ежедневие, а от друга – поставяйки основа за музикално израстване в бъдеще.

Мотивацията за изготвяне на настоящия доклад е желанието да бъде разбулен митът, че хората, които не демонстрират изначално музикален талант, не трябва да се занимават с певческа дейност. Опитът ми до момента, проследявайки развитието на множество начинаещи певци, е показал, че пеенето като всяко друго умение се развива – с течение на времето и с подходящата целенасочена подготовка.

## Интонацията на начинаещия певец

Интонация е умението да се възпроизведе звук с определена честота посредством свирене на музикален инструмент или пеене.

От гледна точка на физиката да интонираме, пеейки „вярно“, означава да възпроизведем звук, който е в унисон със зададения – вибриращ на същата

---

<sup>1</sup> Проучване на Профдрешър, Браун и Далла Белла (Dalla Bella et al., 2007) показва, че повечето хора пеят по-добре, отколкото смятат, а истински „лошо“ пеещи хора са между 10 и 20% от населението.

честота. Така вибрационната вълна става по-голяма и силна и ние „усещаме“ синхрона между двата източника на звука – именно по този начин разбираме дали пеем правилния тон или не.<sup>2</sup>

Можем да определим интонацията като абсолютен минимум за оценка на музикалността на певица – без нея е безпредметно обсъждането на другите аспекти на неговото изпълнение (техника, тембър, фразироване и др.). Тя е и критерият, по който на много деца бива отнета възможността да се изразяват чрез пеене и те завинаги остават със съзнанието, че „не могат да пеят“ и „пеят фалшиво“.

Има различни видове интонационни проблеми. Най-общо те могат да се разделят в две категории:

**1. Неумение да се възпроизведе чрез пеене зададен тон** (певицът изпълнява изцяло различен от примера тон);

**2. Повишаване или понижаване при възпроизвеждане на зададен тон** (певицът изпълнява тон, който е изключително близо до зададения, но се различава по честота от него (с разстояние, по-малко от полутон (100 цента<sup>3</sup>); разлика с 50 цента дори ( $\frac{1}{4}$  тон) се чува като грешен тон).

Причините за първата категория проблеми са обикновено слухови, а за втората – постановъчни. „Фалшивото“ пеене не е свързано с чисто гласовите данни и възможности на певица, а с процеси, които протичат в човешкия мозък при пеене, или е следствие от неправилно звукоизвличане.

За някои хора е трудно, дори невъзможно, да определят кой от два последователно изпълнени тона е по-висок. Техният мозък не разпознава слуховата информация, което води до чувство за „изгубеност, обърканост“<sup>4</sup>, когато от тях се изисква повторение чрез изпяване на подаден тон, интервал, мотив и т.н. При тези хора трябва да се развива музикалният слух; едновременно с това и връзката между слух и глас.

Наблюдава се наличието на начинаещи певци с известен музикален опит като инструменталисти. Те имат изграден тоново-височинен, ладотонален, хармоничен слух, както и музикална памет. Демонстрират умения успешно да възпроизведат зададена мелодия – на инструмента, на който свирят<sup>5</sup>, но пеейки, демонстрират наличието на сериозни интонационни проблеми. Причината за това е липсата на певчески опит, която се проявява по отношение на връзката слух–глас. При този тип начинаещи певци коригирането на проблема

<sup>2</sup> Физичното явление интерференция на звуковите вълни.

<sup>3</sup> Цент – логаритмична единица мярка за музикални интервали. Равномерната темперация разделя октавата на 12 равни части, всяка от които е равна на 100 цента.

<sup>4</sup> Цитат от оценка на ученик на автора, който демонстрира сериозни музикалнотрусови дефицити.

<sup>5</sup> Изключение правят някои перкусионисти, които нямат опит с инструменти с определена височина на тона.

е по-лесно благодарение на предходния им опит – те са запознати с музикалната материя и принципите, според които тя функционира. Изследванията на Брадшоу и МакХенри (Bradshaw, McHenry, 2005), Далла Белла (Dalla Bella et al., 2007), Уайз и Слобода (Wise, Sloboda, 2008) доказват, че лошото певческо интонироване може да съжителства с неувредена интонационна перцептивност и е чисто вокално-слухов проблем, т.е. някои начинаещи певци имат музикален слух, но недобре развита връзка между слух и глас.

Друг вид интонационни неточности демонстрират певците, които много се доближават до верния тон, въпреки това са на близко отстояние от него (но по-голямо от 50 цента или  $\frac{1}{4}$  тон) – причина за това е липсата на фина слухова настройка, а често и наличието на постановъчни проблеми – неправилно дишане, стойка, вокалообразуване, трудности с активирането на някои резонатори и др. По изброените причини е възможно дори опитен певец да звучи в даден момент фалшиво, а при начинаещия – почти винаги.

## Причини за интонационните проблеми

Множество фактори влияят върху степента на сполучливост при изпълняване на певческа задача (изпяване на зададен тон, интервал, фраза и др.). Музикалността (умението за обработване на музикалната материя) на човека е вродено качество, което се управлява от специални невронни мрежи в мозъка<sup>6</sup>. Наличието на невронни мрежи, отговарящи за музикалното възприятие, предполага, че абсолютната неспособност да се обработва музикална материя може да бъде причинено от наследствена аномалия – т.нар. *amusia* (амузия от гр. ἀμουσία). Само 4% от хората страдат от вродена липса на музикалност; по-голям процент имат придобита такава вследствие на претърпяна травма на мозъка. Често за хора в това състояние възприемането на музика е проблем, много от тях не харесват музиката, защото не могат да я обработят емоционално. Въпреки това е доказано, че такива хора не могат да определят посоката на движение в музиката, но успешно могат да я имитират. Това води до предположението, че дори при такива случаи не трябва да се изключва възможността да се развият определени музикалнослухови представи.

За да се репликира зададен тон, трябва да го чуем, мозъкът ни да обработи информацията и да зададе команда за изпълнение чрез изпяване на тона. Съответно има три стъпки в процеса пеене: слушане, осмисляне и възпроизвеждане. Начинаещите певци имат склонността да променят реда на тези стъпки, като първо пеят, а после се настройват (слушат и осмислят), което е причина за интонационни неточности според Джо Грант (Grant, 1987). Нави-

<sup>6</sup> Невронни мрежи, различни от тези, отговарящи за говора. Това се доказва чрез факта, че увреждания в мозъка могат да доведат до проблеми само в говора или само в разпознаването на музика.

кът тези стъпки да се изпълняват в правилния ред гарантира по-добри резултати и е основополагащ при пеене още от ранна детска възраст.

Джойнър (Joynes, 1969) твърди, че основната причина някои начинаещи певци да срещат трудности в изпяването на правилния тон е моторна, породена от липсата на опит при пеене в правилната тоналност в детска възраст, като често изборът на неподходящи срички за пеене подсилва този проблем.

По-късни изследвания (Cleall, 1967; Plumridge, 1972) стигат до заключението, че интонационните трудности за много деца са причинени от погрешния избор на тоналности на песните от учебниците по музика. Клиъл дори смята, че концертният строй  $a1 = 440 \text{ Hz}$  е твърде висок за над 40% от децата.

Апфелщат (Apfelstadt, 1984) и Уелш (Welsch, 1979) откриват, изследвайки пеенето на деца в предучилищна възраст, че интонационната прецизност може да се подобри с пеене на конкретни песни.

Не на последно място трябва да отбележим още няколко външни за певеца фактора, които могат да повлияят негативно на интонацията му, особено ако е начинаещ: неблагоприятна акустика на помещението; прекалено дълги репетиции или пиеси в неподходяща теснота, които водят до умора; мутация на младия глас (важи и за момичетата) (Doscher, 1991).

Изброените изследвания показват, че често лошата интонация се дължи на липса на опит и неблагоприятни условия в средата, в която певецът се намира. Съответно при промяна на тези условия е възможно да се постигне прогрес в развитието на музикалния слух и доброто певческо интониране.

## **Основни начини за справяне с интонационните проблеми**

Развиването на музикалния слух и осъществяването на сигурна връзка между слуха и гласа е продължителен процес, който може да отнеме години. Дори при „най-лошо“ интониращите певци не бива да изключваме напълно възможността уменията да прогресират.

Начините за осъществяване на упражнения, които да подпомогнат развитието на музикалния слух, са три:

### **1. Работа с преподавател**

Основополагаща стъпка по пътя към развиването на музикалния слух. Ролята на ръководителя на процеса е да дава референция за степента на успешност при изпълнение на задачата, насоки за подобряване на резултата, както и да прецени според индивидуалните потребности на ученика какви задачи да постави по отношение на вид и степен на трудност.

### **2. Вземане на участие в групови занимания по пеене (препоръчително пеене в хор)**

Певческото дишане и звукоизвличането на класическия хор са подходяща стартова точка за начинаещ певец, защото ще му помогнат да съхрани гласа си здрав; многогласното пеене развива хармоничния слух на певците, както и допринася за общото им музикално развитие; социалната среда създава чувство за сигурност и спокойствие по пътя на придобиване на нови знания и умения.

### 3. Самостоятелна подготовка

Благодарение на нея е възможно драстично да се ускорят темповете на прогреса, тъй като не включва други участници в процеса. Самостоятелната подготовка дава на певеца възможност да изпълнява неограничен брой упражнения. С помощта на софтуер за развиване на музикалния слух ученикът може дори да получава референция за степента на успешност в изпълнението на задачата.

Опитът сочи, че комбинация от трите вида музикална подготовка би спомогнала най-пълноценно нуждите и целите на начинаещия певец, защото гарантира покриване на различни аспекти от интонационните проблеми.

### Работа на музикалния педагог

Провеждайки изследванията си върху музикалния слух и интонацията, през 1971 г. американският учен Джойнър установява, че има различни видове музикалнослухови проблеми. Експериментът му представлявал следното: изискал от 32 момчета, подбрани от учителите им по музика по критерий „фалшиво“ пеене, да изпеят неколкостранно американския химн, започвайки от оригиналната тоналност, като всяко следващо повторение задавали в по-ниска тоналност, накрая достигайки интервал секста от първоначалната. 50% от момчетата успели да изпеят вярно химна в по-ниските тоналности. Нарекъл ги „клас-А монотони“<sup>7</sup>. Певците, които не успяват да изпеят правилните тонове, независимо от тоналността, нарича „истински“ монотони. Той разработва система за обучение на именно тези певци – научавайки начинаещия певец да пее вярно тона *do* от първа октава и да го използва за референция, по която да може да се ориентира за височината на другите тонове, или възпитава своята „мускулната памет“.

Гуд (Gould, 1969) предлага развиване на певчески умения, преминавайки през говорния регистър на децата – така те изхождат от познатото, естественото за тях, към новото умение. Ромейн (Romaine, 1961) включва в системата

---

<sup>7</sup> „Монотон“ е понятие, въведено от Бентли (Bentley, 1968), с което описва певците, неспособни да възпроизведат мелодия чрез пеене; вместо това пеят на един тон. Не се използва в днешно време.

си освен говорни упражнения, игри с песни и движения, за да спомогне тоновисочинната представа на децата.

Робъртс (Roberts, 1972) разработва идеята за използване на персонален „удобен“ изходен тон, който е индивидуален за всеки певец, и изпълняването на упражнения, първоначално с тонове в съседство с основния и леки вариации в ритъма.

Дотук упоменатите проучвания посочват прогрес в рамките на 6 до 8 седмици практика. Деморест и ПфордRESHЪР (Demorest, Nichols, Pfordresher, 2018) доказват, че активната редовна вокална подготовка води до сериозни подобрения в интонирането на децата.

Задача на музикалния педагог е да направи адекватен и последователен подбор на средствата, които ще спомогнат развитието на ученика. Има певци, които нямат никакъв контрол върху своя глас – какъвто и пример да им се подаде, те пеят основно един тон или един от няколко съседни (тесен диапазон на певческия глас). В такъв случай е уместно преподавателят да използва тон, който ученикът и без това владее (Робъртс, 1972), като изходна точка и последователно да разширява диапазона на упражненията.

Ако начинаещият изпълнител демонстрира неумение за преценка на регистъра (на своя глас), в който попада зададен тон (изпявайки такъв на голямо отстояние от него), добре е преподавателят да изходи от удобната за певца теситура, като:

- Констатира кои тонове начинаещият певец може да изпълни и зададе упражнения върху тези тонове и съседните им;
- Постепенно разширява диапазона на упражненията, както и обема на интервалите в тях – първоначално върху съседни тонове (секунди), впоследствие е добре да се прибавят скокове – по тризвучия (терци, кварта, квинти), както и всички останали прости интервали;
- Използва визуализация на клавиатурата на пианото, онагледявайки един все още неясен за певца процес, като посочва на ученика кой тон е изпълнил и отстоянието му спрямо търсения;
- Предлага упражнения за пеене на мелодични фрази и гами с дефиниране на разстоянията между степените (с подходящите средства, според възрастта на ученика) – за начинаещите певци е изключително трудно да се ориентират колко широки са постепенните движения – полутон или цял тон – на тях основно се базира мелодичната линия;
- Положи основите на ниското певческо дишане, от чието овладяване зависи цялата певческа дейност;
- Обърне голямо внимание върху вокалната постановка, която пряко влияе върху интонацията и съхраняването на гласовия апарат;
- Стимулира развиването на музикалния слух на певца чрез слухови упражнения – сравняване на тонове по височина, отгатване и изпя-

ване на тонове и интервали; поставяне на основи за развиването на хармоничния слух, метроритмичния усет и музикалната памет.

### Пеене в хоров състав

Проучвания доказват, че пеенето в хор в детска възраст осигурява изпълнителски опит и умения, които трайно се отразяват върху общото музикално развитие на участниците. При ансамбловото музициране певческите умения на всеки от участниците са предопределящи за качеството на общото изпълнение, което налага постигане на конкретни цели за определен срок от време. Това е стимул всеки от певците да се стреми към възможно най-добри резултати.

Хоровото пеене спомага развиването на музикално-слуховите представи на певеца, така важни за чистата интонация. Репетициите включват разнообразие от упражнения за разпяване, различаващи се от индивидуалната подготовка:

- Постигане на унисон в състава – развива фината слухова настройка на участниците;
- Верижно дишане – техника, характерна за хоровото изкуство; с нея е свързано и умението за равномерно разпределяне на въздуха при пеене;
- Уеднаквяване на вокалите – фиксира посоката на звуковата маса.

Грант (Grant, 1987) представя за основополагащи имитационните упражнения:

- Преподавателят **изпява** (не изсвирва на пиано; по този начин учениците имитират звукоизвличането, но и слушат тембър, по-близък до своя), солфежирайки или на определена сричка тон, интервал, мотив или фраза, а певците повтарят, като се стремят към максимална акуратност спрямо модела.

Други полезни практики, които предлага, са:

- Хористите да се научат да си взимат началния тон на произведението на ум (вместо да си го изпяват тихо); упражнение, в което се дава един тон на целия хор, а певците трябва на ум да построят тризвучие върху този тон и по знак от диригента отделни певци от различните партии да изпяват тон от тризвучието и така заедно да построят акорд;
- При цялостно изпълнение на пиеса от репертоара на състава, при даване на знак от преподавателя хорът изпълнява даден фрагмент на ум, при нов сигнал продължава на глас и се прави проверка на точността; това упражнение може да се отнесе за проверка на определени тонове или изчистване на трудни връзки в изучавано произведение.

В хоровия състав изпълнителите функционират като част от екип; всяка партия от хора съдържа по-начинаещи, както и по-опитни певци. Добро реше-



ние е до начинаещите да се позиционират най-опитните хористи, с цел да се подпомогне максимално техният напредък. Една от ползите на тази практика е несъзнателната имитация на звукоизвличането на опитния хорист от страна на начинаещия.

Хоровото пеене има голям принос и в развиването на хармоничен слух у певеца, като същевременно му дава възможност да надгражда изпълнителските си възможности чрез изучаването на характерен хоров материал.

## **Ползите от активната самоподготовка**

Самоподготовката дава възможност на певеца да постига напредък за по-кратко време, изпълнявайки определени задачи колкото пъти е необходимо до достигане на желания резултат. До преди две десетилетия възможностите са се свеждали до пеене с помощта на наличен инструмент и/или посредством аудиозаписи (певецът се записва, анализира, осъществява подобрение; процесът се повтаря множество пъти (това все още е ефективен метод за самоподготовка)). Днес съвременните технологии предоставят разнообразни възможности за упражнения – музикални софтуери като ToneGym, EarMaster, Perfect Ear Trainer и др. предоставят огромен брой разнообразни задачи, които могат комплексно да развият музикалните умения на начинаещия певец, например: отгатване на посока на движение (посочване на верен отговор от няколко възможни), отгатване на интервали, тризвучия, тонови последования; изпяване на определен тон, като приложението съдържа в себе си наличен тунер, който онагледява степента на успех в изпълнението на задачата, както и степента на отклонение от правилната честота.

Добре е да се обърне внимание и на ролята на музикалната теория в развиването на изпълнителското умение пеене. Тя може да даде добра опора на начинаещия певец по пътя в овладяването на собствения му глас. Когато той има изграден поне основен понятиен апарат, теоретичното разбиране на материята ще му помогне да осмисли процесите, които трябва да осъществи, за да изпълни задачата с успех. Теоретичното разбиране за музиката не бива да бъде чуждо и на децата – научаването на основни музикални понятия, свързани с пеенето, ще даде добра основа по пътя на тяхното музикално развитие.

## **Очаквани резултати**

Натрупването на музикален опит посредством активно практикуване на музикалнорухови и певчески упражнения може да гарантира прогрес дори на най-трудно управляващите своя гласов апарат певци. Личните наблюдения на случаи, при които изходната точка е абсолютна невъзможност за повтаряне на зададен тон, а крайната – достигане на ниво на развитие, позволяващо на

тези начинаещи певци да пеят вътрешни гласове в многогласна фактура (в рамките на две години), го доказват. Трябва да се отбележи, че скоростта и степента на напредъка са строго индивидуални и зависят от работата и постоянството както на ученика, така и на преподавателя.

## Заклучение

За много хора чистото интониране е изключително трудна задача. Това ги демотивира да се занимават с пеене въпреки вътрешната им потребност да се изразяват чрез музика. Практическото приложение на посочените в настоящия текст видове упражнения – с помощта на преподавател, като част от хоров състав, самостоятелна подготовка – може сериозно да подпомогне решаването на този проблем. Трябва да се промени широко разпространеното мислене, че пеенето е дейност, основана изцяло на таланта и достъпна само за „избрани“ лица. Това ще донесе множество ползи в личностното развитие още от ранна детска възраст. Нещо повече, ще има положително влияние върху културния живот на идните поколения, осигурявайки на повече хора възможност за себеизразяване чрез пеене.

## ЛИТЕРАТУРА

- Apfelstadt, H. (1984). Effects of melodic perception instruction on pitch discrimination and vocal accuracy of kindergarten children. *Journal of Research in Music Education*.
- Apostolova-Dimitrova, M. Pedagogicheski resheniya pri razpyavane I zatrudneniya v pevcheskiya protses na detsa I vyzrastni bez spetsializirano vokalno obrazovanie. *Godishnik na SU "Sv. Kliment Ohridski", FNOI, Kniga Izkustva, Tom 114.* [Апостолова-Димитрова М. Педагогически решения при разпяване и затруднения в певческия процес на деца и възрастни без специализирано вокално образование. *Годишник на СУ „Св. Климент Охридски“, ФНОИ, Книга Изкуства, Том 114.*]
- Beavers, J. & Olson, S. (2021). Pitch-matching issues in the aural skills classroom.
- Bentley, A. (1968). *Monotones. Music Education Research Papers No.1.* London: Novello.
- Berkowska, M. & Dalla Bella, S. (2013). *Uncovering phenotypes of poor-pitch singing: The Sung Performance Battery (SPB).*
- Bradshaw, E., & McHenry, M. A. (2005). Pitch discrimination and pitch matching abilities of adults who sing inaccurately.
- Bridgehouse, P. (1978). *Progressive Exercises for the Tone Deaf.* Sage Publications.
- Brown, S. & Pfordresher, P. (2007) Poor pitch singing in the absence of “tone deafness”.
- Cleall, C. (1967). *The Natural Pitch of the Human Voice and its Relation to Musical Perception.* M. A. thesis, Univ. of Bangor and Aberystwyth.
- Dalla Bella, S., Gignere J. F., & Peretz, I. (2007). Singing proficiency in the general population. *Journal of the Acoustical Society of America.*

- Demorest, S., Nichols B., Pfordresher, P. (2018). The effect of focused instruction on young children's singing accuracy. *Psychology of Music*.
- Doscher, B. (1991). Exploring the Whys of Intonation problems, American Choral Director's Association.
- Grant, J. (1987). Improving Pitch and Intonation, American Choral Director's Association.
- Gould, A. Oren (1969). Developing specialized programs for singing in the elementary school.
- Hutchins, S. & Peretz, I. (2011). A Frog in Your Throat or In Your Ear? Searching for the Causes of Poor Singing. *Journal of Experimental Psychology General*.
- Jordania, J. (2011). Why Do People Sing? Music in Human Evolution., Institute of Classical Philology, Bizantyne and Modern Greek Studies.
- Joyner, D. (1969). The Monotone Problem, Sage Publications, Inc.
- Mang, E. (2007). Effects of Musical Experience on Singing Achievement, University of Illinois.
- Pawley, A. & Müllensiefen, D. (2012). The Science of Singing Along: A Quantitative Study on Sing-Along Behavior in the North of England, *Music Perception*.
- Peretz, I. & Hyde, K. (2003). What is specific to music processing? Insights from congenital amusia.
- Plumridge, J. M. (1972). The Range and Pitch Levels of Children's Voices in Relation to Published Material for Children's Voices. Diploma Diss., Univ. of Readig.
- Roberts, E. (1972). Poor Pitch Singing. A Survey of its Incidence in School Children and its Response to Remedial Training. M.E, thesis, Univ. of Liverpool.
- Romaine, W. B. (1961). Developing Singers from Non-Singers. An Investigation of a Speech Control Remedial Procedure. D. Ed. Thesis, Univ. of Columbia.
- Wise, K. J., & Sloboda, J. A. (2008). Establishing an empirical profile of self-defined "tone deafness": Perception, singing, performance and self-assessment.
- Welsch, G. F., Sergeant, D. C. & White, P. J. (1997). Age, sex and vocal task as factors in singing "in tune" during the first year of schooling. *Bulletin for the Council of Research in Music Education*.
- Welsch, G. (1979). Poor Pitch Singing: A Review of the Literature, *Psychology of Music*.

# Възможности за приложение на софтуерни апликации в обучението по китара

Стоян Бозов, асистент

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

**Резюме:** Обучението по китара се развива значително с появата на модерния дигитален софтуер през последните 20 години. Тези иновативни инструменти трансформират начина, по който амбициозните китаристи придобиват умения и знания, предлагайки набор от предимства, които надминават традиционния модел от ерата преди интернет. В статията са разгледани някои от водещите цифрови софтуерни приложения за обучение на китара, като Guitar Pro, Band-in-a-Box и Anytune. Също така фокусът е насочен към предимствата, които те предлагат пред конвенционалните методи. Предложен е метод, базиран изцяло на съвременните тенденции в обучението по музикален инструмент. Също така е обяснено защо интерактивният модел на обучение дава предимства пред традиционния.

**Ключови думи:** китара, обучение, дигитална среда, софтуер, музика

## Opportunities for Use of Digital Software Applications in Guitar Training

Stoyan Bozov, Assist.

*Sofia University „St. Kliment Ohridski“  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department of Music and Multimedia Tehcnologies  
e-mail: sbozov@uni-sofia.bg*

**Abstract:** Learning to play the guitar has evolved significantly with the advent of modern digital software. These innovative tools have transformed the way aspiring guitarists acquire skills and knowledge, offering an array of benefits that surpass the traditional pre-internet model. In this article, we will explore some of the leading digital software applications for guitar learning, such as Guitar Pro, Band-in-a-Box, and Anytune. We will also delve into the advantages they offer over conventional methods. We will offer a method

based entirely on modern trends in musical instrument training. As well as we will explain why the interactive learning model gives advantages over the old traditional model.

**Keywords:** guitar, learning, digital, software, music

## Въведение

В тази статия ще направим съпоставка между традиционния модел на преподаване на инструмента китара преди и след ерата на интернет. Ще подчертаем предизвикателствата, пред които са били изправени бъдещите и настоящите начинаещи китаристи, свързани с достъпа до учебни ресурси, намирането на подходящи преподаватели и ограниченията на физическите носители като книги и компактдискове във времената преди глобалния достъп. Ще изследваме зависимостта от учители по китара на местно ниво, недостига на изчерпателни учебни материали и отнемания време процес на транскрибиране на песни „по слух“. Ще подчертаем ограниченията и бариерите, които са били пречка на много хора да преследват своите цели.

В областта на обучението по китара появата на модерен дигитален софтуер довежда до дълбока промяна в методологиите и подходите. Ще демонстрираме преимуществата, които дават софтуерни приложения като Guitar Pro, Anytune, Band-in-a-Box и др. Ще проучим предимствата и недостатъците на всеки модел, подчертавайки трансформиращото въздействие на цифровия софтуер върху ефикасността и ефективността на обучението по китара.

Достъпът до информация е един от огромните проблеми на времето, преди интернет да стане масов. Обучителните методи за свирене на китара са включвали предимно предаване на личен опит и посещаване на професионални уроци при преподавател, обикновено в музикални школи или читалища. Учебните материали са били доста ограничени и базирани предимно на руски източници и методологии, с изключение на рядко срещани немски транскрипции на сюити на Бах. Разбира се, наши автори в лицето на Любен Панайотов и Никола Ников са създали не малък набор от школи по китара, изграждайки методи, по които децата на възраст 6–8 години могат последователно да навлязат в пръстовото свирене на класическа китара. Електрическа такава изобщо не е била в ползрението на преподавателската дейност, понеже се е считало, че основата се корени в класиката.

В днешно време дори и този подход да е правилен, подрастващите вече нямат търпението да минат последователно по добре отгъпканите пътеки и да натрупат систематични знания и умения в областта. От своя страна интернет глобализацията прави крайния резултат да изглежда измамно лесен. Поради това се налага оптимизация на обучителния процес. Оптимизацията включва изследване на индивида и неговите интереси в музиката. Как се е зародило влечението, от къде идва желанието за избора на китарата като музикален

инструмент? Какви други интереси има детето, какви са неговите когнитивни умения, колко бързо учи, колко лесно губи интерес, как се справя в училище? Каква е семейната среда? Следва преподавателят или наставникът да намери правилния подбор от материали и ресурси. Основната идея е да се постигнат резултати, които да имат мотивационен характер и да спомогнат за максимално бързото достигане до определен, очакван от детето, резултат. Разбира се, това е при условие, че има каквато и да е преподавателска фигура.

На помощ идват безбройните онлайн ресурси под формата на видеа, уроци и софтуерни приложения, които могат сбито, концентрирано и изпитано да предадат комплекс от добре подбрани знания. Това е най-големият плюс на времето, в което живеем. Въпреки това пренаситеността от информация може да изиграе и лоша услуга, създавайки хаос в главите на хората поради необходимостта от структуриране и преподаване на всички тези ресурси. Съществува и опасност да попаднем в маркетингови капани, които са често разпространени в наши дни. Много хора твърдят, че създават качествени онлайн ресурсни курсове, но всъщност просто препродават чужди такива, които дори не са подбрани и окомплектовани правилно. Затова можем да се обърнем към сигурни и качествени програми – софтуерни приложения, които са създадени по начин, по който всеки, който е преминал първоначалния етап на начинаещия, може сам да подбере скоростта и интереса, с който да навлиза в по-изисканата материя, напредвайки със собствено темпо.

## **Качествено сравнение на стария методическия модел на обучение и новата цифрова ера**

### **Достъпност и наличност на учебни ресурси**

В ерата преди интернет подрастващите китаристи разчитат до голяма степен на физически учебни материали като книги, касети и VHS/DVD уроци. Достъпът до качествени учебни ресурси често е ограничен до местни музикални магазини или библиотеки и читалища. Учащите трябва да разчитат на наличието на тези физически копия в непосредствена близост. Информацията в тях често пъти се оказва нерелевантна за времето, тъй като често пъти един методически модел живее няколко десетки години, без да се внасят драстични промени. Те остаряват морално, съотнесено към интензивността на възприемане на информацията от младите ученици и техните постоянно променящи се музикални интереси.

Възходът на цифровия софтуер демократизира достъпа до учебни материали. Китаристите вече разполагат с богатство от онлайн платформи, видео уроци и софтуерни приложения на една ръка разстояние. Само с няколко кликания с мишката обучаемите имат достъп до огромен набор от обучител-

ни материали, раздели и видео уроци от известни китаристи по целия свят. Цифровият модел елиминира географските бариери, предоставяйки глобална платформа за споделяне и достъп до актуални и модерни знания по китара.

### **Интерактивност и персонализация при самообучаващите се**

При модела от старата школа самообучението често е еднопосочен процес. Учащите следват учебници, школи или видеокасети, упражнения и песни без много място за интерактивност или персонализирана обратна връзка. Индивидуалният напредък е базиран на самооценка и обучаемите имат ограничени възможности за взаимодействие в реално време или персонализирани насоки. Липсата на учител понякога не е въпрос за личен избор.

При новия дигитален модел цифровите софтуерни приложения въвеждат ниво на интерактивност и персонализиране на самообучението по китара. Изписването чрез табулатура, реалистично звуково възпроизвеждане на нотен материал и инструменти за упражнение позволяват на обучаемите да се ангажират активно с материала. Софтуерните приложения също предлагат функции като контрол на темпото, зацикляне (лупиране) и транспониране, което позволява всеки да персонализира своето учебно изживяване според нивото на уменията и предпочитанията си. Онлайн общностите и форумите допълнително подобряват интерактивността, като предоставят платформи на учащите се да споделят и получават обратна връзка, да си сътрудничат и да се учат от своите връстници.

### **Качество на аудио и визуални ресурси**

Цифровите софтуерни приложения предоставят висококачествено аудио и визуално преживяване. Видео потоците с висока резолюция позволяват на потребителите да наблюдават подробно и в детайл как се изпълнява дадена пръстова техника и да гледат обучителни видеоклипове, които демонстрират в различни темпове изпълнението на фрази и пасажии. MIDI-базираните софтуерни решения вече не звучат като електронна игра от 80-те, а се доближават изключително до реалистичния звук на жива група. Тези аудио-визуални ресурси позволяват на обучаемите да разбират и възпроизвеждат по-добре правилната мелодия с подходящото звукоизвличане, което води до по-прецизно и автентично звучене. И най-вече интересът на учащия се засилва от добрите резултати.

## **Прогресия на уменията и механизми за обратна връзка**

За съжаление обратната връзка при модела на обучение от старата школа често пъти е базиран на самооценка или оценка по време на спорадични взаимодействия с учител или колега музикант. А точно това звено е сред най-важните в целия обучителен процес. Тя е ограничена и обучаемите трябва да разчитат на собствената си преценка, за да идентифицират областите за усъвършенстване. Тази липса на последователна и конструктивна обратна връзка би могла да възпрепятства развитието на технически умения и музикалност, защото често ученикът не е способен да определи слабите места в развитието си, а преподавателят не би могъл да следи процеса на всекидневна база.

Цифровите софтуерни приложения предоставят вградени механизми за обратна връзка като звукозапис или видеозапис. Така ученикът може много по-лесно да сравни записа с „оригинала“. Отстрани грешките винаги се чуват по-добре, а това дава по-ясна представа върху какво да се наблегне. Освен това много от онлайн курсовете са съобразени с евентуалните проблеми и местата, които биха предизвикали затруднение у обучаващия се.

## **Софтуерни решения в помощ на самообучението по китара**

Нека се задълбочим в характеристиките и функционалностите на популярни инструменти като Guitar Pro, Band-in-a-Box и Anytune. Тези софтуерни приложения предоставят както на китаристите, така и на всички мултиинструменталисти интерактивни учебни изживявания, възможност за създаване на изцяло персонален бекинг трак с избрани от нас хармония, аранжирани и подбор на инструменти. Предлага се нотация в реално време и усъвършенствани инструменти за упражнение. Guitar Pro позволява на потребителите да преглеждат и свирят табулатури и ноти за китара на любимите си песни в удобен за всеки интерфейс. А реалните възможности дори се простират в областта на креативността и възможността за композиция на оригинален материал. Освен това ние изследваме как Anytune позволява на китаристите да забавят или ускоряват песните, да изолират конкретни части и да се упражняват в избрано от тях темпо.



## Влияние на софтуера Guitar Pro върху методологията за изучаване на китара



Фиг. 1. Guitar Pro 8 – изображение на табулатура на Little Wing

**Guitar Pro**, едно от пионерските софтуерни решения в обучението по китара, оказва значително влияние върху съвременната методология на обучение по китара. Този иновативен софтуер предлага широк набор от функции, които са променили начина, по който подрастващите китаристи подхождат към своето развитие.

То предоставя на потребителите интерактивен интерфейс, изобразяващ китарната музика както с добре познатите ноти, така и със специфичната китарна табулатура. Това позволява на обучаемите да визуализират и впоследствие възпроизведат музика по изчерпателен и интуитивен начин. Тази функция е революционна в процеса на обучение, като позволява на потребителите да видят точното разположение на пръстите, продължителността на нотите и ритмическата структура на песента. Учениците могат да следват нотния запис, да свирят музиката в свое собствено темпо и лесно да идентифицират и повтарят трудни пасажии и секции, които изискват допълнителна практика.

Друг влиятелен аспект на Guitar Pro е способността му да възпроизвежда реалистични китарни звуци чрез Realistic Audio MIDI технология. Огромната библиотека от инструментални семпли и ефекти на софтуера прецизно емулира различни китарни техники и позволява на обучаемите да чуят точно как трябва да звучи дадена мелодия. Това реалистично възпроизвеждане на звук подобрява учебното изживяване, като предоставя аудио обратна връзка и служи като източник на вдъхновение за учениците – да се стремят към автентично възпроизвеждане на тоновете на китара. То също помага изключително в

развиването на музикалния слух, понеже възпроизведеният нотен текст може лесно да бъде съпоставен с написаното.

Guitar Pro позволява на потребителите да създават или да имат достъп до огромна база данни със съпровождащи аранжimenti и акомпанименти. Обучаемите могат да се упражняват да свирят заедно с виртуални групи или да персонализират съпровождащите песни според предпочитанията си. Тази функция подобрява развитието на ритъм и умения за импровизация, като предоставя динамичен музикален контекст за обучаемите да прилагат своите знания и техники и да развиват въображението си.

Функциите за контрол на скоростта и зацикляне значително подпомагат методологията за изучаване на китара. Обучаемите могат да регулират темпото на песента, като я забавят до удобно за свирене на сложни пасажи или постепенно да увеличават скоростта, проследявайки развитието на собствените си умения. Освен това функцията за зацикляне (лупиране) позволява на обучаемите да повтарят определени части от песента и по този начин фокусирано да упражняват без прекъсване и овладяване на предизвикателните части.

Софтуерът създаде огромно активно онлайн общество, където китаристи от цял свят могат да споделят своите композиции, транскрипции и аранжimenti. Този негов аспект насърчава груповата работа, обмяната на опит и излагането на широк спектър от музикални стилове.

Именно в тези общества човек може да намери подходяща транскрипция на почти всички китарно ориентирани произведения. Има и оригиналните нотации на произведения от модерни фюжън-рок китаристи като Стив Вай, Джо Сатриани, Плини, Тони Абаси, групи като Dream Theater, Metallica и др. Основното предимство на табулатурата спрямо класическата нотация е, че освен височината на тона и неговата трайност, тя изобразява на коя точно струна се изсвирва, и то по един изключително прилежен и нагледен начин. Табулатурата за разлика от обикновеното петолиние се състои от 6 прави хоризонтални линии, върху които с цифрички се изобразява прагчето, което трябва да се натисне. А дължината се изобразява по подобен начин, както при обикновения нотен текст.

Guitar Pro не е единственият софтуер, който революционизира обучението по китара. Приложения като Anytune предлагат специализирани функции, които се грижат за темпови аспекти на изучаването на китара, като забавяне и зацикляне на аудио материал и извличане на китарни партии от цялостен запис. Тези софтуерни инструменти променят из основи методологията на обучението по китара и отварят нови хоризонти и предизвикателства пред самите преподаватели и ученици.



**Фиг. 2.** Anytune – софтуер за времева манипулация, зацикляне и транспониране на аудио

**Anytune** е само една от многото програми, която предоставя на китаристите възможността да забавят аудио записи, без да променят височината, но тя го прави със завидно качество. Тази функция е безценна за учащите, които се стремят да овладеят сложни китарни соли и акордови прогресии или бързи рифове. Чрез забавяне на темпото обучаемите могат да анализират и упражняват предизвикателни пасажии в удобно темпо, като постепенно увеличават скоростта, докато се усъвършенстват. Подобно на Guitar Pro функцията за зацикляне (лупинг) позволява на потребителите да повтарят конкретни сегменти, позволявайки фокусирано упражнение и точно разбиране на китарните техники, използвани в определената песен.

Приложението също предлагат възможност за изолиране на китарни части от пълен аудио запис. Тази функционалност позволява на обучаемите да извличат китарните секции от песен, което им позволява да чуят по-прецизно и да изучат тези специфични части изолирано от останалия звуков материал. Чрез изолиране на партиите на китарата, учениците могат да се концентрират върху нюанси като разположение на пръстите, ритмични схеми и техники, използвани от китариста в оригиналния запис. Това ниво на детайл и фокус допринася за по-задълбочено разбиране на инструмента и подобрява процеса на обучение.

Друг забележителен аспект на софтуерния инструмент Anytune е неговата вградена функция за транскрибиране и нотиране. Този инструмент позволява на учащите да транскрибират песни „по слух“, като улавят мелодията, акордите и ритмичните модели. Чрез транскрибиране на музика обучаемите развиват своите слухови умения, подобряват музикалната си памет и придобиват по-задълбочено разбиране на музикалната теория и композицията. Инструментите за нотиране позволяват на учениците по дигитален път да нотират или да разпишат табулатура, осигурявайки визуално представяне на музиката, която учат или композират.

Този тип софтуери често включват допълнителни инструменти за ефективност на обучението, функции като метроном, тунер и възможности за запис. Метрономът помага на обучаващите се да развият чувство за метроритмичност, докато тунерът гарантира точна настройка на инструмента. Функцията за запис позволява на потребителите да записват и оценяват собственото си изпълнение, давайки възможност за самооценка и усъвършенстване.

Интегрирането на софтуерни приложения като Anytune в процеса на обучение по китара значително подобрява качеството на образованието. Това е една от основните причини, поради която колежи като Berklee College of Music са интегрирали този софтуер в техните музикални дисциплини. Възможността за забавяне и зацикляне на аудио материал, изолиране на определени партии, транскрибиране на музика и достъп до различни инструменти за упражнение и изпълнение дава на студентите безпрецедентен контрол върху тяхното учебно преживяване. Тези софтуерни инструменти осигуряват гъвкава среда, която насърчава целенасочената практика, задълбочава музикалното разбиране и многократно улеснява развитието на уменията.

### **Vand-in-a-Vox: Трансформиране на обучение по китара**



**Фиг. 3.** Vand-in-a-box – мощен инструмент за инструментални съпроводи

**Vand-in-a-Vox** е мощно софтуерно приложение, специализирано не само в учебителната практика, но и в аранжорската музикалнопродукционна дейност. То предоставя широк набор от функции и инструменти, предназначени да подобрят цялостното музикално преживяване. Vand-in-a-Vox предлага на китаристите завладяваща и интерактивна платформа за упражнение, импровизация и писане на песни.

Една от ключовите характеристики на Band-in-a-Vox е неговата огромна библиотека от предварително записани акомпанименти и бекинг тракове. Те обхващат различни жанрове и стилове, позволявайки на обучаемите да се упражняват и да свирят заедно с виртуални групи. Способността да свирят заедно с напълно жива група дава възможност на китаристите да развият чувството си за ритъм, прецизност и умения за импровизация съобразно реално изпълнена музика, а не съобразно метроном или квантизиран еднообразен ритъм. За разлика от други подобни софтуери в BIAB почти не съществува MIDI-базирана информация. Звученето е напълно реалистично поради факта, че алгоритъмът, който генерира цялата песен, подбира всички фрази измежду огромна база данни от живо записани инструменти. Този интерактивен елемент добавя динамичен и ангажиращ аспект към учебния план, правейки практическите сесии много по-приятни и реалистични. General Midi базираните акомпанименти остават завинаги в миналото.

Band-in-a-Vox предлага обширна колекция от прогресии на акорди, което позволява на китаристите да изследват различни музикални жанрове и да се научат да свирят в различни стилове. Независимо дали става дума за блус, джаз, рок или кънтри, обучаемите могат да избират от широка гама от предварително програмирани прогресии на акорди и стилове, които осигуряват солидна основа за тяхното свирене. Същевременно програмата има огромна база данни с песни, като това включва почти всички джаз стандарти. Освен това тя може автоматично да генерира изцяло нова жанрова пиеса, която по нищо няма да отстъпва на вече съществуващите. Упражнявайки се върху различни прогресии на акорди и стилове, китаристите могат да разширят своя музикален речник, да подобрят уменията си в ритъм китарата и да развият по-дълбоко разбиране на различните музикални жанрове.

Освен всичко казано до момента, софтуерът позволява на китаристите да създават свои собствени композиции и аранжimenti, като използват неговия интуитивен интерфейс. Потребителите могат ръчно да въвеждат прогресии на акорди, да избират стилове и да добавят допълнителни инструменти, за да създадат персонализирани музикални съпроводи за своите оригинални композиции. Тази функционалност не само насърчава креативността и уменията за писане на музика, но също така помага на учащите да разберат основите на структурата на песента, прогресията на акордите и подходите при аранжиране. Експериментирайки с различни музикални идеи и аранжimenti, китаристите могат да развият своите композиционни умения и да придобият по-задълбочен практически музикален опит.

Band-in-a-Vox включва RealTracks и RealDrums, които са аудио пакети с висококачествени записи на истински инструменти от професионални музиканти. Тези реалистични и автентични звукови файлове предоставят на китаристите завладяващо изживяване, което точно пресъздава свиренето с група

на живо. Използвайки RealTracks и RealDrums в своите практически сесии, обучаемите могат да подобрят способността си да свирят в група, да развият слуха си за различни инструменти и да усъвършенстват техниките си, за да отговарят на нюансите на професионалните музиканти.

ВІАВ също включва огромен набор от инструменти и функции за обучение, възпроизвеждане и нотно визуализиране, които подобряват значително обучението по китара. Освен стандартните инструменти като промяна на темпо, транспониране, замяна на акордови прогресии, добавяне или премахване на инструменти от аранжмента, ВІАВ предоставя и набор от уникални за този софтуер функции, които не се срещат никъде другаде – генериране на аранжмент в огромно разнообразие от стилове и генериране на сола на произволен инструмент върху произволна хармония, в стила на любим музикант. Те могат също така да бъдат нотирани или репрезентирани върху виртуален гриф на китара.

В заключение, Band-in-a-Box е един от най-силните софтуерни инструменти, който трансформира обучението по музикален инструмент в изключително приятно и занимателно интерактивно изживяване. При това без значение на нивото на инструменталиста. Чрез своите акомпаниментни и музикални съпроводи, акордови прогресии и стилове, RealTracks и RealDrums, и инструменти за обучение и нотирание Band-in-a-Box предлага на китаристите една цялостна, интерактивна платформа за обучение. Този мощен инструмент наистина подобрява изживяването в обучението по китара, предоставяйки гъвкав и динамичен инструмент за учащите без значение на тяхното ниво.

*Таблица 1. Статистически данни от изследване, проведено от Fender Musical Instruments през 2020 г. в САЩ*

| <b>Статистически факт</b>  | <b>Процент / брой</b>          |
|--|--------------------------------|
| Процент от населението на САЩ на възраст 13–64 години, започнали да учат китара през последните две години                   | 7% (около 16 млн. души)        |
| Процент начинаещи, посочващи COVID-19 и локдауна като основен мотиватор  | 62%                            |
| Процент начинаещи, които съобщават, че имат допълнително свободно време по време на пандемията и са го използвали за свирене | 77%                            |
| Процент начинаещи на възраст между 13 и 34 години  | 72%                            |
| Процент на начинаещите, които използват TikTok всяка седмица или по-често  | 58%                            |
| Процент начинаещи, които търсят съдържание за китара поне веднъж седмично, ако не всеки ден                                  | 67% (19% дневно, 48% седмично) |
| Процент на начинаещи и бъдещи китаристи с член на семейството, който притежава китара  | 33%                            |

| Статистически факт  | Процент / брой |
|---|----------------|
| Процент на начинаещи китаристи, които имат кариера на пълен работен ден и смятат китарата за хоби | 67%            |
| Процент начинаещи, които прекарват 2 часа или по-малко в упражнения седмично                      | 53%            |
| Процент начинаещи китаристи, които са в застой с напредъка си                                     | 25%            |

Таблица 1 ни дава ясна информация, която да ни послужи за отправна точка при бъдещи изследвания и създаване на трудове в китарно ориентираното обучение. Тя ни показва важността на тази проблематика. Интересен факт е, че приблизително 3/4 от китаристите в световен мащаб са самоуки. Тази статистика е свидетелство за силата на самомотивацията и отдадеността. Това говори за потенциала на всеки, който е готов да вложи време и усилия, за да се научи да свири на музикален инструмент. Това също показва, че китарата е сравнително лесно достъпен инструмент, тъй като повечето хора успяват да постигнат резултат при самоподготовка. Тази статистика е вдъхновяващо напомняне, че всеки може да се научи да свири на китара независимо от произхода или опита си.

Ясно се вижда отговорността, която негласно пада върху методиката за самообучение в дигитална среда и нейното бъдещо усъвършенстване. Настоящите модели могат да бъдат обединени и да се изведат някои глобални проблеми. Те страдат от някои основни проблеми, като липсата на структурираност и присъствието на твърде много информация по дадени теми, която е изготвена от непрофесионалисти. Това води до опасност от хаотичност в процеса и до последващо отказване от заниманието. Друг проблем е липсата на ясно обособени точки, които да бъдат последователно покривани. И разбира се, не на последно място – своеобразни тестове, които да удостоверят постигането на желаното ниво. За това могат да са полезни елементите за собствена обратна връзка и модерният изкуствен интелект, който вече е на достатъчно добро ниво, за да определи приликите и разликите между два аудио записа.

От изследването на Fender Musical Instruments, представено в статията на [rnewsire.com](http://rnewsire.com), става още ясно, че близо 28% от начинаещите китаристи са на възраст под 18 години, докато 25% са на възраст 18 години. Около 40% са на възраст над 24 години. Това показва, че китарата все още е популярен инструмент сред младите хора и че има огромна вероятност да остане популярен и в бъдеще. Освен това свиренето на китара не е ограничено до младите хора, тъй като цели 40% от начинаещите китаристи са на възраст над 24 години. Това предполага, че тази дейност се харесва на хора от всички възрасти и е тук, за да остане. Със сигурност огромна роля за този феномен се дължи на съвременните дигитализирани методи за обучение – онлайн ресурси, со-

---

циални медии, видеоуроци, както и специализирания музикално обучителен софтуер.

### **Уебстраници**

GITNUXBLOG Guitar Statistics посетена на 22.05.2023 от <https://blog.gitnux.com/guitar-statistics/>

Dan Thorpe's Guitar Domination – 14 Scientifically Proven Ways to Learn and master the guitar faster and quicker than ever, посетена на 20.05.2023 г. от <https://guitardomination.net/14-scientifically-proven-ways-to-learn-and-master-the-guitar-faster-and-quicker-than-ever/>

PRNEWswire.com – 16 Million Americans Learned To Play Guitar in the Last Two Years: Why and Who Are They? – посетена на 22.05.2023 от <https://www.prnewswire.com/news-releases/16-million-americans-learned-to-play-guitar-in-the-last-two-years-why-and-who-are-they-301394808.html>



# Съвременни стратегии за развитие на самодейни ученически духови оркестри в България

Яна Ибришимова, докторант

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
Катедра „Музика и мултимедийни технологии“  
e-mail: janamihailova@abv.bg*

**Резюме:** Духовата музика заема важна част от живота на българите като неизменен спътник в делник и празник. Поколения наред тя формира естетически ценности, но особено важен е досегът ѝ с младежта. Ето защо е необходимо да се изследва сферата на ученическата самодейност, в частност духовите оркестри, като необходимо звено, към което да се прилагат нужните стратегии и политики от страна на Министерството на образованието и Министерството на културата. В доклада е констатирано състоянието на действащите днес ученически духови формации като резултат от обстоен разбор и класификация по групи със сходни белези. Изследвани са факторите за възникване на тези формации: историческо наследство, географско положение, местни традиции. Анализирани са и възможните стратегии за успешна дейност с нейните финансови специфики и проблематиката, съпътстваща ръководенето на ученически духови състави.

**Ключови думи:** ученически духови оркестри, самодейност, център за подкрепа на личностно развитие, читалище, мажоретен състав

## Contemporary Strategies for the Development of Independent Student Brass Bands in Bulgaria

Yana Ibrishimova, PhD student  
*Sofia University “St. Kliment Ohridski”  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department of Music and multimedia technologies  
e-mail: janamihailova@abv.bg*

**Abstract:** Wind music occupies an important part of the life of Bulgarians, as an invariable companion in weekdays and holidays. For generations, it has formed aesthetic values, but it is especially important so far and with the youth. That is why it is necessary to examine the field of student self-activity, in particular brass bands, as a necessary unit to which the necessary strategies and policies should be applied by the Ministry of Education and the Ministry of Culture. The report states the state of the student spiritual formations operating today as a result of a thorough analysis and classification by groups with similar characteristics. The factors for the emergence of these formations have been studied: historical heritage, geographical location, local traditions. The possible strategies for successful activity with its financial specifics and the problems accompanying the management of student choirs are also analyzed.

**Key words:** student brass bands, self-activity, center for professional personal development, community center, cheerleading squad

Обект на изследване в настоящия доклад са съществуващите днес в България ученически духови оркестри на общообразователното училище като част от съвременната българска оркестрова самодейност – незаменима форма за изграждане на културни и социални умения у подрастващите, на ценности с широко отражение върху различни области на обществения живот. Изложениите наблюдения и изводи бяха провокирани от настоящото състояние на тази тясно свързана и с музикалното образование, и с професионалната музикална сфера изпълнителска практика, която през последните 20 години не получава нужното внимание на Министерството на образованието и Министерството на културата. Основни за изследването методи са емпиричният и компаративният – интервюта с ръководители на отделни изпълнителски състави, както и анализирана информация от интернет пространството, последвани от съставки между различните съществуващи практики, констатирани в тях.

За да оценим по-точно съвременната ситуация в така набеязаната сфера от българската културна и образователна дейност, е необходимо да отчетем достигнатите вече резултати и равнище на ученическата оркестрова самодейност в недалечното минало. В годините след Освобождението у нас се създават благоприятни условия за възникване на ученически духови оркестри благодарение на военните музикални, положили основите на българските културни и музикални традиции. Концертната дейност на военните духови оркестри, които се стремят да удовлетворят развлекателните, национално-патриотичните и културните потребности на гражданството, бързо придобива популярност и се разраства до средата на XX в. Тази практика естествено навлиза в рамката и на училищното образование, като първият духов оркестър се сформира през 1881 г. в Сливенската мъжка гимназия от учителя по музика Йосиф Каломати (Юбилеен сборник на Сливенската мъжка гимназия „Добри Чинтулов“, 1934: 151). До средата на миналия век ученически духови оркестри се сформират почти към всяка гимназия. Участието им в музикални вечеринки, празници и

манifestации е широко разпространена практика, естествено стимулираща развитието на съставите, като се достига такова високо ниво, което позволява да се изпълняват освен военни маршове и оперни потпури, които особено са се ценели от обществеността.

През 50–60-те години на миналия век като част от новите обществени условия и идеология в България възникват младежки духови оркестри. Както разбираме от направените до момента изследвания, „те се образуват към всякакви институции – читалище, младежки дом, дом на културата и т. н., като за целта се отпуска бюджет за закупуване на инструменти, за заплащане на лекторски по отделните инструменти, за диригент на ансамбловите репетиции, хореограф на мажоретния състав“ (Иванов, 2014: 303). През 70–90-те на XX в. вследствие на големи пропагандни усилия с цел повишаване на ученическата самодейност в почти всяко училище и читалище е съществувал младежки духов оркестър. Този натиск постепенно отслабва след политическите промени в края на 80-те години и неизбежно води до промени, отразяващи се на тези състави. Дейността на голяма част от тях е преустановена и закрыта. Инструментите биват прибрани в складове и мазета, в очакване отново на благоприятни условия.

В днешно време са обособени три основни рамки за функциониране на ученически (младежки) духови оркестри и мажоретни състави с техните производни, съчетаващи различни специфични условия. Това са:

- а) оркестри, сформирани към Народните читалища,
- б) оркестри към общообразователните училища,
- в) оркестрите и музикалните формации към ЦПЛР (Център за подкрепа на личностно развитие).

Съществуват също състави с дългогодишно сътрудничество между училище и читалище, като се наблюдават отделни примери за обособяване на частни младежки оркестри.

В Центровете за подкрепа на личностното развитие се създават подходящи условия за сформирани и развитие на младежки духови оркестри, като те наследяват функцията на съществуващите до 2015 г. Общински детски комплекси. Тяхната основна функция е „развитие на интересите, способностите, компетентностите и изявата в областта на науките, технологиите, изкуствата и спорта“ (Закон за предучилищното и училищното образование, 2015). Тези центрове са общински, като всяка отделна община определя необходимия бюджет и правилник за работа. Според спецификите и нуждите на населеното място се определят и дейностите, до които децата до пълнолетна възраст (от 5 до 18 г.) имат свободен достъп. Ръководството на всеки отделен център назначава чрез конкурс педагогически персонал, отговарящ на нужните изисквания. Формата на тази практика изпълнява роля и на социален трансформатор поради факта, че осигурява равен достъп на деца и ученици до всички заня-

тия, независимо от тяхната религиозна и социална принадлежност, като ги обединява посредством творческа атмосфера.

Съставите към ЦПЛР, изследвани в настоящата публикация, са: „Оряхово брас бенд“, сформиран през 2015 г. към ЦПЛР-ОДК „Людмила Живкова“, гр. Оряхово, с ръководител и диригент Николай Пеев<sup>1</sup>; Младежки духов оркестър към ЦПЛР – ЦРД в гр. Враца, с ръководител и диригент Николай Трайков; младежкият духов оркестър към ЦПЛР – гр. Разград, с ръководител и диригент Милен Бенков; духов оркестър при ЦПЛР-ЦИКО „София“, клон „Надежда“, с ръководител и диригент Димитър Лазаров (диригент на представителния младежки духов оркестър „Димитър Мечев“, Велинград); Младежка музикална формация при ЦПЛР-ОДК, гр. Велинград, с ръководители Венера Ланджова и Катерина Мирчева.

Изследваната група младежки духови оркестри, функциониращи в ЦПЛР, притежава сходни белези като модел на обучение, репертоар и цели. Преобладава практиката ръководителят сам да преподава инструментите, които владее. В резултат се сформират състави с ограничени възможности, далеч от богатата звучност на военния духов оркестър. В тях преобладават инструментите кларинет, саксофон, тромпет, баритон туба и ударни. Флейтата е включена в оркестрите при ЦПЛР, София и Велинград, а обой, тромбон и валдхорна поради трудността на овладяване не фигурират в изследваните оркестри. Понякога самият ръководител е принуден да изучава даден инструмент и да върви „крачка преди ученика“ от лични подбуди поради липса на възможност да се наемат допълнителни преподаватели. Това финансово ограничение изиграва ролята на спирачка в развитието на съставите и въпреки това постиженията им са завидни благодарение на всеотдайността и самосъзнанието на ръководителите им. В репертоарен план всички състави от групата следват установените традиции и изпълняват военните маршове: „Бдинци“ от Боньо Кирчев, „Ботев марш“ от Георги Безлов, „Родина марш“ от Николай Братанов, „Младежки марш“ от Нечо Русев и др.; изпълняват се също развлекателни пиеси и преработки на песни от популярни изпълнители. Аранжиментите се правят от всеки ръководител в зависимост от вида на инструментите, с които разполага. Броят на децата в тези състави (между 10 и 25) дава ограничени възможности, изисква се аранжировка, която да запълни дефицита на определени инструменти. Цялата успеваемост на оркестъра е поставена в ръцете на ръководителя – той преподава няколко инструмента, аранжира, дирижира и организира.

В оркестрите на Разград и Оряхово голям процент са децата с ромски и турски произход. За ръководителите този факт не е от значение. Те категорич-

---

<sup>1</sup> Николай Пеев, учител по музика и ръководител на ученически духов оркестър „Дефилер“ при СУ „Иван Вазов“, гр. Вършец.

но заявиха, че не прилагат друг стандарт в методите си на работа с тези деца. Дори напротив – изпитват голямо удовлетворение, когато успеят да възпитат в тях патриотичен дух и да вдъхнат желание за учене и напредък. Според тях тази практика предлага особено добри възможности за интеграция на малцинствата.

Следващата изследвана група е тази на училищните духови оркестри. Това са състави, сформирани като част от извънкласната дейност в институцията, разширяващи музикалните познания и умения на учениците. Практиките в тези оркестри са различни, продиктувани от дадените условия и нужди на конкретното учебно заведение.

Един от съставите с богата история и успехи, успял да се съхрани във времето, е Младежкият духов оркестър при Първа английска езикова гимназия и читалище „Д-р Петър Хаджи Берон-1925“ с диригент Велислава Скрильова. Той е основан през 1975 г. от Николина Ангелова и благодарение на добрата симбиоза между читалище и училище постига редица успехи в чужбина и у нас – повод за национална гордост. Към оркестъра е сформиран и мажоретен състав с ръководител Милен Кралски, който участва съвместно и самостоятелно. Оркестърът е подкрепян „от училищното настоятелство, читалище „Д-р П. Х. Берон“ и от Общинското ръководство на район „Оборище“. За неговата дейност и за хонорарите на изтъкнати музиканти, ангажирани с обучението на учениците, се отделят средства, макар и минимални (Младжов, Грънчарова, 2015: 104).

Оркестър „Дефилир“ и мажоретен състав към СУ „Иван Вазов“ – гр. Вършец, с настоящ ръководител Николай Пеев, е основан през 2009 г. от неговия баща – Димитър Пеев. Той е за виден за областта деец, благодарение на който през 2010 г. се възобновява Националният преглед на ученическите духови оркестри и мажоретни състави след 20-годишно прекъсване. Деветото издание (2016), посветено на основателя на оркестъра, постановява: „организаторите в лицето на община Вършец взеха единодушно решение Прегледът на ученическите духови оркестри да бъде наименуван на името на Димитър Пеев“ (Георгиева, 2016: 14).

Друг състав с ярко присъствие е ученическият духов оркестър към СУ „Любен Каравелов“ – гр. Копривщица, с диригент и ръководител Валентин Петков. Основан през 2009 г. от видния музикален деец, „тромбонист, педагог, диригент, създател на 16 младежки духови оркестри и на много български музиканти“ – Добрин Иванов (1931–2020) (Карафезлиев, 2022).

Училищният духов оркестър „Маршинг старс“ и мажоретен състав към СОУ „Св. Паисий Хилендарски“, гр. Златица, с ръководител и диригент Тодор Цачев<sup>2</sup>, е предвестник на съвременна визия, доближаваща се до американския

<sup>2</sup> Тодор Цачев, възпитаник на НМА „Панчо Владигеров“, е ръководител също на оркестър

модел на „маршинг банд“. Прилагайки софтуер на водеща американска система „Essential elements“, той съумява за кратко време да привлече и обучи близо 80 деца към оркестъра на следните видове инструменти – флейта, кларинет, саксофон, тромпет, баритон, тромбон, туба, ударни.

Към съвременен конкурентен облик и посока е ориентирано развитието и на „Джуниър бенд“ – „Джуниър бенд кидс“ към СОУ „Емилиян Станев“ – Велико Търново, с ръководител и диригент Йордан Цветанов. Този състав има преимущество пред други младежки формации поради факта, че училището има музикален профил и привлича деца с качествени заложби. Друг улесняващ фактор е наличието на квалифициран педагогически състав, включващ необходимите преподаватели за отделните музикални дисциплини и инструменти

През 2018 г. в СУ „Иван Вазов“, гр. Плевен, благодарение на д-р Денислава Ангелова и диригента Красимир Янкулов ученическият духов оркестър, съществувал преди много години, е възстановен като част от проект за обновяване на гвардейски отряди и оркестри с цел патриотично възпитание. Инициативата се провежда под патронажа на президента Румен Радев, Министерството на отбраната и Националната гвардейска част, които осигуряват нужните гвардейски униформи за учениците (Стоянов, 2018).

Подходящ модел за училищен оркестър представляват мартин-тромпетовите състави (фанфарен оркестър). Много училища предпочитат този вид поради няколко основни причини: 1. наличието на собствен инструментариум, наследен от периода на управлението от 1945 до 1989 г. (почти всяко учебно заведение е било оборудвано с комплект фанфари „мартин тромпети“); 2. възможност за бързо овладяване на инструмента поради елементарното му устройство, позволяващо участието на деца от прогимназиалния етап на обучение; 3. липса на необходимост от висококвалифициран педагог, който да владее инструмента (съставът може да се ръководи от преподавателя по музика, който в процеса на работа да се запознае с техническите специфики на видовете фанфари); 4. устойчивост на експлоатация, климатични влияния и лесна поддръжка на инструментите; 5. допринасят за празничното и патриотично настроение по време на училищни празници, манифестации и др. благодарение на спецификата им на звука, който е силен и подходящ за открити пространства (въпреки техническата невъзможност за постигане на добро интонироване). Репертоарът за този вид състави се състои от маршове и песни, които са обвързани с училищни и национални празници като „Химн на Кирил и Методий“, „Де е България“, „Бдинци“, „Ботев марш“ и др.

---

„Мирковски орли“ към НЧ „Културен подем 2020“ в с. Мирково. Участва активно и в създаването на ученически оркестър в Панагюрище.

Едни от най-изявените оркестри са: фанфарен оркестър при Фондация „Антонови Корект“ – гр. Ветово, с ръководител Любомир Антонов; фанфарен ученически оркестър при ОУ „Константин Фотинов“, с ръководител Сияна Борисова, гр. Лом; фанфарен оркестър „Акорд“ при СУ „Димитър Благоев“, гр. Свищов, с ръководител Симеон Стайков.

Групата на младежки духови оркестри, основани към народните читалища, притежава солидна основа благодарение на традициите, градени след Освобождението. Читалището като пазител на българската култура предлага солидна мрежа с голям капацитет, който да покрие нуждите на всяко населено място.

Едни от най-видните състави, успели да се съхранят до днес, са: Представителен духов оркестър „Стефан Стефанов“ и мажоретен състав при НЧ „Светлина – 1975“ – с. Гара Елин Пелин с ръководител и диригент Владимир Кирилов; Представителен младежки духов оркестър „Димитър Мечев“ и мажоретен състав при НЧ „Отец Паисий – 1893“ в гр. Велинград, с ръководител Димитър Лазаров; Младежки духов оркестър и мажоретен състав при НЧ „Христо Ботев – 1884“, гр. Ботевград, с ръководител и диригент Константин Гайдарски.

В репертоарен план се наблюдава сходство при всички младежки оркестри: изпълняват се традиционните военни маршове и хора на Дико Илиев, китки и други съвременни аранжimenti на песни и класически произведения, без които всеки български празник е немислим. Изключения се отчитат само при съставите от Златица и Велико Търново, тъй като те са ориентирани главно към съвременни стилове и визия с поп, рок и джаз звучене. В повечето случаи ръководителите сами аранжират произведенията за нуждите на състава, главно поради липса на средства.

Тъй като училищните оркестри и тези при ЦПЛР развиват активна дейност главно след 2000 година, а читалищните младежки оркестри стъпват на дългогодишна традиция и опит, градени от 50–60-те години на миналия век, не може да става въпрос за съпоставяне, но през последните десет години се наблюдава тенденция, която стимулира училищните структури, докато народните читалища губят позицията си в обществен план.

От изследването се установи, че оркестрите, сформирани към училищата и ЦПЛР, работят при по-добри условия, тъй като към тях са насочени повече средства и внимание за реализиране на редица цели. Това е визирано и в Стратегическата рамка на МОН (2021–2030), цел 2.1. „Развитие на ключови компетентности и умения за живот през XXI век чрез средствата и формите на различните изкуства“, а актуалната програма на МОН, по която училищата могат да кандидатстват, е НП „Заедно в изкуството и спорта“ (одобрена от Министерски съвет с Решение 302 от 13 май 2022 г. на основание чл. 286, ал. 3 от Закона за предучилищното и училищното образование).

От страна на читалищните състави получих тревожна информация, на която институциите и министерствата е нужно да обърнат внимание, тъй като от това зависи опазването на традиции, градени с десетилетия. Според председателите на читалищата е необходимо да се подобри комуникацията между МК и МОН и да се предприеме стратегия за опазване на малкото съществуващи читалищни младежки духови оркестри. Тези състави са с много по-сложно управление и финансиране поради наличието на музикална школа към тях. Броят на децата, участващи в съставите, е значително по-голям, а качеството на обучение е несъизмеримо с това при ученическите музикални и тези при ЦПЛР. Екип от педагози специалисти не би могъл да бъде заменен от един преподавател, макар и с широки познания и умения. Младежките оркестри и школи към читалищата изпълняват ролята на своеобразни музикални училища, от които прохождат значителен брой професионални инструменталисти и затова тази практика има нужда от закрила.

Този процес оказва особено влияние върху подрастващите в провинциалните градове, където културните събития са рядкост и преобладаващата масово популяризирана музика е със съмнителни приноси в оформянето на личността. Те са тези, които поддържат традициите и обединяват общността, като неизменно участват и обогатяват културния календар на общината. Прегледите на ученическите оркестри във Вършец, Свищов, Монтана, Банско, Каварна и др. са изключително важни събития, свидетелстващи за живата нужда да се съхрани и развива ученическата самодейност като неделима част от българската култура.

В настоящия момент съществуването на не малко от съставите е критично не само поради финансови проблеми, но и поради факта, че повечето ръководители са близко до предпенсионната възраст. Трудно биха се намерили техни заместници поради факта, че те притежават голям опит, владеят много инструменти, правят аранжimenti безвъзмездно, за да съхранят богатството на тази практика. Подкрепата на общинско ниво също допринася за състоянието на съставите, като във всеки отделен случай варира в зависимост от културните пристрастия на отделните личности на ръководни позиции. По този начин в практиката се получават сериозни парадокси в зависимост от конкретно отношение.

В днешно време пример за предприемчивост и стратегическо мислене дава Тодор Цачев – създател на „Маршинг старс“ и „Мирковски орли“, който съумява да използва и други методи за осигуряване на средства, като намира съдействие от страна на фондации, организации и частни спонсори. Такива са фондация „Америка за България“, фондация „Заедно в час“ и нейната програма „Учим заедно“, асоциация „Докосни дъгата“.

Необходимо е да се развият стратегии и политики за подпомагане и осъвременяване на ученическата оркестрова самодейност. Наблюдават се



вече положителни процеси, които се нуждаят от укрепване. Насочването на средства за създаване и развитие на духови оркестри е нужно да бъде консолидирано в зависимост от вида и спецификите им, като се търси баланс. Освен финансовото осигуряване се преосмислят редица полета, нуждаещи се от промени, като осъвременяване на репертоара, визията и обособяване на нови платформи за изява. Необходим е новаторски подход, но без да се загърбват основните ценности на младежките духови оркестри като: запазване на традициите, патриотично възпитание, създаване на нови традиции, отговарящи на съвременните нужди на обществото, изграждане на необходимо културно ниво при подрастващите и осигуряване на възможности за професионално развитие и реализация. Участието в ученически духови оркестри доказано възпитава социални умения като работа в екип, трудолюбие, отговорност, дисциплина, които са необходими за правилното обучение на всеки отделен индивид независимо от сферата на приложение. Придобиването на горе описаните качества в зависимост от мащаба на разгръщане на практиката на младежките духови оркестри неизбежно би довело до рефлексия на обществото и издигане в по-висши сфери на културни интереси и ценности.

## ЛИТЕРАТУРА

- Georgieva, E. (2016). Deveti nacionalen pregled na uchenicheskite duhovi orkestri I mazhoretni sastavi. *Muzikalni horizonti*, 4, s. 14. [Георгиева, Е. (2016). *Девети национален преглед на ученическите духови оркестри и мажоретни състави. Музикални хоризонти*, 4, с. 14.]
- Ivanov, A. (2014). Istoricheski koreni I tradicii na duhovite orkestri v Balgaria. Sofia: Zhegavna. [Иванов, А. (2014). *Исторически корени и традиции на духовите оркестри в България*. София: Жеравна.]
- Mladzhov, D., Grancharova, M. (2015). *Duhovata muzika – yarka muzikalna sleda*. [Младжов, Д., Грънчарова, М. (2015). *Духовата музика – ярка музикална следа*. София.]
- NP „Zaedno v izkustvata I sporta“ – chl. 286, al. 3 ot Zakona za preduchilishtnoto I uchilishtnoto obrazovanie, DV, br. 79, 2015. [НП „Заедно в изкуството и спорта“ – чл. 286, ал. 3 от Закона за предучилищното и училищното образование, ДВ, бр. 79, 2015.]
- Strategicheska ramka za razvitie na obrazovaniето, obuchenieto i ucheneto v Republika Bulgaria (2021–2030), prieta s protocol 13 ot 24.02.2021g., cel 2.1. Obuchenie, orientirano kum formirane I razvitie na kliuchovite kompetentnosti i umenia za zhivot i rabota prez XXI vek. [Стратегическа рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021–2030), приета с протокол 13 от 24.02.2021г., цел 2.1. Обучение, ориентирано към формиране и развитие на ключовите компетентности и на умения за живот и работа през XXI век.]

- Yubileen sbornik na Slivenskata mazhka gimnazia „Dobri Chintulov“ (1934). Sofia: Darzhavna pechatnica. [Юбилеен сборник на Сливенската мъжка гимназия „Добри Чинтулов“ (1934). София: Държавна печатница.]
- Zakon za preduchilishtното I uchilishtното obrazovanie, chl. 49, DV, br. 79, 2015. [Закон за предучилищното и училищното образование, чл. 49, ДВ, бр.79, 2015.]

#### Електронни източници

- Interaktiven metod za obuchenie. [Интерактивен метод за обучение] Retrieved on 17.03.2023 from <https://www.essentialelementsinteractive.com/>
- Karafezliev, A. (2022, juni 26). *Za trombone I duhovite orkestri s ljubov.* [Карафезлиев, А. (2022, юни 26). *За тромбона и духовите орkestри с любов.*] Retrieved on 09.03.2023 from <https://brass.bg/dobrin-ivanov-homage/>
- Mladezhki gvardeyski otryadi. [Младежки гвардейски отряди.] Retrieved on 11.03.2023 from [https://youthguarddetachments.com/?page\\_id=146](https://youthguarddetachments.com/?page_id=146)
- Stoyanov, G. (2018, mart 4). V SU „Ivan Vazov“ – Pleven sazdavat parvi za stranata uchenicheski gvardeyski orkestar. [Стоянов, Г. (2018, март 4). *В СУ „Иван Вазов“ – Плевен създават първи за страната ученически гвардейски оркестър.*] Retrieved on 11.03.2023 from <https://pleven.utre.bg/2018/03/04/480873-v-su-ivan-vazov-pleven-suzdavat-purvi-za-stranata-uchenicheski-gvardeyski-orkestar> Посетен на 11.03.2023.

# ДИАЛОЗИ ПРЕЗ ИЗКУСТВОТО

## Перспективата: наука и/или изкуство

Александра Гогова, ас.

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
Катедра „Визуални изкуства“  
akgogova@uni-sofia.bg*

**Резюме:** Рационалната страна на познанието, която е свързана с точните науки, и емоционалната страна на творчеството, която е свързана с изкуството, са и ще бъдат в сложно, динамично равновесие. Езикът на знанието и езикът на пластичното изкуство винаги са в разбирателство, но при представянето на едно произведение на изкуството винаги трябва да бъдат в полза на общуването с публиката. Изкуството се вдъхновява от науката. Перспективата в изкуството е ключово понятие, което определя и отличава преди всичко различните естетически търсения на художниците. Перспективата се явява цялостен мироглед, който определя същността и смисъла на изкуството.

**Ключови думи:** перспектива, наука, геометрия, изкуство, триизмерни форми, гледни точки, перспективна конструкция, добавена реалност, методи за проектиране

## The Perspective: Science and/or Art

Aleksandra Gogova, Assist.  
*Sofia University “St. Kliment Ohridski”  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department of Visual Arts*

**Abstract:** The rational side of knowledge, which is associated with the exact sciences, and the emotional side of creativity, which is associated with art, are and will be in a complex, dynamic equilibrium. The language of knowledge and the language of plastic art are

not always in agreement, but when presenting a work of art, they must always be in favor of communicating with the audience. Art is inspired by science. Perspective in art is a key concept that defines and distinguishes above all the different aesthetic pursuits of artists. Perspective is a comprehensive worldview that determines the essence and meaning of art.

**Keywords:** perspective, science, geometry, art, three-dimensional forms, points of view, prospective construction, augmented reality, design methods

## Въведение

За да поясним понятието, обект на нашето изследване, се налага да потърсим и аргументираме с примери съществената роля на перспективата при създаване на художествената творба. Сложната взаимосвързаност на двете територии (знанието, рационалното – математика, оптика, геометрия..., и ирационалното, духовното – живописата, графиката, скулптурата, рисунката...) при перспективното построяване (възпроизвеждане) на естествените природни обекти и обекти, плод на човешка дейност, ще определят двойствената характеристика на перспективата като принадлежащо единно цяло към две съставни части.

За това разделение преди повече от век говори Франсоа Араго<sup>1</sup> в своята книга „Биография на Гаспар Монж“<sup>2</sup>. Монж, един от френските генерали на Наполеон Бонапарт, е преди всичко математик и учен, автор на книгата „Дескриптивна геометрия“.

Албер Флокон<sup>3</sup> и Андре Бар<sup>4</sup> в книгата „La perspective curviligne: de l'espace visuel à l'image construite“ от своя страна пишат за прояви на взаимна враждебност на двете страни – страната на изкуството и страната на знанието:

<sup>1</sup> Arago, François Jean Dominique (1786–1853). Френски физик, политик, математик и астроном. Основните му научни приноси са в областта на оптиката. Преподава математически анализ в *École Polytechnique*, Париж.

<sup>2</sup> Monge, Gaspard (1746–1818). Френски математик и учен. Развива методите за проектиране при *дескриптивната и диференциалната геометрия*, написва теория за пространствените криви „Приложение на анализа в геометрията“. Един от учредителите на *École Polytechnique*, Париж. През 1799 г. е издадена неговата книга „Дескриптивна геометрия“. Методът му за проектиране върху две равнини дълго време е считан за държавна тайна.

<sup>3</sup> Флокон, Алберт (1909–1994). Художник, гравьор, теоретик на изкуството. Следва в лицето по архитектура и приложни изкуства „Баухаус“ в Десау под ръководството на архитекта Йозеф Алберс, посещава лекции по рисуване и рекламен дизайн при Пол Клее и Василий Кандински. Преподава в *École Estienne*, Париж. Изследва връзката изкуство – геометрия. Неговите концепции допринасят за подновяване на изучаването на перспективата и по-специално на криволинейната перспектива.

<sup>4</sup> Бар, Андре (1878–1970). Писател, символист, есеист, професор в ателието по гравюра в *École Estienne*, Париж. Директор на същото училище от 1969 до 1970 г. Представя *La perspective curviligne* съвместно с Албер Флокон, изобретателя на концепцията.

художниците – отхвърлящи всичко, което засяга рационалното знание; учениците – със снизходително презрение към чувствителността на художника...

Художникът, воден от желанието да потърси нова *образност* в реалността, нови *гледни точки* за нова художествена изразност, при процеса на създаване на своята творба показва практически, че всяко натуроподобно, математически точно възпроизведено изображение е относително. От една страна, в голяма степен това зависи от избора на перспективна система, а от друга – от това, което е готов да пожертва, което желае да запази или промени в правилата за геометрично построяване на триизмерни обекти. Следователно художникът е свободен в своя избор, който може да направи, само ако е наясно с пътя и идеята за търсения краен резултат.

Като пример ще споделим детайл от теорията на *Албер Флокон* и *Андре Бар*. За да докажат новия си метод, те избират за своя опит криволинейна перспектива с четири убежни точки и ъгъл на видимото поле до 180°. След това приемат, че паралелните линии може да се трансформират в снопове от извити линии. Предимството на техния метод е, че съобразявайки възможностите на окото, ние можем да изобразяваме големи обекти, адаптирани към нашата нова, разширена реалност. Всъщност познанието, че реалността може да бъде предадена в образи по метод, различен от традиционно познатите и използвани методи, е гаранция за добър краен резултат. Изводът е: *добре е художникът да бъде изследовател...* Това, разбира се, е гледната точка на автора. Перспективата в изкуството е ключово понятие, което определя и отличава преди всичко различните естетически търсения на художниците.

## За понятието перспектива

*Живописата отразява повърхността на телата и нейната перспектива се състои в уголемяването и смаляването на телата и в промяна на техните цветове. Защото телата, които се отдалечават от окото, губят големина и в цвят толкова повече, колкото по-далеч отиват. Срецу което ще направим обратното и ще кажем: предмет, видян от окото, придобива толкова повече големина, видимост и цвят, колкото повече се скъсява разстоянието между него и окото, което го вижда. Който упреква живописата, упреква природата, защото художникът се вдъхновява от природата, и затова този, който я упреква, има беден усет.*<sup>5</sup> Перспективата се явява цялостен миросглед, който определя същността и смисъла на изкуството. За изкуството на църквата това е обратната перспектива, за класическото изкуство – линейната перспекти-

<sup>5</sup> Да Винчи, Леонардо (1452–1519). Из книгата „Трактат за живописата“, изд. „Изток-Запад“, 2014, с. 36–37. Книгата „Трактат за живописата“ е водещият сред теоретичните трудове на Леонардо да Винчи. Трактатът съдържа отговори на въпроси за принципите в живописата, за цялостната философия, за конкретни възгледи и разбираня на Леонардо, сред които разглежда проблематиката и на перспективата.

ва, а за модерното изкуство, по-точно някои негови клонове – перспективата или напълно изчезва, или придобива нова стойност. *Какви са правилата за геометрично построяване на триизмерни обекти в пространството на картината? Какви методи познаваме и кои са използвани в художествената практика? Колко перспективни системи познаваме?*

## Видове перспектива

Примерите за развитие на техниките, използвани за предаване на триизмерни форми върху двуизмерната равнина, са много и най-разнообразни – от „Витрувианският човек“<sup>6</sup> на Леонардо да Винчи, вдъхновен от концепцията на Витрувий за „Канон на пропорциите“; „Меланхолия I“ на Албрехт Дюрер, запознат с книгата „Елементи“<sup>7</sup> на Евклид; числовия ред на Фибоначи<sup>8</sup>; кубистичната картина „Герника“ на Пабло Пикасо; оптичните илюзии на Морис Ешер и на японския дизайнер Шигео Фукуда; графичните отпечатъци на Виктор Вазарели, посветени на оптичното изкуство и геометрията, до фотографските перспективи на Себастиао Салгадо, посветени на науката за земята и климата, и не на последно място специфичните проблеми в теориите за сферичната и конструктивната перспектива, разглеждани от двама български теоретици и преподаватели в Националната художествена академия, София – проф. Илия Бешков и неговия ученик проф. Петър Чуховски. Техният курс се признава за важен за образователния опит на студентите по изкуства. Свързвам присъствието им с образите от една картина – „Портрет на Лука Пачоли“<sup>9</sup> на Якопо де Барбари. Учителят стои в центъра на картината зад маса и показва геометрична фигура, начертана върху черна дъска, на ръба на която е изписано името на Евклид. Лявата му ръка лежи върху страницата на отворена книга – неговата „De Divina Proportione“, посветена на геометрията и пропорциите. Върху масата се виждат инструменти за рисуване: транспортир, парче тебешир, гъба, в десния ъгъл на масата има додекаедър, който лежи вър-

<sup>6</sup> „Витрувианският човек“ на Леонардо да Винчи олицетворява идеята за свързване на изкуството и науката по време на Ренесанса.

<sup>7</sup> „Елементи“ на Евклид е математически трактат, състоящ се от 13 книги, написан около 300 г. пр.н.е.

<sup>8</sup> Фибоначи, Леонардо (ок. 1170–1240). Италиански математик, автор на „Книга за смятането“ (*Liber Abaci*). Популяризира използването на арабски цифри вместо смятането с римски цифри. Числовата редица, наречена по-късно на негово име *числов ред на Фибоначи*, не е негово откритие, но е използвана от него като пример в „Книга за смятането“. В тази редица всяко число се получава като сума от предходните две, като първите две числа са 0 и 1: 0, 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, ... Колкото по-големи са числата от редицата на Фибоначи, толкова отношението на двете последни числа се приближава до *златното сечение* и при граничен преход (при безкраен брой числа в редицата) става равно на *златното сечение*.

<sup>9</sup> „Портрет на Лука Пачоли“, приписван на художника Якопо де Барбари, 1495. *Museo di Capodimonte*, Неапол.

ху друга книга, изписана с инициалите на Пачоли. В левия ъгъл на картината е окачен ромбикубоктаедър (архимедово тяло, състоящо се от 18 квадрата и 8 триъгълника), напълнен наполовина с вода. Самоличността на младия мъж, стоящ до учителя, не е потвърдена, но се предполага, че е ученик на Пачоли, на когото той демонстрира теорема на Евклид. Има предположение, че ученикът е Албрехт Дюрер. „Математикът“ сред художниците на своето време несъмнено е Дюрер. Той придобива през 1507 г. копие от първото издание на Евклидовите „Елементи“, преведено на латински език.

Основните ни доказателства с конкретни примери за наименованията на различните видове перспектива: *обратна* (византийска), *линейна* (права), *въздушна*, *криволинейна* и *сферична*, ще потърсим, изведем и споделим с конкретни примери от богатата история на изобразителните (пластичните) изкуства. За илюстриране на някои примери представям следните художествени произведения: иконата „Благовещение“ от Охридската иконописна школа (XIV в.), картината „Входът за Канал Гранде, Венеция“ на Каналето<sup>10</sup>, „Импровизация №11“ на Василий Кандински, „Герника“ на Пабло Пикасо, литографията „Балкон“ на Мориц Ешер, рисунките „Анализ на отношението между дистанцията и сферата“ и „Движения на човешката фигура в сферата“ на Илия Бешков, литографиите „Основни перспективни закони“ на Петър Чуховски.

## Обратна перспектива

Иконата „Благовещение“ е класически пример за обратната перспектива, характеризираща иконното изкуство. Наричат я „обратна перспектива“, защото поставя зрителя между обекта и убежната точка и вместо да се смаляват, обектите се уголемяват в далечината. В това произведение пространството и цветовете са условни. Архитектурните обекти в интериора са с обърната убежна точка, характерен белег на църковното изкуство. Така наречената *византийска перспектива* се появява първо в религиозната иконография. Липсва реален фон. Цветовете са условни. Основно е използван златен варак, представящ небесния простор, символ на духовното. Спазвайки канони, изразните средства в иконописата не пресъздават реално пространство. По-късно в защита на тезата, че изкуството и реалността живеят в два различни свята, Кандински също не използва в творбите си класическата перспектива.

## Линейна перспектива

За разлика от обратната перспектива, основна и характерна за изкуството през Средновековието, линейната перспектива *имитира* реалната действител-

<sup>10</sup> Канал, Джовани Антонио (1697–1768). Познат под името Каналето, италиански художник от Венеция, известен предимно със своите пейзажи от родния си град.

ност. Ако обратната перспектива има условен характер, семантична стойност, с която цели да внуши сакралност, то линейната перспектива се стреми да подчертае идеалната форма, основана върху свършена симетрия. Линейната перспектива е едно от определящите класическата живопис изразни средства. Нейните основни теоретични правила са разработени от италианския ренесансов архитект *Филипо Брунелески*<sup>11</sup>. Перспективата разкрива съществената същностна характеристика на класическата живопис – правдоподобно изобразяване на действителността. *Леонардо да Винчи* описва подробно нейните свойства в своя „Трактат за живописиста“. За Леонардо перспективата определя пространствените и цветовете изменения на образите в дълбочина. При линейната перспектива при изобразяване на дълбочината на пространството се наблюдава намаляване на интензивността на тоновете, смаляване на обектите, както и по-слаба отчетливост на образите. Според Леонардо художникът трябва да изобразява вярно натурата посредством своите произведения: *Младецът трябва да научи перспективата, след това мерките на всичко*.<sup>12</sup> В публикувани есета за някои от най-великите художници и мислители в света, като Леонардо да Винчи, Евклид, Андреас Везалий, Йоханес Кеплер, Андреа Паладио, Галилео Галилей, книгата „Да мислиш 3D: Книги, изображения и идеи от Леонардо до настоящето“<sup>13</sup> разказва историята на развитието на техниките и съвременната мултимедия, използвани за предаване на триизмерни форми в двуизмерна равнина. Книгата включва рисунки на Леонардо да Винчи и други ръкописи, изключителни анатомични илюстрации, ранно инженерство на хартия, включително свитъци и раздели, и красиви архитектурни планове.

Друг пример с картината на *Каналето*, който представяме тук, е класически пример за построяване на екстериорно архитектурно пространство с използването на линейната (въздушната) перспектива. Каналето, известен предимно като автор на пейзажи, може да се приеме за един от най-важните представители на традицията на класическата живопис, използваща метода на линейната перспектива. В картината „Входът за Канал Гранде, Венеция“ архитектурните форми са построени вярно на перспективните закони, обра-

<sup>11</sup> Брунелески, Филипо (1377–1446). Италиански архитект и скулптор от епохата на Ренесанса. Брунелески описва точна система на линейната перспектива. Това революционизира живописиста и отваря пътя за натуралистичните стилове на ренесансовото изкуство. Той систематично изучава как и защо обектите, сградите и пейзажите се променят, линиите променят формата си, когато се гледат от разстояние или от различни ъгли. Проектира и построява осемстенния яйцевиден купол на катедралата „Санта Мария дел Фиоре“ (*Diomo*), Флоренция (1420–1436). Перспективата на Брунелески оказва влияние върху постиженията на Алберти, Донатело, Мазачо, Микеланджело и Леонардо да Винчи.

<sup>12</sup> Да Винчи, Леонардо, цит. съч., с. 281–372.

<sup>13</sup> „Да мислиш 3D: Книги, образи и идеи от Леонардо до настоящето“, *Bodleian Library*. Оксфорд, 2019.



зите в дълбочина са по-малко отчетливи и се смаляват, цветовете избледняват и стават по-сложни, фасадите – по-безцветни, детайлите – обобщени, човешките фигури – по-условни. Умението на Каналето да пресъздава достоверно действителността му донася всеобща слава.

## Ренесансът и линейната перспектива

През Ренесанса автори като Леон Батиста Алберти<sup>14</sup> – Италия, и Албрехт Дюрер – Германия, променят правилата и създават своите методи за перспективно построяване, с които поколения художници в своята творческа практика постигат онова „подражание на природата“, което се е смятало и е основна цел в изкуството.

След Дюрер визуалната практика се развива от Блез Паскал<sup>15</sup> и Феликс Клайн<sup>16</sup> на основата на проективната геометрия и изобретената и развита от тях проективна концепция за пространствено описание и построяване на обекти. В живописата от Караваджо до Рембранд конструктивното построяване на светлини и сенки съвпада с научните изследвания за природата на светлината – от Хюйгенс до Нютон, които установяват законите за разпространението на светлината, изследванията на художниците вървят успоредно с изследванията на учените в същата тази област. Пример за това е книга, публикувана в Лондон през 1722 г. под заглавието „Colorito или изкуството да отпечатвате картини“. Нейният автор, Якоб Кристоф льо Блон, възнамерява да приложи към възпроизвеждането на картини *нютоновата теория* за разлагането на всички цветни нюанси на три основни цвята; жълто, червено и синьо. Ръчната *трихромия* на цветното гравирание от осемнайсети век дължи своето развитие на откривателя на цветното мецотинто.

## XX век – без класическа перспектива

През деветнайсети век линейната перспектива постепенно губи своята роля в изкуството. До началото на двайсети век, повлияни от новите научни открития, се утвърждават и новите идеи в изобразителното изкуство. Перспективата окончателно губи смисъл в новото абстрактно изкуство. Перспек-

---

<sup>14</sup> Алберти, Леон Батиста (1404–1472). Италиански архитект, художник, поет, философ и музикант от епохата на Ренесанса. Автор на трактатите „За статуята“, „Три книги за живописата“ и „Десет книги за строителството“ – критически преглед и преработка на големия труд на Витрувий „За архитектурата“.

<sup>15</sup> Паскал, Блез (1623–1662). Френски математик, физик, религиозен философ, теолог и писател. Известен е с „триъгълника на Паскал“; теорема на Паскал; с основополагащи трудове за теорията на вероятностите.

<sup>16</sup> Клайн, Феликс Кристиан (1849–1925). Немски математик, който постига големи успехи в проективната геометрия. Професор по геометрия в Лайпциг и Гьотинген, Германия.

тивата остава като изобразително средство, посредством което се създава илюзия за дълбочина в двумерното пространство в художествената фотография. В резултат на заснемането на архитектурни обекти във фотографията важат правила на линейната, криволинейната или въздушната перспектива.

## Абстрактното изкуство и перспективата

Абстрактното изкуство не се нуждае от образ на реалността, художниците имат нови виждания, за тях подражанието е ненужно, действителността – излишна за изобразяване, реализмът – отживелица. На преден план излизат духовната същност, човешките настроения и чувството. За Кандински стремежът към наподобяване на реални обекти от природата не е изкуство и няма роля при изобразяването на духовното. Той заявява, че „изкуството все повече се отделя от царството на природата, можем да го определим като независимо от нея и вече трябва да ги разглеждаме като два съвсем самостоятелни свята“. Кандински спира да се занимава с фигуративна живопис и се насочва към абстракцията. „Импровизация №11“ представлява преходът, за който говори Кандински. Тук перспективата не съществува, но все още в картината се срещат препратки към действителността. При по-внимателно вглеждане ще забележим условно нарисувана лодка с гребла. Въпреки това ясно се вижда, че художникът се е отказал от натурализма. Основна роля играят точките, линиите и цветните петна.<sup>17</sup>

## Импresiонизмът и перспективата

Изкуството на импресионистите е определено от изследванията на физиците, по-специално Хелмхолц<sup>18</sup> – Германия, и Шеврьол<sup>19</sup> – Франция, върху природата на светлината. Книгата на Шеврьол „Принципи на хармонията и контраста на цветовете и тяхното приложение към изкуствата“, издадена 1839 г. в Париж, има силно влияние върху импресионистичната практика на художниците. Йожен Дьолакроа е бил вдъхновен от *ефекта на вибрацията* и от *контраста* на съпоставените чисти тонове в цветните гами на Шеврьол.

<sup>17</sup> Кандински, Василий (1866–1944). Руски художник и теоретик на изкуството, работил главно в Германия и Франция. Кандински е експресионист и е провъзгласен за баща на абстракционизма. Преподавател по рисуване в *Баухаус* във Ваймар, Десау и Берлин. Автор е на книгите „За духовното в изкуството“, 1911; „Точка и линия в равнината“, 1926.

<sup>18</sup> Хелмхолц, Херман Лудвиг Фердинанд (1821–1894). Немски физик, физиолог и философ. В областта на физиологията е известен с математическото моделиране на окото, теории за зрението, изследвания върху възприемането на цветовете, пространството и звука.

<sup>19</sup> Шеврьол, Мишел Йожен (1786–1889). Френски химик и физик. Трудове на Шеврьол включват публикации върху човешкото възприемане на контрастни цветове – закон за едновременния контраст на цветовете, който оказва силно влияние върху импресионизма.

Ръчната *трихромия* на цветното гравирание от осемнайсети век дължи своето развитие на Нютоновата теория за постигане на всички цветни нюанси при възпроизвеждане на една картина. Спектралната система на цветовете – това са познатите ни в ежедневието цветове на дъгата, които включват всички цветове, дължащи се на видимата светлина. Тези цветове се наричат чисти спектрални или монохроматични. Интензивността на светлината с даден спектрален цвят може значително да повлияе на нейното възприемане. Съставните цветове обикновено се идентифицират като координати в дадено цветово пространство.

### Кубизмът и перспективата

Кубизмът като геометрична абстракция привидно разрушава класическото линейно пространство, създавайки ново определение за динамично пространствено равновесие от геометрично построени обекти или фигури в картинното поле. Важно е да подчертаем, че изобразителният успех на кубизма се свързва със стари традиции в изкуството (древноегипетското изкуство, Ренесанса...) и се основава на солидно премислена структурна идея. Тук *малкото* и *голямото*, които са винаги в неравностойно съотношение, определят *цялото*. Следващият ни пример е с Пабло Пикасо, илюстриран с неговата кубистична картина „Герника“. При Пикасо и при други кубисти обектите се разглеждат от множество гледни точки, от които впоследствие се сглобява произведението. Такъв е случаят и с картината „Герника“. Зрителят се нуждае от интелектуално лично усилие, с което да възстанови и да възприеме целостта на образа, който се различава от видимия в действителност. За да бъде разбран, *кубизмът изисква вътрешният индивидуален поглед да се обрзова*. Пикасо отхвърля класическото разбиране за действителност. Той има свое разбиране за нейната същност, казвайки, че „Живописца никога не е проза: това е поезия, писане на стихотворение, съставено от пластични рими... Живописца е поезия.“

### Сюрреализмът и перспективата

Сюрреализмът определя ирационалността, краен антипод на рационалността, психологията на неосъзнаваното, за водещ принцип при художественото творчество. Сюрреалистичният модел утвърждава изводите на Зигмунд Фройд за метафизичния ред и доказва, че не е достатъчно само да се променят нашият свят и психология на възприемане и тълкуване на формите. Двусмислените фигури имат съществена роля в него. Те са реални като съдържание и форма, но самата фигура предизвиква преднамерени и основателно противоречиви тълкувания, с отворена възможност за възприемане на различ-

ни значения. Движен от тези принципи, Виктор Вазарели създава оптичните илюзии в своите творби.

Способността на мозъка да създава връзки между неща, които в действителност са несвързани, е от съществено значение при „параноично-критичния метод“ – артистичен метод, изобретен от Салвадор Дали. Художникът разбира, че създава подреден или неподреден свят от непостоянна и непълна информация за ретината, обработена от преживяванията, желанията и опасенията на нашия ум. Това, което визуално възприемаме като реалност, е продукт повече на навичките на ума, отколкото на окото. В манифеста „Завладяването на ирационалното“ (1935) Дали описва, че целта му е да „материализира образите на конкретната ирационалност с най-империалистическата ярост и прецизност“ и да постигне изображения, които не могат да бъдат анализирани от рационалната логика. Способността на Дали да идентифицира различни образи в дадена конфигурация му позволява да възприеме реалността от нова перспектива.

## Пространството и перспективата

Изкуство на границата с математическите модели и аксиоми твори Мориц Ешер<sup>20</sup>. Изключителен дизайнер и гравьор, той изследва възможните невъзможни светове, които възникват след промяна на правилното пространствено построяване на обектите, при което разменяме местата и близкото поставяме в далечината, а горното – в долната част на творбата и обратно. *Перспективата е средство за създаване на илюзорно пространство или пространствено определение за обекти в конкретна пространствена среда...* Ешер коментира това по повод своята литография, озаглавена „Балконът“: *Не е ли абсурдно да начертаете няколко реда на хартия и да кажете, че това е къща... Нека не пренебрегваме впечатлението за материалност и дълбочина, което притежава една масивна форма ... и не създаваме „измислица“. И същевременно да не забравяме – нашата хартия не е нищо друго освен един плосък лист.* В литографията „Балконът“ Ешер се опита да преодолее плоскостта на хартията по много начини. Той прави този графичен отпечатък, като изобразява малтийски крайбрежен град като опит да се подиграе със собствените си усилия. Пише, че иска да изглежда така, сякаш отпечатъкът е бил пробит отзад. Обаче хартията останала плоска и резултатът, който се получил, бил илюзията за илюзия.

<sup>20</sup> Ешер, Мориц Корнелис (1898–1972). Нидерландски художник, познат със своите гравюри върху дърво, литографии, мецотинто, които изобразяват мозайки, невъзможни конструкции, безкрайни обекти, покрития на равнината и огледални изображения. Ешер изучава концепцията за представяне на безкрайността в двумерна равнина. През 1958 г. Ешер публикува нова статия „Правилно деление на равнината“, в която систематично описва как строи математическите обекти в творчеството си. Той подчертава: „Математиците са отворили врата, която води към необятни територии.“ Един от тези математици – британецът сър Роджър Пенроуз, подпомага Ешер в изучаването на топологическите обекти в математиката.

Един български художник, проф. Петър Чуховски, график, теоретик и преподавател по учебната дисциплина „Перспектива“ в Националната художествена академия, пише: „В стремежа към предаване на пространството върху повърхнина се търсят особени промени на формите – ракурси, които да извършат това. Такова пълно предаване невинаги е възможно... Пространството трябва да се промени и за да се изрази тази промяна (деформация или ракурс), трябва тя да се търси нарочно, целенасочено и подчертано. Рисунката има бавна еволюция и трайни ценности; нови ракурси не се откриват всеки ден... **Всеки художник има собствена перспектива и доколкото я има, той е художник.**

Проф. Чуховски<sup>21</sup> пише за своя учител и майстор на линията проф. Илия Бешков в книгата „Бешков, рисунката и пространството“. Според Чуховски Илия Бешков създава образи, които показват различни перспективни проблеми. Създадените от него образи по конкретен проблем могат да бъдат разгледани и в други посоки: светлина, теория на сферата, идеи от графиката и др. В своите лекции пред студенти той анализира редица теми по свързани въпроси, рисува илюстрации, като предава това, което иска да каже чрез рисунката. Художникът Илия Бешков има голям принос като педагог. Той е Учителят, който въвежда и създава перспективна програма за обучение на студенти. Ателиетата, в които изнася лекциите си, се превръщат в центрове, където неговите ученици получават и усвояват знания за триизмерността, пространствеността, светлината, обема, измислянето на ъгли и представянето на измерения. Всички упражнения по композиция развиват и надграждат техните перспективни умения. Проф. Бешков внимателно и упорито възпитава своите ученици, че начинът на рисуване е пътят на логическото мислене, че рисуването е пространственост, изградена с перспективни знания.<sup>22</sup> Обяснява движението на човешката фигура, докосваща периферията на своята сфера; движението се изразява в „гъркаляне“ на сферата, нарушаване на статичното равновесие и поддържане на равновесието чрез ходене. Съпоставя една права фигура, уравновесяваща несигурното си равновесие, с ходеща – „човек върви, за да не падне“. Стоящият прави движения, за да поддържа баланс. При седналата фигура, легнала, лежаща на равнина или поставена в някаква среда,

<sup>21</sup> Проф. Петър Чуховски е ученик на проф. Илия Бешков. Всички тези импровизации щяха да бъдат безвъзвратно загубени за поколенията без усилията на десетгодишната работа с проф. Бешков, позволила на проф. Чуховски да събере, документира и съхрани богат материал за перспективата и лекциите по композиция на Илия Бешков.

<sup>22</sup> Архивирани, изследвани и интерпретирани от Петър Чуховски, тези рисунки са публикувани в „Бешков, рисунката и пространството“, 1971. В същото време принципите и закономерностите на сферичната перспектива стават достъпни и разбираеми за следващите поколения художници, лишени от магията на непосредствения контакт с мъдростта на Бешков. Впоследствие, като професор по перспектива, Петър Чуховски разработва и доразвива самостоятелна методика на преподаване – „Конструктивна перспектива“.

има известно освобождаване от гравитация, ъглите, балансът и движенията на фигурата се предават според посоката на хоризонталите, вертикалите и различните пресичания на посоката на осите. Чуховски пише за теорията на Бешков: „Перспективата на сферата и цялата теория на композицията не е рецепта за творчество, а мироглед – виждане, откриване на пространство и пластични истини.“ Разсъждението, предадено върху листа чрез чертежа, се преживява като действително пространство, а не като вид графични проекции (перспективни, паралелни или 3D проекции).

Това, което отличава изследванията на Чуховски от всички останали, е неговото принципно разглеждане на перспективни закони и проблеми. Основно място в тях заема перспективната система, като начинът, по който стигаме до нея, е чисто логически. Неговият метод определя позицията на прави линии и равнини в перспективната система. В своята книга „Конструктивна перспектива“ проф. Петър Чуховски акцентира върху геометричния аспект на пространствените конструкции, включвайки, от една страна, методите на изобразяване, а от друга страна, геометричните методи за изграждане на пространството като цяло. Той използва много примери, илюстриращи геометричните свойства на изображението, и разделя конструктивните системи, като подчертава, че те са само четири основни метода за конструиране на обективното пространство в двуизмерна равнина.

## Заклучение

През вековете проучванията на голям брой художници и архитекти, които се отнасят до процесите в пространството, пречупени през системата на човешкото възприятие, доказват взаимното влияние между рационалната страна на знанието, която е свързана с точните науки, и емоционалната страна на творчеството, която е свързана с изкуството. Несъмнено постиженията на науката са в основата на дългогодишни изследвания на поколения художници в областта на перспективата и изучаването на особеностите в човешките възприятия. Човечеството е двигателят на непрекъснато развиващите се технологии, които постоянно предоставят нови възможности за подобряване на визуалните качества на презентационните системи. Това е и причината да се насочи вниманието към нови системи за бинокулярно възприемане на триизмерни изображения. Вероятно поради все по-интензивното развитие на технологията се е стигнало до момент, в който в своеобразен хаос се преплитат на пръв поглед диаметрално противоположни дейности от различни сфери на човешките интереси. Това позволява изграждането на системи с интердисциплинарен характер, подпомагащи извличането на многопластова информация със специфичен фокус върху нови мултимедийни продукти и триизмерни изображения. Ползите от подобни интердисциплинарни системи са безспор-

но големи и отварят все повече хоризонти за нови търсения, създавайки разнообразни комбинации и възможности за различни решения. Решаването на конкретни задачи с помощта на перспективната система и със средствата на триизмерната компютърна графика ще допълни методическата последователност, необходима на студентите по визуални изкуства, за да реализират професионално своите идеи.

Пътят, изминат от изкуството през епохите на неговото развитие, показва, че събитията не са случайни и основите, поставени от различни гледни точки, чертаят насоки в многопосочни търсения. Тези посоки са причина за появата на изкуството първоначално като средство за общуване, което впоследствие се развива в стремеж към красивото, но без да губи своята комуникативна същност.

Появата на нови компютърни системи за създаване на перспективи и триизмерна компютърна графика би била немислима без основите, съществували векове преди нейната поява.

Знанията за основите на науката за перспективата като основен елемент на триизмерната графика са водещи за изграждането на интердисциплинарна методология за нашите студенти и са постоянна величина, която ще остане непроменена, независимо от бъдещото развитие на технологиите.

## ЛИТЕРАТУРА

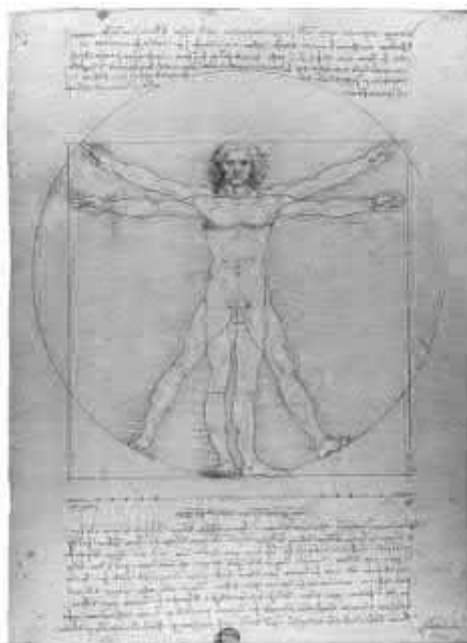
- Alberti, L. B. (2017). *Za jivopista. Za skulpturata*. Sofia: Iztok-Zapad. [Алберти, Л. Б. (2017). *За живописиста. За скулптурата*. София: Изток-Запад.]
- Alberti, L. B. (1804). *Della Pittura e Della statua*. “Società Tipografica de Classici Italiani”, Milano. Barre, A., Flocon, A. (1967). *La perspective curviligne: de l'espace visuel à l'image construite*. Paris: Flammarion.
- Barasch, M. (1998). *Theories of Art: From Impressionism to Kandinsky*. New York: New York University Press.
- Vitruvii, M. (2023). *Za arhitekturata*. Sofia: Kibea. [Витрувий, М. (2023) *За архитектурата*. София: Кибеа.]
- Da Vinci, L. (2014). *Treatise on Painting*, V. Svintila, ed. Sofia: Iztok-Zapad. [Да Винчи, Л. (2014). „Трактат за живописиста“, превод В. Свинтила. София: Изток-Запад“.]
- Evklid (1972–1974). *Elementi*. Tom 1–3. Sofia: Nauka i izkustvo. [Евклид (1972–1974). *Елементи*. София: Наука и изкуство.]
- Escher, M. C. (1958) *The Regular Division of the Plane*. Published by “De Roos Foundation”, Utrecht, Holland.
- Green, D. and Moretti, L. (2019) *Thinking 3D: Books, Images and Ideas from Leonardo to the Present*. Bodleian Library, Oxford.
- Kandinski, V. (1995a). *Tochka i linia v ravninata*. Sofia: LIK. [Кандински, В. (1995). *Точка и линия в равнината*. София: ЛИК.]

- Кандински, В. (1995b). *Za duhovnoto v izkustvoto*. Sofia: LIK. [Кандински, В. (1995). *За духовното в изкуството*. София: ЛИК.]
- Monge, G. (1820) *Géométrie descriptive, 4e édition augmentée d'une théorie des ombres et de la perspective par M. Brisson. "Vve Courcier"*. Paris: Bibliothèque nationale de France, département Littérature et art, V-7255.
- Hughes, B. (2008) *Fibonacci's De Practica Geometrie*. New York: Springer.
- Chuhovski, P. (1968). *Konstruktivna perspektiva*. Sofia: Nauka i izkustvo. [Чуховски, П. (1968). *Конструктивна перспектива*. София: Наука и изкуство.]
- Chuhovski, P. (1971). *Beshkov, risunkata i prostranstvoto*. Sofia: Balgarski hudozhnik. [Чуховски, П. (1971). *Бешков, рисунката и пространството*. София: Български художник.]



**Фиг. 1.** Якопо де Барбари, „Портрет на Лука Пачоли“, 1495  
Национален музей „Каподимонте“, Неапол





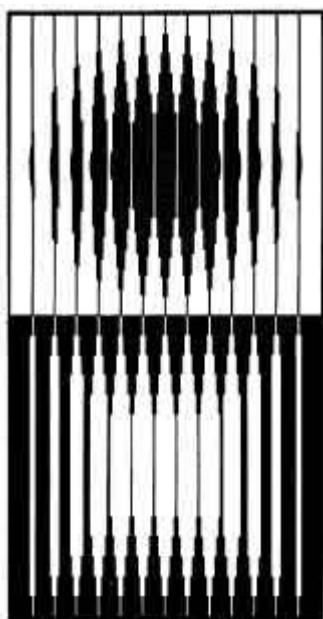
**Фиг. 2.** Леонардо да Винчи, „Витрувиански човек“, ок. 1490 г.  
Галерия на Академията, Венеция



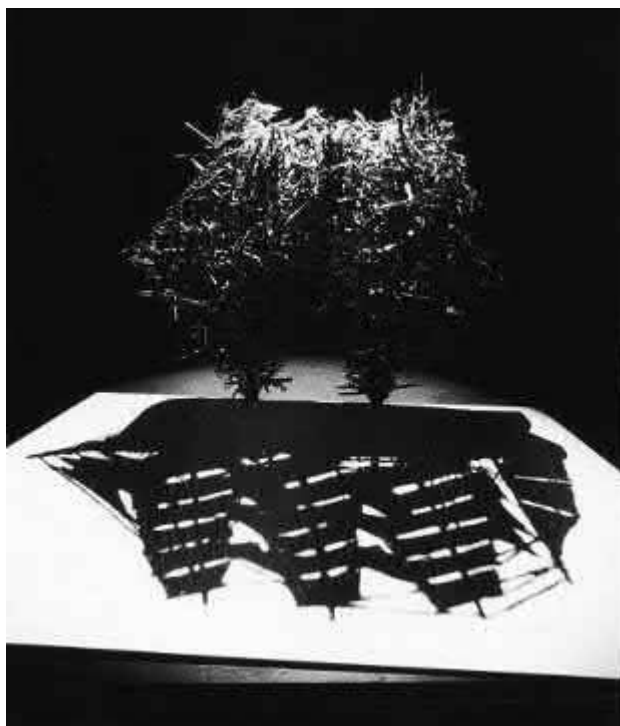
**Фиг. 3.** Албрехт Дюрер, „Меланхолия I“, гравюра, 1514 г.  
Музей „Щедел“, Франкфурт



**Фиг. 4.** Заглавна страница на първата английска версия на „Елементи“ на Евклид от сър Хенри Билингсли, 1570 г.  
Книгата служи като учебник по геометрия до края на XIX век.



**Фиг. 5.** Виктор Вазарели, „Параклис IV“ – портфолио от осем сериграфии, издадено под заглавието „Съзвездия“, Париж, 1967



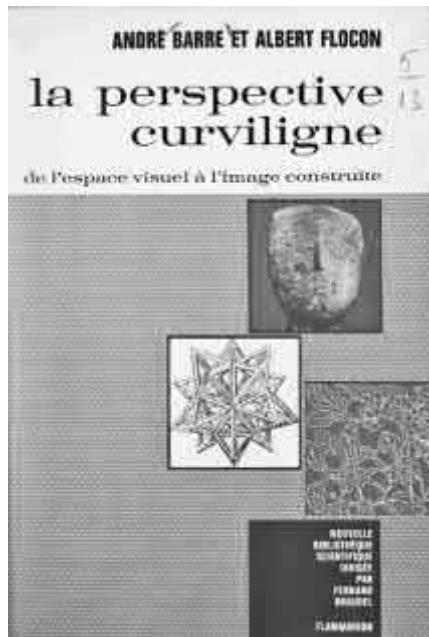
**Фиг. 6.** Шигео Фукуда, „Обяд с каска“, 1987



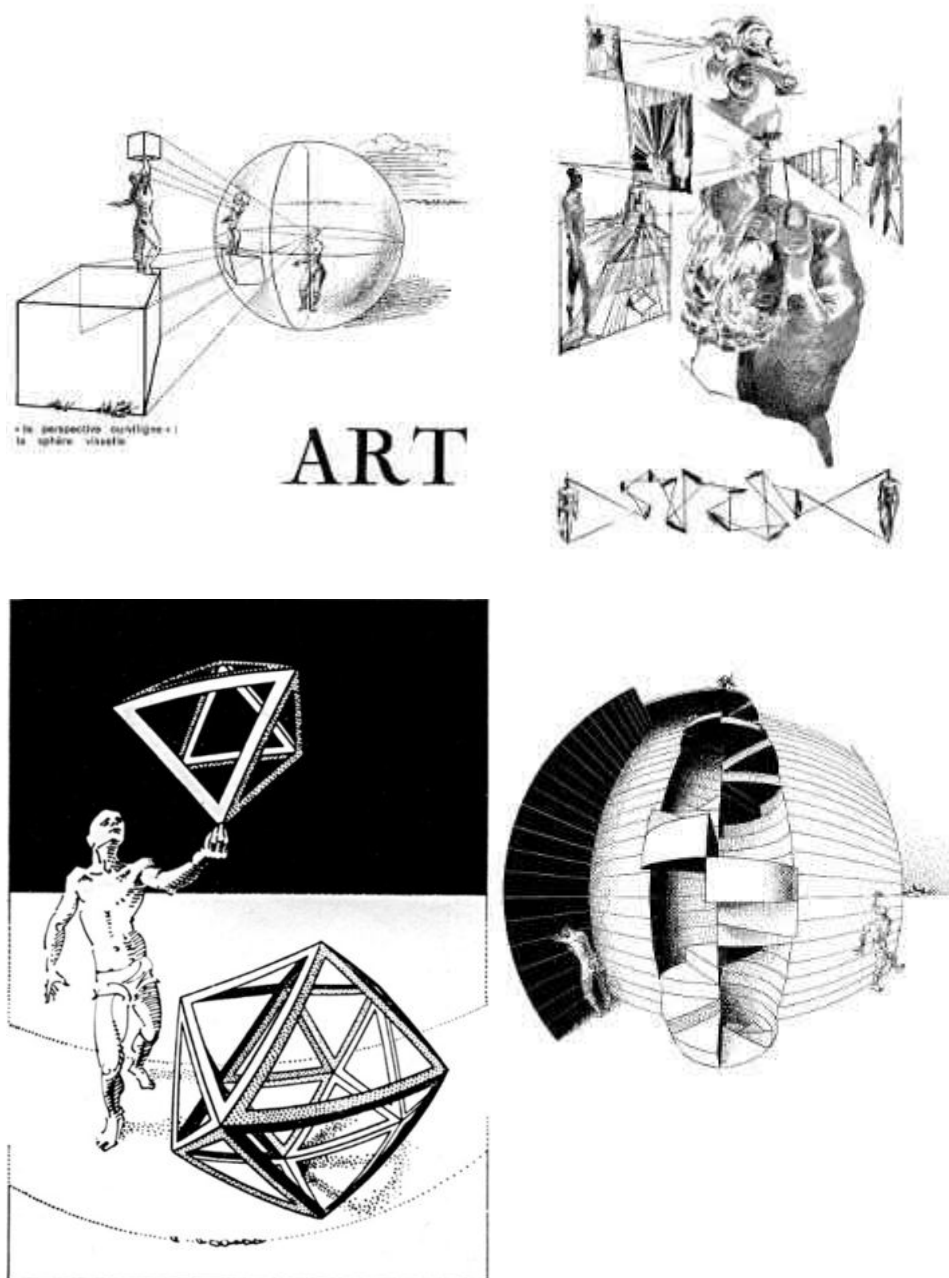
**Фиг. 7.** Себастиао Салгадо, „Антарктида“. Фотография, 2005



**Фиг. 8.** Гаспар Монж, Заглавна страница на книгата „Дескриптивна геометрия“, Париж, 1798



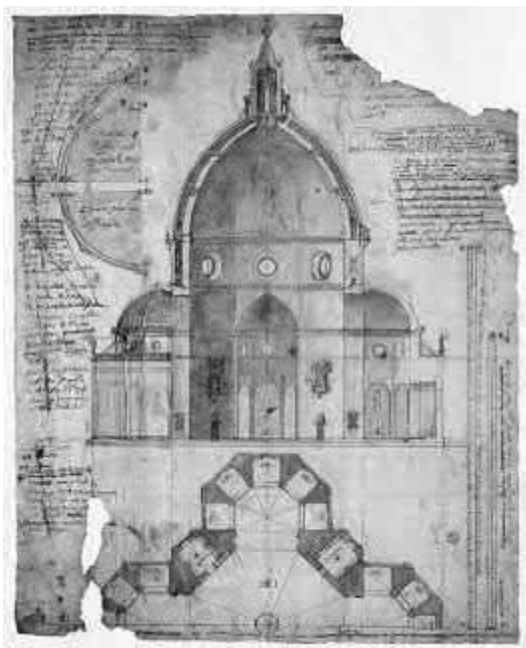
**Фиг. 9.** Албер Флокон и Андре Бар. Корица на книгата “La perspective curviligne: de l'espace visuel à l'image construite”, Париж, Фламарион, 1967. Национална библиотека на Франция, отдел „Философия, история, науки за човека“



Фиг. 10. Албер Флокон, Четири илюстрации от книгата “La perspective curviligne: de l’espace visuel à l’image construite”, Париж, Фламарион, 1967



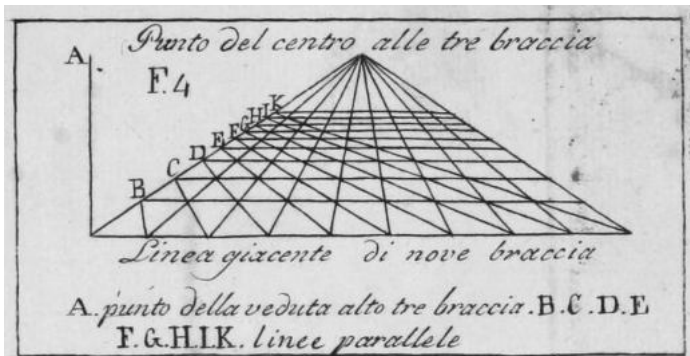
**Фиг. 11.** „Благовещение“. Икона, Охрид, XIV век



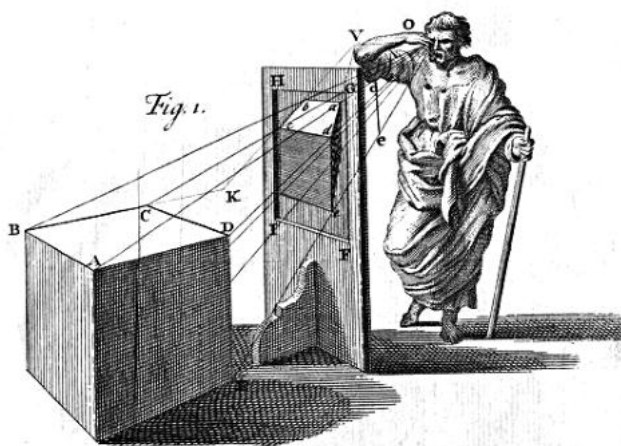
**Фиг. 12.** Филипо Брунелески, Чертеж и план на катедралата „Санта Мария дел Фиоре“ (Дуото) Флоренция, 1613



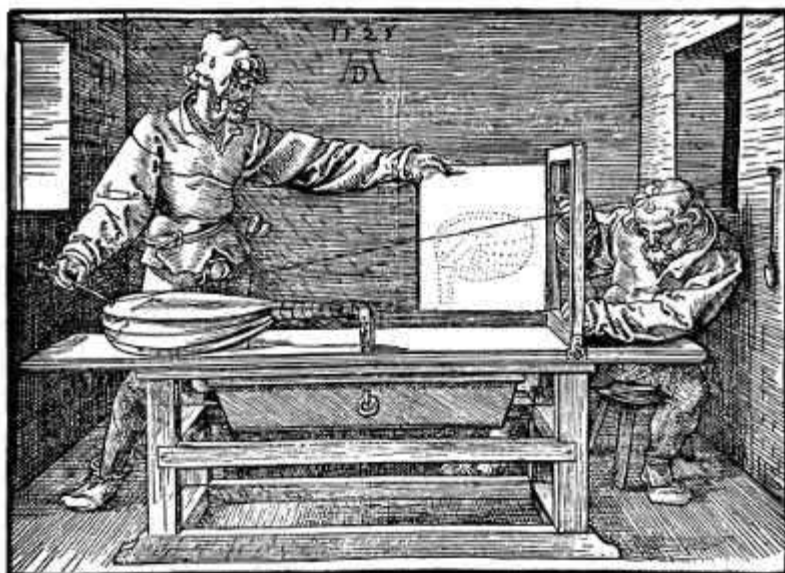
**Фиг. 13.** Джовани Антонио Канал-Каналето, „Входът на Канале Гранде във Венеция“, 1730. Музей на изящните изкуства, Хюстън, Тексас, САЩ



**Фиг. 14.** Леон Батиста Алберти, „Перспектива с убежни точки“, 1435. Илюстрация от книгата „Della Pittura e Della statua“, изд. Società Tipografica dei Classici Italiani, Милано, 1804

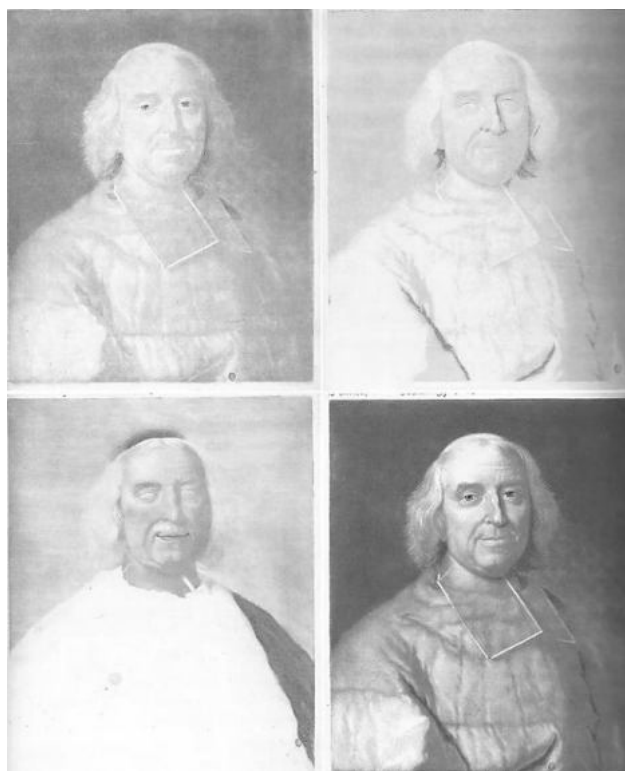


**Фиг. 15.** Леон Батиста Алберти, „Визуална пирамида“, 1435.  
Илюстрация от книгата „Della Pittura e Della statua“,  
изд. Società Tipografica dei Classici Italiani, Милано, 1804

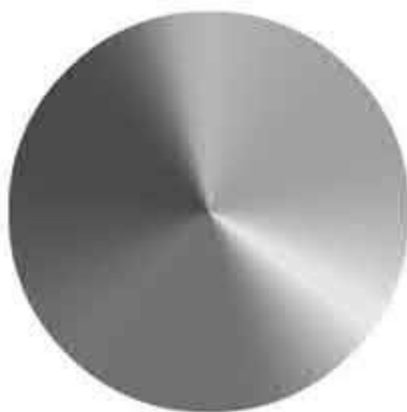
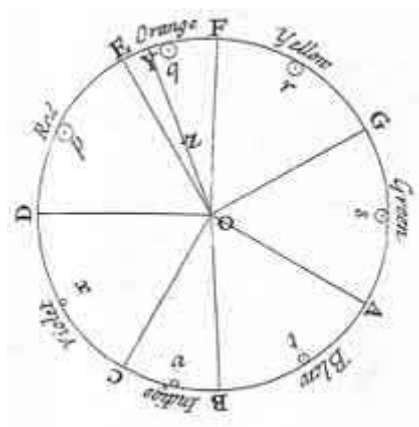


**Фиг. 16.** Албрехт Дюрер, Гравюра, представяща перспективна машина,  
наричана още перспектограф на Дюрер.  
Илюстрация от „Четири книги за измерването“, Нюрнберг, 1525





**Фиг. 17.** Жан Кристоф Льо Блан, „Колоритът, или изкуството да отпечатваш картини“. Цветна трихромия при техниката мецотинто, Лондон, 1722



**Фиг. 18.** Спектрална цвятова система на Исак Нютон, 1672 (вляво)  
 Модел на спектрална цвятова система (вдясно)



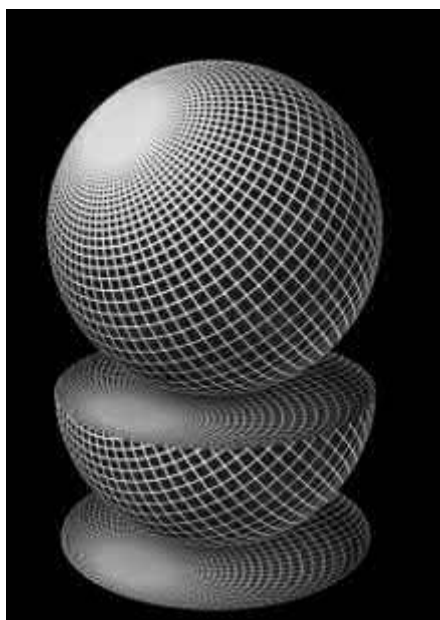
**Фиг. 19.** Василий Кандински, „Импровизация №11“, 1910



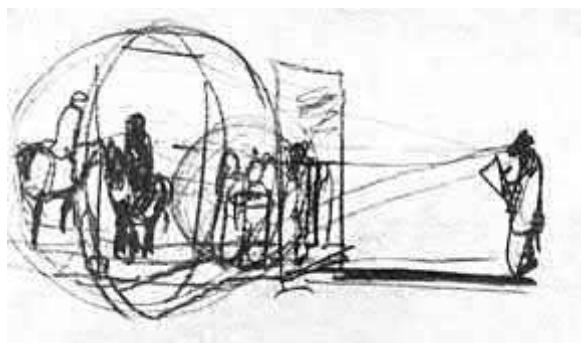
**Фиг. 20.** Пабло Пикасо, „Герника“, 1937.  
Музей на изкуствата „Кралица София“, Мадрид



**Фиг. 21.** Мориц Корнелис Ешер, „Балкон“. Литография, 1945



**Фиг. 22.** Мориц Корнелис Ешер, „Три сфери“. Литография, 1945  
Музей на изкуството „Метрополитън“, Ню Йорк

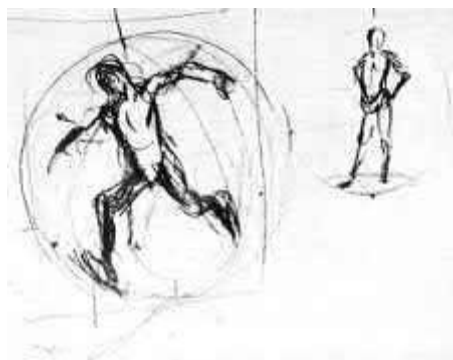


**Фиг. 23.** Илия Бешков, Анализ на връзката между разстояние и сфера (зрително поле). Илюстрация от книгата „Бешков, рисунката и пространството“, София, 1971

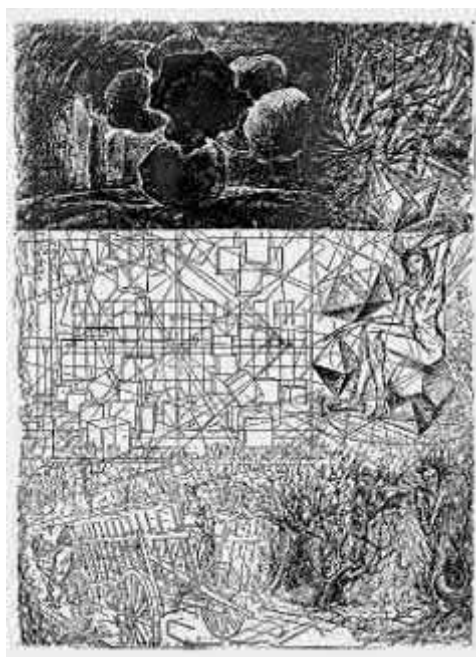


**Фиг. 24.** Илия Бешков, Обяснение на движението на човешката фигура, докосваща периферията на своята сфера; движението се изразява в „търкаляне“ на сферата, нарушаване на статичното равновесие (изместване на центъра на тежестта) и поддържане на равновесие чрез ходене.

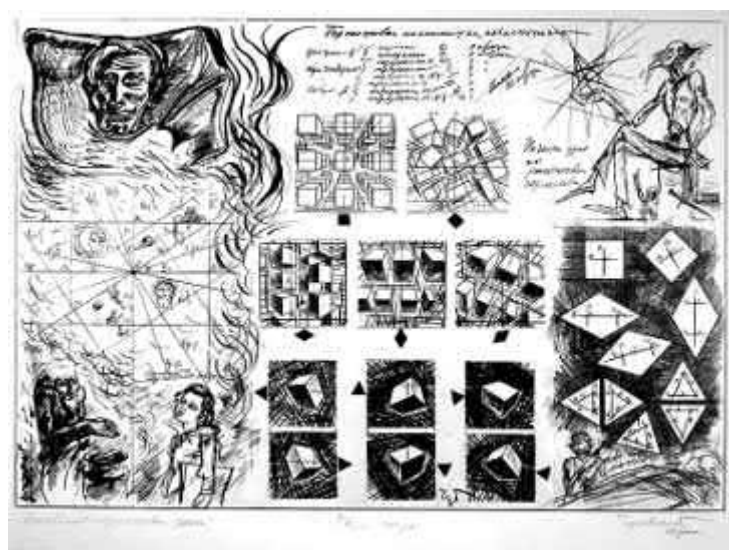
Илюстрация от книгата „Бешков, рисунката и пространството“, София, 1971



**Фиг. 25.** Илия Бешков, Фигура, балансираща несигурното си равновесие с ходене – „човек ходи, за да не падне“. Илюстрация от книгата „Бешков, рисунката и пространството“, София, 1971



**Фиг. 26.** Петър Чуховски, „Основни перспективни закони“. Литография, 1974.  
Музей на НХА, София



**Фиг. 27.** Петър Чуховски, „Основни перспективни закони“. Литография, 1982  
Художествена Галерия „Илия Бешков“, Плевен  
Илюстрация от книгата „Изложба перспектива и комбинаторика“,  
изд. „Български художник“, 1983

# Силиграфията – взаимодействие на традиционни и дигитални методи в уъркшоп и майсторски клас

Александра Димитрова, асистент  
*Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по наука за образованието и изкуствата  
Катедра „Визуални изкуства“  
e-mail: aleadim0@gmail.com*

**Резюме:** Създадена едва последните години на ХХ век, силиграфията (безводна литография) е ниско токсична графична техника за повърхнен печат. Многопластовото въздействие и естетическа сила на силиграфията е резултат от комбинирането на разнообразни изобразителни техники и начини за създаване и/или апликиране на изображението – непосредствено рисуване върху матрицата с разнообразни рисунъчни материали на водна и спиртна основа с изображения, препечатани чрез принтер копия и фотокопия, художествено надградени или директно генерирани чрез употребата на приложен графичен софтуер – дигитални методи. Докладът се фокусира върху представянето на безводната литография в рамките на международен уъркшоп и майсторски клас с ръководител доц. д-р Снежина Бисерова.

**Ключови думи:** силиграфия, безводна литография, традиционни методи, дигитални методи, графичен софтуер, уъркшоп, майсторски клас

## Siligraphy – Interaction of Traditional and Digital Methods in Workshop and Master Class

Aleksandra Dimitrova, Assist.  
*Sofia University „St. Kliment Ohtidski“  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department of Visual Arts*

**Abstract:** Created only in the last years of the 20<sup>th</sup> century, siligraphy (waterless lithography) is a low-toxic graphic technique for surface printing. The multi-layered impact and aesthetic power of siligraphy is the result of combining various imaging techniques and ways of creating and / or applying the image – direct drawing on the matrix with various

water- and alcohol-based drawing materials with images reprinted through printer-copies and photocopies, artistically upgraded, or directly generated through the use of applied graphic software – digital methods. The report focuses on the presentation of waterless lithography within the framework of an international workshop and master class led by Assoc. Prof. Snezhina Biserova, Ph.D.

**Keywords:** siligraphy, waterless lithography, traditional art methods, digital art methods, graphic software, workshop, master class

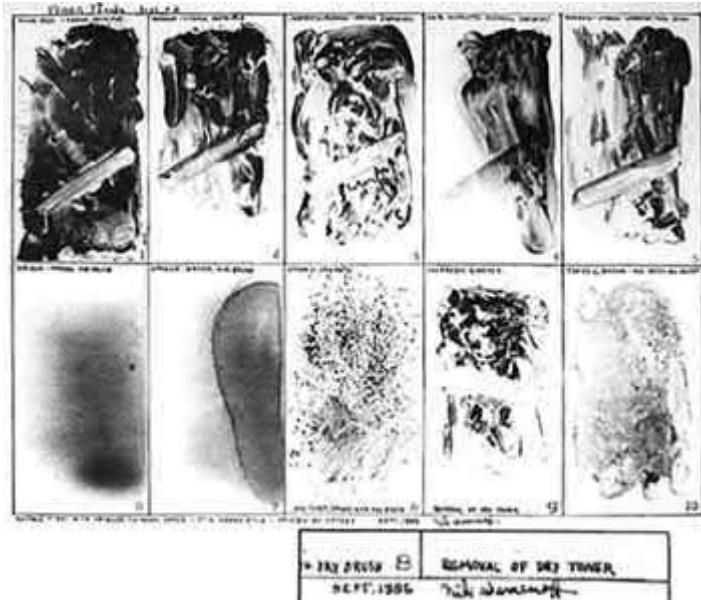
## Въведение / Introduction

Първата принципно и технологично нова печатарска техника след откриването на гравюрата (дълбок печат) през XV в. е литографията (повърхнен печат). Открита е през 1789 г. от Алоис Зенефелдер (Alois Senefelder) – драматург и писател, който има за цел постигането на евтин метод за печат на музикални партитури и пиеси. Постепенно литографията намира приложение като художествен метод, при който се рисува изображение с материали като креда, молив, мастило или мазнина върху повърхността на варовиков камък с гладка и равна повърхност. След това камъкът се покрива с тънък слой азотна киселина и гума арабика. Печатът върху хартия се осъществява посредством натиск от литографска преса. В този смисъл литографията е химически печат, който се основава на принципа на взаимно отблъскване на мазнина и вода. Техниката постепенно измества познатите и използвани дотогава техники в рекламния печат и полиграфията, като дава нови, по-богати изразни възможности на художниците графичи. Макар и евтин метод, литографията не е съвсем безвредна техника, дори е слабо токсична. Използването на класическия литографски метод – каменната литография – достига своя връх през XIX в., след което бива изместен от по-леки и лесно управляеми материали като цинк, алуминий, полимери и др.

Отпадъците, генерирани от литографията, правят впечатление на Ник Сименов (Nick Simenoff), тогава водещ преподавател в Университета на Саскачуан, Канада. В търсене на нов безводен метод, който да бъде екологичен и дори рециклируем, през 1982 г. започва да експериментира с различни типове силиконови уплътнители.

*Когато се сблъсках с токсичните разтворители и материали, използвани от голям брой невнимателни студенти, работещи в едно пространство, стана очевидно, че това не е безопасно място. Започнах да въвеждам по-малко токсични материали и някак си в същото време измислих по-лесни методи за правене на отпечатъци. Когато започнах да преподавам в Катедрата по графика, се ангажирах още повече с проблемите на студентите, тъй като те се бореха със сложните техники, особено с „дяволския занаят“, наречен литография (Simenoff, 2007).*

През 1984–85 г. Ник Сименов открива как може да замести мазнината с тонеров туш – обикновен сух копирен тонер, и публикува статия в *Leonardo* – реферираното техническо списание в областта на изкуствата (фиг. 1).



**Фиг. 1.** Експерименти с тонеров туш. Ник Сименов, 1985

*През следващите няколко седмици прекарах отпуската си в забавни експерименти и това, което разбрах, би могло да бъде голямо предимство за граfiците. Вместо да отпечатвам тиражи, с удовлетворение разкривах границите на тази нова медия, намирайки къде стоят проблемите и какви нови техники могат да бъдат използвани от художниците (пак там).*

През 1990 г. демонстрира методите си пред голям брой майстори-литографи на симпозиума в Тамаринд (Tamarind). Днес методът е широко разпространен в Канада, САЩ и Европа, като позволява на художника да прави по-сложни и тонално по-богати от традиционната литография изображения.

През 1990 г. открива техниката, позната като безводна литография – силиграфия, изпълнявана върху алуминиеви плочи (фиг. 2).





**Фиг. 2.** Ник Сименов. „Лятна буря“, безводна литография/тонер-лави върху позитивна плака Fugi, 20 × 26 см, 1994

Ник Сименов (фиг. 3) е опитен печатар, художник, бижутер, създател на архитектурни модели, производител на инструменти и изобретател, който споделя разработките си в своя блог *New Directions In Printmaking*. След публикуване на първоначалното си откритие в сп. „Леонардо“ през 1991 г. Сименов продължава да усъвършенства своите техники до края на живота си през 2022 г.



**Фиг. 3.** Ник Сименов

В концептуално отношение и по резултати силиграфията и традиционната литография се припокриват – и двата графични метода са повърхненопечатни, но в технологично отношение се различават един от друг по няколко основни аспекта.

Първият от тях е токсичността. При традиционната литография се използват различни видове киселинни разтвори и процес на разяждане, мастила на маслена база и смоли, докато при безводната литография се работи с нетоксични материали, безвредни, по-лесно достъпни и икономични – силикон и различни видове пигменти, бои, креди и моливи на водна и на восъчна основа.

И двата метода позволяват съчетаването на хибридни, смесени техники, които комбинират авторската рисунка директно върху матрицата с принтер-копия и фотокопия, художествено надградени или директно генерирани чрез употребата на приложен графичен софтуер – дигитални методи, но при безводната литография са в много по-широк диапазон. Художникът има по-голяма свобода и гъвкавост за експериментирание и комбиниране с други графични техники. Това се дължи и благодарение на липсата на вода в печатния процес, което запазва непроменена геометрията на хартиения лист. В безводната литография е включена и акватинтата, което не е възможно при традиционната литография. Развитие претърпява и силиграфското негрó. Цветоотделките и при двете графични техники се осъществяват върху отделен камък и плака.

Все повече художници графици и преподаватели започват да експериментират с безводната литография и след два успешни пленера в Колежа по изкуства в Ейбъристуит, Уелс, силиграфията се превръща в интегрална част от програмите по графика както за студенти в бакалавърска и магистърска степен, така и за докторанти (Бисерова, 2007). От своето създаване досега техниката е в непрекъснато усъвършенстване, обновяване и надграждане.

В България безводната литография е въведена за първи път от доц. д-р Снежина Бисерова през 2004 г. в Национално училище за изящни изкуства „Илия Петров“, гр. София, където тя е преподавател по графика от 1991 до 2017 г. През годините тя успява да въведе и утвърди техниката и употребата ѝ в множество класове, различни международни екипи и колаборации, проекти и уъркшопи в областта на графиката, както и в две висши училища (фиг. 4). Публикува творби в своя сайт [www.bisser.eu](http://www.bisser.eu).

*След известен брой неуспешни експерименти открити материали и средства, които не бяха описани от Ник Сименов, а също и способа да бъде сигурен и предвидим резултатът (Недева, 07:50, 2015).*



**Фиг. 4.** Снежина Бисерова. „Исках да живея – III“, силиграфия, 45 × 60 см, 2011

През 2015 г. по покана на д-р Алисия Снох-Павловска (фиг. 5), Полша, и Георги Колев, основател на галерия „Леседра“, България, Снежина Бисерова (ръководител на проекта) и ас. Александра Гогова осъществяват проекта „Силиграфията – учебен процес и творческа практика от 10 години в България“ към специалност „Графика“ от Национално училище за изящни изкуства „Илия Петров“ (Недева, 09:15, 2015).

Проектът е представен в Люблин, Полша, и има за цел да покаже пред полската научна и културна общност:

1. Лекция и уъркшоп, представящи новата нетоксична графична техника силиграфия пред преподаватели, студенти и творческата общност на Университет „Мария Кюри-Склодовска“ – Люблин, Полша.
2. Мултимедийна презентация с включени работи на ученици от Националното училище за изящни изкуства „Илия Петров“, студенти от Националната художествена академия и Софийския университет „Св. Климент Охридски“ – ФНПП, Изобразително изкуство, от изминалите 10 години от въвеждането на техниката в учебния процес в България.

3. Изложба от графики на преподаватели и възпитаници от Националното училище за изящни изкуства „Илия Петров“, изпълнени в техниката силиграфия през последните две години.

Целите на проекта са изпълнени в максимална степен при отлична организация и със съдействие на екипа на Българския културен институт във Варшава.



**Фиг. 5.** Алисия Снох-Павловска по време на уъркшоп по силиграфия Люблин, Полша, 2015

*Обменът на идеи и практики със студенти и преподаватели от университета „Мария Кюри-Склодовска“ – Люблин, допринесе не само за придобиването на познание и на информация за нови технически методи в процеса на обучение по графика и графични технологии, но и утвърди творчески контакти за бъдещи съвместни проекти (Петров, 2015).*

През 2007 г. излиза от печат първото издание на книгата на Снежина Бисерова „СИЛИГРАФИЯ. Безводен метод за повърхнен печат“, която представя на художника изобразителните и експресивни възможности на метода. Книгата е единствена по рода си в България, както и най-обобщен и завършен труд по темата в световен мащаб. *По-интересното бе писмо от Ник Сименов, който, след като получи моята книга, макар и на кирилица, изказа благодарност за разпространението на метода и че съм направила още една част от света по-ниско токсична (Недева, 08:20).*

За силиграфското негрó Снежина Бисерова създава специални инструменти за работа, част от които са публикувани в книгата ѝ (фиг. 6–7).



**Фиг. 6.** Инструменти за негрó, създадени от Снежина Бисерова и описани в книгата ѝ (Бисерова, 2007: 47)



**Фиг. 7.** Снежина Бисерова. „Мъжът с цигарата“, Силиграфия – негрó с издраскване на светлите участъци

Понастоящем Снежина Бисерова е доцент по „Графика и технологии“ и „Графичен дизайн“ във Факултета по науки за образованието и изкуствата, СУ „Св. Климент Охридски“. Изследователската ѝ работа е свързана с развитието на силиграфията, на дълбокия печат и на дигиталната графика и до днес.

През 2018/2020 г. е автор и ръководител на проекта **„Графични трансформации I-III“**, който се разполага на територията на експерименталната графика, съчетала в себе си както традиционни, така и дигитални, хибридни техники. В поредица изложби в рамките на форума се изследват най-актуалните тенденции в съвременното графично изкуство, включващи дигиталните технологии, едновременно и в съпоставка с резултатите от учебния процес и от творческата практика на преподаватели, студенти и докторанти от Софийския университет, от Националната художествена академия, както и от водещи висши художествени училища в Канада, Полша, Хърватия (Арт проекти ФНОИ УНИ, 2020).

**„Графични трансформации I“** – изложба графика и арт книга, представя 19 български и чуждестранни автори в салона за съвременно изкуство в галерия „Сан Стефано“ през 2018 г. (Салон за съвременно изкуство..., 2018: 35). Автори от СУ „Св. Климент Охридски“ – ФНОИ, катедра „Визуални изкуства“, са проф. д-р Анна Цоловска, проф. Буян Филчев, докторант Виолета Апостолова, Даниела Атанасова, Десислава Митова, ас. д-р Красимира Дренска, Калина Миланова, проф. д-р Лаура Димитрова, доц. д-р Снежина Бисерова, ас. д-р Цвета Петрова; от НХА – специалност „Книга, илюстрация, печатна графика“ – Александра Димитрова, Божена Серафимова, Невена Ненова, доц. д-р Регина Далкалъчева; чуждестранни автори – Университет на Британска Колумбия, Оканаган, Канада – Брайър Крейг, Университет „Мария Кюри-Склодовска“, Люблин, Полша – Алисия Снох-Павловска, Анджей Мосио, Томаш Малец, Цезари Климашевски.

**„Графични трансформации II“** – изложба дигитална графика, инсталационни графични форми и арт книга, е представена в галерия „Етюд“ през 2018 г. Автори в проекта са Александра Димитрова, доц. д-р Анна Цоловска (СУ), проф. Буян Филчев (СУ), Божена Серафимова, ас. д-р Венцислава Стоянова (СУ), докторант Виолета Апостолова (СУ), Десислава Митова, Елена Петрова, Калина Миланова, ас. д-р Красимира Дренска (СУ), проф. д-р Лаура Димитрова (СУ), доц. д-р Регина Далкалъчева (НХА), Роза Бренайзен (НХА), доц. д-р Снежина Бисерова (СУ), ас. д-р Цвета Петрова (СУ).

*Платформата на проекта създава креативна среда за художествено-творчески обмен на идеи, графични практики и технологии, като популяризира съвременните тенденции в развитието на българската графична школа в контекста на приложението на дигиталните технологии. В рамките на поредицата от арт събития, включени в програмата на форума изтъкнати*

*художници с авторитет и с международно признати постижения споделят опита и художествените си възгледи с по-младите си колеги (Стоянова, 2028).*

Международният проект „Графични трансформации II“ е художественотворчески форум, съфинансиран по ФНИ на СУ, представен в Люблин, Полша, през 2019 г., с изложба и лекция с уъркшоп по силиграфия от доц. д-р Снежина Бисерова (водещ преподавател) и ас. Александра Димитрова, по покана на д-р Алисия Снох-Павловска, професор по графика в Университета „Мария Кюри-Склодовска“ – Люблин, Полша, и с участието на д-р Анджей Мосио, преподавател в Департамента по графика към университета (фиг. 8–12).



**Фиг. 8.** Уъркшоп по силиграфия в графичното ателие на Университета „Мария Кюри-Склодовска“, 2018



**Фиг. 9.** Студенти от Университета „Мария Кюри-Склодовска“ по време на уъркшоп по силиграфия, 2018



**Фиг. 10.** Александра Димитрова по време на уъркшоп по силиграфия, Люблин, Полша, 2018



**Фиг. 11.** Снежина Бисерова в университетската галерия „Мария Кюри-Склодовска“, 2018





**Фиг. 12.** Невена Ненова – арт книга в лимитиран авторски тираж по индийски текстове на мъдростта „Упанишади“, силиграфия и пространствени модули, Полша, 2018

*Възможността да трансферират фотографски и готови (ready made) визуални материали в графиката дава възможност на художниците да разширят границите на това, считано през вековете за относително периферно изкуство и да реагират на една реалност, пренаситена с визуални послания и теми, резониращи в зоната на печатната графика и акцентирани нейния смисъл за съвременния художник (Бисерова, 2020: 498).*

През 2019 г. към третото издание на проекта на доц. д-р Снежина Бисерова „**Графични трансформации III**“ – цифрови и хибридни графични техники в колаборация с нидерландската графична школа и фондация Графейн, Нидерландия, кураторския подбор на Катя Роденбург (Katja Rodenburg) и Мария Каптейнс (Maria Kapteijns) представят изложбата „Промяна – форма и природа“ (CHANGE – FORM&NATURE) в Хага, Нидерландия (фиг. 13). <https://www.grafein.nl/en/welcome/>



**Фиг. 13.** Снежина Бисерова – лекция за техниката силиграфия, изнесена в рамките на изложба CHANGE – FORM&NATURE, Хага, Нидерландия, 2019

*Художниците в България имат особен подход за различните поколения. Тяхната работа и среда са се променили драстично през цялата им история. Печатът в изкуството в най-широкото му определение е доказал, че работи като чувствителен сеизмограф. Тази форма на изкуството играе важна роля в историческите, обществени промени и фокусирането на вниманието върху нуждите на индивида в обществото. Въпреки че тези елементи се срещат в творчеството на всички български художници, използващи печатни техники, формата се избира от всеки творец. Този проект има за цел да покаже до каква степен промените в обществото влияят на две нива: развитие на формата и развитие на печатните техники (Картејјнс, 2019).*

Финансовата подкрепа на ФНИ на СУ „Св. Климент Охридски“ и на фондация „Графейн“, Нидерландия, прави възможно издаването на каталог, включващ 9 нидерландски и 17 български художници от различни поколения: Астрид Флорентинус, Франсине Стеегс, Гидо де Бур, Инге ван ден Тилларт, Джойс Енник, Мария Каптейнс, Петер Калковски, Рогир Арендс, Рутгер Паулус, Александра Димитрова, Александра Младенова, Буян Филчев, Анна Цоловска, Виолета Апостолова, Десислава Христова, Дора Иванова, Калина Миланова, Красимира Дренска, Лаура Димитрова, Мария Целкинска, Невена Ненова, Николета Иванова-Стоимирова, Регина Далкалъчева, Снежина Бисе-

рова, София Попйорданова, Цвета Петрова. (Проект „Графични трансформации“ – Artprojects (uni-sofia.bg))

Отчасти благодарение на изчезващия вид седиментна скала от недрата на Земята и високата цена на останалите налични варовикови литографски камъни безводната литография намира все по-широко приложение в обучението по графични техники. От 2006 г. под ръководството на Снежина Бисерова техниката е въведена за пръв път в СУ, ФНПП (тогава), като ателие във втори и четвърти курс към дисциплината „Графика и технологии“. Понастоящем СУ „Св. Климент Охридски“ е единственото висше учебно заведение в България, където се преподава силиграфия.

Благодарение на този дългогодишен опит Снежина Бисерова продължава да инициира международни проекти с използването на дигитални техники в съвременното графично изкуство и дава възможност за обмен между различните страни и култури. В рамките на проекта ѝ **„Графични трансформации III“** фондация Графейн иска да привлече вниманието на холандската общественост към работата на малка, но представителна селекция от български художници, които са водещи отговорници на гореспоменатите промени – Александра Димитрова (фиг. 14), Валентин Леков, Васил Колев, Димо Колибаров, Кънчо Кънев, Михаил Петков, Снежина Бисерова и др. Забележителните качества на произведението биват представени и в рамките на историческите промени в българската графика и изложбата „Промяна – форма и природа“.



**Фиг. 14.** Александра Димитрова, арт книга в лимитиран тираж „Когато падне мъгла в Родопска планина“ – силиграфия върху козо, представена в рамките на изложба CHANGE – FORM&NATURE, Хага, Нидерландия, 2019

Организиран е Майсторски клас по специални техники за художници графичи в ателието на нидерландския график Юриен Рейвънхорст (Jurjen Ravenhorst), Хага, с ръководител Снежина Бисерова и ас. Александра Димитрова с основна цел обмен на опит и знания за различните методи в областта на безводната литография и използването на дигиталните техники в графичното изкуство и практиката на художниците. (фиг.15)



**Фиг. 15.** Снежина Бисерова в ателие „Юриен Рейвънхорст“, 2019

*Въпреки че представлява своеобразен конденз на елитарна естетика, чистото приложение на графичните техники все повече се измества от сложни, хибридни комбинации между класически и дигитални печатни способности, често персонализирани да степен на „собствена“, авторска техника, легитимираща художника на международните графични форуми. Понастоящем, във второто десетилетие на 21. век, графичното изкуство в световен мащаб се превръща в зона на пресичане на изначалния, духовния стремеж на човека да се реализира, рисувайки с възможността му да обогати и да надгради диапазоните си на изразяване посредством новите, дигитални технологии. Художникът преосмисля и трансформира езика си през самите техники и нещо повече, преодолява с лекота и надхвърля параметрите на жанровете и на видовете визуални изкуства (Бисерова, 2020: 502).*

По време на Майсторския клас (фиг. 16–24) участие взимат над 10 специалисти в областта на графиката, които за първи път се докосват до безводната литография, сред които Мария Каптейнс (Maria Kapteijns), Юриен Рейвънхорст (Jurjen Ravenhorst), Ингрид Менге (Ingrid Menge), Мариан Бей-

кънс (Marian Vakens), Петра Бергхорст (Petra Berghorst), Карла Декер (Carla Dekker), Сет Хюйсманс (Set Huijismans) и др. Голяма част от тях продължават да създават графични изображения посредством техниката до днес именно заради свободата в употребата на разнообразни изразни средства и възможността да се съчетават различни по вид техники. Снежина Бисерова поставя началото на иновативните подходи и нетоксични методи в българското графично изкуство.



**Фиг. 16.** Майсторският клас по специални техники за художници графичи, Хага, Нидерландия



**Фиг. 17.** Майсторският клас по специални техники за художници графичи, Хага, Нидерландия



**Фиг. 18.** Майсторският клас по специални техники за художници графици, Хага, Нидерландия



**Фиг. 19.** Майсторският клас по специални техники за художници графици, Хага, Нидерландия



**Фиг. 20.** Майсторският клас по специални техники за художници графици, Хага, Нидерландия



**Фиг. 21.** Майсторският клас по специални техники за художници графици, Хага, Нидерландия



**Фиг. 22.** Майсторският клас по специални техники за художници графици, Хага, Нидерландия



**Фиг. 23.** Майсторският клас по специални техники за художници графици, Хага, Нидерландия



**Фиг. 24.** Майсторският клас по специални техники за художници графици, Хага, Нидерландия

## ЛИТЕРАТУРА

- Art proekti FNOI UNI. (2020). *Proekt „Grafichni Transformatsii“*. (Posledno poseten na 19.04.2023 <[https://fnoi.uni-sofia.bg/artprojects/?page\\_id=326](https://fnoi.uni-sofia.bg/artprojects/?page_id=326)>) [Арт проекти ФНОИ УНИ. (2020). *Проект „Графични трансформации“*. (Последно посетен на 19.04.2023 <[https://fnoi.uni-sofia.bg/artprojects/?page\\_id=326](https://fnoi.uni-sofia.bg/artprojects/?page_id=326)>)]
- Biserova, S. (2007). *SILIGRAFIA. Bezvoden metod za povarhnen pechat*. Sofia: ARS Millenium MMM. ISBN 9549147932 [Бисерова, С. (2007). *Силиграфия. Безводен метод за повърхнен печат*. София: Арс Милениум МММ ; 9549147932]
- Biserova, S. (2020). *Godishnik na Sofijskia Universitet „Sv. Kliment Ohridski“, FNOI, Kniga Izkustva*, 113, (1), <<http://fnoi.uni-sofia.bg/wp-content/uploads/2020/10/Godishnik-Kniga-Izkustva-FNOI-2020-Knijno-tialo-Web-1-1.pdf>>) [Бисерова, С. (2020). *Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, ФНОИ, Книга изкуства*, 113, (1), doi: [fnoi.uni-sofia.bg/wp-content/uploads/2020/10/Godishnik-Kniga-Izkustva-FNOI-2020-Knijno-tialo-Web-1-1.pdf](https://fnoi.uni-sofia.bg/wp-content/uploads/2020/10/Godishnik-Kniga-Izkustva-FNOI-2020-Knijno-tialo-Web-1-1.pdf)]
- Gogova, A. Ilija Petrov. (2015). *Proektat „Siligrafiyata – ucheben protses i tvorcheska praktika ot 10 godini v Bulgaria“*. (Posledno poseten na 13.05.2023 <<https://hg-iliapetrov.com/en/konkursi/proekti/215-proektyt-siligrafiyata-ucheben-proces-i-tvorcheska-praktika-ot-10-godini-v-byulgariya#prettyPhoto>>) [Гогова, А. Илия Петров. (2015). *Проектът „Силиграфията – учебен процес и творческа практика от 10 години в България“*. (Последно посетен на 13.05.2023 <<https://hg-iliapetrov.com/en/konkursi/proekti/215-proektyt-siligrafiyata-ucheben-proces-i-tvorcheska-praktika-ot-10-godini-v-byulgariya#prettyPhoto>>)]
- Nedeva, I. BNR Horizont, ART zona. (2015). 07:50. *Uspeh za balgarskata grafika v Polsha*. (Posledno poseten na 23.04.2023 <<https://bnr.bg/horizont/post/100573632?forceFullVe>>)]



- rsion=1) >] [Недева, И. БНР Хоризонт, АРТ зона. (2015). 07:50. *Успех за българската графика в Полша*. (Последно посетен на 23.04.2023 <<https://bnr.bg/horizont/post/100573632?forceFullVersion=1>> >)]
- Nedeva, I. BNR Horizont, ART zona. (2015). 09:15. *Uspех за balgarskata grafika v Polsha*. (Posledno poseten na 23.04.2023 <<https://bnr.bg/horizont/post/100573632?forceFullVersion=1>> >)] [Недева, И. БНР Хоризонт, АРТ зона. (2015). 09:15. *Успех за българската графика в Полша*. (Последно посетен на 23.04.2023 <<https://bnr.bg/horizont/post/100573632?forceFullVersion=1>> >)]
- Nedeva, I. BNR Horizont, ART zona. (2015). 08:20. *Uspех за balgarskata grafika v Polsha*. (Posledno poseten na 23.04.2023 <<https://bnr.bg/horizont/post/100573632?forceFullVersion=1>> >)] [Недева, И. БНР Хоризонт, АРТ зона. (2015). 08:20. *Успех за българската графика в Полша*. (Последно посетен на 23.04.2023 <<https://bnr.bg/horizont/post/100573632?forceFullVersion=1>> >)]
- Simenoff, N. (2007). New Directions in Printmaking. *About Nik Semenoff*. Retrieved on 25.04.2023 from [http://www.ndiprintmaking.ca/page\\_id\\_2/](http://www.ndiprintmaking.ca/page_id_2/)
- Simenoff, N. (2008). Nontoxicprint. *Lithographic Toner Wash*. Retrieved on 25.04.2023 from <https://www.nontoxicprint.com/lithotonerwash.htm>
- Salon za savremenno izkustvo na Galeria San Stefano. *Art knjigata – obekt na sazertsanie. Izlozhba na koleksionerski art knigi i grafiki*. (2018). 35. (Posledno poseten na 25.05.2023 <<https://sanstefanoplaza.com/izlozhbi?start=34>> >)] [Салон за съвременно изкуство на Галерия „Сан Стефано“. *Арт книгата – обект на съзрцание. Изложба на колекционерски арт книги и графики*. (2018). 35. (Последно посетен на 25.05.2023 <<https://sanstefanoplaza.com/izlozhbi?start=34>> >)]
- Kapteijns, M. (2019). Stitching Grafein. *Change – Form and Nature. Bulgarian artists in a changing culture*. Retrieved on 26.04.2023 from <https://www.grafein.nl/change/>
- Stoyanova, V. (2018). Galeria Etyud. *Grafichni transformatsii II*. (Posledno poseten na 20.04.2023 <https://etudgallery.com/bg/2018/11/18/graphic-transformations-ii/>>)] [Стойанова, В. (2018). Галерия Етюд. *Графични трансформации II*. (Последно посетен на 20.04.2023 <<https://etudgallery.com/bg/2018/11/18/graphic-transformations-ii/>> >)]

# **„Пространствени занимания за деца“: модул към учебен модел по изкуство и история на изкуството чрез градската среда**

Ваня Вълкова, докторант

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
Катедра „Визуални изкуства“  
e-mail: vaniavalkova@gmail.com*

**Резюме:** Представяме игрови модул към нашия дидактичен модел за преподаване по изкуство и история на изкуството „Пространствени занимания за деца“. Той е разработен за неформално обучение на деца от две възрастови групи (5–7 и 8–13 г.), с използване на градската среда. Пространствените занимания включват кратко теоретично и нагледно запознаване на децата с различни пластични градски художествени обекти и сгради. Тези занимания могат да се реализират в реално пространство и онлайн. Основен очакван резултат е децата да си представят и изградят един град на бъдещето, в който има различни сгради и пластични обекти.

**Ключови думи:** неформално, обучение, дидактична игра, пространствени занимания, бъдещ, хартия, град, история на изкуството, хартиени пластички, скулптура, сграда, изкуство, артефакт

## **“Plastic 3D Shaping For Children”: Module for a Model in Pedagogy of Arts and Art History through Urban Space**

Vania Valkova, PhD student  
*Sofia University “St. Kliment Ohridsky”  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department of Visual Arts  
e-mail: vaniavalkova@gmail.com*

**Abstract:** We present a game module to our model in pedagogy of arts and art history entitled “Plastic 3D shaping for children”. It is aimed at informal teaching of kids from two age groups (5–7 and 8–13 years) using urban space. The classes include a brief theoretical and illustrative introduction to various plastic art objects and buildings in a city and can take

place in an art studio as well in open urban space. A main expected result is that the kids envision and construct a future city which contains various buildings and plastic objects.

**Keywords:** informal, teaching, didactic game, lessons in space, future, city, paper, art history, sculpture, art, artifact

## **Въведение: полезност и цели на пространствените занимания**

Пространствените занимания представляват моделиране на триизмерни обекти от градската среда, с използване на хартия или други леки материали. Ползите от провеждане на пространствени занимания с деца са многобройни и са доказани от педагогическата практика:

- Развиване на фината моторика и наблюдателните способности на децата;
- Развиване на паметта и въображението и поощряване на любознателността;
- Разгръщане на пространственото мислене и на мисленето в обем;
- Развиване на сръчността, старанието и преодоляване на страха от работа с ножица;
- Получаване на конкретни знания за творци от XX в. (художници, дизайнери, архитекти).

Основна цел на пространствените занимания е насърчаване на личното удоволствие от постигнатия творчески резултат, което дава тласък за развитие на таланта, мисловната и зрителната памет и сръчността. Други важни цели са развиване на пластичното и естетическо чувство от предучилищна, ранна и средна училищна възраст, а също изграждането на пространствено мислене и постигането на мануална сръчност. Сред дългосрочните цели можем да посочим децата да изградят и затвърждават естетическите си познания и култура; да обикнат изкуството, дизайна и архитектурата в града и да ги пазят.

Някои типични подходи при пространствени занимания за деца, използвани в страната и чужбина, са: сглобяване на готови хартиени модули, сглобяване на предварително закупени и разпечатани чернобели графични рисунки по съответни указания; сглобяване на прости хартиени модели с цел оцветяване и залепване; сглобяване на по-сложни пространствени обекти (известни сгради, мостове или замъци) от хартия с изрязване и лепене; използване на рециклируеми материали от хартия за създаването на пространствени обекти. В някои големи чуждестранни музеи се организират детски занимания, свързани с изложени на място творби на модерното и съвременното изкуство, с цел тяхното разбиране и интерпретиране от децата. Възприети практики у нас и в чужбина са създаването на цветни хартиени скулптурни обекти, изра-

ботването на прости или сложни оригами на животни и различни предмети и изработването на декоративни украси за празници.

***Ние предлагаме нов начин за преподаване на изкуство и изграждане на пространствено мислене на деца в неформална форма на обучение или като допълнение към училищната програма, чрез модул за пространствени занимания, който е част от нашия дидактичен игрови модел за обучение в сферата на визуалните изкуства и дизайна (Valkova, 2022). Модулът предлага неформално обучение по изкуство, съчетано с основни знания по история на изкуството от XX и XXI век.*** Заниманията са подходящи и насочени към деца от две възрастови групи: от 5 до 7 години и от 8 до 13 години. ***Новото в нашето педагогическо предложение е идеята да се използва градът като място, съчетаващо различни пространствени обекти*** (сгради, скулптури, инфраструктурни каскади, мостове и магистрали) в тяхната взаимовръзка. По време на пространствените занимания децата създават свой бъдещ град (сгради и скулптури от хартия) и се запознават – на основно ниво – с модерната и постмодерната архитектура, с градска скулптура и пространствени градски решения, със стенопис и с изрисуваните калкани на жилищните блокове. Покрай това те научават имената на различни творци и стилове и могат да видят примери на сгради, градски дизайн, стенопис и скулптури не само в България, но и по света. Децата се научават да мислят пространствено и у тях възниква желание да претворяват своите идеи в обем от хартия и чрез рисунки.

## **Целеви групи на заниманията**

Заниманията са замислени да се провеждат с деца от две различни възрастови групи: от 5 до 7 години и от 8 до 13 години. За яснота ще ги наричаме съответно *предучилищна* и *начална/средна училищна*, макар че по принцип тези определения предполагат по-широки възрастови граници (Angelova, 2019). И двете групи се запознават първоначално с едни и същи обекти, исторически период и/или творци, но към тях се прилагат два различни подхода при неформалното обучение.

Модулът пространствени занимания е съобразен със спецификата на детското развитие. В късната предучилищна възраст децата са най-възприемчиви, емоционално любопитни и готови да повтарят видяното и да експериментират, без да се страхуват.

*В предучилищната възраст се оформят онези особености на личността, които ѝ позволяват да възприема и съпреживява художествените ценности, като най-рано се формират художествено – изобразителните способности. Това е и най-динамичният период в човешкото развитие по отношение на формиране и развитие на всички психологически процеси. Но*

*познаването на тези от тях, свързани с възприятията, представите, въображението, фантазията и емоциите, с които е свързана изобразителната дейност, има важно значение за художественото развитие.*

*(Anesteva, 2020)*

Особеностите на предучилищната възраст и желанието за включване в експеримент правят използването на модула за пространствени занимания особено подходящо. От децата не се очаква същият визуален резултат, както от по-големите; те се насърчават, поощряват и похвалват по-често. Показва им се нагледно и мануално как да започнат и да завършат заниманието, за да стигнат до готов резултат и да бъдат доволни. Като използва този модул, учителят (преподавател в неформалната форма на обучение или в занималня към училището) запознава децата с основните свойства на видовете хартия (тънка и дебела) и с подходящата ѝ употреба. Той им обяснява методично как се работи с хартия/картон и какви са техническите пластични възможности на материала.

Към децата в начална/средна училищна възраст се подхожда с повече доверие. Те се насърчават да мислят сами и да предлагат свои собствени начини за сгъване и моделиране на хартията. Освен че се запознават със съответния архитектурен или скулптурен обект, на тях им се разказва по-подробно за конкретния стил и/или творец. Посочват им се конкретни примери от българската градска среда, за които се предполага, че децата знаят и помнят, вече са посетили или може да посетят.

Материалите, с които се работи при заниманията, са:

- Хартии (бял и цветен картон и хартия, гофриран картон, цветен филц, прозрачни хартии и фолиа);
- Лепила, скоч с двойно залепване;
- Пособия за рисуване (черно-бели и цветни моливи, креди, химикали, тушове, флумастери, темперни и водни бои).

## **Обща методология**

В началото на заниманието се разказва за историческия художествен стил и за отделни негови ярки представители. Децата се запознават с подходящи визуални примери онлайн или офлайн, чрез презентация на компютър, албуми по архитектура, дизайн и изкуство. В допълнение, може да им бъдат показани реални скулптурни арт обекти от хартия, създадени от визуални артисти и скулптори. По възможност се организира неформално изнесено обучение в градската среда, водено от преподавател. По време на разходката се правят снимки, които впоследствие се коментират и които играят спомагателна роля при творческия процес в помещението за занимания.

След първоначалното запознаване със съответния обект, период и/или творец на децата се поставя задачата. Последната може да бъде:

- Измисляне на своя сграда от хартия в града на бъдещето;
- Изработване на колаж на град от хартия с геометрични или флорални форми;
- Изработване на висок или нисък релеф от хартия на декоративни архитектурни орнаменти или копие на релефи (в този случай е необходимо да се отдели повече внимание на всяко едно дете).

Всяко дете обяснява накратко своята идея, а преподавателят му задава въпроси и я коментира. Преди да започне самото моделиране, детето прави предварителна графична рисунка: скица на своята пластична идея. Преподавателят му показва на отделен лист хартия – не пряко върху скицата – как се работи и какво може да се постигне с различните инструменти, както и чрез сгъвания, намачквания или залепвания. На всички деца се демонстрира технологията на работа и после се оставят да творят сами. Те трябва да се мотивират да дават всичко от себе си и да развиват творческите си заложби.

Преподавателят не бива да сравнява, нито да подценява децата. Да не се използват думи като „грозно“ за неща, свързани с изкуство, дизайн и архитектура, а да се задават въпроси кое (не) им харесва. В хода на заниманието на децата в предучилищна възраст повече се показва и по-малко се говори, като им се оказва по-често помощ и се наблюдават непрекъснато. На децата от начална/средна училищна възраст по-малко се показва, а повече се разказва, с познавателна цел. Обяснява се по забавен начин, че всеки трябва да пази чисто работното си място и да внимава с ножиците или с инструментите за перфориране на хартия.

Децата се насърчават да работят в сътрудничество с останалите, независимо дали ги познават, или са на тяхната възраст, и да ползват общи инструменти. Приканват се да дават и да молят любезно, когато искат да им се даде материал или инструмент.

## **Функциониране на предложения модул**

Цялото пространствено занимание продължава между 2 и 4 часа. Предварително се провежда неформално обучение в алтернативни форми.

1. Форми на предварително обучение към модула
  - *Неформално обучение в затворена среда (детско творческо студио):* Архитектурата и пластичното изкуство на модернизма и постмодернизма се представят дигитално с помощта на сайта на проекта (качени фотографии) или чрез албуми. Посочват се примери от света и от България. Показва се на децата как се правят обемни хартиени пластики чрез сгъване, залепване, смачкване и огъване на хартии и картони. По

време на творческия процес на изграждане на самия бъдещ град, всяко дете избира каква сграда или скулптура ще прави.

*Изнесено неформално обучение в градска среда:* Децата се извеждат на разходка в градската среда (паркове, улици, площади) и се запознават с различни модерни и постмодерни сгради, арт обекти и скулптури. В своя разказ преподавателят прокарва връзка с културата и художествените стилове на съответната историческа епоха. Показват се произведения на различни архитекти, скулптори, художници, дизайнери.

## 2. Видове задачи към модула

- Тримерни пространствени цветни колажи от хартия: предимно геометрични и флорални мотиви. Използват се цветни материали за рисуване. Показват се различни видове двумерно и тримерно моделиране с хартия. Обяснява се как може да се направи релеф (нисък, висок, смесен) от различни видове хартия и картон.
- Обемни пластики / скулптури от хартия и картон: При предварителното обучение децата трябва да се запознаят с различни пространствени форми на съвременното изкуство като арт обекти, ready-made, инсталации, арт намеси в специфично пространство, в България и по света. За успешното изпълнение на задачата могат да се ползват различни примери за детска хартиена скулптура от интернет или визуални материали от някои световни музеи, като британския „Тейт“ (Tate Museum, 2023). Полезно е децата да се запознаят с японското изкуство на оригамите и с примери за използването му за изграждане на пространствено мислене (matema.biz, 2023; The Art of education University, 2023; Art for kids hub, 2023).
- Дизайн/архитектурна игрова работилница: Децата се запознават с различни обекти на градския дизайн като пейки, маси в кафенета, столове, будки за вестници, спирки и заслони, артистични функционални пространствени обекти за сядане и лежане в градската среда и парковете, места за наблюдение от високо; детски дизайн, уреди за катерене и игра; спортни градски уреди. Целта е децата да измислят и реализират свои пластични обекти на градския дизайн и да ги аранжират в един забавен план на град на бъдещето.
- Архитектурни занимания с хартия: град на бъдещето / фантастичен град. След изработването на различните хартиени пространствени пластики (сгради, скулптури, мостове) децата, с помощта на преподавателя, ги аранжират върху голям картон или дебела амбалажна хартия. Предварителното неформално обучение е насочено към примери на модерната архитектура (Франк Лойд Райт, Льо Корбюзие) или постмодерната (Фриденсрайх Хундертвасер, Франк Гери, Соор Himmelb(l)au,

Заха Хадид, Норман Фостър, Даниел Либескинд, Henning Larsen Architects) градска архитектура. Децата рисуват инфраструктурата и наименуват улиците на бъдещия град. Всяка улица носи името на дете, участвало в заниманието. Това приобщава децата към обекта и допринася за един успешен художествен продукт. Някои примери са показани в Приложение 1.

- Запознаване на децата с идеята за екологичен град. Показване на примери от чужбина и страната, при които се използват различни енергоспестяващи системи и промени във визуалния облик на такъв град благодарение на слънчевите панели и на новите строителни материали. Интегриране на стъклопанели и нови изолационни покрития на сградите, спестяващи енергия и запазващи топлината в дома.

## Критерии за успешно реализиране на модела

За постигането на образователен и художествен резултат времето за изпълнение на пространствената задача трябва се съобрази с възрастта на децата. При умора или разсейване на отделно дете, задачата се видоизменя малко и се опростява с цел успешно завършване и наличие на изработени обекти. При умора и разсейване на група деца, времето се разрежда чрез разказване на кратка история или се прочита приказка, свързана с темата. Може да се покаже на децата някаква визия, свързана с темата, от телефон или компютър. Темата се допълва с рисуване на град върху хартия с цветни материали или любим и желан модел или вид превозно градско средство (кола, колело, тротинетка и др.)

1. *Педагогически* критерии за успешно проведено занимание по възрастови групи
  - Общи и за двете възрастови групи
    - Всяко дете да е създадо пластични творби, в съответствие с изискванията към възрастовата група;
    - Детето да желае да преживее отново това творческо време;
    - Всяко дете да е в състояние да покаже и разкаже на родителите си със свои думи темата и целта на заниманието, а също какво е създадо самото то;
    - Дълготрайна ангажираност на децата със задачите от урока и готовност да споделят свои наблюдения, но само свързани с конкретната тема.
  - Само за предучилищна възраст (5–7 години)
    - Запазване на интерес върху темата за 30–45 минути;
    - Всяко дете да се е почувствало добре.



Само за начална/средна училищна възраст (8–13 години)

- Запазване на интерес върху темата за 60–120 минути;
- Запомняне на името на поне един от показаните творци и свързване със съответната историческа епоха и художествен стил;
- Желание да научи повече за стила или за отделните творци;
- Свободно предлагане и допълване със свои идеи към вече направените и показаните произведения или стилове;
- Самостоятелно поставяне на въпроси, изказване на предложения или коментари;
- Желание да обсъждат заданието и темата, както и своите пластични обекти;
- Самостоятелно и творческо прилагане на усвоените към момента художествени и пластични знания и умения за работа.

2. Критерии за успешно занимание на основата на обратна връзка:

Обратната връзка се осъществява, като се задават въпроси поотделно на децата и на родителите. За целта се изготвя оценъчен въпросник, насочен към усещанията и представите на децата, усвоени по време на отделно занимание или на всички занимания.

- Въз основа на мнението и отношението на децата
  - Всяко дете да се е почувствало като творец, независимо дали е изградило формата, както му е било показано – стига да се е постарало и да е приложило всичко научено към момента;
  - Детето да смята, че е си е свършило добре работата;
  - Детето да е гордо от творбата си и да иска да си я вземе вкъщи;
  - Детето да иска да покаже/разкаже за занятието на роднини, съученици и приятели;
  - Свободно да покаже конкретни знания, свързани с историята на изкуството, за периодите, които му е преподавано;
- Въз основа на мнението и отношението на родителите
  - Установена промяна в мисленето и поведението на техните деца;
  - Оценка за трудността на заниманието;
  - Възникнал интерес у децата (и съответно споделен с родителите) да се занимават с визуално творчество: архитектура, дизайн, изобразително изкуство;
  - Изразено желание от страна на децата да продължат да усвояват знания по история на изкуството през XX–XXI в. и да се занимават с творческо моделиране.

3. Примерни грешки при заниманията

- Поставяне на твърде сложни за възрастта задачи;

- Недостатъчно разясняване на задачите;
- Прекомерни очаквания и изисквания от децата;
- Формално и забързано преподаване, с цел да се остави време за игра или поради преумора/заетост на преподавателя;
- Занимание с твърде голяма (над 10 деца) или твърде разнородна (по възраст) група;
- Липса на намеса/забележка спрямо деца, които непрекъснато пречат и разсейват другите;
- Чести мануални намеси на преподавателя в детската творба и/или забележки за несправяне със задачата в хода на творческия процес;
- Недобре подбран визуален материал за пример: твърде сложен и неразбираем или пък прекалено опростен и непровокиращ любопитството и детския интерес;
- Недобра материална база за занятието: липса на достатъчно работно пространство и/или липса на инструменти;
- Твърде меки хартии, които са неподходящи за изграждане на основни носещи обекти; слабо или твърде течено лепило; неподходящи/лоши цветни материали за рисуване или оцветяване;
- Немарливост от страна на педагога и непочитване на работното пространство с помощта на всички деца.

## Очаквани резултати

### 1. Общи резултати

- Запознаване с основни стилове в изкуството на XX–XXI в., както и с типични за съответната епоха художници, скулптори, дизайнери и архитекти;
- Усвояване на основни пластични техники при работата и моделирането с хартия и картон;
- Завършени пластични обекти;
- Интересни пространствени интерпретации на видяното/запомненото от децата;
- Развитие на детското въображение и изграждане на естетическото чувство и мислене;
- Интересни пластични решения за сгради (картон и хартия), в които детето показва усвоеното;
- Поощряване на свободното творческо себеизразяване;
- Включване на децата в творческия процес на измисляне, реализирането и композирането на пространствена инсталация: град от хартия;
- Приучване децата да работят в екип и да завършат заедно арт инсталацията на бъдещия град от хартия;

- Децата се научават да създават и разпознават отделни цветови гами;
  - Развиват техническа прецизност и съсредоточеност.
2. Конкретни резултати: изложба и творчески продукти (за илюстрация вж. Приложение 1)
- Организиране на публична изложба за показване на детското творчество, създадено през учебната година или в даден период на обучението. Проявата служи за поощрение на всяко едно дете и го прави способно да оценява себе си; вдъхва му увереност, че може да се справя с дадена задача, като я осмисли и приложи творческо мислене; подтиква го да споделя идеи с други деца.
  - Публичната изложба предоставя възможност на децата да споделят своите идеи и вкусове с близки, съученици и приятели и последните да оценят техния труд.
  - Детските изложби могат да се реализират в различни закрити или открити публични пространства: библиотеки, творчески ателиета с общ достъп, артистични центрове, информационни центрове или бизнес пространства, занимални на училища, детски кътове към големи търговски обекти, фойета на кинозалони, кафенета. Целта е повече хора да видят и преживеят творчеството на децата – без предвзетата нагласа, че отиват на изложба.

## Обобщение

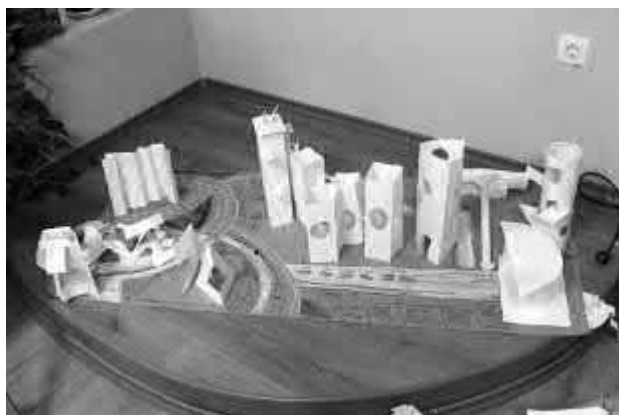
Предложихме нов подход за преподаване на изкуство на деца чрез модул за пространствени занимания, представляващ част от нашия дидактичен игрови модел за неформално обучение (Valkova, 2022). Обучението е насочено към деца от две възрастови групи: от 5 до 7 години и от 8 до 13 години, под ръководството на педагог-художник, и може да се приложи отчасти и в реална градска среда. Водещата идея е да се използва съчетанието в града на пространствени обекти от различни стилове и исторически периоди, сменящи се през последните две столетия. Децата научават основни неща за изкуството, архитектурата и дизайна на модернизма и постмодернизма, запознават се с творбите на различни художници, дизайнери и архитекти и това им помага да изградят и/или развиват своето пространствено мислене. След това те моделират с хартия или картон различни пространствени обекти в градската среда (сгради и скулптури от хартия) и могат да създадат от тях свой град на бъдещето. Децата усвояват нови художествени и технически познания за направата на колажи, нисък и висок релеф от хартия, както и различни техники за моделиране на пространствени обекти от тънка и дебела хартия/картон. Творческият процес спомага за разгръщане на артистичния потенциал на всяко дете.

Основен очакван резултат е реализирането на пространствена художествена инсталация: град от хартия, който съчетава всички направени от децата арт пластики и сгради, а улиците носят имената на всички участвали в заниманието деца. Това ще поощри работата на подрастващите в екип и ще ги подтиква да споделят с другите своите творчески идеи.

### Приложение 1: Конкретен резултат от пространствено обучение по модела

Тук показваме резултати от занимание по задачата „Град на бъдещето“, водено от автора в качеството на преподавател по рисуване и пространствено моделиране от хартия и глина в Творческо студио „Дарита“. Художествената инсталация от хартия и картон е показана на детска изложба в Столична библиотека (филиал „Студентски“). Задачата бе да се измисли урбанистична среда за града на бъдещето (фиг. 1–3): пешеходни и велосипедни зони, булеварди, малки и големи улици, наземен и надземен транспорт, парков градски дизайн и скулптурни обекти, зелени площи с жилищни пространства, детски площадки за игра и спорт, подлези и надлези, реки и мостове. Сградите могат да бъдат от различен тип: жилищни, образователни, медицински, административни, финансови, културни, спортни. Допълнителна творческа задача за децата е да си представят града, разкрасен с рисунки по калканите на блоковете (фиг. 4).

На фиг. 5 и 6 е показано как запознаването с идеите и творчеството на модерните художници (в случая, Паул Клее) може да вдъхнови децата да развият представите си за един град на бъдещето или за фантастичен град.



Фиг. 1. Град на бъдещето от хартия: поглед фронтално (вдясно) и отделна сграда (вляво)



**Фиг. 2.** Град на бъдещето от хартия (поглед отгоре)



**Фиг. 3.** Град на бъдещето от хартия (поглед  $\frac{3}{4}$  отгоре)



**Фиг. 4.** Град на бъдещето с разкрасени калкани



**Фиг. 5.** Град: детска рисунка, вдъхновена от творба на модернистичния художник Паул Клее



**Фиг. 6.** Град: детска рисунка, вдъхновена от творба на модернистичния художник Паул Клее

## ЛИТЕРАТУРА

- Art for kids hub (2023). *Origami Art Projects For Kids*. Retrieved on 22.05.2023 from <https://artforkidshub.com/origami/>
- matema.biz (2023). *Оригами и пространственото мислене при децата*. Retrieved on 22.05.2023 from <http://matema.biz/%d0%bf%d1%80%d0%be%d1%81%d1%82%d1%80%d0%b0%d0%bd%d1%81%d1%82%d0%b2%d0%b5%d0%bd%d0%be%d1%82%d0%be-%d0%bc%d0%b8%d1%81%d0%bb%d0%b5%d0%bd%d0%b5-%d0%bf%d1%80%d0%b8-%d0%b4%d0%b5%d1%86%d0%b0%d1%82%d0%b0/>
- Tate Museum (2023). *Make a paper sculpture*. Retrieved on 22.05.2023 from <https://www.tate.org.uk/kids/make/sculpture/make-paper-sculpture>
- The Art of education University (2023). *Folding Frenzy: How to Teach Origami in the Art Room With Confidence*. Retrieved on 22.05.2023 from <https://theartofeduca->

tion.edu/2023/05/folding-frenzy-how-to-teach-origami-in-the-art-room-with-confidence/

- Anesteva, Zivka I. (2020). Possibilities for stimulating children’s visual art through artistic deformation. In: *Годишник на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“*. Педагогически факултет, 2020, Issue 1, pp. 353–359.
- Angelova, L. (2019). *Dinamika v razvitiето na izobrazitelnite sposobnosti na decata v preduchilishtna i nachalna uchilishtna vizrast* [Ангелова, А. (2019). *Динамика в развитието на изобразителните способности на децата в предучилищна и начална училищна възраст*, УИ „Св. Климент Охридски“ 2019.]
- Valkova, V. (2022). The city as a visual interactive model in pedagogy of arts. In: *Education and Arts: Traditions and Perspectives, Proceedings of the Third Scientific-Practical Conference*, Sofia, 2022, pp. 761–770.

# Изкуството в епохата на технологиите: въпросите на съвременното дете

Гергана Трайкова, докторант

*Национална академия за театрално и филмово изкуство „Кръстьо Сарафов“  
Факултет „Сценични изкуства“  
Катедра „Театрознание“  
gerganatraykova@abv.bg*

**Резюме:** Текстът разглежда въпросите и предизвикателствата, които съвременното дете среща от света епохата на технологиите среща, когато влезе в театралния салон или отвори детска книга. Децата живеят в свят, където информацията и развлеченията са достъпни незабавно. Това може да доведе до намаляване на търпението и концентрацията им, което се отразява в техните очаквания и изисквания към изкуството. Те искат бързо, динамично и интерактивно изживяване, което да ги ангажира и предизвика. Те преживяват реалния свят и виртуалния свят едновременно, което може да предизвика проблеми в комуникацията, въображението и самоидентификацията им. Традиционните форми на изкуство като театъра и литературата също са пред предизвикателството да се адаптират към нуждите на съвременното дете. Новите и съвременни заглавия рядко се появяват на сцената, като се предпочитат познати сюжети, които се представят по еднолинеен и плосък начин. В рамките на доклада са разглеждани няколко съвременни авторски приказки и спектакли, които имат за цел да говорят на децата за средата около тях и да отговорят на въпросите, които децата си задават.

**Ключови думи:** технологии, съвременни деца, детска литература, авторство, детско възприятие, съвременен детски театър

## Art in the Age of Technology: the Questions of the Modern Child

Gergana Traykova, PhD student  
*National Academy for Theatre and Film Arts “Krastyo Sarafov”  
Faculty of Stage Art  
Department “Theatrestudies”*

**Abstract:** The text explores the issues and challenges that contemporary children face in the era of technology when they enter the theater or open a children’s book. Children live



in a world where information and entertainment are instantly accessible. This can lead to a decrease in their patience and concentration, which is reflected in their expectations and demands towards art. They seek fast, dynamic, and interactive experiences that engage and provoke them. They simultaneously experience the real world and the virtual world, which can cause problems in communication, imagination, and self-identification. Traditional forms of art, such as theater and literature, also face the challenge of adapting to the needs of contemporary children. New and modern titles rarely appear on the stage, as familiar plots are preferred, presented in a linear and flat manner. Several contemporary original fairy tales and performances are examined within the report, aiming to speak to children about their environment and address the questions they have.

**Keywords:** technology, modern children, children's literature, authorship, children's perception, modern children's theater

*Изкуството създава добри хора,  
формира човешката душа.*

Пьотър Илич Чайковски

Традициите, но и перспективите в сферата на образованието и изкуствата са от съществено значение за формирането на нашето общество и бъдещето на поколенията. Изкуството има мощно въздействие върху развитието и самоизразяването на децата. В съвременния свят, където технологията и дигиталната комуникация играят все по-голяма роля, изкуството запазва своята водеща роля в развитието и формирането на детската психика и вкус.

Технологичните иновации като компютърно генерирано изкуство, виртуална реалност и анимация предоставят нови начини за изразяване и взаимодействие с изкуството, а театърът изостава с няколко крачки.

Същевременно традиционните форми като театър и литература продължават да играят важна роля в развитието на децата, но сякаш артистите не могат да „догонят“ новите тенденции и теми, които вълнуват новата публика. Пред артиста се открива трудната задача да привлече и задържи вниманието на децата, които в своя дигитален свят удобно сменят съдържанието само с едно плъзване на пръстите по дисплея.

Важно е да се каже, че съвременните деца се отличават базисно от предходните поколения по няколко ключови аспекта, които са пряко свързани със съвременната технологична и социална среда, в която живеят:

- Технологична грамотност: Съвременните деца растат в епоха на бързо развиващи се технологии и дигитални медии. Те се отличават с високо ниво на технологична грамотност и умения в областта на компютрите, интернета, социалните мрежи и мобилните устройства от ранна детска възраст.

- **Достъп до информация:** Децата днес имат лесен и неограничен достъп до голямо количество информация от всякакъв вид. Това им позволява да бъдат по-информирани, да изследват света около тях и да се самообучават.
- **Социални мрежи и комуникация:** Социалните мрежи играят голяма роля в живота на съвременните деца. Те имат възможността да се свързват с приятели и познати от цял свят, да споделят свои интереси и мнения и да създават онлайн общности. Това променя начина, по който децата комуникират и изграждат връзки.
- **Мултимедийно съдържание и развлечения:** Децата от сегашните поколения имат достъп до широка гама от развлекателно мултимедийно съдържание – филми, анимации, игри и приложения. Това влияе на техния начин на забавление и възприятие.
- **Глобална осведоменост:** Светът става все по-глобализиран, а децата са по-осведомени за глобалните проблеми и предизвикателства. Те са свидетели на събития от цял свят през медиите и социалните мрежи.

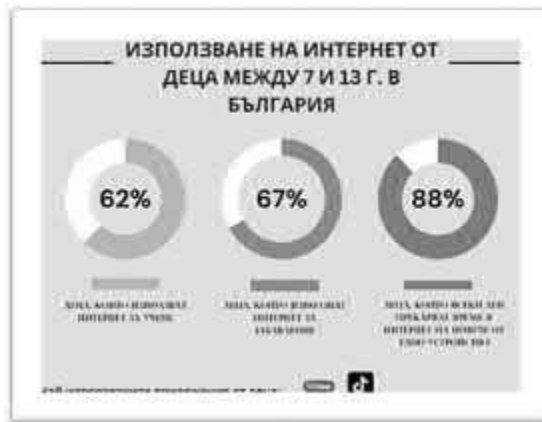
Тези различия създават нови възможности и предизвикателства както за съвременните деца, така и за съвременния артист.

### **Какво място заема интернет в живота на днешните деца?**

Важно е първо да изясним какво място заемат интернет възможностите от времето на децата. Проучване на агенция „Арбитраж“<sup>1</sup> от края на 2022 г. сочи, че 88% от децата между 7 и 13 г. прекарват време в интернет всеки ден на повече от едно устройство, а 67% от тях използват интернет за забавление. Това означава, че интернет играе съществена роля в ежедневието им, оказва значително влияние върху техния начин на забавление, общуване и информационни източници. Изследването подчертава важността на разбирането и управлението на дигиталния свят от страна на децата, родителите, педагозите и образователните институции. Въпреки положителните аспекти на интернет като достъп до информация и възможности за образование и забавление, е важно да се отдава внимание и на потенциалните рискове и предизвикателства, свързани с употребата му от децата.

---

<sup>1</sup> <http://arbitrageresearch.com/bg/> – агенция за маркетинг проучвания.



Виртуалната реалност се превръща не само в притурка на реалния живот, но и в леснодостъпна паралелна вселена с неограничени възможности. И именно тяхната неопитност ги води до лутане в потока от версии за себе си, които удобно им позволяват да си създадат интернет пространството.

Засилването на виртуалните взаимодействия може да доведе до отдалечаване от преживяванията в реалния свят и намаляване на личните връзки и социалните умения. Децата могат да се изолират от физическия свят и да посветят прекалено много време на онлайн дейности, което може да има отрицателно влияние върху тяхното социално, емоционално и психологическо развитие.

Важно е да се осигури баланс между информационното изобилие и подходящото осмисляне и обработване на тази информация.

За съвременното дете Офелия Кънева<sup>2</sup> пише следното:

„Ако възрастните са способни да правят разлика между преживяванията във веществено-осезаемия свят-реалност и виртуалната реалност, за детето на XXI век това е една реалност: неговата реалност. Преживяванията във виртуалния за възрастните свят са реални за детето и мъката, радостите или въпросите във виртуалността са напълно реални. Тук не отваряме въпроси за полезността на виртуалната среда. По-скоро се правят опити за убеждение, че виртуалната среда не е паралелен свят, не е бягство от реалността, а е пълноценната реалност на детето на XXI век от най-ранната му възраст.“<sup>3</sup>

Именно заради това е важно родителите, педагозите и обществото като цяло да насърчават балансиран подход към използването на интернет и да предоставят възможности за децата да се ангажират в реалния свят, да участват в социални и физически активности и да развиват лични връзки и емо-

<sup>2</sup> Офелия Кънева, бивш председател на Държавна агенция „Закрила на детето“.

<sup>3</sup> [https://nauka.offnews.bg/chovekat/deteto-na-hh%d0%86-vek-i-predizvikatelstvata-pred-profesionalistite-ot-hh-94845.html#\\_edn3](https://nauka.offnews.bg/chovekat/deteto-na-hh%d0%86-vek-i-predizvikatelstvata-pred-profesionalistite-ot-hh-94845.html#_edn3) – сверено към 11.05.2023 г.

ционална свързаност с другите хора. Това може да се постигне чрез поощряване на взаимодействието в реалната среда, организиране на игри и спортни активности, насърчаване на личната комуникация и слушане, посещаване на културни събития и участие в обществени дейности. Тук идва въпросът за мястото на културата в живота на съвременното дете.

## Мястото на културата в живота на съвременното дете

Въпреки присъствието на различни технологии и виртуални форми на забавление, театърът остава мястото, където децата могат да се насладят на жива и пряка комуникация. Като театрални зрители, децата се впускат в пътешествие през различни светове, герои и истории, където могат да разгърнат въображението си и да се оставят на емоциите си. Театърът предлага възможност на децата да се поставят в ролята на наблюдатели и същевременно да се открият като съучастници и съзидатели на персонажа.

Съвременното дете може да се сблъска с различни форми на театрално изкуство като традиционен театър, музикален театър, куклен театър, театър на маските, интерактивен и хибриден театър. Те имат възможност да изследват различни жанрове и стилове, да се запознаят с различни театрални техники и методи. И ако до преди 10 години детският театър сякаш беше затворен в рамките на класическата приказка и еднообразния мизансцен, то днес детската аудитория има избор в жанрове, форми и сюжет.

Театралното изживяване им помага да разширят своето културно разбиране, да се запознаят с различни перспективи и да обогатят своя свят.

В свое интервю за Youtube канала „Още една идея“ психологът Ани Владимирова<sup>4</sup> казва следното:

„Театърът е изключително лекарство, защото действа директно в лимбичната система на мозъка на човек, а не в кората. То не се разсъждава, а се преживява и когато се преживява и влезе под кората на мозъка – там, където са импулсите на поведението, то е трайно и не може да бъде оборено и изключено.“<sup>5</sup>

В този смисъл театърът се явява като важен инструмент за развитие и промяна. Театралното преживяване може да създаде силни емоционални връзки и вдъхновение, които могат да оказват влияние върху насоката и отношението на децата в бъдеще.

Всичко това прави театъра важен фактор в развитието на съвременното дете, като му предоставя възможност да развие своята креативност, емоционална интелигентност и културна осведоменост. Той се явява място, където

<sup>4</sup> Ани Владимирова, психолог с шест години практика като детски психолог и авторска програма за промоция на психично здраве при деца на 6–11 г.

<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=04vwXFrOEww> – сверено към 09.06.2023 г.

децата могат да се насладят на изживяването на истинско изкуство и да бъдат вдъхновени за творчество и самоизразяване.

В своята книга „Вълшебната призма, или за приказката, фантазията, съвременната детска литература и детето през XXI век“ Кина Къдрева пише:

„Съпреживявайки отключения свят на приказката, детето минава чрез нея през дългия и сложен исторически, обществен и духовен живот на човека и човечеството, през натрупаната мъдрост, през натрупаните истини, през натрупаните мечти. И тъй като няма генна памет за опита на човека въобще, а без този опит всяко дете би започнало от първобитността, именно приказката е онова най-необходимо училище за живота, което безболезнено и леко помага на децата да станат хора, човеци и граждани на едно съвременно общество, да отговарят на неговите нужди и да го тласнат напред.

Даваме ли си сметка за всичко това, когато подаваме на детето книга?<sup>6</sup>

Позволявам си да перифразирам последния въпрос на Кина Къдрева – А даваме ли си сметка за всичко това, когато предлагаме на детето спектакъл?

Статистически погледнато, в държавните и общинските куклени театри в България, особено тези извън София и Пловдив, преобладават класически заглавия от типа „Трите прасеца“. Към днешна дата само в София заглавието „Трите прасенца“ присъства в афишите на три театъра.

Заглавия от този тип се основават на това да бъде порицан лошият герой и въздигнат добрият. Разказвайки тези истории, режисьорите полагат една базисна основа за добро и лошо, която в никакъв случай не натоварвам с негативна конотация, но сякаш рядко театралните институции са склонни да излязат от тази праволинейност спрямо избора на детска литература в театъра. Спектаклите за деца трябва да се приспособяват към нуждите и очакванията на дигитално родената публика. Децата днес са изложени на разнообразие от информация и развлекателни формати, което води до тяхното по-ранно развитие и разнообразие на интереси. В този контекст театралните институции могат да бъдат предизвикани да представят нови литературни произведения, актуални теми и да приложат нови подходи към спектаклите за деца. Това може да включва съвременни истории, които обръщат внимание на важни проблеми и въпроси.

Да погледнем към един актуален детски спектакъл, който, въпреки че е основан на класическа детска приказка, излиза много отвъд нея чрез темите, които са изследвани.

„Джак и бобеното стъбло“ на Столичния куклен театър<sup>7</sup> с режисьор и драматург Веселин Бойдев по английската народна приказка „Джак и бобеното

<sup>6</sup> Къдрева, Кина. „Вълшебната призма, или за приказката, фантазията, съвременната детска литература и детето през XXI век“, 2011, с. 9.

<sup>7</sup> [http://www.sofiapuppet.com/%D0%B4%D0%B6%D0%B0%D0%BA-%D0%B8-%D0%B1%D0%BE%D0%B1%D0%B5%D0%BD%D0%BE%D1%82%D0%BE-%D1%81%D1%82%D1%8A%D0%B1%D0%BB%D0%BE\\_\\_6470](http://www.sofiapuppet.com/%D0%B4%D0%B6%D0%B0%D0%BA-%D0%B8-%D0%B1%D0%BE%D0%B1%D0%B5%D0%BD%D0%BE%D1%82%D0%BE-%D1%81%D1%82%D1%8A%D0%B1%D0%BB%D0%BE__6470) – сверено към 09.06.2023 г.

стъбло“ се отклонява от оригинала и изважда главния персонаж от удобната роля на момчето, което, въпреки че краде, остава герой. Той превръща Джак в наивно, самотно, палаво, но добро дете, което открива приятелството и прегръща отговорността. Метаморфозата, която претърпява главният герой в драматизацията на Веселин Бойдев, до голяма степен е насочена към съвременното дете, което в днешния свят е все по-самотно.

В драматизацията на Веселин Бойдев главният герой Джак преодолява много бързо желанието си за материалното, за разлика от героя в приказката, и изгражда приятелска връзка със също толкова самотното великанче Фю.

Може да се каже, че историята е деликатно осъвременена – не чрез гръмка музика и насилствено привнесени модерни изрази, а чрез темите, които са изведени, като една от основните теми – тази за различността, която най-ярко виждаме в сблъсъка на Джак от човешкия свят и великанчето Фю, е важна не само за децата, но и за самите нас, възрастните зрители, които все по-трудно приемаме чуждите възгледи и много често съдим по външни белези.

Силно впечатление правят използваните в спектакъла ролетки, които излизат много отвъд ежедневноното им приложение, но деликатно препращат към практическата им употреба. Те са ключов елемент, чрез който актьорите въвеждат зрителите в историята, като още в самото начало на спектакъла излизат извън рамките на сценичното пространство и провеждат кратка интеракция със зрителите в салона.

Актьорите мерят ръста на деца от публиката, влизат в диалог с тях и сякаш с това ни подсказват, че ще гледаме спектакъл за порастването, в което няма да има голямо значение колко си висок, а колко ще се отвориш към света и отсрещния.

Всичко това прави спектакъла „Джак и бобеното стъбло“ в Столичния куклен театър пример за добър съвременен детски театър. Интерактивността и включването на зрителите в спектакъла създават по-близка и динамична връзка с децата. Това ги ангажира и им позволява да се почувстват активни участници в историята, което пък води до по-силно изживяване и взаимодействие с драматургичния текст.

Актуалните теми, разглеждани в спектакъла, отразяват реалните предизвикателства и въпроси, с които се сблъскват децата днес. Това им помага да се идентифицират с героите и да намират отговори на някои от базисните въпроси, които си задават в собствения си живот.

Адаптираните към днешния свят герои създават по-реалистични и достъпни образи, които отразяват съвременното детство и неговите предизвикателства. Това позволява на децата да се идентифицират и да поемат поученията и посланията на спектакъла по-лесно. Всичко това прави спектакъла „Джак и бобеното стъбло“ в Столичния куклен театър пример за добър съвременен детски театър, който се адаптира към нуждите и очакванията на

днешните деца и отговаря на въпросите и предизвикателствата, с които те се сблъскват.

В контекста на днешния свят, когато се впускаме в нелеката задача да правим изкуство за деца, трябва да надграждаме трудността на посланията, които отправяме. Трябва да говорим честно и директно за самотата, страховете, времето, различността, проблемите на комуникацията, свободата да бъдеш себе си, а това трудно би се случило, ако в театъра продължават най-често да присъстват заглавия като „Червената шапчица“, „Трите прасенца“ и т.н.

За да се свърже изкуството с новата детска публика, то трябва да извърви път към него чрез темите, които изследва, и начина, по който биват поднесени те. А какво предлага съвременната детска литература на децата като теми и какво място имат в театъра?

## Мястото на съвременната литература в детския театър

В съзнанието на съвременния зрял човек е трайно загнездена мисълта, че съвременните деца тенденциозно са загърбили четенето, но трябва да се запитаме доколко съвременната литература отговаря на въпросите, които си задава съвременното дете?! В свят, преобразяващ се с ускорена скорост и наситен с информация, децата се изправят пред нови предизвикателства и въпроси, които изискват подходящи отговори от литературата. Нуждаем се от литература, която говори на техния език, разбира техните проблеми и създава герои, с които те могат да се идентифицират. Съвременната литература трябва да преодолява предразсъдъците и да преследва новаторски начини, за да вълнува и вдъхновява децата, като ги насърчава да разширяват своите познания. Затова необходимо е да преосмислим начините, по които представяме литературата на децата, за да отговорим на техните въпроси и да ги възпитаваме като активни и критични читатели в съвременния свят.

В статия за детския читател Светлана Стойчева<sup>8</sup> пише следното:

„Да си представим тогава какво ще представлява литературата за детето – виртуален състезател, когато се научи да чете на български. Традиционната приказка му напомня, че ако иска да победи, трябва да е добро; че лошият герой винаги е наказан; че трябва да доказваш качествата си с благородство, честност и съпричастност. Авторската приказка му напомня, че може в реалния свят да не получиш моралната награда, която заслужаваш (да не говорим за материалната); че има висша справедливост и праведен живот (Андерсен). Литература от типа на йовковската му напомня, че не е важно дали пред него е „свой“ или „чужд“, за да следва пътя на божествената любов към човека. Не е

<sup>8</sup> Светлана Стойчева, професор по теория и история на детската литература в НАТФИЗ „Кр. Сарафов“.

ли литературата за детето, излязло току-що от компютърната игра, затлачване в морал от памтивека, във всеки случай по-остарял от XX век?<sup>9</sup>

От този цитат можем да изведем като основна теза, че материалът, който и до днес бива преподаван и предлаган на децата, до голяма степен не отговаря на техните възприятия и интереси от ежедневен тип. Със сигурност всяко поколение има своите специфични интереси и въпроси, които литературата трябва да отразява. Въпреки това произведенията на автори като Ханс Кристиан Андерсен и Йордан Йовков съдържат универсални ценности, които не са загубили актуалността си. Тези ценности като доброто, честността, справедливостта и любовта към човека преодоляват времето и остават значими във всяка епоха. Въпреки промените в обществото и развитието на нови технологии, тези универсални ценности продължават да имат силен отзвук. Така че колкото е важно да има и новаторска, и съвременна литература, толкова е важно и да не пренебрегваме стойността на класическата литература, която може да предаде непреходни морални и етични принципи на децата.

В светлината на това примерите за съвременна детска литература, които ще представя, не само отразяват реалността, в която живеем, но и карат децата да задават своите въпроси – въпроси, до които предходните поколения не са достигали.

„Хулиан е русалка“ е авторска приказка от Jessica Love<sup>10</sup>, която не само има 4,6 рейтинг, но и печели наградата „Stonewall Book“<sup>11</sup> и тази за детска литература „Klaus Flüge“<sup>12</sup>.

Приказката разказва историята на малко момче, което, докато се вози в метро в Ню Йорк с баба си, вижда ефектно облечени жени и у него се поражда мечтата да изглежда като тях. Когато Хулиан се прибира вкъщи, мечтаейки за вълшебството, което е видял, решава да се облече точно като дамите и прави собствен приказан костюм на русалка. В крайна сметка Хулиан намира подкрепа от бабата си в това пътешествие и създава собствен парад на русалката заедно с него.

Чрез този пример нагледно можем да видим, че за детската аудитория извън България вече са широко достъпни темите като сексуална ориентация и полова идентичност. Тя излага идеята, че всяко дете има правото да бъде себе си и да изразява своята уникалност по начин, който го прави щастлив. Показ-

<sup>9</sup> Стойчева. Светлана, „Детската книга на XXI век и нейните читатели“ – „ДЕТСКИЯТ ЧИТАТЕЛ СРЕЩУ ДЕТСКИЯ ПИСАТЕЛ“, Сборник доклади от кръгла маса, Сливен, „Десети национален фестивал на детската книга“, 2008, с. 17.

<sup>10</sup> Jessica Love, американска театрална актриса, автор и илюстратор.

<sup>11</sup> Литературна награда за изключителни заслуги, свързани с хомосексуалността.

<sup>12</sup> Наградата „Klaus Flüge“ е учредена през 2016 г. и се присъжда на най-обещаващия съвременен автор на детски книги.



ва важноста на приемането и подкрепата от околните, което може да помогне на децата да се чувстват сигурни и обичани в своята самоидентификация и самоизразяване. Този тип детска литература отговаря на въпроси, които никога предходна детска литература не отговаря чрез директен подход.

В съпоставка с популярността, която получава „Хулиан е русалка“ по света, у нас през 2020 г. също се появи авторска приказка със сюжет на същата тема – „Мравин и планетата гора“ на Великан Василева<sup>13</sup>.

Основната история следва пътешествието на малката мравка Мравин, който губи своя дом и тръгва в търсене на ново място, където да се почувства обичан и щастлив. През своето пътуване той среща различни горски обитатели, които имат свои уникални странности и различия. В приказката се засягат няколко важни теми. Първо, привидният първи план обяснява еднополовата любов, като представя отношението между горския куриер Мис Бръмба и Госпожица Бътърфлай. По този начин се отваря темата за различните форми на любов и семейство. Авторът поставя акцент и върху дислексията, като прави главния герой Мравин дислексик. Това позволява на децата да се запознаят с проблемите и предизвикателствата, с които дислексиците се сблъскват, и да разберат значимостта на търпението и разбирането. Приказката представя и срещата на Мравин с незряща къртица, което извежда идеята, че комуникацията не зависи само от зрението, и насърчава разбирането, че хората могат да се свързват и взаимодействат по различни начини дори ако имат различни способности или ограничения.

Осиновяването е още една сериозна тема, засегната в приказката. Това позволява на децата да се запитат за смисъла на семейството и важноста на подкрепата и привързаността във връзките между хората.

Примерите с „Хулиан е русалка“ и „Мравин и планетата гора“ демонстрират големината на полето, в което играе съвременната детска литература. Тези авторски приказки се заемат със сложни и актуални теми като сексуална ориентация, полова идентичност, различията, въпроси, свързани със семейството и самоидентификацията. Естествено на книжния пазар не срещаме само подобен род съвременна детска литература, но мисля, че е важно да изведем именно такива крайни примери, за да очертаем големината на полето, в което може да „играе“ съвременният артист/автор, защото все още на театралните сцени в България липсват съвременни текстове.

Пример за социално и политически ангажирани детски спектакли, извън сексуалността и половата идентичност, виждаме в Прага, където спектакълът „Затопек“ разказва историята на реална забележителна личност – чехословашкия бегач на дълги разстояния Емил Затопек. Тук акцентът пада

<sup>13</sup> Съвременен български автор на детска литература, който запазва изцяло своята анонимност в публичното пространство, използвайки псевдонима Великан Василева.

върху пътя към постиженията му и съпътстващата го тежка политическа система.

Важно е да се отбележи, че „Затопек“ е спектакъл, насочен и към детската публика, като създателите му го определят като 8+. И въпреки че спектакълът е насочен и към деца, очакванията, че ще бъде по-лек, са абсолютно напразни, защото той представя комунистическата власт по много мрачен начин.

За да се насърчи присъствието на съвременна литература в детския театър, може да се провеждат специализирани фестивали, конкурси или проекти, насочени към адаптацията на съвременни текстове. Това би могло да стимулира интереса на театралните институции и да се създаде платформа за представяне на тези произведения пред публиката. Освен това сътрудничеството между детските автори, издателите и театрите може да насърчи разнообразие и иновации в сценичните произведения за деца. Накрая, общественото осведомяване и подкрепа за съвременната детска литература и театър също могат да допринесат за повишаване на интереса и търсенето от страна на публиката. Родители, учители и образователни институции могат да подкрепят и насърчават посещенията на съвременни театрални постановки, които се основават на актуалните и важни теми за децата.

Детският театър носи отговорността да запознае детето с театралното изкуство, да поставя пред него казуси, които да провокират въображението му и в крайна сметка да го доведе до отговори. Съвременните автори и режисьори трябва да познават нуждите и интересите на децата и да ги интегрират в своята работа.

Въпреки това е важно да се отбележи, че класическите приказки като „Червената шапчица“ и „Трите прасенца“ имат своето място в театъра и играят важна роля. Те притежават универсални теми и символика, които могат да се адаптират и развият, за да бъдат актуални и интересни за съвременната публика. Представленията върху класически приказки могат да се използват като отправна точка за разговор по новите актуални теми като самотата, страховете, времето, различността и социалните проблеми. Театърът може и трябва да се превърне в инструмент за развитие на критичното мислене и самоизразяването на децата, както и за формиране на техните ценности и обществено съзнание. Това изисква диалог и сътрудничество между театралните дейци, педагози, родители и самите деца.

В един от дневниците си Ханс Кристиан Андерсен пише: „Аз вземам една идея за възрастни и я разказвам на децата. Но винаги съм убеден, че бащата и майката ще чуят приказката и може би ще се поразмислят над нея!“.

От същия принцип трябва да бъде воден и съвременният артист, когато се стреми да осъществи диалог с детската публика, защото, когато изкуството е насочено към деца, то има две главни цели: да възпитава както бъдещи зрители/читатели, така и добри хора.

## ЛИТЕРАТУРА

- Kadreva, K. (2011). Valshebnata prizma, ili za prikazkata, fantazijata, savremennata detska literatura i deteto prez XXI vek, s. 9. [Къдрева, К. (2011). Вълшебната призма, или за приказката, фантазията, съвременната детска литература и детето през XXI век, с. 9.]
- Za smisala i funkciite na parateksta v beletristikata za deza. – Nauchni trudove na Plovdivskia universitet „Paisii Hilendarski“, t. 28, kn. I, 1990 – Filologii, 308–312. [За смисъла и функциите на паратекста в белетристиката за деца. – Научни трудове на Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“, т. 28, кн. I, 1990 – Филологии, 308–312.]
- Stoicheva, Sv. (2008). Detskata kniga na XXI vek i neinite chitateli. Detskiat chitatel srestu detskia pisatel, Sbornik dokladi ot kragla masa, Sliven, Deseti nationalen festival na detskata kniga, 2008, s. 1. [Стойчева, Св. (2008). Детската книга на XXI век и нейните читатели. Детският читател срещу детския писател, Сборник доклади от кръгла маса, Сливен, Десети национален фестивал на детската книга, 2008, с. 1.]

### Webpage

- Кънева, О. (2017). Детето на XXI век и предизвикателствата пред професионалистите от XX век. 11.05.2023 от [https://nauka.offnews.bg/chovekat/deteto-nahh%d0%86-vek-i-predizvikelstvata-pred-profesionalistite-ot-hh-94845.html#\\_edn3](https://nauka.offnews.bg/chovekat/deteto-nahh%d0%86-vek-i-predizvikelstvata-pred-profesionalistite-ot-hh-94845.html#_edn3)
- Агенция за маркетинг проучвания, 11.05.2023 от <http://arbitrageresearch.com/bg/>
- YouTube каналът „Ryan’s World“ 11.05.2023 от [https://www.youtube.com/channel/UCbGJGhZ9SOOHvBB0Y4DOO\\_w](https://www.youtube.com/channel/UCbGJGhZ9SOOHvBB0Y4DOO_w)
- Youtube каналът „QUEER KID STUFF“ 11.05.2023 от <https://www.youtube.com/c/QueerKidStuff>



**ДОКТОРАНТСКА СЕКЦИЯ –  
ЧУЖДЕСТРАННО УЧАСТИЕ  
FOREIGN PHD STUDENTS**



# INCLUSIVE EDUCATION

## The Concept of Inclusion in the Educational Process for Students with Intellectual Disabilities

Alexandra Andreou,  
Assoc. Prof. Danka Shtereva, PhD  
*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*  
*Pedagogy (Special Education)*

**Abstract:** This paper is about the educational practice of Inclusion applied to the education of students with intellectual disabilities. The benefits and difficulties of adopting Inclusion in the education of this population group are discussed. For the investigation of this topic, it was considered appropriate to study the international literature. Through the research, the value of Inclusion in the cognitive, social and emotional cultivation of students with intellectual disabilities was revealed. Social constraints and prejudices that act as barriers to Co-education through careful planning and consultation can be overcome. The purpose of this article, therefore, is to understand that the concept of inclusion in the educational process for students with intellectual disabilities implies acceptance of diversity by advocating a school for all.

**Keywords:** intellectual disability, inclusion, co-education, primary education, secondary education.

### Introduction

Pupils with intellectual disabilities are integrated into the education system according to the severity of the diagnosis. Students with mild learning disabilities attend the general education classroom with the support of a general education teacher or the inclusion class staffed by special education teachers. It is also possible to attend a special education school where the most difficult cases are usually

promoted. The integration of pupils in the respective schools is carried out with the cooperation of the parents and the multidisciplinary team.

In Koukuvetsou (2021) it is described that “Behavioral education states that schools should accommodate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions. Thus, inclusive education accepts all children without discrimination in their neighborhood school, regardless of the nature of their disabilities”. The definition of intellectual disability includes an individual’s deficits in cognitive functioning, adaptive functioning, and the onset of these deficits at an early age.

The institutional care that dominated the treatment of the child with a disability in the past has now been replaced by individualized instruction, integration into regular schooling, and vocational training and rehabilitation. Today, according to the principles of inclusive education, co-education in common schools is preferred because it promotes equal opportunities for learning and participation for all students, in order to help children acquire the knowledge and skills necessary for an autonomous and independent living.

The purpose of this article, therefore, is through the literature review of scientific articles found in reputable scientific databases to understand the benefits of inclusion in the educational process for students with intellectual disabilities, as well as the barriers faced by people with special educational needs and teachers in the implementation of educational inclusion. (Vasileiadis & Doikou-Avliidou, 2018; Memisevic & Hodzic, 2011; Schalock, Gardner & Bradley, 2007; MoEW, 2004; Ainscow, 2005; UNESCO, 1994; Polychronopoulou, 2003; YPEPTH, 2004).

## **Benefits of inclusion**

Inclusive education has multiple benefits for all participants in the educational process. In particular, it benefits students with disabilities as well as students in the general classroom. Students with disabilities are strengthened both academically and psychosocially. Research shows improved performance in reading and writing as well as improved communication and social interaction skills. Through co-education, students with intellectual disabilities gain self-confidence, find motivation to learn, develop friendships with other group members and socialize. At this point it should be emphasized that the teacher’s educational work is also improved, as he or she is more motivated to teach. (Alnahdi, 2019)

Co-education helps general class students to accept difference, seek equality and move away from racist views. The classroom is now a community of cooperation and social interaction where equality and respect for difference prevails. At the same time, students with disabilities feel a sense of equality as they have equal opportunities with the general population. People with disabilities come into contact with their peers, making this way of learning more favorable.



The inclusive context, therefore, is quite beneficial for children with disabilities, because within it, students with intellectual disabilities are positively affected by interacting with their peers, as they form their self-image through social experiences. According to Mitchell (2008), children with mild mental retardation show the greatest learning effectiveness when they focus on a goal, and especially when they and their peers work together as a team to achieve that goal.

Additionally, there is support from the families of these children because they believe that this gives their child the opportunity to interact with typically developing peers (Koster, Nakken, Pijl, & van Houten, 2009; Siperstein & Parker, 2008). This is highlighted in several studies that have examined the positive effects of inclusion on the academic, functional, and social development of students with special needs (Carter, Bottema-Beutel, & Brock, 2014). In closing, studies show that when students with disabilities are in classrooms with higher expectations, appropriate standards, and enhanced opportunities and capabilities, they have improved learning outcomes (Thomas & Vaughn, 2004), maximized independence, and community involvement (Dixon, 2007).

## **Barriers to inclusion**

Inclusion as an educational practice is recommended for all people with disabilities. However, pupils with severe intellectual disabilities continue to attend special schools. This practice is followed because it was shown that co-education negatively affects the student's communicative development. In addition, the specific individual characteristics of pupils with intellectual disabilities (feeding, medication, skills instruction) cannot be met in the general school setting. The problems faced by students with severe intellectual disability cannot be addressed or improved in the general classroom making their education difficult and challenging (Chen, 2016)

Another aspect that acts as a barrier to the education of students with intellectual disabilities in the general classroom is the negative attitudes of parents. Many parents have prejudices about people with disabilities and do not accept them in the general school setting. Also, the social culture that promotes stereotypes and racist prejudices combined with bureaucracy reinforce the difficulties described.

Of course, whatever form of instruction is practiced in special education cannot be practiced to the same extent in general education in the context of co-education (Kauffman, Hallahan, Pullen, & Badar, 2018). This is a reality, considering that children with intellectual disabilities typically learn through trial and error, rather than through analytical strategies that are more accessible to a typical person, or often through experience based on their emotions. In general, their perceptual process is limited, as a result they perceive things more simply (Wyczesany & Gajdzica, 2006). Consequently, they have a low degree of cognitive interest and motivation to learn, which makes the teacher's task in formal education difficult.

In conclusion, it has been found that students with special needs have a great deal of difficulty with educational activities that take place in regular classes, especially regular classes in the upper grades of schooling (Carter, Sisco, Brown, Brickham & Al-Khabbaz, 2008), contributing to an increase in the gap between students (Carter & Hughes, 2005). Furthermore, it is not a given that all students with disabilities prefer to learn in mainstream classrooms, particularly if appropriate conditions and supports are not in place (Brackenreed, 2008). Therefore, the proper information of all participants in the educational process, the existence of qualified educational staff, the existence of educational counselors, sociologist and psychologist in the school mitigate the difficulties (Downing, 2005), paying attention to the specific and careful planning of the educational teaching, in order to achieve a successful implementation of the program.

### **Inclusive education of people with intellectual disabilities in Greece**

In recent years, the Greek educational system has been trying to harmonize with both the United Nations Convention and the European policy on the rights of people with disabilities and/or special educational needs. The change was made in 1981 with the legislation and enactment of Law 1143/1981. After continuous criticism and revisions, the Greek state passed in 2008 the Law 3699/2008 in order to ensure equality and equity for all citizens, integrating people with special educational disabilities in all sectors by establishing Diagnostic and Support Centers and various co-education programs (Government Gazette A' 199/2.10.2008).

In Greece, the two main institutions implementing educational inclusion in general schools are the integration department and parallel support. First, the integration section is a model of school integration for students with special educational needs, where students are taught in it for 10 hours per week, following a common program or individualized educational programs with the special teacher (Karagianni, 2015). Secondly, parallel support is a co-teaching approach as a complementary practice for the educational inclusion of students with disabilities (Mavropalias & Anastasiou, 2016). In general, the presence of special educators with their specialized knowledge and practices help to accept diversity, advocating a school for all.

In the Greek educational system, a first practice of educational inclusion is collaborative group learning, where children with different abilities divided into groups interact, communicate and collaborate, enhancing their participation and better understanding concepts of teaching. Another practice is interactive learning using new technologies. The use of interactive narratives encourages equal participation because all students are actively involved, making the lesson more interesting for everyone. Still, today, the practice of differentiated instruction is quite

widespread. In this practice, teachers make small modifications within the lesson to meet the educational needs of their students. Consequently, all students learn the same fundamental knowledge and skills through a variety of methods and activities. In conclusion, it can be seen that there are significant benefits for both students with disabilities and typically developing students (Westling & Fox, 2009). With regard to students with disabilities, their inclusion in mainstream schooling helps to develop and enhance their social and academic skills. As for typical children, the benefits are to have tolerance for difference and an improved perception of people with disabilities, showing responsibility and self-concept.

However, there are significant barriers to the implementation of educational inclusion in Greece. Firstly, there are no suitable teaching spaces with a large number of students with and without special educational needs, negatively affecting the quality of co-teaching, combined with the lack of appropriate technological equipment resources, as teachers point out (Mavropalias, 2018). In addition, there is understaffing of school units with special education staff. According to a report by the Greek Ombudsman-Department of Children's Rights (2012), it finds that requests for parallel support are rejected or carried out late by the Ministry of Education, although the legal requirements are met. As a consequence, this has a negative impact on the general classroom teacher as well, because he/she has to spend more time to include a student with special educational needs (Galaterou & Antoniou, 2017). Continuing, another major problem in the implementation of educational inclusion is the lack of training in educational staff, both general and special education teachers. They are not informed about the new perspectives in the field of inclusion and childhood disability and are unaware of the basic principles of educational inclusion (Kourkoutas, Stavrou & Loizidou, 2017). In conclusion, the effective implementation of educational inclusion requires the cooperation of parents with educational staff, adequate support for people with intellectual disabilities through educational curricula and funding from the state (Papapetrou, Balkizas, Belegriati & Yfanti, 2013).

## **Outlook**

Placing children with disabilities in mainstream classrooms is widely seen as a prerequisite for successful inclusion (Ferguson, 2008), but alone is not sufficient for inclusion to be successful. It requires the creation of a whole system of conditions that lead to a unified whole.

The role of the teacher, and particularly the role of the special educator, is also an important factor in effective teaching. The special educator's teaching must have a rigorously structured environment, reinforcement for specific skills, a combination of methods, and an individualized curriculum for better functioning of each student and ongoing assessment. Peters (2004) states that inclusive schools must

adapt to the diverse needs of their students by adjusting their instruction, policies, resources, and collaborating with the community.

## Conclusions

We live in a society where the concepts of equality and justice are undisputed and well documented (UNESCO, 2004). In this context, the right to education for people with disabilities is part of the right to education that contributes to their social inclusion and independent living, reducing all forms of exclusion. In order to achieve the above, careful design of educational programs that place the student with intellectual disabilities within the general school setting is needed. In this way, social equity and justice is put into practice, as the academic performance of students with mild intellectual disabilities can be much better when they attend regular classes (Szumski & Karwowski, 2012).

In conclusion, behavioral education for individuals with intellectual disabilities is an effort to educate these children to integrate more smoothly into the regular structures of the educational system, with the ultimate goal of smoothly integrating these children into the community.

## REFERENCES

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the drivers of change? *Journal of Educational Change*, 6, 109–124.
- Alnahdi, G. H. (2019). The positive impact of inclusion of students with intellectual disabilities in schools: Children's attitudes towards peers with disabilities in Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities*, 85, 1–7.
- Brackenreed, D. (2008). Inclusive education: identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 18(3), 131–147. <http://dx.doi.org/10.5206/eei.v18i3.7630>
- Carter, E. W., Bottema-Beutel, K., & Brock, M. E. (2014). Social interactions and friendships. In M. Agran, F. Brown, C. Hughes, C. Quirk, & D. Ryndak (Eds.), *Equity and full participation for people with severe disabilities: A vision for the future* (pp. 197–216). Baltimore, MD: Brookes
- Carter, E. W., & Hughes, C. Increasing social interaction between adolescents with intellectual disabilities and their general education peers: Effective interventions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(4), 179–193. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.4.179>
- Carter, E. W., Sisco, L. G., Brown, L., Brickham, D., & Al-Khabbaz, Z. A. (2008). Peer interactions and academic engagement of youth with developmental disabilities in inclusive middle and high school classrooms. *American journal of mental retardation : AJMR*, 113(6), 479–494. <https://doi.org/10.1352/2008.113:479-494>
- Chen, L. J. (2016). Critical evidence for the inclusion of students with moderate intellectual disability in general high school. *International Journal of Developmental*

- Disabilities, 63(1), 8–16.
- Dixon D. R. (2007) Scales of adaptive behavior. In Matson, J.L. (ed.) *International Review of Research in Mental Retardation*, 99-140. Amsterdam: Elsevier Academic Press
- Downing, J. E. (2005). Inclusive education for high school students with severe intellectual disabilities: Supporting communication. *Augmentative and alternative communication*, 21(2), 132–148
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach everyone and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109–120. <https://doi.org/10.1080/08856250801946236>
- Galaterou, G., & Antoniou, A. S. (2017). Teachers' attitudes towards inclusive education: The role of job stressors and demographic parameters. *International Journal of Special Education*, 32(4), 643–658. Retrieved from:<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184123.pdf>
- Greek Ombudsman, Department of Children's Rights, Parallel Report to the UN Committee on the Rights of the Child (2012). Findings and recommendations of the Independent Authority on the implementation of children's rights in Greece (July 2003 – July 2011), April 2012. Retrieved from: <https://drive.google.com/file/d/1YAVebkU4CFUKNSDHTtS60kOhUDUOVB-0/view?pli=1>
- Karagianni, A. (2015). THE OBSERVATION OF EDUCATION IN THE STUDIES AND PRACTICES OF TEACHERS IN THE CLASSROOM IN THE SCOTUS AND GREEK CONTEXT: A COMPARATIVE MEASURE [PhD thesis]. University of Glasgow, Scotland. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/324544087\\_TRACKING\\_INCLUSION\\_IN\\_TEACHERS'\\_STATES\\_AND\\_PACTICES\\_IN\\_THE\\_DISTRICT\\_IN\\_SKOTTY\\_AND\\_THE\\_HELLENIC\\_FRAMEWORK\\_A\\_CONTRACTIVE\\_MELIMATE](https://www.researchgate.net/publication/324544087_TRACKING_INCLUSION_IN_TEACHERS'_STATES_AND_PACTICES_IN_THE_DISTRICT_IN_SKOTTY_AND_THE_HELLENIC_FRAMEWORK_A_CONTRACTIVE_MELIMATE)
- Kauffman, J.M., Hallahan, D.P., Pullen, P.C., & Badar, J. (2018). *Special education: What it is and why we need it* (2<sup>nd</sup> ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315211831>
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of a peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117–140 <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Koukuvetsou, M. (2021). Co-education of students with intellectual disabilities. *Scientific Yearbook Pedagogical Department of Kindergarten Education, University of Ioannina*. 14(1), 52–68
- Kourkoutas, E., Stavrou, P. D., & Loizidou, N. (2017). Exploring teachers' views on the inclusion of children with special educational needs in Greece: Implication for Inclusive Counseling. *American Journal of Educational Research*, 5(2), 124–130. DOI:10.12691/education-5-2-3
- Mavropalias, T. (2018). The Greek model of co-teaching. In W. Wu & O. T. Ozturk (Eds), *Research Highlights in Education and Science 2018* (pp. 5–16). Iowa: ISRES. Retrieved from: [https://www.isres.org/books/chapters/rhes2018-1\\_31-12-2018.pdf](https://www.isres.org/books/chapters/rhes2018-1_31-12-2018.pdf)

- Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2016). What does the greek model of parallel support have to say about co-teaching? *Teaching and Teacher Education*, 60, 224–233. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.014>
- Memisevic, H., & Hodzic, S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 699–710
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education? Using evidence Based strategies*. London, UK: Routledge.
- Law 1143/1981, Government Gazette 80. 'On special education, vocational training, employment and social participation of persons deviating from the normal and other educational provisions'. Retrieved March 15, 2017 from <http://blogs.sch.gr/atrisvas/files/2013/11/%CE%B1%CF%80%CF%8C-%CF%84%CE%BF%CE%BD-11431981-%CE%AD%CF%89%CF%82-%CF%84%CE%BF%CE%BD-36992008.pdf>
- Law 3699/2008, Government Gazette A199/2.10.2008. "Special education and education of persons with disabilities or with special educational needs". Retrieved 15 Μαρτίου, 2017 from <https://blogs.sch.gr/2dimstav/files/2013/02/%CE%BD%CF%8C%CE%B-C%CE%BF%CF%8236992008%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%AF%CE%B5%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE%CF%82.pdf>
- Papapetrou, S., Balkizas, N., Belegriati, H. & Yfanti, E. (2013). Inclusive education – A comparative study of teachers' attitudes in Greece and the Netherlands in relation to the legislation and educational structures of inclusive education. Educational Conference. Seeking the dynamics of the modern school II, 25–27 July 2013. Kamena Vourla.
- Peters, S. J. (2004). Inclusive education: an EFA strategy for all children. World Bank. Available from: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/456181468779394512/pdf/311950PAPER0In1fa1strategy01public1.pdf> (accessed 15-3-22)
- Polychronopoulou, S. (2003). *Children and adolescents with special needs and abilities*. Athens.
- Schalock, R., Gardner, J. F., & Bradley, V. J. (2007). *Quality of life for people with intellectual and other developmental disabilities: Applications across individuals, communities, and systems*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Siperstein, G. N., & Parker, R. C. (2008) Toward an understanding of Social integration: A special issue *Exceptionality*, 16(3), 119–124 <https://doi.org/10.1080/09362830802194921>
- Szumski, G., & Karwowski, M. (2012). school achievement of children with intellectual disability: the role of socioeconomic status, placement, and parents' engagement. *research in developmental disabilities*, 33(5), 1615–1625. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.03.030>

- 
- Thomas, G., & Vaughn, M. (2004) *Inclusive education: Reflections and readings*
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* (Paris, UNESCO)
- UNESCO (2004) *The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion: A conceptual paper*, December 2004 ED/BAS/EIE/2004/1 REV (Paris, UNESCO)
- Vasileiadis, I., & Doikou-Avliidou, M. (2018). Enhancing social interaction of pupils with intellectual disabilities with their general education peers: the outcomes of an intervention program. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(4), 267–277.
- Ministry of Education – P.I. (2004). *Department of Special Education, Compulsory curricula for pupils with moderate and mild intellectual disabilities*. Athens
- Westling, D.L., Fox, L. (2009) *Teaching students with severe disabilities* (4<sup>th</sup> ed.) Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Wyczęsany, J. & Gajdzica, Z. (2006) *Determinants of education and rehabilitation of students with special development needs*. AP Naukowe.

# **Vocational Education and Training for People with Disabilities. The Bodies for Education of Adult Persons with Disabilities**

Alexandra Andreou,  
Assoc. Prof. Danka Shtereva, PhD  
*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*  
*Pedagogy (Special Education)*

**Abstract:** Vocational education and rehabilitation is the greatest challenge facing people with disabilities and modern societies. However, current trends in educational policy aim at lifelong learning by improving education programs. The main objective is to develop vocational skills so that people with disabilities can become independent by receiving special services and participating in pre-vocational skills development and work integration programmes. The ultimate aim is to ensure that people with disabilities are not socially excluded from everyday working life. This will be possible if there is an apprenticeship for people with disabilities and subsequent participation in employment and productivity. However, there are still today obstacles on the way to the integration of people with disabilities into the labour market, although in recent years there has been a significant effort to implement inclusion policies and programmes. The purpose of this article, therefore, is through the literature review to understand the situation experienced by people with disabilities in order to integrate them into the workplace and socially in today's society, making reference to the new perspectives and the obstacles they face in their daily lives.

**Keywords:** adults with disabilities, vocational training and rehabilitation, education structures, employment, barriers

## **Introduction**

Education is a human right and the creation of a more just and equal society. The role of education extends across the entire spectrum of individual and societal activities, with extensions into areas of economics, culture and history, in order to accept and address diversity. Adults need the development of skills to achieve in their lives employability and job advancement, self-esteem, recognition and a sense of belonging. The important thing, therefore, is to create or improve appropriate education programs for people with disabilities to better meet their requirements, expectations and needs. The purpose of this article, therefore, is through the literature review to understand the situation experienced by people with disabilities in order



to integrate them professionally and socially in today's society, making reference to the new perspectives and the obstacles they face in their daily lives. (U.N., 2006; Mitchell, 2010; Cocks, Thoresen, Lee, 2015).

## **Vocational Education and Training**

The Higher Education Opportunity Act (HEA) of 2008 sought to increase opportunities for young adults with disabilities to participate in higher education, but to have these individuals receive financial assistance in the form of funding in post-secondary education programs (Hart, Grigal and Weir, 2010). The concept and understanding of human disability is observed to undergo constant variations and consequently administrative attention around the world (Ghoshal, 2018). In Europe in particular, the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities was drafted into law in 2002 and ratified in 2006. Its main focus is a human rights approach to understanding impairment and disability, aiming to recognize the discrimination, dignity and inequality they suffer (Logaras, 2013; Dancy, Taylor, Green, 2016; UNCRPD, 2006).

According to research evidence, the forms of work and employment that help to promote the integration of people with disabilities into work successfully are supported employment, adapted employment, job-specific practice, and learning and work readiness (Cocks, Thoresen, Lee, 2015; Wehmanet, Taylor, Brooke, Avellone, Whittenburg, Ham, Brooke, Carr, 2018; Dancy, Taylor, Green, 2016; Gustafsson, Peralta, Danermark, 2014; Lövgren, Markström, Sauer, 2017). The first form, supported employment, also known as individualised support, refers to the provision of vocational services in day centres and pre-vocational skills workshops (Wehmanet, Taylor, Brooke, Avellone, Whittenburg, Ham, Brooke, Carr, 2018). It is done with the support of an employment counselor who helps the person with a disability make good choices, provide them with money, support them with their employer, and generally train them effectively using a variety of methods to understand skills (Wehmanet, Taylor, Brooke, Avellone, Avellone, Whittenburg, Ham, Brooke, Carr, 2018; Wehmanet, Taylor, Brooke, Avellone, Whittenburg, Ham, Brooke, Carr, 2018; Gustafsson, Peralta, Danermark, 2014). In addition, the second form, adapted employment, was proposed by the U.S. Department of Labor's Office of Disability Employment Policy in 2005, with the goal of individualizing to specific groups of people with disabilities with the help of employment specialists to provide them with a work plan, always exploring their needs and interests (Wehmanet, Taylor, Brooke, Avellone, Whittenburg, Ham, Brooke, Carr, 2018). In addition, apprenticeship-apprenticeship is a form of employment that promises job training in real work settings, learning basic social behaviors (Wehmanet, Taylor, Brooke, Avellone, Whittenburg, Ham, Brooke, Carr, 2018). In conclusion, learning and work readiness is a form of work based on joint college attendance and attending pre-vocational skills programs

for students with disabilities alongside students in the general population. Students in this form of employment have a more organized support, higher pay due to a better educational level and the opportunity for social participation in university events, with the ultimate goal of acquiring academic skills.

Continuing, through the review of the international literature, education and training structures are mainly embedded in public education, where people with disabilities from their teenage years start to acquire knowledge and skills as skills for their future employment. There, they develop their learning and work readiness in order to become socially involved and acquire academic skills that will more easily lead them to professional success (Wehmanet, Taylor, Brooke, Avellone, Whittenburg, Ham, Brooke, Carr, 2018).

In later adulthood, one structure in which adults with disabilities can be professionally integrated is Social Cooperative Enterprises. In these enterprises, the model of supported employment is applied together with inclusive entrepreneurship, which helps to socially integrate these individuals with equal opportunities. In addition, several European countries have chosen another way to address the unemployment of people with disabilities, they oblige companies to hire a small percentage of people with disabilities (who, 2011).

## **Factors and barriers to labour integration**

In recent decades, the social sciences have identified the role of social, psychological and physical barriers that prevent people with disabilities from integrating into the workforce. The main barriers faced by people with disabilities when integrating into employment and work are underemployment and lack of opportunities, inadequate technological training, sociocultural factors and the attitudes of employers and colleagues (Moore, McDonald, Bartlett, 2018). Of course, employers' attitudes towards people with disabilities appear to be a determinant of successful or unsuccessful labour integration. International research shows both positive (Dancy, Taylor, Green, 2016; Gustafsson, Peralta, Danermark, 2014) and negative attitudes (Fisher & Purcal, 2017). The main reasons are lack of knowledge on the part of employers, concern about performance and lack of sensitivity.

In real work contexts, underemployment and lack of equal opportunities are evident, resulting in high unemployment rates, causing anxiety, social isolation, depression and frustration for people with disabilities (Gruber, Titze, Zapfel, 2014). According to research evidence, technological advancement is an inhibiting factor, particularly for people with disabilities, due to stereotypes that these individuals are not capable of working in the processes of automation (Moore, McDonald, Bartlett, 2018; Dancy, Taylor, Green, 2016). Many young adults with disabilities are not employed after graduation or are underemployed as unskilled workers, being at a disadvantage (Lövgrén, Markström, Sauer, 2017). In summary, there is not enough

information, the family is not supportive of people with disabilities and in many cases, and the cost of attendance or education is high, resulting in individuals being discouraged and abandoning the path to work and productivity.

## **Vocational Education and Training in Greece**

In Greece, the education and training structures are General High Schools and Lyceums, Special Vocational High Schools and Lyceums, Vocational Lyceums (EPAL) and Special Vocational Education and Training Laboratories (EEEEEEK), according to Law 3699/2008 (Voutsaki, 2017). In particular, in General Gymnasiums and Lyceums, students with disabilities are co-educated with students of the typical population with the help of parallel support and integration departments. In Special Vocational Secondary Schools, pupils follow the basic cognitive subjects, and at the same time are trained in pre-vocational and social skills, with the aim of living independently in the future. In addition, Special Vocational Education and Training Workshops (SVETLs) consist of workshops to develop pre-vocational skills in manual skills. Finally, in Greece, if people with disabilities do not continue in tertiary education, they attend practical pre-vocational and social skills programs for immediate social and professional integration at the Centers for the Creative Employment of People with Disabilities (CECDs).

According to the Greek Constitution, “work is a right and is protected by the State” and “all workers, regardless of gender or other discrimination, have the right to equal pay for work of equal value” (Bagtzi, 2019). Greece, wishing to follow international standards after its accession to the EU, attempted to train and rehabilitate people with disabilities professionally through programs and legislation (Voutsaki, 2017). Thus, after the country’s accession to the EU in 1981, the subsidisation of vocational training programs by the European Social Fund and the establishment of Special Production Centres began. The most well-known vocational training programs for people with disabilities to ensure greater participation in the labour market are: 1) Provided intervention of supported entrepreneurship through a network of cooperation between mobility and mentally disabled people; 2) 2006 entitled “Employment and Vocational Training” with the participation of specific municipalities and in cooperation with the Organization for Employment of Labour Resources (OAED) (Charalambidou and Athinaïou, 2010); 3) various Community co-financing programs (NSRF 2007–2013) through OAED. Lately, there is also a new perspective, that of Social Economy, structures located between the private and public sectors, with activities of social objective (Pouziari, 2016). These Social Economy structures include cooperative enterprises, associations, charitable institutions and social enterprises (Papanicola, 2015). Thus, Social Cooperative Enterprises (CSOs) were established, which aim to support people with disabilities.

Of course, in Greece, with the constant revisions of the legislative regulations, few programs related to education and vocational integration has been implemented. Still, in the private sector, the institution of quotas has not been well received (WHO, 2011), not providing an incentive to hire people with disabilities by private companies. In addition, through survey data, Greek society seems not ready to support and integrate people with disabilities in the workplace because there are no appropriate structures, lack of skills knowledge and people with disabilities are not trusted to take on a job task. Finally, the socio-economic conditions in Greece do not give the opportunity to implement programs and trainings as in other countries (Damianidou et al., 2018).

## Conclusions

The movements of people with disabilities have given rise to substantial legislative steps for their education and labour integration (Gruber, Titze, Zapfel, 2014; Wehmanet, Taylor, Brooke, Avellone, Whittenburg, Ham, Brooke, Carr, 2018; Wehmanet, Taylor, Brooke, Avellone, Whittenburg, Ham, Brooke, Carr, 2018; Gustafsson, Peralta, Danermark, 2014). More generally, there has been a concern to establish standards for the rights to work, education, safety and care of persons with disabilities, but they are not always implemented or have been implemented piecemeal over the years. Increasing legal validation also exists for self-employment and entrepreneurship models (Petner-Arrey, Howell-Moneta, Lysaght, 2016).

The research evidence shows that there is indeed a serious effort to implement inclusion policies and programs, but with several difficulties in their implementation. More specifically, persons with disabilities are largely discriminated against in the education system. However, in recent decades, the number of persons with disabilities attending primary or secondary schools and higher education institutions has increased significantly (Zhang, & Bartol, 2010). This is because students who continue their education in adult education programs appear to have a better standard of living, higher wages, more job opportunities, and financial independence for greater levels of self-determination.

In conclusion, the education system must include and respect the different needs of its diverse learners (Liasidou, 2014), with principles of differentiation so that they can be smoothly integrated into the social, educational, economic and cultural life of the country where they live with responsibility, confidence and self-respect.

## REFERENCES

- Cocks, E., Thoresen, S.H., Lee, E.A.L. (2015). Pathways to employment and quality of life for apprenticeship and internship graduates with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol.62(4), pp. 422–437, doi: 10.1080/1034912X.2015.1025714

- Darcy, S., Taylor, T., Green, J. (2016). 'But I can do the job': examining the practical employment of disabled people through human rights complaint cases. *Disability and Society*, 31 (9), pp. 1242–1274, Routledge, doi: 10.1080/09687599.2016.1256807.
- Fisher, K. R., Purcal, C. (2017). policies to change attitudes towards people with disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, Vol. 19 (2), pp. 161–174, Taylor & Francis, doi: 10.1080/15017419.2016.1222303.
- Gruber, S., Titze, N., Zapfel, S. (2014). vocational rehabilitation of people with disabilities in Germany: a systems-theoretical perspective. *Disability and Society*, 29 (2), pp. 224–238, doi: 10.1080/09687599.2013.796877
- Ghoshal S. (2018). The concept of disability – The dynamic trend, CASIRJ Volume 9 Issue 4.
- Gustafsson, J., Peralta, J.P., Danermark, B. (2014). The employer's perspective: Employment of people with disabilities in subsidized wage jobs. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(3), pp. 249–266, Taylor & Francis, doi:10.1080/15017419.2013.785976.
- Hart, D., Grigal, M., Weir, C. (2010). Extending the paradigm: Postsecondary education options for individuals with autism spectrum disorder and intellectual disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(3), pp 134–150, doi: 10.1177/1088357610373759.
- Liasidou, A. (2014). Critical studies of disability and socially just change in higher education. *British Journal of Special Education*, 41(2), 120–135. doi: 10.1111/1467-8578.12063.
- Logaras, D. (2013). work-employment and disability. Trade Union Training for Executives of the Disability Movement, National Confederation of People with Disabilities (E.S.A.M.A.), Athens.
- Lombardi, A. R., Dougherty, S. M., Monahan, J. (2018). Students with intellectual disabilities and career and technical education opportunities: a systematic literature review. *Journal of Disability Policy Studies*, 29 (2), doi: 10.1177/1044207318764863.
- Lövgren, V., Markström, U., Sauer, L. (2017): In relation to psychiatric and intellectual disabilities. *Journal of Social Work in Disability and Rehabilitation*. 16 (1), pp. 14–37, Taylor & Francis, doi: 10.1080/1536710X.2017.1260516.
- Mitchell, D. (2010). Education that fits: An overview of international trends in the education of students with special educational needs (final report). University of Canterbury.
- Moore, K., McDonald, P., Bartlett, J. (2018). Emerging trends affecting future employment opportunities for people with intellectual disabilities: The case of a large retail organisation. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 43(3), pp. 328–338, doi: 10.3109/13668250.2017.1379250.
- Petner-Arrey, J., Howell-Moneta, A., Lysaght, R. (2016). Facilitating employment opportunities for adults with intellectual and developmental disabilities through parents and social networks. *Disability and Rehabilitation*, 38 (8), pp. 789–795, doi: 10.3109/09638288.2015.1061605.

- UN, (2006). convention on the rights of persons with disabilities (CRPD). article 27 – work and employment. Retrieved March 08, 2023 from: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-ofpersons-with-disabilities/article-27-work-and-employment.html>
- UNCRPD (2006) Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. New York: UN ([www.un.org/disabilities/documents/convention/convopt-prot-e.pdf](http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convopt-prot-e.pdf)).
- Wehman, P., Taylor, J., Brooke, V., Avellone, L., Whittenburg, H., Ham, W., Brooke, A., Carr, S. (2018). Towards competitive employment for people with intellectual and developmental disabilities: what progress we have made and where we need to go. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 43(3), pp 131–144, doi: 10.1177/1540796918777730.
- WHO (2011) World Disability Report. Geneva: WHO.
- Zhang, X., & Bartol, K. M. (2010). The effect of engagement in the creative process on employees' creative performance and overall job performance: a curve-fitting evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 95(5), 862–873. <https://doi.org/10.1037/a0020173>.

# Historical Review of Special Learning Difficulties

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 addresses a historical review of Learning Difficulties. Special learning difficulties are the most numerous group of special educational needs and refer to people who do not benefit from formal education and present, in the majority of them, difficulties in reading and decoding. It is a fact that various definitions have been used for specific learning difficulties, as well as many different theories regarding their diagnosis, etiology and therapeutic treatment, without, however, always an agreement by the experts. The main purpose of this text is to show the various approaches that have been brought throughout the years until the present time.

**Keywords:** learning difficulties, historical review, approaches

## Introduction

Special learning difficulties are the most numerous group of special educational needs and refer to people who do not benefit from formal education and present, in the majority of them, difficulties in reading and decoding (Kavale & Forness, 2000). 50% of the students attending Special Education Schools have a diagnosis of Learning Difficulties and in fact, 80% of them concern reading difficulties (Kavale & Forness, 2000; Panteliadou, 2004). It is a fact that various definitions have been used for specific learning difficulties, as well as many different theories regarding their diagnosis, etiology and therapeutic treatment, without, however, always an agreement by the experts (Kakouros & Maniadaki, 2004).

By making a brief historical review, we can see that the various scientific searches from the different research fields have brought about a multitude of approaches over the years. The course of Specific Learning Difficulties (in many studies it appears simply as "Dyslexia") can be chronologically divided into 3 periods.

## From Antiquity to 1917

Even before the age of Hippocrates, cases of aphasia with disorders in the expression and understanding of speech have been reported. In the text of Hippocrates "On Sacred Disease" we meet for the first time the science of Neuropsychology which deals both with understanding the causes and with the rehabilitation of Dyslexia and Learning Difficulties.

In 1676 J. Schmidt described, for the first time, a type of aphasia where, having paralyzed the right side of the body, there was difficulty in writing text through dictation but also difficulty in understanding the text written by the patient himself. Also, he had difficulty expressing himself and replacing words with synonyms (Agaliotis, 2000. Drakos, 2002. Thomaidou, 1999. Kapetanios, 1999. Karapetsas, 1997).

In 1861, Broca discovered the area of the brain responsible for verbal expression and thus enabled research to identify the areas of the brain responsible for writing and reading. In 1865, it was discovered that organic lesions in the medial region of the dominant cerebral hemisphere were responsible for difficulties in language expression (Agaliotis, 2000. Drakos, 2002. Thomaidou, 1999. Kapetanios, 1999. Karapetsas, 1997). In 1867, Ogle used the term “Agraphia” to distinguish difficulties in graphic expression from Aphasia and to conclude that these two disorders are unrelated. Brastian in 1869, argued that reading difficulties are due to damage in Broca’s area (Agaliotis, 2000. Drakos, 2002. Thomaidou, 1999. Kapetanios, 1999. Karapetsas, 1997. Tzouriadou, 1995).

In 1877, Kussmaul introduced the term “Wordblindness” to describe aphasic patients who had only lost their reading ability, and soon after Berlin introduced the term “Dyslexia” for the same disorder. Other scientists follow, such as Hinshelwood in 1896 and Morgan and Kerr in the same period, who use the term “Hereditary Lexical Blindness” and without anatomical proof attribute the problem to abnormalities of the angular gyrus. In 1906 Jackson used the term “Alexia” while at the same time the French coined the term “Hereditary Dyslexia” (Agaliotis, 2000. Drakos, 2002. Thomaidou, 1999. Kapetanios, 1999. Karapetsas, 1997).

In 1917 Hinshelwood, at the same time under the name “Congenital Lexical Blindness” argues that the cause of all this is not organic brain damage but immaturity of the brain centers, whose function is responsible for the visual memory of words and letters and is located in the left angular gyrus (Agaliotis, 2000. Drakos, 2002. Thomaidou, 1999. Kapetanios, 1999. Karapetsas, 1997). Thus, the first period closes with many assumptions and attempts to approach the subject, without, however, anatomical, evidentiary and research evidence (Agaliotis, 2000. Drakos, 2002. Thomaidou, 1999. Kapetanios, 1999. Karapetsas, 1997).

## **From 1917 to the Second World War**

A landmark in the study of learning difficulties is Samuel Orton in 1937, who with the term “Turn Symbolism” makes the first phenomenological description of reading difficulties which he attributes to neurological factors. His hypothesis was that, in the left cerebral hemisphere the letters are recorded in terms of their orientation and position as we perceive them visually while in the right they are recorded as a mirror image. According to this theory, left-handers who turn to the right dominant brain hemisphere for information receive incorrect information due



to misinformation. His views were not accepted by the wider scientific community, despite their logic, however, the way was opened for research and reflection and his contribution led in 1949 to the establishment of the Dyslexia Society which bore his name. Since then the term “Dyslexia” began to be used most frequently by clinicians and educators and has reached the point where it is even used as a synonym for the terms reading disorder and Learning Difficulties in general.

After Orton, interest began to increase in the study of the phenomenon of learning difficulties and various terms were formulated such as: Specific Dyslexia, Specific Reading Difficulty, Legasthenia, Dyscalculia, Dysphasia, Dysgraphia, Dysorthography, Specific Developmental Disorder, Specific Learning Difficulty and many others . In 1930, boys with learning disabilities outnumbered girls by a ratio of approximately 4:1. In 1937–1943, Obredane found in his research with children with learning difficulties, accompanying pathological phenomena such as the incomplete sense of space and time. He uses the term Dyslecture to describe reading difficulties without sensory, motor or mental deficits (Thomaidou, 1999. Kapetanis, 1999. Karapetsas, 1997).

## **From the Second World War to the present**

The Second World War, because of the many head injuries that occurred, was a milestone in the more complete study of the pathology and functionality of the brain. So in modern times there are 4 main directions regarding the study of Learning Difficulties. These are:

- statistical studies
- pedagogical approaches
- psychological interpretation and treatment
- neuropsychological approach.

In 1974, the first attempt is made to define the Mathematics disorder which is also referred to as “developmental dyscalculia” by Kosc. In 1992, Wong expressed the view that disorders in oral and written expression are clinically significant since they are often associated with reading disorders. In this period we also come across the definition “Minimal Brain Damage” (minimal brain damage), which includes: minor neurological findings, abnormal encephalogram, disharmony in movement, inconspicuous deficiencies, etc.. From 1960 onwards the term prevails “Learning Difficulty” which stigmatizes less and includes all disorders (Zachos, 2001· Kartasidou, 2004· Nikolaou-Papanagiotou, 2001).

Strauss and Lehtinen (1947) referred to the child with encephalopathy, who presents a deficiency in the neuromotor system and considered that his difficulties are due to organic damage as well as disturbances in perception, thinking or emotional behavior. It is a definition that includes biological and behavioral criteria (Strauss & Lehtinen 1947, in Tzouriadou 1995).

Then, Strauss and Kephart (1955) considered that there might be a descriptive definition, which was based on symptomatology alone, and named it Strauss syndrome. Since 1965, other definitions have been formulated along the same lines, such as Kirk's, which was adopted by the National Advisory Committee on Handicapped Children (1967).

According to this definition: "...children with learning disabilities show some disturbance in one or more of the basic processes involved in the use of written or spoken language. This category includes cases such as minimal brain dysfunction, dyslexia, dysphasia, dyscalculia, etc. These conditions are not due to obvious sensory impairments, mental retardation or serious emotional disturbances" (Markovitis & Tzouriadou 1991, p. 15).

During the 1960s and 1970s, the dominant view was that the basis of learning difficulties lies in the improper processing of visual stimuli. This hypothesis has its roots in Orton's interpretation of the reversal errors that children exhibit in relation to symbol perception. In the mid-1970s, based on research findings regarding the correlation and evaluation studies of educational programs, which are based on visual perception exercises, the interpretation began to be questioned and it was considered that the presented perception disorders coexist with specific learning difficulties (Panteliadou, 2007).

During the decade 1975-1985, those directly involved with special learning difficulties, i.e. parents and professionals, united and raised claims both at the level of central political planning and local practice regarding the education of children. At the same time, new research hypotheses are being developed, which could lead to the design of new teaching programs (Panteliadou, 2007).

In the period, however, from 1985 onwards there was intense controversy surrounding the ways of diagnosis and etiological determinations of specific learning difficulties, which caused debates about their nature. The question has been raised as to whether special learning difficulties are a real difficulty or a conceptual construct. In addition, emphasis was placed on theoretical approaches, which support the existence of genetic factors and children's difficulties (Kavale, Forness & Lorschach 1991. Panteliadou, 2007).

## **Present Time**

In recent years, attempts have been made to treat Special Learning Disabilities with pharmaceutical agents without currently having research data documenting the use of a specific or combination of pharmaceuticals. What is treated medically is the hyperactivity that may coexist in children with special learning difficulties (Case-Smith, 2005. Kakouros & Maniadiaki, 2004. Kapetanias, 2005). Different pedagogic approaches have engulfed pedagogic circles in recent years with the main purpose of organized and systematic help to enable children with special

learning difficulties to cope at school (Case-Smith, 2005. Kapetanios, 2005. Markou, 1994. Tzouriadou, 1995).

## **Conclusions**

It is well established that through the above historical review the special learning difficulties are the most numerous group of special educational needs and are referred to people who do not benefit from the formal education because they present in the majority of them difficulties in reading and decoding. Also, various definitions have been used for specific learning difficulties, as well as many different theories regarding their diagnosis, etiology and therapeutic treatment by the experts throughout the years until the present time.

## **REFERENCES**

- Agaliotis, I. (2000). *Learning Difficulties in Mathematics: Etiology, Evaluation, Treatment*. Athens: Greek Letters.
- Case-Smith J., (2005). *Occupational Therapy for Children*, 5th Edition, St. Louis: Mosby.
- Drakos, G., (2002). *Contemporary Issues in Special Education, reflections, searches and perspectives*. Athens: Atrapos.
- Kakouros, E. & Maniadaki, K. (2012). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Theoretical Approaches and Therapeutic Management*, Athens: Gutenberg.
- Kapetanios, B., (1999). *Dyslexia: Historical-Evolutionary Process, Occupational Therapy-S.E.E.*, Vol. 12.
- Karapetsas, A. V., (1997). *Dyslexia in Children: Diagnosis and Treatment*, Athens: Greek Letters.
- Kartasidou, L. (2004). *Learning through Movement*. Thessaloniki: University of Macedonia Publications.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of learning disabilities*, 33(3), 239-256.
- Markovitis, M., & Tzouriadou, M. (1991). *Learning Disabilities Theory and Practice*. Thessaloniki: Supplier.
- Nikolaou-Papanagiotou, A. (2001). Contemporary treatment of mental, language and motor disorders in children. *Pediatrics*, Ref. 64
- Panteliadou, S. (2004). The mapping of the field of Special Education. Presentation at the conference "Mapping – Detailed Special Education Programs" of the Pedagogical Institute, EPEAEK-YPEPTH, April 25, 2004, Thessaloniki.
- Thomaidou, L., (1999). *Dyslexia: Myth and Reality, Occupational Therapy-S.E.E.*, Vol. 12.
- Tzouriadou, M. (1995). *Children with Special Educational Needs: A psychopedagogical approach*. Thessaloniki: Supplier.
- Zachos, G., Zachos, D. (2001). *Dyslexia: Treatment – Rehabilitation. Program Application Guidelines*. Athens: Center for Psychological Studies.

# Defining and Classifying Special 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 addresses the definition of Special Learning Disabilities for a better understanding. Children with special learning disabilities often struggle with different areas that affect their academic performance. Children with special learning disabilities are a heterogeneous group. The main purpose of this text is to better understand special learning disabilities by defining them and trying to classify them, 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, definition, classification, epidemiology

## Introduction

In addition to the theoretical understanding of information in relation to the physiology of special learning disabilities, the main reason for dealing with the approach to the definition of these learning disabilities and their multi-factorial etiology is the request for understanding and intervention for the cognitive functioning of these individuals, who show a strong differentiation of learning image compared to other children, who have low school 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. For example, a child with a special 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 disabilities 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.

## **Definitions of special learning disabilities**

One of the first most commonly accepted definitions, elements of which have been incorporated into all subsequent ones, is the one formulated by Bateman (1965). According to this definition: “children with special learning disabilities are those who present a pedagogically significant variation between their mental potential and the actual level of achievement, which is associated with basic disorders in the learning process. These disorders may be due, but not necessarily, to an obvious dysfunction of the Central Nervous System. They cannot be attributed secondarily to mental retardation, educational or cultural deprivation, severe emotional disturbances or sensory impairments.”

The definition of special learning disabilities, which was formulated by Samuel Kirk, states that: “Learning disability is defined as a delay, disorder or delayed development in one or more processes of speech, language, reading, writing, arithmetic or some other school subject resulting from a psychological disability caused by a possible brain dysfunction and emotional or behavioral disturbances. It is not the result of mental retardation, perceptual deficits, or cultural and didactic factors” (Hallahan & Mock, 2003; Kirk, 1962). This definition was adopted by the National Advisor Committee on Handicapped Children (1967).

In 1987, the US National Joint Committee on Special Learning Disabilities, after six years of interdisciplinary research, came up with a definition that attempted to bring together elements of previous definitions and opinions. According to this definition: “special learning disabilities is a general term that refers to a heterogeneous group of disorders resulting from severe difficulties in learning and using speech, reading, writing, logical thinking and mathematical abilities. These disorders are intrinsic and are claimed to be due to a malfunction of the Central Nervous System. Often learning difficulties can coexist with other deficiency conditions, such as e.g. sensory impairments, mental retardation, social or emotional disturbances. They may also coexist with environmental problems, such as cultural deprivation, insufficient teaching, etc. But it must be emphasized that it is not a direct result of these conditions”.

From the above definition, the following basic points emerge: First, specific learning disabilities are a heterogeneous group of disorders, while at the same time reference is made to self-regulation issues (attention disorders, social-emotional problems, lack of motivation), which result in individuals having difficulty in the field of social coexistence and interaction. With this labelling, the definition focuses on the heterogeneity of the population of students with special learning difficulties (Case-Smith, 2005. Doikou & Avlidou 2002. Kirk & Gallagher, 1989, in Panteliadou 2000. Mercer, 1987. Rose, 2009).

Secondly, the word ‘individuals’ is used instead of ‘children’, which does not refer to schooling but to the evolutionary-cognitive course of the individual through-

out his life. Finally, in relation to etiology, the definition focuses on dysfunction of the central nervous system. The dysfunction relates to the ways of receiving and processing information. The latter definition which has been incorporated into the United States' IDEA is more descriptive and does not refer to causative factors (Kavale & Forness, 2000). According to him: "special learning disabilities refer to disturbances in one or more of the basic psychological processes involved in the use of spoken or written language, which result in 'imperfect' listening, thinking, speaking, reading, writing, spelling, mathematical abilities. The term includes conditions such as perceptual deficiency, brain damage, minimal brain dysfunction, dyslexia and developmental aphasia. The term does not include cases of children whose problem is the result of a visual, auditory or motor deficiency, mental retardation or comes from adverse environmental, cultural or economic conditions' (IDEA, 2002).

However, to date no definition is commonly accepted by all experts active in the field of special learning disabilities. Many times the term is used to refer to all children who need educational help, adding to the confusion. Additionally, the term "Learning Disorders" is used interchangeably, mostly from a more clinical perspective (DSM-IV or psychopathology textbooks). The term "Special Learning Difficulties" is also used, which refers to a separate category of difficulties related to learning, and more specifically the processing of the written word. They are expressed by the intense and persistent difficulty of the student to acquire the skills of Reading, Spelling and/or Mathematical Ability, to a degree commensurate with his chronological age, his intelligence and the education he has received (Panteliadou, 2000).

All definitions approach the problem based on the evaluation of its parameters, but still create ambiguities regarding its meaning and content. Fifty years after the formulation of the first definitions of special learning disabilities, one can claim that knowledge and experience have expanded significantly, but the question "why special learning disabilities?" has not been answered and the incompatibility variation between ability and performance implicit in all definitions is still confused. Of course, the concept of mental ability has expanded and more emphasis is placed on learning proficiency, methods and strategies for approaching knowledge and learning style. Also, as performance, attempts are now being made to evaluate not only the response to the knowledge provided, but the more general learning behavior at school.

These redefinitions may facilitate the treatment of students in the context of education, but research findings mainly from the field of neuroscience are expected with interest to provide adequate interpretations regarding the same problem. Despite the ambiguities and contradictions, special learning difficulties are an existing situation that creates obstacles and problems in school learning for a significant percentage of children. In order to understand the problem, one should approach it

from two sides: a) as a scientific concept and b) as an existing situation in education (Pandeliadou, 2000).

## **Classification of Special Learning Difficulties**

Through the categorization and systematic classification of Special Learning Difficulties, the hope is fostered that the variety and extent of learning problems can be examined in the best possible way and, by extension, treated more effectively. Most systems of classification of Special Learning Difficulties set some specific characteristic (evaluative criterion) as a point of reference (e.g. the relevant learning content that constitutes a teaching objective and is drawn from the current syllabus, the extent of the disorder, the degree of severity, the etiology etc.).

The World Health Organization (WHO) has created a „classification system“ of diseases that is widely used by child psychiatrists and psychologists. The diagnostic categories contained in the manual have also found application in the scientific field of Special and therapeutic Education. According to the ICD-10 system, a learning disorder exists when performance in one of the following domains, i.e. reading, numeracy and written expression, as assessed by individualized tests, is significantly below the performance expected for age, school education and the mental level of the child. Learning disorders should be differentiated from other disorders and dysfunctions that cause specific learning difficulties. Learning disorders according to ICD-10 are more specific to the difficulties characterized in the Greek literature as “specific learning difficulties”. Specific learning disabilities include the following categories:

- Reading and spelling disorders: Significant and widespread difficulty with reading and writing skills. There are co-existing difficulties in understanding texts, difficulties in recognizing words while reading. Difficulties in reading are often associated with difficulties in spelling that remain even when there is an improvement in reading ability. These difficulties may be accompanied by emotional disturbances and behavioral problems.
- Isolated disorder in spelling: Severe and significant difficulties in developing spelling skills without pre-existing reading disorders and without being able to be justified by age, the existence of vision problems and an inappropriate school environment.
- Disturbance in arithmetic: Significant difficulties in arithmetic mainly in the execution of basic arithmetic operations that are not attributable to low intelligence or an inappropriate school environment. This category includes less advanced mathematical skills required e.g. in algebra, trigonometry, geometry, etc.

- Combined impairment of scholastic skills: Significant difficulties in both learning to write and learning to calculate through arithmetic operations. The difficulties observed in this category refer to reading, spelling and arithmetic and are not due to low intelligence and an inappropriate school environment.
- Specific disorder of the development of school skills: Developmental disorder of written expression. As a disorder of written expression it also exists in DSM IV
- Disruption of the development of scholastic skills not otherwise specified: Difficulties in learning, which cannot be characterized as either learning problems or learning disorders.

In addition to the ICD-10, there is also the DSM-5 diagnostic manual in which the term „Learning Disabilities“ has been replaced by the term „Specific Learning Disability“ and recognizes four categories (APA, 2013)

- Reading disorder. Diagnostic criteria assume lower performance in reading accuracy or comprehension than expected given age, intelligence, and education. Also, this difficulty must significantly interfere with school performance or daily activities.
- Math disorder. In this case, math ability is lower than expected given age, intelligence, and education and interferes with school performance or daily activities.
- Disorder of written expression. Here the difficulty is found in writing skills and the diagnostic criteria are similar to the above.
- Learning disorder not otherwise specified. This category includes learning disorders that do not fit into the above categories and may include difficulties in all three areas (mathematics, reading, written expression).

According to Padgett (1998), the different types of learning disabilities may show common characteristics, however they should be categorized separately, both in research and in the design of interventions.

## **Epidemiology of Learning Disabilities**

Learning problems occur in about 5% of school-age children. Specific learning disabilities are specific and lifelong but present with different school problems at different ages, depending on factors such as age, medical history, family history, and intelligence level. Appropriate individualized diagnosis and treatment plans are necessary to remediate these problems and provide adequate coping strategies. Many children who have learning difficulties can be classified into one of two important categories: the dyslexic category or the non-verbal learning disability category. The role of the interdisciplinary team is important in order to guide the



parents in the correct pedagogical approach. In some studies, however, the incidence rate is 5–8% (Anagnostopoulos, & Sinis, 2004).

From the study of this issue in different spelling systems, although they differ in terms of the criteria used to define such a field, it appears that children with Special Learning Disabilities represent a proportion of the school population which is justifiably of concern to the interested parents, but also to the educational institutions (Karvounis, 2007. Rose, 2009).

A common assumption of all studies is also the fact that Special learning difficulties tend to be presented much more often in boys than in girls (Anagnostopoulos, Sinis, 2005. Gentry, 2014. Hawkeetal., 2009. Karvounis, 2007. Polychroni, Hatzichristou & Bibou, 2010. Triga-Mertica, 2010).

The incidence of Learning Difficulties in the child population is not easy to determine clearly due to the difficulties related to their definition, their diagnosis, the way they are approached, as well as the research samples. It varies from country to country and from region to region as a result of both the different diagnostic criteria used and the resources available to address them (Triga-Mertica, 2010).

It is generally accepted that there is variation between different studies regarding the calculation of learning disabilities. These children show reduced performance in one or more school activities, such as reading, writing or arithmetic. It is reported that one in five children have difficulty learning to read. Although most of these children eventually learn to read, many continue to have difficulties and never achieve normal reading fluency. Reading ability in 3rd grade is a predictor of a child's long-term school success. 75% of children with dyslexia who are not diagnosed before 3rd grade continue to have problems in 3rd grade and less than 2% continue on to higher education after high school. About 50% of children in special education have special learning difficulties and 80% of them have reading difficulties (Syrigou-Papavasiliou, 2007).

Reading disorder is a major social and educational problem. Its frequency is estimated between 5 and 17% of school-aged children. It is therefore one of the most common neurodevelopmental disorders, with a ratio of boys to girls of 2–3:1 (Triga-Mertica, 2010). It has been found to be more common in children from minority backgrounds as well as those from families receiving financial assistance. It is therefore clear that many children have reading difficulties due to environmental factors (economic poverty, low educational level of the family, lack of environmental stimuli, insufficient teaching) (Anagnostopoulos & Sinis, 2005).

From all of the above, it appears that specific reading difficulties concern the largest percentage of children with Special Learning Difficulties and often overlap to a large extent with specific difficulties in mathematics and written expression. Epidemiological studies on the frequency of special difficulty in mathematics do not exist. However, it has been established that, in a clinical sample of children with special learning difficulties, the difficulty of mathematics concerns approximately

1/5 of the children. This ratio translates percentage wise to approximately 1% of the student population (Triga-Mertica, 2010).

In contrast, relevant research carried out in England and America, according to which, the extent to which Special Learning Difficulties appear in counting and arithmetic operations, ranges from approximately 12% to 15% of the population. Other studies, which were limited to estimating the percentage of the population suffering from dyscalculia, concluded that this percentage is around 6% (Maridaki-Kassotaki, 2010). As far as the specific learning difficulty of written expression is concerned, it seems that it appears very rarely by itself, but often coexists with other Special learning difficulties. However, if we take into account the high percentages (8-15%) of children with special difficulties in their language development, as well as the relatively high percentages of reading difficulties, which were mentioned above, then we should calculate that the difficulties of written expression concern at least 10% of the student population. (Triga-Mertica, 2010).

According to research conducted in the English-speaking world, the number of people who encounter difficulties in the production of the written word seems to be even greater than the number of those who have problems with reading. It is reported that students with writing problems are a heterogeneous group which corresponds to 10% to 34% of students. The majority of them, in fact, suffer from learning difficulties. If to the specific learning difficulties are added the usual spelling and wording problems as well as the weaknesses in expression, then the percentage of those who have difficulties in writing increases even more. (Maridaki-Kassotaki, 2010).

In a related overview of some studies, estimates for the cases of specific developmental dyslexia are reported that range between 4–5% of the school population (Karvounis, 2007). However, according to the criteria of ICD 10, only approximately 2-4% of the students present a specific developmental or developmental dyslexia (Stefanis, Soldatos & Mavreas, 1997).

Learning disorders are very often found in other family members from generation to generation. It is argued that the occurrence of high rates of speech, reading, spelling and writing disorders observed in parents of children with Special Learning Disabilities can be explained by assuming the existence of a dominant mode of inheritance. Studies of twins have shown that the prevalence of learning disorders in their family members is much higher than in the general population and that there is a high concordance rate for Special Learning Disabilities in monozygotic twins compared to dizygotic twins. Additionally, it is argued that Special Learning Disabilities appear more in urban children than in rural areas.

An epidemiological study in Great Britain showed that children in large urban centers had 2.5 times more Learning Difficulties than children in rural areas. In particular, specific reading delay was present in 10% of the school population in urban areas of London, particularly poor districts, as opposed to 4% of the school

population in the rural Isle of Wright. Finally, it is argued that Special Learning Disabilities occur much more frequently in delinquent adolescents than in the general population. Modern studies report a 15–20% incidence of reading disorder among them (Anagnostopoulos, & Sinis, 2005).

In Greece, even though the phenomenon of Learning Difficulties occurs frequently, however, no reliable data has emerged on their frequency of occurrence, as there is no accurate information from pan-Hellenic studies. Most research suggests that the number of people with mild, moderate or severe learning difficulties represents 10% to 20% of the general population. Other researchers, however, raise this percentage to much higher levels. Kyriotakis emphasizes that in Greece the percentage of students with special learning difficulties is constantly rising. About ten (10) students among the thirty (30) in a class present Special learning difficulties (Maridaki Kassotaki, 2010; Triga-Mertica, 2010).

Matsaniotis estimates that about 1 in 10 children who go to school have learning difficulties due to developmental difficulties, while they have normal intelligence, normal sensory organs and a normal brain, and separates them from students whose nature creates learning problems. According to other experts, the percentage of severe Specific Learning Difficulties (learning performance with a delay of about 2 years) in 4–5%, while mild ones (delay in performance of about 1 year) in 10–15%. Most difficulties, however, according to many researches, appear in language courses in a percentage that reaches up to 80% of the total percentage of children with special learning difficulties. (Triga-Mertica, 2010).

## **Conclusions**

Although research results often disagree with each other, the existing findings, even between different countries, show a striking agreement. It has been hypothesized that the relatively high incidence of Special Learning Disabilities may be observed in children learning alphabetic languages and that reading problems are almost non-existent in children learning languages whose writing uses ideograms (e.g. Chinese, Japanese). or languages with more systematic sound-symbol relationships (e.g. Croatian, Finnish). The latest findings show that although reading problems are not as common in these groups, they still exist. Even a frequency of 10% indicates that the education system is facing a significant problem. According to this assessment, approximately 3 children in each class, in addition to any mental or social handicaps or emotional disorders, will also present some learning difficulty.

## **REFERENCES**

- Anagnostopoulos, D., Sini, A. (2005). *School Learning Disorders & Psychopathology*. Athens: BETA medical arts.

- Bateman, B. (1965). Learning disabilities-an overview. *Journal of School Psychology*, 3(3), 1–12.
- 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.
- Hallahan, D. P. and Mock, D. R. 2003. “A brief history of the field of learning disabilities”. In *Handbook of learning disabilities*, Edited by: Swanson, H. L., Harris, K. R. and Graham, S. 16–29. New York: Guilford Press.
- Maridaki-Kassotaki, A. (2010). *Learning Difficulties. Psychopedagogical approach*. 6<sup>th</sup> edition. Athens: Greek Letters.
- Padget, S. Y. (1998). Lessons from research on dyslexia: Implications for a classification system for learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 21(2), 167–178.
- Panteliadou, S. (2000). *Learning disabilities and educational practice. What and Why*, Athens: Greek Letters.
- Stefanis K.N., Soldatos K., Mavreas V. (1997). *ICD-10 classification of mental and behavioral disorders*. Beta Medical Publications.
- Syrigou-Papavasiliou, A., (2007). „Etiology of learning disorders“, in Vlassopoulou, M. & Giannetopoulou, A. & Diamanti, M. & Kirpotin, L. & Levanti, E. & Lefteri, E. & Sakellariou, G. (editors). *Language Difficulties and Written Language in the context of school learning. (conference proceedings)*. Athens: Grigori. pp. 325–335.
- Triga-Mertica, E. (2010). *Learning difficulties. General & Specific Learning Difficulties – Dyslexia*. Athens: GRIGORI.

# The Role of the Trainer of Adults with Intellectual Disabilities

Andreas Tangas, PhD student

*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*  
*Faculty of Preschool and Primary School education*  
*e-mail: taggasand@gmail.com*

**Abstract:** Due to rapid economic, social and labour changes, the inequalities created are many and the contribution of lifelong learning can help to mitigate them. However, these changes create major and diverse problems for people belonging to vulnerable groups such as people with intellectual disabilities. The literature refers separately to the education of people with disabilities, taking into account their specific characteristics and recognising the special role of the teacher. This article describes the role of the trainer of adults with intellectual disabilities. The adult educator of people with intellectual disabilities is a member of the team he or she trains and his or her actions have a significant impact on the outcome.

**Keywords:** adult education, intellectual disability, adult educator for people with disabilities

## Introduction

The education of adults with disabilities is often at the centre of the debate as a lever for social inclusion and equality for this group. The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities and the European Strategy 2010–2020 refer to the need for access for this social group to all types and levels of vocational guidance, vocational training and further education. (United Nations, 1993)

The social inclusion of people with intellectual disabilities is a challenge in today's society where the concept of inclusion is prevalent. This effort is multi-level and complex, with education of people with disabilities as its main pillar. The education of people with disabilities contributes to their economic autonomy, their vocational rehabilitation and the general improvement of their standard of living. (UNESCO, 1997)

International and national bodies and States recognise and protect the right of every citizen to access education without discrimination. Education is a basic human right with equality as its main characteristic. Education cultivates the skills of human beings, making them useful individuals in society and the economy. The inability of individuals to access education contributes to social exclusion and increases inequality. It is in this context that the education of people with disabilities comes into play. All developed countries recognise the right to education for people with disabilities, and protect and provide for it. The education system is structured

in such a way as to ensure the participation of people with disabilities in both formal and adult education. States shall facilitate the access of persons with disabilities to primary and secondary education by adopting the necessary educational practices and ensuring that appropriate technical means and the necessary teaching/support staff are available in the educational establishments. (Χατζηπέτρου,2013)

### **Characteristics of the trainer of adults with intellectual disabilities**

The trainer of adults with disabilities needs to show interest, respect and acceptance of the learners. He or she also needs to foster a climate of trust within the group so that all participants can express their views and feel safe. The selection of appropriate training materials and the continuous evaluation of the training activity are of major importance. In order for the above to be possible, the adult educator of people with disabilities needs to know and apply the principles of adult education, to have looked for the needs, abilities and characteristics of the learners so that the learning is adapted to them. People with disabilities have developed their own models of learning, which may come from limited educational experiences or from experiences in special educational environments. It is possible that group learning techniques are unfamiliar to learners, making it difficult for them to manage and respond to them. Trainees should be encouraged to work in pairs or small groups. (Σούλης, 2013)

Contact and interaction with the group of trainees and the trainer is of great importance. The trainer should have the ability to handle previous negative experiences of the participants, should not have prejudices and stereotypes about people with disabilities and vulnerable social groups and finally should be sufficiently informed about the training of vulnerable social groups, their needs and characteristics. (Wildman et al., 1986)

Continuing, we see the need for the trainer of adults with disabilities to have a complete picture of the group to be trained by successfully profiling the group. For this purpose, the trainer needs to ask the organisation organising the programme to provide him/her with information on the profile of the trainees, always respecting confidentiality. (Χατζηπέτρου, 2013)

Another thing that helps the adult educator for people with intellectual disabilities is his knowledge of the previous experiences of the group members. Through dialogue and the cultivation of a team spirit, this knowledge can be transformed and can be an educational tool. Shared experiences will bring group members closer together and make them feel familiar, improving the climate of safety and security. (Ponchillia & Ponchillia, 1996)

The trainer must be able to use educational techniques and methods that encourage participation, teamwork, self-motivation and initiative by the participants.

This effort must not be accompanied by training techniques and methods that are characterised by an element of individualism. It is essential for the trainer to have all the knowledge and skills needed to manage the group, to foster a climate of trust and cooperation between its members and to be able to deal with any conflicts that may arise. (Palomar et al., 2021)

Another important element that will benefit the education of people with intellectual disabilities is that the trainer has the appropriate teaching material based on their age. It is advisable for the trainer to help them prepare for life through some pre-vocational and vocational training as well as education. This will also make the trainees themselves feel more secure and eliminate the frustration they feel. In this way, each adult educator has the ability to organize a specific personalized program based on the needs of each adult learner so that their learning is more targeted. (Δρόσος & Αντωνίου, 2020)

The trainer needs to observe the person with an intellectual disability for a long period of time in order to discern what is of great importance to the person. People with intellectual disabilities cannot analyse and explain complex situations. So the trainer must be able to analyse and explain in an understandable way to the learner. Also, the trainer needs to be able to describe the task he/she is asking for adequately so that the trainee can imagine exactly what it is that is being asked for, i.e. the end result. It is also beneficial that the trainee should be able to understand the individual steps leading to the objective. The teacher or trainer can help him/her to orientate himself/herself by providing, for example, a sequence of photographs and drawings which clearly illustrate the steps that have already been taken, the stage at which the learner is currently at, and how the work will continue. Flow charts with illustrations can make these functions clear. The teacher or trainer should be able to construct such diagrams. People with mental retardation need such external diagrams, especially for more complex tasks. Even when the person with intellectual disability can read an action diagram in pictures, and even when he or she can complete the individual steps of an action in the form of motor algorithms, he or she will often stop, not knowing how to continue, giving up. The teacher must then constantly encourage him, give him new motivation, tell him what to do next or refer him to the picture of the next step. The lack of learner autonomy means that the trainer has to control and guide the learner's actions. The trainer should not take it for granted that his instructions will be carried out immediately and quickly, even if they are very simple or detailed. People with Down syndrome, in particular, show a considerable delay in their reactions, which is sometimes interpreted as denial. The trainer needs to give the learner the time required and patiently guide the learner. However, when a person needs a lot of time to perform a task, he or she is not able to complete the same amount of work in the same amount of time as someone who does not have a cognitive impairment. The trainer should be oriented towards a significantly smaller amount of work and take into account that a

person with an intellectual disability also has less stamina than the person himself. Sometimes a break is needed even after ten minutes of effort. The teacher or trainer of people with mental retardation should include these necessary breaks in the planning from the outset, and should not use himself or herself as a yardstick. The same slowness and frequent breaks for rest that characterise work also characterise the learning process of people with intellectual disabilities. It too is a process that proceeds in small steps, with many breaks and frequent repetitions and exercises. In the learning process, even the smallest errors should be corrected immediately and the slightest success should be rewarded immediately. The teacher of people with mental retardation needs to have a large stock of reward phrases and gestures, since what the learner learns is not easily memorised. The use of models, pictures and diagrams as aids to memorise elements during the learning process and to recall them during action or tasks is preferable to speech, which is more difficult for people with intellectual disabilities. The instructor needs to speak clearly, give only one name for each object, the sentences should be short, use definite past tense, avoid using abstract concepts, the speech should be accompanied by gestures and ask the learners to do the same. People with intellectual disability do not have flexibility of thought so the trainer has to analyse the situations. People with intellectual disability lack the concept of creativity which is something the trainer should keep in mind. Also, this group of trainees often try to impose themselves aggressively without caring about the “wants” of others and act selfishly. The trainer must be able to control such behaviours and guide the group. (Τα Δικαιώματα των Ατόμων με Νοητική Καθυστέρηση: Η Πρόσβαση στην Εκπαίδευση και στην Εργασία Ελλάδα, 2006 ; Σούλης, 2013; Χατζηπέτρου, 2013)

The trainer should help them to gain a realistic picture of their individual abilities. To this end, he should vary the exercises appropriately, ensuring that sometimes they can be solved easily and confidently, so that the learner’s confidence is boosted, while at other times the learner has to make an effort to solve them, so that he understands the limits of his abilities.

### **The role of the trainer of adults with intellectual disabilities within the interdisciplinary team**

The term interdisciplinary collaboration refers to the collaboration of scientists from different disciplines to improve the education, treatment and care of people with special educational needs. Interdisciplinary collaboration encompasses the whole spectrum of special education, from initial diagnosis and assessment, early intervention, through to schooling and vocational rehabilitation.

Multidisciplinary cooperation is internationally recognised as the most effective way of educating and caring for children and adults with special needs. A team may consist of doctors, child psychiatrists, teachers, psychologists, speech



and language therapists, occupational therapists, physiotherapists, social workers, nurses. The cooperation of many scientists for the progress of the person with disabilities helps to have a comprehensive knowledge of their needs, to avoid mistakes, and to gain new knowledge for the participants. A key benefit is also the existence of common goals for the development of the person with a disability. The interdisciplinary team helps to take a holistic approach to the problem which gives more weight to the decisions made for the person with a disability since it is the sum of the views of all the scientists and not just one. (Τα Δικαιώματα των Ατόμων με Νοητική Καθυστέρηση: Η Πρόσβαση στην Εκπαίδευση και στην Εργασία Ελλάδα, 2006)

However, interdisciplinary cooperation may also encounter difficulties that need to be solved or anticipated which shows the importance of proper planning. In particular, the planning must have clear objectives, be continuously evaluated, involve ongoing collaboration between all the disciplines involved in the team and of course be focused on the real needs of the adult person with a disability. The adult disability trainer helps to achieve the goals of the program. (Δρόσος, Αντωνίου, 2020)

### **Final remarks**

In the field of adult education, special reference is made to the ways of knowledge transfer. A key part of this process is the trainer who acts as a catalyst to ensure that the learner successfully completes the objectives. The trainer needs to have a set of resources and characteristics that will help him or her in his or her demanding task. It is the trainer who is required to keep the balance within the group and to be an encourager and mentor. The adult educator plays a key role in integrating people with disabilities into the education system so that they can acquire the skills needed for social integration and employment. The adult educator for people with disabilities can guide the learner according to his or her needs in acquiring knowledge and skills that are useful to him or her. The adult educator promotes the concept of the 'knowledge society' and helps to eliminate the discrimination and inequalities experienced by people with intellectual disabilities.

### **REFERENCES**

- Palomar, J., Castillo, M., Pascual, A., Oliver, E. 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 Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8187620/>
- Ponchillia, P. E., & Ponchillia, S. K. V. (1996). *Foundations of rehabilitation teaching with persons who are blind or visually impaired*. American Foundation for the Blind, NY.

- Wildman, G.B. Wildman, E.H. & Kelly, J.W. (1986). Group conversational skills training and social validation with mentally retarded adults, *Applied Research in Mental Retardation*, v. 7(4), pp. 443–458.
- UNESCO (1997). *Adult education: the Hamburg Declaration; the Agenda for the Future*. Retrieved from 6/5/2023, από [www.uil.unesco.org](http://www.uil.unesco.org): <https://uil.unesco.org/adulteducation/confintea/adult-education-hamburg-declaration-agenda-future>
- United Nations (1993). *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*. Retrieved from 6/5/2023, [www.un.org](http://www.un.org):<https://www.un.org/development/desa/disabilities/standard-rules-on-the-equalization-ofopportunities-for-persons-with-disabilities.html>
- Δρόσος, Ν., & Αντωνίου Α.-Σ. (2020). Αναπηρία και επαγγελματική ένταξη: Προστατευμένη και υποστηριζόμενη εργασία.: *Περιοδικό Επιστημονικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*, τ. 6 (1): 109–123.
- Σούλης, Σ. (2013). Εκπαίδευση και αναπηρία.Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία. Ανακτήθηκε: [https://repository-edulll.ekt.gr/edulll/bitstream/10795/1607/2/1607\\_%ce%b5%ce%ba%cf%80%ce%b1%ce%af%ce%b4%ce%b5%cf%85%cf%83%ce%b7%20%ce%ba%ce%b1%ce%b9%20%ce%b1%ce%bc%ce%b5%ce%b1.pdf](https://repository-edulll.ekt.gr/edulll/bitstream/10795/1607/2/1607_%ce%b5%ce%ba%cf%80%ce%b1%ce%af%ce%b4%ce%b5%cf%85%cf%83%ce%b7%20%ce%ba%ce%b1%ce%b9%20%ce%b1%ce%bc%ce%b5%ce%b1.pdf)
- Τα Δικαιώματα των Ατόμων με Νοητική Καθυστέρηση: Η Πρόσβαση στην Εκπαίδευση και στην Εργασία Ελλάδα (2006), Open Society Institute, Budapest, Hungary. Ανακτήθηκε: [https://www.opensocietyfoundations.org/uploads/e5af6542-1bef-4fb89d56679bcc1fee6c/grecereport\\_20050902\\_0.pdf](https://www.opensocietyfoundations.org/uploads/e5af6542-1bef-4fb89d56679bcc1fee6c/grecereport_20050902_0.pdf)
- Χατζηπέτρον, Α. (2013). *Σχεδιασμός πολιτικής σε θέματα αναπηρίας: Εγχειρίδιο εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α).

# The Impact of Extracurricular Activities on the Social Inclusion of Students with Intellectual Disability

Maria Alexakoudi, PhD student  
*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*  
*Faculty of Educational Studies and the Arts*  
*Department in Special Education*  
*e-mail: alexakouditeacher2@yahoo.gr*

**Keywords:** intellectual disability, extracurricular activities, inclusive education

## Introduction

In recent years, the concept of inclusion regarding the students' full participation in the shared school environment has emerged as one of the most significant problems. Children with intellectual disabilities can assimilate socially at school, according to the international scientific bibliography (Hall et al., 2015). The advantages of inclusive education, however, are not always realized. Studies have shown that simply enrolling students with ID in a regular classroom is not always sufficient because of their limited social skills and the consequent need for interventions. The authors look at how to include students with ID in school while keeping in mind that this is initially linked to changing instructional methods using a targeted, individual, structured, and integrated program for students with special educational needs. As one of their educational areas in the community, we will concentrate on improving their social abilities in relation to school. The fundamental priority for the inclusion of students with ID inside the school community is educational interventions that are centered on the enforcement of social skills (Louw et al., 2019).

Children also learn about their undesirable social habits when they receive constructive criticism from other children. Children who struggle to develop and use effective social skills with other children are seen by their peers as socially inept and are at risk of social isolation. The chances to practice critical abilities that can improve social development are further limited by this isolation (Cummins & Lau, 2003). The social experiences provided in the mainstreamed classroom may not completely support the social development of children with disabilities, despite

the possibility that mainstreaming is helpful. Social acceptance for children with disabilities was not correlated with spending more time integrated into normal education classes. Children with LD also tended to have fewer reciprocal connections than their typically developing peers when they were put in inclusive educational environments. In order to better prepare for the social demands of mainstreamed classrooms, these children may require extra support (Emerson et al., 2013). Without the right supports, children with ID run the risk of being bullied and rejected by their peers. They may therefore continue to feel socially excluded despite being in close proximity to their peers who are typically developing. It is important to concentrate on the social inclusion of children with cognitive delays and look for environments and circumstances where these children can engage in fruitful social relations (Emerson et al., 2013). By conducting the current theoretical and experimental research it is expressed the hope for contribution to the current data base of information and strategies for improving the process of social inclusion of students with intellectual disability – in the present case – by applying different techniques and approaches during extracurricular activities.

## **Methodology**

### **Research hypotheses**

The research was based on the experimental methodology and especially on the philosophy of the teaching experiment. The main hypothesis of the research is that students with intellectual disability who participate in school – based extracurricular activities develop better their skills and therefore achieve more effective social inclusion than students with intellectual disability who do not participate in extracurricular activities.

### **Participants**

The participants in this research were a total of 22 secondary school students attending a Unified Special Vocational Gymnasium-Lyceum school (ENEEGIL). All the students who participated have an official diagnosis of mild or moderate intellectual disability, while some have co-morbidity with other disorders such as autism spectrum disorder, motor, hearing and speech impairments, behavioral problems, as well epilepsy. The age of participating students ranges from 14 to 21 years old. From the total of 22 students, 12 (54.5%) participated in a school – based program with extracurricular activities (experimental group), while the remaining 10 (45.5%) were the control group. Additionally, for the completion of the extracurricular activities program, the researcher specializing in Agriculture collaborated with other teachers of different specialties. On the other site, the control group consist of 60.0% male and 40.0 female. 40% of the students was at the age of 16, 30%

at the age of 18, 20% at the age of 17 and only 1 student was 15 years old. Finally 2 of these students have motor impairments, 2 behavioral problems and 1 ASD. Finally, 8 teachers of various specialties participated in the research. All of them work at the school where the experimental process took place, while they additionally collaborated with the researcher during the realization of the extracurricular activities and the assessment of the students' skills. Of the total of the sample, most of the teachers (75%) are female and the remaining 25% are male. Regarding the age, 2 (25%) teachers are young (20–30 years old) and another 2 (25%) are between 41–50 years old. The remaining 4 (50%) are between 31 and 40 years old. 88% of the teachers (7 individuals) have a master's degree and only 1 has a PhD. Regarding work experience, 63% of the teachers have experience from 6 to 10 years, 25% 11 or more and only 1 has work experience 0–5 years. Finally, in relation to the specialty, the teachers are distributed as follows: Agriculture (2), Music (1), Mathematics (1), Philology (1), Visual Arts (1), Gymnastics (1), and Informatics (1)

### **Research tools**

The first research tool used was the observation form. This form was completed for each of the extracurricular activities of the program implemented and includes specific criteria for evaluating the impact of the program on the three categories of skills of students under consideration (social, motor and perceptual). Each student was evaluated for each criterion according to a scale ranging from 1 to 5 with level 1 as the lowest (student never practices such skill during the activity) and level 5 as the highest (students always practices such skill during the activity). The different criteria are organized into groups – factors and have been obtained after studying relevant psychometric weighted scales. These scales are the “[Social Skills Rating System (SSRS)]” developed by Gresham and Elliott (1990) to assess students' social skills, behavior problems, and academic performance (30 items), the “Motor Skills Assessment scale” (Matson, 2018, cited in Matheis & Estabillo, 2018), consist of 12 items that are organized into two factors (motor and gross motor skills), as well as the “Perceptual Skills Assessment scale” for the assessment of perceptual skills (8 items). The second research tool was a questionnaire for assessment of environmental factors. The first parts school culture consist of the 17 items of the “School Culture Triage Survey scale” (Wagner, 2006) for the assessment of the general school culture. In the second part there are three questions examining the teachers' perceptions regarding whether extracurricular activities contribute to the strengthening of the skills of students with intellectual disability in the three areas examined (social, motor and perceptual skills).

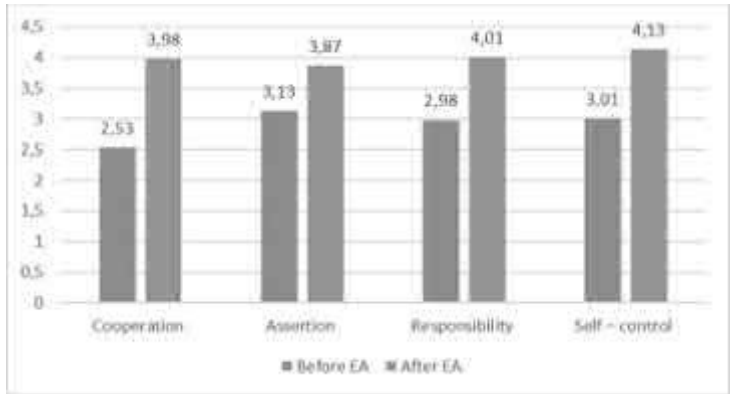
## Research process

The duration of the educational experimental process was one school year (from September 2021 until May 2022). Initially, the teachers who participated were informed about the purpose of the research and were given to fill in the questionnaire. Before starting, the teachers were informed that their participation is voluntary and they can withdraw from the process if they wish. The researcher then divided the students into two groups (experimental group and control group). The students of the experimental group attended all the school subjects. In some of them, however, the teaching of the course, according to the curricular, was replaced by an extracurricular activity. On the other site, the students of the control group exclusively attended the school subjects provided according to the curriculum. After the completion of each extracurricular activity, each student was evaluated according to the criteria of the observation form presented in Appendix A in regard to the social, motor and perceptual skills. The same criteria was used and for the evaluating of skills of the students of the experimental group after participating in the different school courses. Different extracurricular activities were carried out during the school year namely: “Acquaintance time”, “Tie-dye time”, “Treasure hunt time”, “Game time”, “Cooking time”, “Sport time”, “Art time”, “Music time”, “Theatre time”, “Agriculture time”, “Trip – free time”.

## Results

### Impact of extracurricular activities on students' social skills

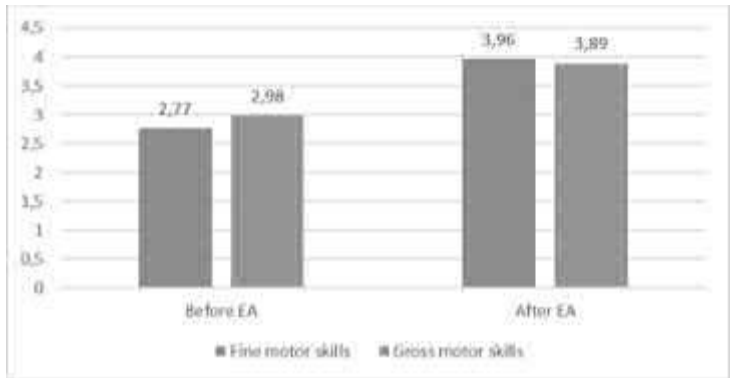
The average performance in the social skills of the students was lower before the start of the extracurricular activities compared to the corresponding average performance after the completion of these activities. The mean performance for the subscale “cooperation” increases from 2.53 before participation in extracurricular activities to 3.98 after participation. For the subscale “assertion” there is an average increase in performance from 3.13 to 3.87. For the subscale “responsibility” the average increase is from 2.98 to 4.01, while for the subscale “self-control”, an average increase is observed from 3.01 to 4.13. According to the results of the Simple T – Test, there is a statistically significant difference in the average performance between students' social skills before and after participating in EA for the four subscales. Therefore, the research hypothesis 1 was confirmed according to which the participation in extracurricular activities improve the social skills (responsibility, cooperation, assertion, self-control) of students with intellectual disability.



**Diagram 1.** Mean differences in the four subscales for social skills of students with intellectual disability before and after participating in extracurricular activities

**Impact of extracurricular activities on students’ motor skills**

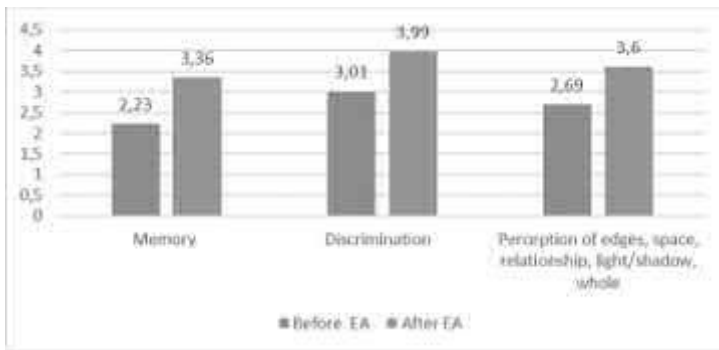
The average performance in the motor skills of the students, was lower before the start of the extracurricular activities compared to the corresponding average performance after the completion of these activities. More specifically, the mean performance for the subscale “fine motor skills” increases from 2.77 before participation in extracurricular activities to 3.96 after participation. For the subscale “gross motor skills” there is an average increase in performance from 2.98 to 3.89. For the total score of motor skills there is also high increase on average from 2.88 to 3.92. The Simple T – Test was done, showed that there is a statistically significant difference in the average performance between students’ motor skills before and after participating in EA for the two subscales. Based on the above the research hypothesis 2 was confirmed according to which the participation in extracurricular activities improve the motor skills (fine and gross) of students with intellectual disability.



**Diagram 3.** Mean differences in the two subscales for motor skills of students with intellectual disability before and after participating in extracurricular activities

### Impact of extracurricular activities on students' perceptual skills

The average performance in the perceptual skills of the students, as it was recorded in the observation form by the researcher, is lower before the start of the extracurricular activities compared to the corresponding average performance after the completion of these activities. More specifically, the mean performance for the subscale “memory” increases from 2.23 before participation in extracurricular activities to 3.36 after participation. For the subscale “discrimination” there is an average increase in performance from 3.01 to 3.99, while for the subscale “*perception of edges, space, relationship, light/shadow, whole*” there was average increase from 2.69 to 3.44. For the total score of perceptual skills there is also high increase on average from 2.64 to 3.60. The Simple T – Test showed that there is a statistically significant difference in the average performance between students' perceptual skills before and after participating in EA for the three subscales. Therefore, the research hypothesis 3 was confirmed according to which the participation in extracurricular activities improve the perceptual skills (memory, discrimination, perception of edges, space, relationship, light/shadow, whole) of students with intellectual disability.



**Diagram 5.** Mean differences in the three subscales for perceptual skills of students with intellectual disability before and after participating in extracurricular activities

### Impact of extracurricular activities on students' social inclusion

The results showed that there are statistically significant differences in the average social inclusion of students before and after participating in extracurricular activities ( $t = 4.123$ ;  $df = 21$ ;  $sig = 0.000 < 0.05$ ). This participation improves their social inclusion of (see Table 19).



**Table 7.** Mean differences in social inclusion of students with intellectual disability before and after participating in extracurricular activities (paired Simple T – Test)

| Pair 4 <sup>th</sup> : before – after participating in EA |      |                | 95% CI of the difference |       | t     | df | Sig.  |
|---|------|----------------|--------------------------|-------|-------|----|-------|
|   | Mean | Std. Deviation | Lower                    | Upper |       |    |       |
| Total score for social inclusion                          | 1.12 | 1.757          | 1.012                    | 4.12  | 4.123 | 21 | 0.000 |

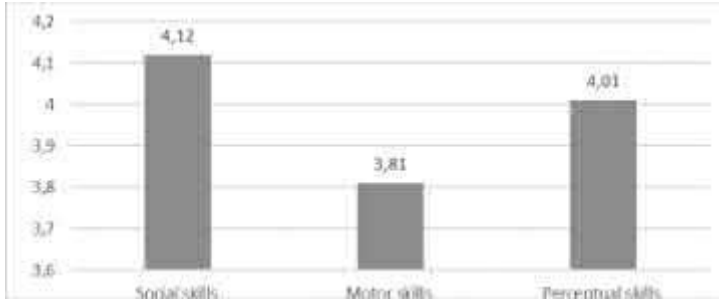
**Differences of impact of extracurricular activities on students’ social inclusion depending on their demographic characteristics**

In regard to the gender, the results are statistically non-significant both for the total score that measures social inclusion ( $t = 1.124$ ;  $df = 21$ ;  $sig = 0.069 > 0.05$ ) and for the three examined skills items (social skills  $t = 1.645$ ;  $df = 21$ ;  $sig = 0.125 > 0.05$ ; motor skills  $t = 2.141$ ;  $df = 21$ ;  $sig = 0.634 > 0.05$  and perceptual skills  $t = 1.989$ ;  $df = 21$ ;  $sig = 0.478 > 0.05$ ). Therefore there are not differences depending on the students’ gender. Similarly, in regard to the students’ age, the results are also statistically non-significant both for the total score that measures social inclusion ( $t = 1.452$ ;  $df = 21$ ;  $sig = 0.112 > 0.05$ ) and for the three examined skills items (social skills  $t = 1.366$ ;  $df = 21$ ;  $sig = 0.098 > 0.05$ ; motor skills  $t = 1.989$ ;  $df = 21$ ;  $sig = 0.214 > 0.05$  and perceptual skills  $t = 1.236$ ;  $df = 21$ ;  $sig = 0.211 > 0.05$ ). Therefore there are not differences depending on the students’ age. Therefore the hypothesis 4, according to which there are not significant differences on the extent to which participating in extracurricular activities impact the social inclusion of students with intellectual disability depending on their demographic characteristics, is confirmed.

**Differences of teachers’ perceptions about the impact of extracurricular activities on students’ social inclusion**

Teachers largely agree that the participation of students with intellectual disability in extracurricular activities contributes significantly to improving their social inclusion, since on average the answers for the total score are positive (Mean = 3.98; SD = 1.283). The greatest contribution, according to teachers’ opinions, concerns social skills (Mean = 4.12; SD = 1.147), followed by perceptual (Mean = 4.01; SD = 1.245) and finally motor skills (Mean = 3.81; SD = 1.458). The results showed that there is a statistically significant positive relationship between teachers’ perceptions regarding the importance of extracurricular activities and the degree of improvement in students’ skills (social skills:  $r = 0.675$ ,  $sig < 0.01$ ; motor skills:  $r = 0.569$ ,  $sig < 0.05$ ; perceptual skills:  $r = 0.635$ ,  $sig. < 0.01$ ) after participating in these activities. Therefore the Hypothesis 6, according to which the more

positive the teachers' perceptions of the importance of extracurricular activities, the more positive their assessments of the improvement of social, motor and perceptual skills of students with intellectual disability, is confirmed.



**Diagram 7.** Teachers' perceptions about the impact of extracurricular activities on social, motor and perceptual skills of students with intellectual disability

### **The impact of the school culture in the contribution of extracurricular activities on students' social inclusion**

The teachers express positive perceptions about the culture of the school in which the experimental procedure is applied. In other words, it is a school with a collaborative culture, since the overall score obtained is on average close to the answer "agree" (Mean = 4.13, SD = 1.527). In particular, teachers largely agree that there is a very good level of cooperation between teachers in solving problems of a professional nature (Mean = 4.32, SD = 1.245). In addition, teachers' satisfaction with collective work is high which means that teachers support each other and feel to a large extent that they are a team (Mean = 4.11, SD = 1.647). Finally, the mean value for the "self-determination/ efficacy" subscale is also high, which means that teachers tend to work towards a common vision. There is a statistically significant positive relationship between collaborative school culture and the degree of improvement in students' skills (social skills:  $r = 0.842$ ,  $\text{sig} < 0.01$ ; motor skills:  $r = 0.456$ ,  $\text{sig} < 0.05$ ; perceptual skills:  $r = 0.555$ ,  $\text{sig} < 0.01$ ) after participating in extracurricular activities. Therefore the Hypothesis 7, according to which more school culture is collaborative, the more positive is the improvement of social, motor and perceptual skills of students with intellectual disability after participating in extracurricular activities, is confirmed.

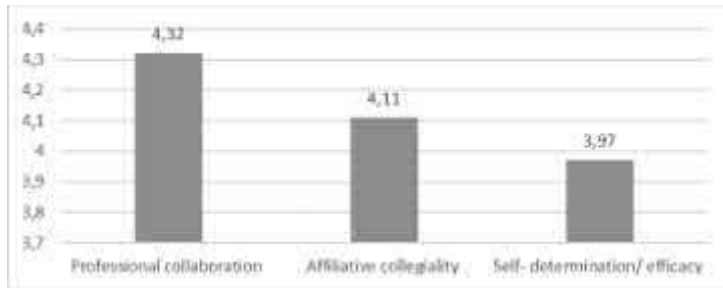


Diagram 8. Teachers' perceptions about the school culture

## Conclusion

Participation in school – based extracurricular activities improve the social, motor and perceptual skills of students with intellectual disability. In other words, extracurricular activities help better social integration of students with intellectual disabilities. This stems from the fact that extracurricular activities offer the possibility for collaborative, investigative and experiential learning in an interesting and original way. Students have the opportunity to work together in groups or even when working on an item alone, they are asked to respect, wait in line and follow procedures. Additionally, many of the extracurricular activities implemented required the use of students' motor and perceptual skills for which significant improvements were also observed. All these improve the skills of cooperation, self-control, responsibility, empathy of each student which are important social skills, necessary to achieve independent living. This is very important for students with mental management considering that in addition to deficits in cognitive functioning, they also have deficits in adaptive functioning. In this direction, it was revealed that extracurricular activities contribute to a large extent. Despite the significant limitations that exist in Greek schools such as lack of infrastructure and logistical equipment, but also limited time of teachers due to pressures to follow the instructions of the syllabus, it was possible to complete the program of extracurricular activities carried out in the present research. A key factor that helped in this was the positive attitudes and intentions of the teachers, but also the collaborative culture of the school with the support of the principal. After all, this research confirmed that these external factors do indeed have an effect on the degree of effectiveness of extracurricular activities. Therefore, it could be argued that the program of extracurricular activities, in addition to a positive contribution to improving the social integration of students, was also a way of school improvement through the development of all members of the school community through reflection processes.

---

## REFERENCES

- Cummins R. A., & Lau A. L. D. (2003). Community integration or community exposure? A review and discussion in relation to people with an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 16, 145–157.
- Emerson E., Honey A. & Llewellyn G. (2013). Left Behind: 2013. Monitoring the Social Inclusion of Young Australians with Self-Reported Long-Term Health Conditions, Impairments or Disabilities. Technical Report 1, 2013. *Centre for Disability Research and Policy, University of Sydney*, Sydney.
- Gresham, F. M. (1981). Social Skills Training with Handicapped Children: A Review. *Review of Educational Research*, 51(1), 139–176. <https://doi.org/10.2307/1170253>.
- Hall E. (2010). Spaces of social inclusion and belonging for people with intellectual disabilities. *Journal of intellectual disability research: JIDR*, 54 *Suppl 1*, 48–57. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2009.01237.x>
- Louw, J., Kirkpatrick, B., & Leader, G., (2019). Enhancing social inclusion of young adults with intellectual disabilities: A systematic review of original empirical studies. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33. 10.1111/jar.12678.
- Matheis, M., & Estabillo, J. (2018). Assessment of Fine and Gross Motor Skills in Children. 10.1007/978-3-319-93542-3\_25.
- Wagner, C. R. (2006). The school leader's tool For Assessing and Improving School Principal Leadership, 7(4), 41–44.

# The Role of Parents for the Implementation of Inclusive Policies

Maria Balogianni, PhD

*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*  
*Faculty of Preschool and Primary School Education*  
*Special Education*  
*e-mail: mariabalogianni@hotmail.com*

**Abstract:** The real challenge of inclusive education is to meet the special needs of all children, with and without disabilities. Integration is not a smooth process. It takes a lot of struggle and commitment to overcome all kinds of obstacles, mostly behavioral and social. This form of education can only flourish in a system where a school culture and an ideology of inclusion and acceptance will be cultivated, from all sides. Thus, negative attitudes and prejudices must change, and on this road, teachers and parents are fellow travelers.

**Keywords:** parents, inclusion, teachers, school, students.

## Introduction

In the context of the modern educational reality, school classes with a heterogeneous character appear, where the different needs of students at all levels require a new approach to teaching, which takes into account this differentiation. Inclusive education seems to cover the range of students' needs, giving the opportunity to students with difficulties, both learning and behavioral and social, to be integrated into the context of the classroom, making learning more of a challenge for teachers (Sourtzi et al., 2013).

An inclusive education system can only be created if mainstream schools become more inclusive – in other words, become better at educating all children. Inclusion is seen as a process of addressing the diversity of needs of all children, through increasing participation in learning and reducing and eliminating exclusion in and out of education. It includes changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision that covers all children (Imaniah & Fitria, 2018). However, even today, students' special needs may affect their success in inclusive settings in many ways. The challenges that are created in the classroom are many and related to learning itself but also to the environment that affects it (Denning & Moody, 2013). One of the important factors, which will

be discussed in this article and which influence the inclusion process, is the parent's relationship with the school and the degree of his participation in the educational process.

## **The participation of parents in inclusive education**

Parental involvement in the education system is an important and central issue in the educational process. Studies on this topic have shown, among other things, that parental involvement is necessary and that it benefits all parties concerned. The involvement of parents has many positive aspects, both in improving the functioning of the school from an organizational and pedagogical perspective, but also in improving the school achievement of students, social success and self-image. Parental involvement is multidimensional, consisting of a variety of behaviors, attitudes, and expectations (Sharabi et al., 2021).

With reference to a commonly accepted definition of parental involvement, the literature has demonstrated a set of them, which are determined by the measurement tools used for parental involvement. Therefore, the concept of involvement can take many forms, starting from a simple communication with the school context and even reaching the decision-making participation for a child's learning path. From all these forms, the parents themselves define involvement as the process of participating and strengthening a student's daily preparation for school. Many times, the term includes the participation of parents in the educational process, to the extent defined by their personality and characteristics but also their general attitude towards the school context (Karamitopoulos, 2020).

The models created emphasize the family and its ways of involvement, regarding the creation of positive models of behavior and support of the student in the educational context, providing assistance to the classroom teacher and finding those contexts that could help a student to acquire knowledge in the best possible way, thus strengthening his learning path. Parents must be companions with the school framework in this process and come to an absolute agreement regarding decision-making. When parents and teachers expect different things about a child's learning, then both learning and behavioral outcomes demonstrate confusion and inconsistency. Students benefit to the maximum when the school context and the family jointly create a supportive learning environment through two-way communication and collaboration (Ross, 2016).

Epstein has identified a framework that contains six important factors regarding parental involvement. This framework is based on findings from many studies about the factors that are most effective in raising children. These six factors are parenting, communication, volunteering, learning at home, decision-making and cooperation with the community (Đurišić & Bunijevac, 2017). In particular, the first factor concerns the conversation between family members, regarding the de-

gree of maturity of the child and the provision of information and history in the school context, in order to facilitate the work of the teacher. The second factor concerns the effective communication between the school and the family and the constant informing of the parents about the activity of the child. The third factor concerns the voluntary participation of parents in school activities. The fourth concerns the school's support regarding the parent's participation in helping the child at home. The fifth factor concerns the significant participation of parents in making decisions about the child's learning path and finally, the sixth factor concerns the communication of both teachers and parents with community services and the greater strengthening of student education (Caño et al., 2016).

In order to achieve the necessary success in implementing an inclusive process for children with special needs in regular schools, the role of parents is assessed as irreplaceable. Research shows that through their collaboration with the school framework, parents notice a positive impact on their children. They notice significant improvements such as satisfaction, self-esteem and their children's abilities to learn better. Parents play an important role in challenging the integration process, which begins with their decision to place their child in a mainstream environment. One of the main aspects of parental involvement in the educational process is related to their participation in writing the individualized curriculum, not just signing a document prepared by the teacher. Individual planning, as a collaborative tool in the education of people with disabilities, also underlines the concept of inclusion. The role and responsibilities that parents define for them is a central issue in terms of their participation in the educational process. Only parents, who believe in their role and are active, tend to be more involved in school and education issues (Balli, 2016).

To achieve the maximum learning results, every educational process requires the cooperation between the school and the parents. Education will fail without parental involvement. One of the basic conditions that parents must meet, seeking good cooperation with the school, so that the educational process is optimal, is to pay full attention to the development of the child as a person and not only to turn attention to what the child can succeed. Parents need to respect and understand the educational decision-making process so that their child with a disability can maximize their potential. Both parents and educators could benefit from increased interactions and training on how to create successful collaboration. The knowledge and skills acquired by children at school will endure and be well controlled if they can also be applied at home or outside the school environment, with the help and guidance of parents (Bariroh, 2018).

The participation of parents in the creation of the personalized curriculum is considered quite important, as the parent is the one who will offer the teacher the information that concerns the child and that seems to work best in his learning. Even at the behavioral level, the parent is the one who will inform the teacher

about issues that may worry the child or that explain a disruptive behavior in the classroom. In the context of inclusion, the parent, in agreement and communication with the class teacher, creates the appropriate conditions, in which the child can develop the necessary social interactions with the rest of the students in the class. Many studies have explored the views of parents regarding the context of inclusion of their children who encounter significant challenges in the school context, given the deficits they display. In this context, it is stated that the participation and involvement of parents are necessary conditions for a successful inclusive education, as they are levers of encouragement and support of the whole process. On the other hand, research indicates that many parents are unable to get involved due to factors that concern the child himself. For example, many parents report that they do not have sufficient knowledge about their child's condition and the special need they present. Additionally, the severity of a disability prevents a parent from being actively involved, as they believe their child will be socially excluded, a perception that reduces their desire to participate in the child's education (Ary, 2017). The degree of parental involvement, depending on the severity of the disability, has been proven by several studies, showing that the child's intellectual level and age play a decisive role in their inclusion in education and the parent's possible participation in the learning process. It seems that the younger the child, the greater the parent's willingness to participate and support educational programs (Chan, 2016).

### **School-family cooperation and communication**

The most common definition of communication refers to a process in which feelings, thoughts, knowledge and skills are exchanged. It is a shared sharing of information between two or more people. This very concept of communication is the basis for building healthy relationships between the school and the family. Within an effective communication framework, teachers and parents form interactions and exchange information, simultaneously showing an understanding of each side's perspectives and creating relationships that enhance student well-being at all levels. In order for educational practices to find ground for successful implementation, communication and collaboration between parents and the school should be characterized by authenticity and meaningful dialogue (Dunn Shiffman, 2019).

Existing studies of parent-teacher communication generally approach the issue from two perspectives. The former covers teacher-parent relationships and parents' contributions to school communities and organizational activities, while the latter covers studies of parental support for students' academic development. Consequently, teacher-parent relationships are increasingly important to the improvement of schools as learning communities and to the development of students, meeting their needs and expectations. In addition, it should be emphasized that healthy com-



munication between teachers and parents is not always possible and many barriers at various levels can negatively affect the communication process. These barriers can arise in relation to school resources, levels of professional development of teachers, family and environmental characteristics (Ozmen et al., 2016).

On the other hand, the concept of cooperation refers to the involvement of two or more people, who create an interaction, aiming to achieve common goals (Harmon, 2017). In the educational context, approaching learning, especially of students with some difficulties, based on cooperation is the ideal approach. The cooperation between the teachers and the family includes effective decision-making practices and strengthening the academic progress of the students. The degree of cooperation between the parties involved leads to the optimal development of the students' potential. When these collaborative relationships are characterized by fluidity and tensions, then the child's development at all levels is greatly affected (Adams et al., 2016). Although both the cooperation and communication of parents with the school is considered an important factor of involvement, having a positive impact on learning, studies show a reluctance of parents to respond effectively, which is often due to the school context itself and the teacher of the classroom (Wood & Bauman, 2017).

### **Challenges in school and family relationships**

The biggest challenge that today's school frameworks, which operate on the basis of inclusive education, have to face is the attitude and disposition of the teacher himself and of the school organization, in general, regarding the degree of parental involvement and the form it will take, in order not to disturb the teaching work but instead to act as a reinforcement to it. Many times the cooperative relations between school and family appear disturbed, as a group of teachers believe that parents cannot significantly influence the educational process. This one-dimensional perspective of teachers creates a narrowness in thinking about parental involvement and the role of the parent in the positive development of the student at all levels. Based on this, the family is put on the sidelines, having a secondary role, with its participation being solely concerned with a formal update on the student's progress. Parents are alienated and their views challenged, while their involvement in learning is nil (Gerzel-Short, 2018).

The way school and family cooperate affects the way in which parents perceive their role as facilitators in the acquisition of knowledge. This form of collaboration often encounters challenges, especially in urban areas, where parents are distant from the school context and do not support the entire effort of teachers. The main key, therefore, is the development of more frequent communication but above all a relationship of trust between the parent and the teacher, which will support the children's choices, abilities and difficulties (Lusse et al., 2019).

## Conclusions

Schools benefit from involved parents who care about their child's education. However, in the field of Special Education, parents of children with disabilities or Special Needs are often afraid of the quality of the education provided and their own exclusion from any kind of information. The feeling of fear prevails, equally, among the parents of children without any difficulties, who often consider that the existence of children with disabilities in school classes slows down the learning process of their own children. Parents' personal views, family traditions and experiences that parents themselves bring from their school years contribute to their willingness to participate in their children's education. Researchers claim that when parents are involved in the educational process, the quality of education improves, the progress of students' learning is more successful, a satisfaction is expressed on the part of parents and children in relation to the school community, problems are reduced and the adaptation to the school environment becomes easier, the children's characteristics are identified and their educational needs are better met, the children's self-esteem is strengthened and finally a wall of effective communication is built, through cooperation and willingness to get involved.

## REFERENCES

- Adams, D., Harris, A., & Jones, M. S. (2016). Teacher-parent collaboration for an inclusive classroom: Success for every child. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 58–72.
- Ary, S. L. (2017). *Parents' Perceptions of a School-Based Inclusion Program for their Children with Autism*. Doctoral dissertation, Walden University.
- Balli, D. (2016). Importance of parental involvement to meet the special needs of their children with disabilities in regular schools. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 5(1), 147–152. doi: 10.5901/ajis.2016.v5n1p147.
- Bariroh, S. (2018). The Influence of Parents' Involvement on Children with Special Needs' Motivation and Learning Achievement. *International Education Studies*, 11(4), 96-114. doi:10.5539/ies.v11n4p96.
- Caño, K. J., Cape, M. G., Cardoso, J. M., Miot, C., Pitogo, G. R., Quinio, C. M., & Merin, J. (2016). Parental involvement on pupils' performance: Epstein's framework. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 6(4), 143–150.
- Chan, C. (2016). *A cross-cultural study: parental attitudes and experiences of the inclusion of special educational needs in preschools*. Doctoral dissertation, University of Sheffield.
- Denning, C. B., & Moody, A. K. (2013). Supporting students with autism spectrum disorders in inclusive settings: Rethinking instruction and design. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3(1), 6.
- Dunn Shiffman, C. (2019). Learning to Communicate across Language and Culture: Demographic Change, Schools, and Parents in Adult ESL Classes. *School Commu-*

- nity Journal, 29(1), 9–38.
- Đurišić, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as a important factor for successful education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137–153. doi: 10.26529/cepsj.291.
- Gerzel-Short, L. (2018). “We Conquered This Together”: Tier 2 Collaboration with Families. *School Community Journal*, 28(2), 85–112.
- Harmon, H. L. (2017). Collaboration: A Partnership Solution in Rural Education. *Rural Educator*, 38(1), 1–5.
- Imaniah, I., & Fitria, N. (2018). Inclusive education for students with disability. In *SHS Web of Conferences*, 42, p. 00039. EDP Sciences. doi: 10.1051/shsconf/20184200039.
- Karamitopoulos, Th. (2020). Parental involvement in education: the question of definition. In Tsihouridis C., Kolokotronis D., Batsila M. et al. (ed.), *Proceedings of the 5<sup>th</sup> International Conference on the Promotion of Educational Innovation, October 11–13, 2019, Larissa, Volume III* (pp. 481–483). EEPEK.
- Lusse, M., Notten, T., & Engbersen, G. (2019). School-Family Partnership Procedures in Urban Secondary Education, Part A: Strengths and Limitations. *School Community Journal*, 29(1), 201–226.
- Ozmen, F., Akuzum, C., Zincirli, M., & Selcuk, G. (2016). The communication barriers between teachers and parents in primary schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66), 27–46.
- Ross, T. R. (2016). The differential effects of parental involvement on high school completion and postsecondary attendance. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 30–30. doi: 10.14507/epaa.24.2030.
- Sharabi, M., Cohen-Ynon, G., & Soskis, M. (2021). Parental Involvement in the Arab and Jewish Educational Systems. *International Education Studies*, 14(2), 69–75. doi: 10.5539/ies.v14n2p69.
- Sourtzi, M., Ioakeimidou, B., Vlachos, N., Koutsospyrou, X. & Hatzimihailides, B. (2013). A class for everyone. In Lionarakis A. (ed.), *Proceedings of the 7<sup>th</sup> Conference on Open Distance Education, Learning Methodologies, November 8–10, 2013, Athens* (pp. 161–169). Athens: Hellenic Open Distance Education Network.
- Wood, L., & Bauman, E. (2017). *How family, school, and community engagement can improve student achievement and influence school reform: Literature review*. Washington, DC, SA: American Institute for Research (AIR).

# Surveying Inclusion in Greek Primary Schools: Attitudes and Views of Teachers about Inclusive Education in General Classrooms

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:** The present report aims to investigate the opinions of primary school teachers about the various methods of inclusive education that are already implemented in Greek primary schools. In order to collect the appropriate data to meet the goals and objectives of this study, a corresponding questionnaire was developed and analyzed by the author. After distributing the questionnaire in social groups, a total number of 70 general and special education teachers participated in this study. According to the answers and the analysis of the results, primary school teachers seem to be positively disposed to implement various inclusive strategies in their teaching methods, they feel confident in their relevant teaching abilities, while they also seem to be concerned about the sufficiency and practicality of the current structure of the educational system.

**Keywords:** inclusion, primary education, special educational needs, Greek educational system, questionnaire, parallel support

## Introduction

The main purpose of this paper is to investigate the attitudes, views, and beliefs of general and special education teachers about inclusive strategies that are implemented in modern Greek primary schools. As a first step, we provide a brief overview of inclusive educational practices that are currently available in Greek primary schools. Then, we discuss the methods we used to collect and analyze data for this study, we present our sample and some selected interesting statistics, and finally, we discuss our findings.

In general, inclusive education possesses a prominent role in the development of educational systems on an international level and the core concept of this educational method is to lead to all children participating in the same school, regardless of their abilities, needs, difficulties or diversities. At this point, it is important to

highlight that the implementation of inclusive strategies in mainstream schools can benefit not only students with Special Educational Needs (SEN), but also their typically developed classmates, who have the opportunity to interact with peers with different characteristics and abilities (Bryant, Smith and Bryant, 2008; Lipsky and Gartner, 1997; Rogers, 1993; Salend, 2001).

More specifically, the modern Greek primary school constitutes a part of the mandatory education, lasts 6 years (each year corresponds to a class), from the age of 6 until the age of 12. Apart from schools of general education, there are also: i) schools of special education, which aim to assist children with various types of disabilities, ii) 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, and finally, iii) the most recent and commonly implemented provision of special education in Greece is “parallel support”, which constitutes a co-teaching method, where the teacher of the general classroom cooperates with the teacher providing parallel support to the student with a SEN (or to a small group of students with SENs). The main goal of the parallel support teacher is to adapt the sessions in the students’ specific personal needs and design an Individualized Educational Program (IEP) for each case (Zoniou-Sideri and Vlachou, 2006).

## **Methodology**

The present study was carried out mainly in primary schools in Central Greece, targeting to teachers. The questionnaire was distributed online in social platforms in April 2022 and the participants who completed the questionnaire were informed about the purpose of this study, its objectives and the general research process. The questionnaire and the gathering of the answers were developed via the Google Forms platform, while the data analysis was performed via the SPSS v.26 software, after adjusting the data properly for insertion.

The questionnaire of this study consists of two parts. The first part contains the demographic characteristics and work experience of the participants and contains 10 close-ended questions (9 multiple choice and 1 checkbox questions). On the other hand, the second part of the questionnaire aims to investigate the teachers’ opinions about promoting various inclusive education strategies and consists of 14 Likert type questions based on the scale of 5 (i.e., 1 – Strongly Disagree, 2 – Disagree, 3 – Neither agree nor disagree, 4 – Agree, 5 – Strongly Agree).

In total, in our quantitative research, 70 teachers who work in Greek elementary schools participated. We also note that the number of the valid answers equals the total number, meaning that all participants completed the questionnaire in a valid way.

## Results

Starting from the demographic characteristics, our sample consists of 61 participants that identify themselves as females (87.1%) and 9 participants that identify themselves as males (12.9%). In terms of the various age groups, 31.4% of the participants are 21–30 years old, 34.3% are 31–40 years old, 15.7% are 41–50 years old, and 18.6% are 51–60 years old. Regarding the years of their work experience, 35.7% of the participants have 0–5 years of experience, 20.0% have 6–10 years of experience, 24.3% have 11–20 years of experience, and 20.0% have more than 20 years of experience. In addition, 55.7% of the sample corresponds to general education teachers, while the rest of the sample (44.3%) consists of special education teachers, which means that the sample is balanced between teachers of general and special education. Our sample is also perfectly balanced between teachers that are permanent staff (50.0%) and teachers that are hired as substitute staff (50.0%). We note that most of the participants (61.4%) possesses a master's degree, 32.9% possesses a bachelor's degree, 4.3% possesses a PhD, and 1.4% possesses a second degree, while 52.9% of the participants has also attended further training or series of training seminars focused on inclusive education. It is noteworthy that the vast majority of our sample (88.6%) has previous experience with special education students, specifically. Finally, 40.0% of the teachers that participated had more than 3 students in their class that were identified as students with SEN during 2022, 25.7% had 2 students with SEN and 34.3% had 1 student with SEN in their class. The multiple-choice question of the first part of the questionnaire, shows that the majority of the students with SEN had learning difficulties (72.9%), while other special needs were also identified (orthopedic impairment: 15.7%, autism: 40%, dyslexia: 25.7%, ADHD: 41.4%, deafness/hearing loss: 4.3%, mental disability: 22.9%, behavioral issues: 28.6%, and multiple disabilities: 7.1%).

In the second part of the questionnaire, we created a series of 14 questions based on the Likert scale, as stated above, which were aimed to identify the teachers' opinions on several issues of inclusive education, including their familiarization with inclusion in general, as well as their views on specific practical issues, such as the location and provision of the current available facilities, and finally the social impact of inclusive education strategies in general classrooms. Since our results are categorized in the Likert scale, we are able to calculate the mean value and the standard deviation for each answer. In Table 1, we present the descriptive statistics of the 14 questions that constitute the second part of our questionnaire, as well as the calculated mean values and each corresponding standard deviation. We note that the majority of the participants (88.6%) agrees that "Inclusive education training helps to address the difficulties faced by children with SEN", 85.7% agrees that "All students with Special Educational Needs (SEN) should have equal educational opportunities with other children attending a "general" school", and 84.3% agrees

that “Students with SEN should be included in their neighborhood school”. It is also important to highlight that 85.7% of the participants agree with the statement that “Inclusive education requires modifications in the detailed program addressed to the needs of each student”, while 60.0% of the participants agrees with the statement that “The specific organization and operation of the school contributes to the categorization of students with and without SEN”.

**Table 1.** Descriptive Statistics of the second part of our questionnaire (based on Likert scale questions)

|  | Strong-ly Dis-agree | Disa-gree | Neither Agree nor Dis-agree | Agree | Strong-ly Agree | Mean Value | Stand-ard Devia-tion |
|--|---------------------|-----------|-----------------------------|-------|-----------------|------------|----------------------|
| I am quite familiar with the term “Inclusion” or “Inclusive Education”   | 7.1%                | 5.7%      | 5.7%                        | 37.1% | 44.3%           | 3.06       | 1.178                |
| All students with Special Educational Needs (SEN) should have equal educational opportunities with other children attending a “general” school | 1.4%                | 1.4%      | 11.4%                       | 34.3% | 51.4%           | 3.33       | 0.847                |
| Students with SEN should be included in their neighbourhood school   | 0%                  | 2.9%      | 12.9%                       | 48.6% | 35.7%           | 3.17       | 0.761                |
| The distinction between general students and special education students is necessary   | 14.3%               | 14.3%     | 22.9%                       | 31.4% | 17.1%           | 2.23       | 1.299                |
| The specific organization and operation of the school contributes to the categorization of students with and without SEN                       | 2.9%                | 12.9%     | 24.3%                       | 47.1% | 12.9%           | 2.54       | 0.973                |
| Special schools act as “ghettos” for students with SEN   | 8.6%                | 28.6%     | 34.3%                       | 17.1% | 11.4%           | 1.94       | 1.128                |
| Special schools provide more facilities to students with SEN than general schools  | 5.7%                | 14.3%     | 10%                         | 48.6% | 21.4%           | 2.66       | 1.141                |
| I believe that inclusive education requires modifications in the detailed program addressed to the needs of each student                       | 1.4%                | 2.9%      | 10%                         | 34.3% | 51.4%           | 3.31       | 0.877                |
| I have confidence in my ability to teach students with SEN   | 5.7%                | 12.9%     | 27.1%                       | 31.4% | 22.9%           | 2.53       | 1.151                |
| I have been properly trained to meet the needs of these children   | 14.3%               | 17.1%     | 22.9%                       | 25.7% | 20%             | 2.20       | 1.336                |
| Inclusive education training helps to address the difficulties faced by children with SEN  | 1.4%                | 1.4%      | 8.6%                        | 44.3% | 44.3%           | 3.29       | 0.801                |
| Having students with SEN in a classroom can be a deterrent to class selection  | 25.7%               | 20%       | 25.7%                       | 20%   | 8.6%            | 1.66       | 1.295                |
| It concerns me that one or more students with SEN will be in my class  | 22.9%               | 30%       | 12.9%                       | 31.4% | 2.9%            | 1.61       | 1.231                |
| Teachers dedicate more time to students with SEN in general classrooms   | 7.1%                | 25.7%     | 31.4%                       | 28.6% | 7.1%            | 2.03       | 1.063                |

## Summary and Conclusions

In the context of our present study, we performed a descriptive statistical analysis on the opinions of teachers' approaches regarding the current situation with inclusive education strategies in Greek primary schools. In total, 70 primary school teachers participated through answering our online questionnaire. Most of them were females, up to 40 years old, working both as general and special education teachers under the implementation of the parallel support provision in Greek mainstream schools, while the majority of them had received a master's degree in fields relevant to special education and had also previous experience with special education students.

From our results, we observe that the majority of the teachers are quite familiar with inclusive education and believe that students with SEN should have equal academic opportunities with children of typical development. They also believe that inclusive education training helps to address the difficulties faced by children with SEN, which is in compliance with previous research findings that typical students also further develop their sense of unity, as well as their point of view on diversity and self-awareness issues. However, the majority of the participants seems to be concerned about the effectiveness of the structure that the current educational system relies on, since they agree it would benefit from changes.

## REFERENCES

- Bryant, D. P., Smith, D. D. & Bryant, B. R. (2008). Teaching Students with Special Needs in Inclusive Classrooms. *Boston, MA: Pearson Education, Inc.*
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1997). Inclusion and School Reform: Transforming America's classrooms. Baltimore, MD: *Brookes Publishing Co.*
- Rogers, J. (1993). The inclusion revolution. Research Bulletin. no. 11. Bloomington, IN: Phi Delta Kappan, *Center for Evaluation, Development, and Research. May.*
- Salend, S. J. (2001) Creating Inclusive Classrooms: *Effective and Reflective Practices for All Students. Fifth Edition., New Jersey: Pearson Education, Inc.*
- 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.



# ADVANCED EDUCATIONAL PRACTICES

## **The Role of Drama Therapy for the Development of Communication Skills in Children with Autism**

Chrysanthi Papadaniil, PhD Student

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

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

**Abstract:** Autism spectrum disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder characterized by impairments in communication, social interaction, and repetitive behaviors. Drama therapy has emerged as a potential intervention to address social and emotional deficits in individuals with ASD. This literature review aims to explore the effectiveness of drama therapy in improving social and communication skills in children and adolescents with ASD. A total of nine articles were reviewed, which included both experimental and non-experimental studies from different countries. The results of the review suggest that drama therapy can be an effective intervention for improving social and emotional skills in individuals with ASD. The reviewed studies showed that drama therapy can improve social skills, emotional recognition, verbal communication, and reduce stereotypical behaviors in individuals with ASD. However, the studies had limitations such as small sample sizes and lack of long-term follow-up. The findings suggest that more research is needed to fully understand the benefits and limitations of drama therapy interventions for individuals with ASD. Overall, drama therapy is a promising therapeutic option for individuals with ASD and should be considered in both clinical and educational settings.

**Keywords:** Autism spectrum disorder, drama therapy, social skills, emotional recognition

## Introduction

Children with ASD often face difficulties in socializing, expressing themselves, and understanding nonverbal cues, which can lead to potential isolation and a lack of socialization opportunities (Paul, 2008). Effective treatments to improve communication skills in children with ASD are imperative for their healthy development and overall well-being (Landa, 2007).

This article explores the role of drama therapy as a promising intervention for enhancing communication skills in children with ASD. Drama therapy, an expressive and experiential therapeutic approach, utilizes drama techniques such as role-play, improvisation, and storytelling to achieve therapeutic goals (Pendzik, 2006). By providing a safe and supportive environment, drama therapy aims to improve communication skills and facilitate social interaction for children with ASD (Wetherby et al., 2007).

The choice to delve into this topic stems from the significance and importance of finding effective interventions for improving the communication abilities of children with ASD. Communication is a fundamental aspect of human interaction and socialization, playing a pivotal role in various areas of life. Enhancing communication skills in children with ASD can lead to improved social integration, increased opportunities for meaningful connections, and enhanced overall quality of life (Tager-Flusberg et al., 2005).

By conducting a comprehensive literature review, this article aims to provide insights into the benefits and potential of drama therapy as a treatment option for children with ASD who struggle with communication disorders. The review will encompass studies exploring drama therapy techniques, its applications in the education of autistic children, and its effectiveness in treating communication challenges in individuals with ASD (Emunah, 2015).

The significance of this article lies in its potential to shed light on the benefits of drama therapy as a non-invasive and enjoyable therapeutic approach for improving the communication skills of children with ASD (Schipul et al., 2011). Drama therapy offers an alternative or complementary avenue to traditional therapies for ASD, such as behavioral therapies, and has the potential to enhance engagement, self-expression, and social interaction in children with ASD (Paul & Fahim, 2014).

Through raising awareness of the potential of drama therapy, this article aims to inspire further research and exploration in this field (Osborne & Reed, 2008). By examining the existing literature and drawing upon various sources, we aim to provide a comprehensive understanding of the benefits and significance of drama therapy as a treatment option for children with ASD.

The structure of this article follows a systematic outline. Firstly, we will describe the materials and methods employed in our literature review, ensuring a rigorous and comprehensive examination of relevant studies. Secondly, we will present the results of our literature review, encompassing the objectives and techniques of drama therapy in the education of children with ASD, as well as its application in addressing communication disorders. Thirdly, we will discuss the findings of our review and consider their implications in the context of improving communication skills in children with ASD. Finally, we will conclude by summarizing our findings and highlighting the potential benefits and importance of incorporating drama therapy as part of the therapeutic landscape for children with ASD.

In conclusion, this article serves as an overview of the role of drama therapy in the development of communication skills in children with ASD. By exploring the benefits and potential of drama therapy as a therapeutic intervention, we aim to emphasize its significance and inspire further research in this field. The integration of drama therapy as a complementary or alternative approach to traditional therapies holds promise in improving the communication abilities and overall well-being of children with ASD.

## **1. Materials and methods**

The methodology chosen for this article is that of a literature review of research from the international literature. The aim of this literature review is to identify and analyze the existing literature on the role of drama therapy in the development of communication skills in children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The research was conducted by searching the Google Scholar, Scopus and PubMed repositories using specific keywords related to the topic.

The criteria for the selection of the articles were that they had to be related to the subject of the study and published in the last 15 years. The keywords used in the search included “drama therapy and autism”, “communication skills and autism”, “drama therapy techniques for autism”, and “drama therapy as treatment for communication disorders in autism”. A total of 50 articles were initially identified, and after a careful screening process, 15 articles were included in this literature review.

The screening process involved evaluating each article’s title and abstract to determine its relevance to the study. Articles that did not meet the inclusion criteria were excluded. The remaining articles were read in full to determine their relevance and quality. The articles were reviewed for their research design, sample size, data collection methods, data analysis techniques, and findings.

The data were analyzed qualitatively by identifying common themes and patterns across the studies. The studies were grouped according to their objectives, study design, and findings. The data were summarized and presented in tables and graphs to facilitate their interpretation.

The strengths of the literature review methodology are numerous. Literature reviews are an essential tool for gathering and synthesizing research on a particular topic. They are useful for identifying gaps in the literature, assessing the quality of the evidence, and identifying trends and patterns (Okoli & Schabram, 2010). Literature reviews are a time-efficient and cost-effective way of conducting research, as they do not require data collection or recruitment of participants. Moreover, literature reviews allow for the inclusion of a large number of studies, thus providing a comprehensive understanding of the topic (Walsh & Downe, 2005).

The limitations of the literature review methodology should also be noted. One limitation is the potential for bias in the selection of articles. The criteria for inclusion and exclusion may be subjective, and the review may exclude relevant studies inadvertently. Additionally, literature reviews rely on the quality of the studies included in the review. If the studies are of low quality or have small sample sizes, the conclusions drawn from the literature review may be weak (Snyder, 2019).

In conclusion, the methodology chosen for this article, a literature review of research from the international literature, is a useful tool for synthesizing research on the role of drama therapy in the development of communication skills in children with ASD. The search strategy used identified a total of 50 articles, of which 30 met the inclusion criteria. The screening process and data analysis allowed for the identification of common themes and patterns across the studies. The strengths of the literature review methodology include its efficiency, cost-effectiveness, and ability to provide a comprehensive understanding of the topic. However, limitations, such as the potential for bias in the selection of articles and the reliance on the quality of the studies, should be noted. Overall, the methodology used in this article provides a strong foundation for the analysis and discussion of the role of drama therapy in the development of communication skills in children with ASD.

## **2. Results of literature review**

### **2.1 Objectives of drama therapy in the education of autistic children**

#### **2.1.1. Enhancing Communication Skills**

Communication is a critical aspect of human interaction, and it plays a significant role in the development of social skills. Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) often experience difficulties in communication, which can lead to social isolation and hinder their ability to build meaningful relationships with others. Therefore, enhancing communication skills is a crucial objective of drama therapy in the education of autistic children (Ferrari et al., 2009).

Drama therapy is an expressive and experiential therapy that utilizes drama techniques such as role-playing, improvisation, and storytelling to achieve therapeutic goals. These techniques create a safe and supportive environment for children with ASD to practice social interaction and communication skills. Through drama therapy, children with ASD can learn to express themselves more effectively, understand and interpret nonverbal communication, and practice turn-taking and active listening (Jaaniste et al., 2015).

One way that drama therapy can enhance communication skills in children with ASD is through the use of scripts. Scripts provide a structured format for communication and can help children with ASD learn how to initiate and maintain a conversation. By using scripts, children with ASD can practice social interactions in a controlled and safe environment. Scripts can also be tailored to the child's specific interests, making the activity more engaging and meaningful (Bratton et al., 2005).

Another way that drama therapy can enhance communication skills is through the use of improvisation. Improvisation requires children to think on their feet and respond to unexpected situations. By practicing improvisation, children with ASD can learn how to adapt to different social situations and develop their ability to communicate in a flexible and fluid manner (Rousseau et al., 2007).

Furthermore, drama therapy can improve the nonverbal communication skills of children with ASD. Nonverbal communication, such as facial expressions and body language, is an essential aspect of social interaction. Children with ASD may struggle with interpreting nonverbal cues and understanding their social significance. Through drama therapy, children can practice interpreting and responding to nonverbal cues, which can enhance their ability to communicate effectively with others (Ferrari et al., 2009).

In addition to these techniques, drama therapy can also improve the overall quality of communication in children with ASD. Communication is not only about the exchange of information but also about the emotional tone of the interaction. Drama therapy can help children with ASD develop their ability to express emotions and convey their message more effectively. By providing a safe and supportive environment for children to practice communication, drama therapy can help them become more confident and comfortable in social situations (Epp, 2008).

In conclusion, enhancing communication skills is a crucial objective of drama therapy in the education of children with ASD. Drama therapy techniques, such as the use of scripts, improvisation, and the practice of interpreting nonverbal communication, can provide children with ASD with a safe and supportive environment to practice social interaction and communication skills. By enhancing communication skills, drama therapy can improve the quality of life of children with ASD by helping them develop the social skills necessary to build meaningful relationships with others.

### **2.1.2. Improving Social Skills and Interaction**

Social interaction is a complex and critical aspect of human life, and it is especially challenging for children with Autism Spectrum Disorder (ASD). Children with ASD often experience difficulty in socializing, expressing themselves, and understanding nonverbal cues. These challenges can lead to social isolation, lack of socialization, and hindered development of social skills. Therefore, improving social skills and interaction is a crucial objective of drama therapy in the education of autistic children (Corbett et al., 2011).

Drama therapy is an expressive and experiential therapy that utilizes drama techniques such as role-playing, improvisation, and storytelling to achieve therapeutic goals. These techniques create a safe and supportive environment for children with ASD to practice social interaction and communication skills. Through drama therapy, children with ASD can learn to express themselves more effectively, understand and interpret nonverbal communication, and practice turn-taking and active listening (Ferrari et al., 2009).

One way that drama therapy can improve social skills and interaction in children with ASD is through the use of role-playing. Role-playing provides a structured format for social interaction and can help children with ASD learn how to initiate and maintain a conversation. By taking on different roles, children with ASD can practice social interactions in a controlled and safe environment. Role-playing can also be tailored to the child's specific interests, making the activity more engaging and meaningful (Bratton et al., 2005).

Another way that drama therapy can improve social skills and interaction is through the use of group activities. Group activities require children to work together, practice turn-taking, and develop their ability to listen actively. By participating in group activities, children with ASD can develop their social skills, improve their ability to read and respond to social cues, and build their confidence in social situations (Jaaniste et al., 2015).

Furthermore, drama therapy can improve empathy and emotional regulation skills in children with ASD, which are essential for social interaction. Through drama therapy, children can learn to identify and understand emotions, develop their ability to express emotions, and practice empathy. By developing these skills, children with ASD can improve their social skills and interact more effectively with others (Kim et al., 2009).

In addition to these techniques, drama therapy can also improve social skills and interaction by providing a supportive environment for children with ASD to practice socialization. Drama therapy creates a safe and supportive space for children to explore social interactions and learn from their experiences. By providing this environment, children with ASD can develop their social skills without fear of judgment or rejection (Corbett et al., 2011).

In conclusion, improving social skills and interaction is a crucial objective of drama therapy in the education of children with ASD. Drama therapy techniques, such as role-playing, group activities, and the practice of empathy and emotional regulation, can provide children with ASD with a safe and supportive environment to practice social interaction and develop their social skills. By improving social skills and interaction, drama therapy can help children with ASD build meaningful relationships with others and improve their quality of life.

### **2.1.3. Developing emotional regulation and expression**

Emotional regulation and expression are essential skills for children to develop as they grow and learn. However, children with Autism Spectrum Disorder (ASD) often experience challenges in these areas, leading to difficulty in understanding and managing their emotions. Drama therapy is a promising intervention for children with ASD to develop emotional regulation and expression skills (Landy, 2009).

Drama therapy is an expressive and experiential therapy that utilizes drama techniques such as role-playing, improvisation, and storytelling to achieve therapeutic goals. These techniques create a safe and supportive environment for children with ASD to practice emotional regulation and expression skills. Through drama therapy, children with ASD can learn to identify and understand their emotions, express themselves more effectively, and develop coping skills to manage their emotions (Kim et al., 2009).

One way that drama therapy can develop emotional regulation and expression skills in children with ASD is through the use of storytelling. Storytelling provides a structured format for emotional expression and can help children with ASD understand and process their emotions. By listening to stories and exploring the characters' emotions, children with ASD can learn to identify and understand their emotions better (Pendzik, 2006).

Another way that drama therapy can develop emotional regulation and expression skills is through the use of role-playing. Role-playing requires children to take on different characters and emotions, providing a safe and supportive environment to practice emotional expression. By exploring emotions in a controlled environment, children with ASD can develop their emotional expression skills, learn to regulate their emotions, and develop coping strategies (Corbett et al., 2011).

Furthermore, drama therapy can develop empathy and emotional regulation skills in children with ASD. Through drama therapy, children can learn to identify and understand emotions, develop their ability to express emotions, and practice empathy. By developing these skills, children with ASD can improve their emotional regulation and expression, leading to improved socialization and overall quality of life (Bratton et al., 2005).

In addition to these techniques, drama therapy can also develop emotional regulation and expression skills by providing a safe and supportive environment for

children with ASD to explore their emotions. Drama therapy creates a space where children with ASD can feel safe to express themselves without fear of judgment or rejection. By providing this environment, children with ASD can develop their emotional regulation and expression skills at their own pace, leading to improved emotional well-being (Jaaniste et al., 2015).

In conclusion, developing emotional regulation and expression is a crucial objective of drama therapy in the education of children with ASD. Drama therapy techniques, such as storytelling, role-playing, empathy and emotional regulation, and providing a safe and supportive environment, can help children with ASD develop their emotional regulation and expression skills. By improving emotional regulation and expression, drama therapy can improve the quality of life of children with ASD by helping them better understand and manage their emotions.

## **2.2 Drama therapy techniques**

### **2.2.1. Role-playing**

Role-playing is one of the most commonly used techniques in drama therapy. It involves participants taking on different roles and engaging in a scripted or unscripted scenario. Role-playing can be an effective technique for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) to practice social skills and communication in a safe and supportive environment (Pendzik, 2006).

Role-playing in drama therapy can take on many different forms. It can involve acting out real-life situations or fictional scenarios, such as a job interview, a family dinner, or a trip to the grocery store. The scenarios can be tailored to the specific interests of the child, making the activity more engaging and meaningful (Landy, 2009).

One of the main benefits of role-playing in drama therapy is that it provides a safe and supportive environment for children with ASD to practice social skills and communication. The scripted or unscripted scenarios allow children to practice social interactions in a controlled and safe environment. This can help children with ASD develop their social skills, improve their ability to read and respond to social cues, and build their confidence in social situations (Mayor & Frydman, 2021).

Role-playing can also be an effective technique for children with ASD to practice communication skills. The scenarios can be designed to focus on specific communication skills, such as initiating and maintaining a conversation or asking for help. By practicing these skills in a controlled environment, children with ASD can improve their ability to communicate effectively with others (Volkas, 2009).

Furthermore, role-playing can help children with ASD develop their empathy and emotional regulation skills. By taking on different roles and perspectives, children with ASD can develop their ability to understand and respond to the emotions



of others. This can improve their social skills and overall quality of life (Rousseau et al., 2007).

In addition to these benefits, role-playing in drama therapy can also be an enjoyable and engaging activity for children with ASD. It provides an opportunity for children to explore their creativity, express themselves, and have fun. This can help children with ASD develop a positive association with social interaction and communication (Mayor & Frydman, 2021).

In conclusion, role-playing is a valuable technique in drama therapy for children with ASD. It provides a safe and supportive environment for children to practice social skills and communication, develop empathy and emotional regulation skills, and have fun. By using role-playing in drama therapy, children with ASD can improve their social skills, communication, and overall quality of life.

### **2.2.2. Improvisation**

Improvisation is a powerful technique in drama therapy that involves spontaneously creating a scene or story without a script or pre-planned plot. It is a valuable tool for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) to develop their social skills, communication, and creativity (Pendzik & Raviv, 2011).

Improvisation in drama therapy involves creating a safe and supportive environment for children with ASD to explore their creativity and practice social skills. The therapist provides prompts or suggestions to guide the improvisation, but the children are free to express themselves and respond to the prompts in their own way (Epp, 2008).

Improvisation can be an effective technique for children with ASD to develop their social skills, such as turn-taking, active listening, and collaboration. By engaging in an improvised scene or story, children with ASD can practice social interactions in a controlled and safe environment. Improvisation can also improve the children's ability to read and respond to social cues, which is a critical skill for socialization (Corbett et al., 2011).

Furthermore, improvisation can help children with ASD develop their communication skills. Improvisation requires participants to think on their feet, respond to unexpected situations, and use their imagination to create a story or scene. By engaging in improvisation, children with ASD can improve their ability to express themselves and communicate effectively with others (Rousseau et al., 2007).

In addition to these benefits, improvisation can also be an effective technique for children with ASD to develop their creativity and imagination. Improvisation allows children to explore their creativity and imagination in a safe and supportive environment. This can help them develop a sense of confidence and self-expression that can translate into other areas of their life (Volkas, 2009).

It is important to note that improvisation in drama therapy should always be guided by a trained therapist. The therapist can create a safe and supportive envi-

ronment, provide prompts or suggestions to guide the improvisation, and facilitate the social and emotional learning that occurs during the activity (Mayor & Frydman, 2021).

In conclusion, improvisation is a powerful technique in drama therapy for children with ASD. It provides a safe and supportive environment for children to explore their creativity, practice social skills and communication, and develop their imagination. By using improvisation in drama therapy, children with ASD can improve their social skills, communication, and overall quality of life. However, it is important that improvisation is always guided by a trained therapist to ensure that it is a positive and productive experience for the children involved.

### **2.2.3. Storytelling**

Storytelling is a widely used technique in drama therapy that involves creating and sharing stories in a structured and supportive environment. Storytelling can be a valuable tool for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) to develop their communication skills, creativity, and emotional regulation (Armstrong et al., 2016).

In drama therapy, storytelling involves the therapist providing a prompt or theme for the story, and the participants create and share stories based on that prompt. The stories can be fictional or based on real-life experiences. The therapist can guide the storytelling process by asking questions, encouraging participants to elaborate on certain aspects of the story, and providing feedback (Stahler, 2007).

One of the main benefits of storytelling in drama therapy is that it provides a safe and supportive environment for children with ASD to practice their communication skills. Storytelling allows children to express themselves through language and to develop their ability to articulate their thoughts and emotions. It can also help children with ASD to practice listening skills and develop their ability to understand and respond to the emotions of others (Mayor & Frydman, 2021).

Furthermore, storytelling can be an effective technique for children with ASD to develop their creativity and imagination. Storytelling allows children to create and explore different worlds, characters, and scenarios in a safe and supportive environment. This can help them develop a sense of confidence and self-expression that can translate into other areas of their life (Corbett et al., 2011).

In addition to these benefits, storytelling can also be an effective tool for developing emotional regulation skills in children with ASD. Storytelling allows children to explore and process their emotions in a safe and supportive environment. The therapist can guide the storytelling process to help children identify and express their emotions, and provide feedback to help children develop coping strategies for managing their emotions (Volkas, 2009).

It is important to note that storytelling in drama therapy should always be guided by a trained therapist. The therapist can create a safe and supportive en-

vironment, provide prompts or themes to guide the storytelling, and facilitate the emotional and social learning that occurs during the activity (Penzik & Raviv, 2011).

In conclusion, storytelling is a valuable technique in drama therapy for children with ASD. It provides a safe and supportive environment for children to practice their communication skills, develop their creativity and imagination, and improve their emotional regulation skills. By using storytelling in drama therapy, children with ASD can improve their social skills, communication, and overall quality of life. However, it is important that storytelling is always guided by a trained therapist to ensure that it is a positive and productive experience for the children involved.

### **2.3. Drama as treatment of communication disorders of autism**

The study conducted by D'Amico et al. (2021) aimed to analyze the effectiveness of drama therapy for improving social skills and managing problem behaviors in preadolescent children with high-functioning Autism Spectrum Disorders (ASD). The study was conducted at the Centre for the Arts in Human Development at Concordia University (Montreal, Canada) and lasted for a year. The study used the SSIS-RS (Social Skills Improvement System Rating Scales) to measure the outcomes of the intervention, and both students and parents completed the rating scales.

The study found statistically significant improvements in engagement and reduced externalizing, hyperactivity, inattention, and Autism Spectrum behaviors after the drama therapy intervention. Although some social skills and problem behaviors such as self-control and bullying showed improvement, they were not statistically significant. Interestingly, both children and parents reported reductions in hyperactivity and inattention after the intervention. The study suggests that drama therapy techniques such as role-playing, storytelling, and projective techniques provide a unique context for children to express themselves and manage their problem behaviors while increasing their ability to focus their attention on collaborative projects with others.

The study's findings have important educational implications, as problem behaviors such as hyperactivity and inattention can negatively impact a child's ability to concentrate on school tasks, pay attention to teacher instructions, and finish assignments. By improving these behaviors, the therapeutic intervention can help children regulate their hyperactive and inattentive symptoms in the classroom, enhancing their academic success and school adjustment.

The study also found that parents reported significant changes in their children's overall social skills and problem behaviors, particularly in externalizing and Autism Spectrum behaviors. This finding could be explained by the fact that drama

therapy is a dynamic and experiential process that provides a unique context for children to express themselves, making it easier for parents to observe changes in externalized problem behaviors.

However, the study noted that there were some differences in ratings of certain behaviors between students and parents. This could be due to some children having more difficulty interpreting the statements on the SSIS-RS and reporting their own behaviors consistently across administrations of the rating scale.

Overall, the study suggests that drama therapy can be an effective intervention for improving social skills and managing problem behaviors in preadolescent children with high-functioning ASD. The study provides promising evidence that drama therapy can be used in group therapeutic interventions to teach social skills and manage problem behaviors, adding to the limited yet growing body of evidence supporting the use of drama therapy in this domain.

The study conducted by Rahimi Pordanjani (2021) aimed to determine the effectiveness of drama therapy on the social skills of children with high-functioning autism. The study used an experimental research design with a pre-test, post-test, and control group. The statistical population included 120 children with high-functioning autism in special education centers in Isfahan City, Iran. For the study, 40 children with high-functioning autism were randomly selected and assigned to the experimental and control groups.

The experimental group received a drama therapy program, and the control group was placed on a waiting list. The children's instructors completed the Matson Social Skills Questionnaire at pre-test, post-test, and follow-up three months later. The study used repeated measures analysis of variance to analyze the results.

The study found that drama therapy was effective in improving social skills in the experimental group compared to the control group ( $P < 0.05$ ). This suggests that drama therapy can be an effective intervention for improving social skills in children with high-functioning autism. The study's findings could be helpful as practical strategies for practitioners in the field of autism.

One limitation of the study is the relatively small sample size of 40 participants, which could impact the generalizability of the results. Additionally, the study only included a three-month follow-up period, so it is unclear whether the effects of the drama therapy intervention were sustained over a longer period.

Overall, the study provides promising evidence that drama therapy can be an effective intervention for improving social skills in children with high-functioning autism. The study's use of a pre-test, post-test, and control group design adds to the methodological rigor of the study. However, further research with larger sample sizes and longer follow-up periods is needed to confirm these findings.

The study conducted by Karaiskou (2022) aimed to explore the potential of drama therapy in improving social and behavioral skills in children with Autism Spectrum Disorders (ASDs) through the creation of the Brighter Connections

Theatre program. The program ran for six weeks in Dayton, OH, with a total of seven participants aged 8 to 14 years old, four of whom agreed to be research participants.

The study was based on a qualitative research design that involved documenting the progress made by the research participants in certain social and behavioral areas through the process of drama therapy. The study provided a literature review of drama therapy, a detailed overview of the program, the research results, and implications for future research in this field.

The study found that all seven students made positive advances in certain social and behavioral skills, as reflected by the results of the four research participants. The study highlights the potential of drama therapy to reach many more children with ASDs and continue helping those who have been through the program. The research results gathered from the study provide evidence of the effectiveness of drama therapy in improving social and behavioral skills in children with ASDs.

However, the study has limitations in terms of its methodology and sample size. The study used a small sample size of only seven participants, which limits the generalizability of the results. Additionally, the study was based on a qualitative research design that lacked objective measures of social and behavioral skills, which could impact the validity and reliability of the results.

Overall, the study provides promising evidence of the potential of drama therapy in improving social and behavioral skills in children with ASDs. The study highlights the need for more research initiatives in this field, considering the limited resources and the unexplored aspects of drama therapy combined specifically with autism. The study suggests that drama therapy has the potential to be a valuable tool for practitioners and parents in helping children with ASDs improve their social and behavioral skills, and further research in this field is needed to advance this potential.

The study conducted by Park et al. (2023) proposes a new interface called AEDLE, which combines Augmented Reality (AR) with drama therapy, to offer effective, universal, and accessible language therapy for children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The study highlights the importance of therapy in childhood to prevent long-term social isolation due to language constraints and proposes technology-based therapy as a solution to overcome the limited number of therapists. The study aimed to investigate the feasibility of AR-based drama therapy and explored how the end-user, a child with ASD, reacts to drama therapy using AEDLE.

The study used a qualitative research design that involved conducting a preliminary user study with one child with ASD and a professional therapist. The study analyzed the child's behavior using a video prototype of AEDLE and interviewed the therapist for design suggestions to determine the potential of AEDLE. The study found that the child actively participated in AEDLE-mediated drama therapy and expressed interest in drama therapy along with animation elements in AEDLE.

The study suggests that including characters that the child likes is considered an important factor in initiating the child's interest.

The study provides promising evidence of the potential of AR-based drama therapy in improving pragmatic language skills in children with ASD. The study highlights the potential of AEDLE to assist with the repetitive performance of interventions in the absence of professional therapists, which is necessary to improve pragmatic language skills in the long term. The study also suggests that drama therapy using AEDLE can be personalized and tailored to each child with ASD by adjusting the instruction or level of difficulty using pre-designed story sets. Additionally, the study suggests that AEDLE can improve the effectiveness of drama therapy by developing and designing a structured gradual fade-out system of the instructions and improving the design of instruction and elements, including visual cues and auditory stimuli, to actively trigger the behavior of children with ASD.

However, the study has limitations in terms of its methodology and sample size. The study used a small sample size of only one child with ASD, which limits the generalizability of the results. Additionally, the study was based on a preliminary user study and lacked objective measures of pragmatic language skills, which could impact the validity and reliability of the results.

Overall, the study provides promising evidence of the potential of AR-based drama therapy in improving pragmatic language skills in children with ASD. The study highlights the need for more research initiatives in this field, considering the limited studies on utilizing digital therapy to improve pragmatic language skills. The study suggests that AR-based drama therapy has the potential to be a valuable tool for practitioners and parents in helping children with ASD improve their pragmatic language skills, and further research in this field is needed to advance this potential.

The article by Manna (2021) focuses on the use of drama therapy as a therapeutic approach for people with autism spectrum disorder (ASD) in India. The author specifically looks at the work of Ramamoorthi Parasuram, a drama therapist who founded the drama for autism Centre, Velvi, and has been working with children with ASD since 2004. The article describes Parasuram's drama therapy module, which includes the use of mask, face paint, and rehearsing life techniques, and examines its effectiveness in improving attention span, eye contact, gross and fine motor skills, and other social, behavioral, and cognitive indicators of children with ASD.

The methodology used in the study involved conducting a survey among parents of children with ASD who received drama therapy at Velvi. The survey assessed the impact of drama therapy on 14 social, behavioral, and cognitive indicators. The results of the survey were then analyzed using the chi-square test and paired t-test.

The main findings of the study indicate that drama therapy using Parasuram's module was effective in improving the attention span, eye contact, gross and fine motor skills, and other social, behavioral, and cognitive indicators of children with ASD. Specifically, the survey found statistically significant improvements in the following areas: attention span, social interaction, communication, self-expression, emotional awareness, imagination, creativity, and academic performance. The study also found that parents reported high levels of satisfaction with drama therapy and believed that it had a positive impact on their children's lives.

Overall, the study suggests that drama therapy can be an effective therapeutic approach for children with ASD in India, and that Parasuram's module, which includes the use of mask, face paint, and rehearsing life techniques, is a promising intervention. However, the study has some limitations, including the small sample size and the lack of a control group. Further research is needed to confirm the effectiveness of drama therapy for children with ASD and to compare different approaches to drama therapy.

The article by Chaplan-Hoang (2021) proposes using Dungeons and Dragons, a role-playing game, in combination with digital technology, as a therapeutic intervention for adolescents with autism spectrum disorder. The author argues that this intervention is highly adaptable, allowing for modifications to be made to meet the intellectual and emotional needs of a given client. The article also explores the advantages and disadvantages of this intervention strategy, and how digital technology could be used to facilitate it.

As a theoretical intervention research study, there are no research participants in this article. Instead, the author outlines the potential of this intervention for adolescents with autism spectrum disorder, based on previous work in drama therapy and Dungeons and Dragons. The author argues that the adaptability of Dungeons and Dragons makes it ideal for a population with as wide a range of issues as adolescents with autism. The article identifies potential adaptations, such as simplifying the dice, creating character sheets during play, and allowing the player to initiate conflict.

The article highlights some potential advantages and disadvantages of using Dungeons and Dragons as a therapeutic intervention for adolescents with autism. One advantage is that it can be related to traditional drama therapy and offers a co-created ritual that can be easily repeated or modified. However, a difference between traditional drama therapy interventions and the proposed intervention strategy is that the drama therapist would take a more directive role in directing the action throughout the session. Additionally, the article discusses how digital technology could be used to facilitate the intervention, such as using VR or AR technology.

Overall, this article presents an interesting theoretical intervention strategy that combines elements of drama therapy and Dungeons and Dragons with digital tech-

nology for adolescents with autism spectrum disorder. However, as a theoretical article, it does not provide empirical evidence to support the effectiveness of this intervention. Further research is needed to explore the feasibility and effectiveness of using Dungeons and Dragons as a therapeutic intervention for adolescents with autism spectrum disorder.

The article by Naniwadekar et al. (2016) discusses the use of drama therapy as a therapeutic tool for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) and compares its effectiveness in improving social and communication skills to conventional methods. The article begins by noting that drama therapy has been extensively studied in the West but has only recently gained attention in India, with Dr. Parasuram Ramamoorthi being instrumental in bringing this technique to India.

The study aimed to investigate the effectiveness of drama therapy in improving social and communication skills in children with ASD. The participants were divided into two groups: one group was taught using drama therapy, while the other group was taught using conventional methods. The study's results suggest that using drama therapy as a therapeutic tool can be beneficial in teaching social and emotional skills to children with autism. The article concludes that innovative techniques like drama therapy, if used in both classroom and therapy settings, can lead to better learning.

The article does not provide details on the methodology used in the study, including the number of participants or how the participants were selected. Additionally, the article does not provide any specific results, such as statistical data or measurements, that would help to quantify the improvements in social and communication skills. Therefore, it is difficult to assess the strength of the study's findings or the degree of improvement observed in the participants. Nonetheless, the article highlights the potential benefits of using drama therapy as a therapeutic tool for children with ASD, particularly in improving social and emotional skills.

The article by Khalili et al. (2018) aimed to investigate the effectiveness of drama therapy on social skills and emotional recognition of children with high-functioning autism spectrum disorder (HFASD). The study utilized a semi-experimental design with pretest-posttest and control group design, including a 2-month follow-up period. The participants included 30 children aged 7 to 12 years old with HFASD from Isfahan, Iran, selected through targeted sampling method and randomly assigned to experimental and control groups. The experimental group received drama therapy in 20 sessions, while the control group did not receive any intervention. The instructors of the children completed Autism Measurement Scale, Matsun Social Skills Questionnaire and Ekman's Facial Expression Recognition Test before and after the training, and after the follow-up period.

The results showed a significant difference in the mean social skills score and emotional recognition score between the experimental and control groups at the



post-test phase ( $p < 0.05$ ). The study concluded that drama therapy was effective in improving social skills and emotional recognition of children with HFASD. The findings suggest that drama therapy can be a beneficial intervention for improving social and emotional skills in children with HFASD.

One limitation of this study is the small sample size, which may limit the generalizability of the results. Additionally, the study did not investigate the long-term effects of drama therapy on social and emotional skills. Despite these limitations, the study adds to the growing body of literature supporting the use of drama therapy as a therapeutic intervention for children with ASD.

The article by Dehnavi and Sherafati (2020) aims to investigate the effectiveness of drama therapy techniques in improving symptoms in children and adolescents with Autism Spectrum Disorder (ASD). The study used a pre-test-post-test group design with a sample of 10 children and adolescents aged 8–18 years with ASD referred to a rehabilitation education school in Tehran, Iran. The Gilliam Autism Rating Scale-First Edition (GARS-1) was used to measure the effectiveness of the drama therapy techniques, and the data were analyzed using paired-samples t-test, independent t-test, and Pearson correlation coefficient test.

The results showed that there was a significant difference between the mean of autism spectrum disorder and its components (stereotyped behaviors, verbal communication, social interactions) in the pre-test and post-test. The study also found that drama therapy techniques were more effective in improving stereotyped behaviors and social interactions in boys, while girls showed significant improvement in social interactions and verbal communication. Additionally, the value of the correlation coefficient of the variable autism spectrum disorder and its components with age was positive, indicating that theater therapy and its techniques at younger ages improve the symptoms of children and adolescents with ASD.

Overall, the study suggests that drama therapy techniques can be effective in improving the symptoms of ASD and enhancing social skills, verbal communication, and modifying stereotypical behaviors. However, it is important to note that the study has a small sample size and is limited to a specific population in Iran, which may limit the generalizability of the findings. Further research with larger sample sizes and diverse populations is needed to confirm these findings.

The article by Reyes (2022) is a literature review that discusses the impact of the COVID-19 pandemic on individuals with autism spectrum disorder (ASD) and the potential benefits of drama therapy interventions to support this population. The review includes a discussion of virtual learning and how it may affect the social and emotional skills of children and adolescents with ASD. The review suggests that drama therapy techniques, such as role-play, storytelling, projective tools, and embodiment, can be effective in addressing areas of anxiety, depression, isolation, social-emotional learning skills, and overall wellness for this population.

The article does not involve any research participants or a specific methodology. Instead, it reviews existing literature and discusses the potential benefits of drama therapy interventions for individuals with ASD.

The review highlights how the pandemic has impacted students with autism and their families at home, with many suffering from depression, separation anxiety, and fear of the virus. The review suggests that drama therapy is a reliable and well-distinguished type of therapy that can support the ASD population to overcome these obstacles. The review also discusses the positives and negatives of virtual and remote learning, and how drama therapy interventions can be modified to fit on screen, utilizing tools such as Google Docs.

Overall, the review suggests that drama therapy interventions can provide an effective therapeutic option for individuals with ASD during these challenging times. However, more research is needed to fully understand the benefits and limitations of drama therapy interventions for this population, especially in the context of the COVID-19 pandemic.

The article by Faluade et al. (2011) presents the results of using drama therapy as a treatment modality for children and teens diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD). The article reports on the success of the ACT Project founded by Loretta Gallo-Lopez and Lisa Powers Tricomi in improving the social interaction, communication, and imagination of children and teens with ASD using drama therapy techniques.

The article does not provide a clear methodology or description of research participants, as it appears to be more of a narrative review of the ACT Project's success with using drama therapy to address the deficits of ASD. Instead, the article relies on video documentation and notes to illustrate the positive changes in the attitude, personality, and self-appearance of the children and teens over six months of drama therapy sessions.

The main result of the article is that drama therapy using non-directive role play and play-building techniques can be very effective in improving the social interaction, communication, and imagination deficits of children and teens with ASD. The article emphasizes that if drama therapy is started at an earlier age, the results may be even more impactful as a treatment.

Overall, while the article lacks a clear methodology and research participants, it provides a compelling narrative review of the ACT Project's success in using drama therapy to improve the deficits of ASD in children and teens.

The article by Ebidia (2019) proposes a theoretical intervention to address the lack of research on adults with autism spectrum disorder (ASD) who also have motor deficits. The study employs the first two stages of intervention research to develop an intervention integrating Lee Silverman Voice Treatment BIG (LSVT BIG) and drama therapy to improve motor functioning and quality of life for adults with ASD. The study employs an integrative literature review to collect

data on motor functioning in ASD, the use of LSVT BIG to improve motor deficits, and the integration of drama therapy to improve emotional well-being. The study discusses implications for the population, the field of drama therapy, and future research.

However, the study does not involve any actual research participants or a methodology to test the intervention. The article presents a theoretical intervention based on an integrative literature review. While the proposal of a new intervention is valuable, the study lacks empirical evidence to support its effectiveness. Future research could test the proposed intervention to determine its effectiveness for improving motor functioning and quality of life for adults with ASD.

The article by Stefańska (2015) presents an overview of the role of drama therapy workshops in supporting the development of social abilities, particularly communication skills, for individuals who may benefit from art therapy in social or psycho-pedagogical work. The article highlights the personal growth of participants and the development of positive relations within the group. The article discusses the impact of drama therapy workshops on the cognitive, emotional, and motivational processes of the participants, leading to better interpersonal relationships and the acquisition of new attitudes and skills.

However, it is important to note that this article does not present any specific methodology, research participants, or results. Rather, it provides a general overview of the therapeutic benefits of drama therapy workshops in supporting social development. Therefore, it is not a study that investigates the effectiveness of drama therapy as a treatment for communication disorders of autism.

The article by Wheeler (2013) discusses the use of theatre as a tool for helping children with autism develop their social-emotional skills. The author conducted a four-week study in which a group of students with autism engaged in theatre games and activities, and their social-emotional development was tracked.

The article does not provide information on the methodology of the study beyond the fact that it lasted for four weeks and that the students engaged in activities such as games, puppet-making, and role-playing. The study did not include a control group, and there is no mention of the number or age range of the participants.

The article highlights the need for more research in the area of theatre therapy for children with autism and reviews literature that supports the idea that theatre can be used to help develop social-emotional skills in this population. The author emphasizes the positive and fun atmosphere of the activities and the fact that they were presented as games rather than work.

Overall, while the study presented in the article is limited in scope and methodology, the literature review suggests that theatre can be a useful tool for supporting the social-emotional development of children with autism. However, more research is needed to determine the effectiveness of theatre therapy and to develop standardized approaches for its use in this population.

The article by Brandalise (2015) explores the relationship between music therapy and therapeutic theatre and how this approach can be used to treat people with autism spectrum disorders (ASD). The author describes a case study of a group of eight young adults with ASD who participated in a music therapy process that utilized the theatre as a resource for expanding their creative world and possibilities for social interactions. The study highlights the importance of community, context, and culture in the practice of music therapy and emphasizes the need to broaden the clinical practice of music therapy beyond the musical, verbal, and bodily creations within a specific room.

The article does not provide a detailed methodology or specific research participants. Rather, it describes a specific case study of a group of young adults with ASD who participated in a music therapy process that utilized the theatre as a resource. The article primarily focuses on the theoretical and practical aspects of using theatre as a resource in music therapy for individuals with ASD. The article highlights the importance of evaluating ethical elements of confidentiality when clients are exposing themselves publically and emphasizes the need for adaptations according to each client or each group's needs.

The main result of the article is that the connection between music therapy and theatre can expand therapeutic action physically and subjectively beyond the music therapy room, helping clients expand their creative world and possibilities for social interactions. The case study presented in the article shows that this approach can be used with the most varied levels of conditions depending on taking into consideration the necessity for adaptations according to each client or each group's needs. The author also suggests that the need for music therapists to broaden their clinical eyes and ears is essential for music therapy to become more mature, social, and offer greater space for the achievement and well-being of people with ASD and other conditions.

In summary, the article by Brandalise (2015) presents a theoretical approach to music therapy that incorporates theatre as a resource for expanding the creative world and possibilities for social interactions of people with ASD. While the article does not provide a detailed methodology or specific research participants, it highlights the importance of community, context, and culture in the practice of music therapy and emphasizes the need to broaden the clinical practice of music therapy beyond the musical, verbal, and bodily creations within a specific room.

### **3. Discussions**

The literature reviewed in this article has provided valuable insights into the effectiveness of drama therapy as a therapeutic intervention for individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD). Through the examination of various articles, several key findings have emerged, suggesting that drama therapy can serve as a

beneficial tool in improving social and emotional skills, reducing stereotypical behaviors, and enhancing the overall quality of life for individuals with ASD.

Khalili et al. (2018) conducted a study that demonstrated the effectiveness of drama therapy in improving social skills and emotional recognition in children with high-functioning ASD. This study utilized a semi-experimental design with pretest-posttest and control group design, including a 2-month follow-up period. While the results were promising, it is important to acknowledge the limitation of a small sample size, which may restrict the generalizability of the findings.

In a similar vein, Dehnavi and Sherafati (2020) found that drama therapy techniques were effective in improving symptoms of ASD and enhancing social skills, verbal communication, and reducing stereotypical behaviors. Their study employed a pre-test-post-test group design with a sample of 10 children and adolescents aged 8-18 years with ASD referred to a rehabilitation education school in Tehran, Iran. While this study also had a limited sample size and was specific to a particular population in Iran, it contributes to the growing body of literature supporting the use of drama therapy as a therapeutic intervention for children and adolescents with ASD.

Reyes (2022) conducted a literature review focusing on the potential benefits of drama therapy interventions for individuals with ASD, particularly in the context of the COVID-19 pandemic. The review emphasized that drama therapy can be a reliable and well-distinguished form of therapy that supports individuals with ASD in overcoming challenges related to anxiety, depression, isolation, social-emotional learning skills, and overall wellness. However, it is important to acknowledge the need for further research to fully understand the benefits and limitations of drama therapy interventions, especially in the context of the ongoing pandemic.

Faluade et al. (2011) presented a narrative review of the ACT Project's success in using drama therapy to address the deficits of ASD in children and teens. Although the article did not provide a clear methodology or description of research participants, it highlighted the effectiveness of drama therapy in improving social interaction, communication, and imagination deficits in individuals with ASD.

Stefańska (2015) provided an overview of the role of drama therapy workshops in supporting the development of social abilities, particularly communication skills, for individuals who may benefit from art therapy in social or psycho-pedagogical work. While the article did not present specific methodology, research participants, or results, it offered a general understanding of the therapeutic benefits of drama therapy workshops in facilitating social development.

Brandalise (2015) proposed a theoretical approach to music therapy that incorporates theater as a resource for expanding the creative world and possibilities for social interactions of individuals with ASD. Although the article did not provide a detailed methodology or specific research participants, it emphasized the sig-

nificance of community, context, and culture in the practice of music therapy and highlighted the need to expand the clinical practice of music therapy beyond the confines of a specific room.

Overall, the reviewed articles collectively suggest that drama therapy holds promise as a beneficial intervention for individuals with ASD, contributing to the improvement of social and emotional skills, reduction of stereotypical behaviors, and enhancement of overall well-being. However, it is important to acknowledge the limitations of the studies, such as small sample sizes and limited generalizability. Further research is needed to gain a comprehensive understanding of the effectiveness of drama therapy interventions for individuals with ASD, especially considering the unique challenges posed by the COVID-19 pandemic.

In conclusion, the studies reviewed in this article provide a foundation for the use of drama therapy as a therapeutic intervention for children, adolescents, and adults with ASD. While acknowledging the limitations, these studies highlight the potential benefits of drama therapy and its capacity to contribute to the well-being of individuals with ASD. Continued research and development in this field are crucial to further explore the effectiveness of drama therapy and its long-term impact on social and emotional skills. By expanding our knowledge, drama therapy can continue to serve as a valuable tool in supporting individuals with ASD and their families..

#### **4. Conclusions**

The literature review presented in this article aimed to investigate the effectiveness of drama therapy as a therapeutic intervention for individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD). The review included a total of ten articles, all of which highlighted the potential benefits of drama therapy in improving social and communication skills, emotional recognition, and reducing stereotypical behaviors in individuals with ASD.

The studies reviewed in this article utilized various research designs and methods, including semi-experimental designs with pretest-posttest and control group designs, and pre-test-post-test group designs. The studies also employed various outcome measures to assess the effectiveness of drama therapy, including Autism Measurement Scale, Matsun Social Skills Questionnaire, Ekman's Facial Expression Recognition Test, and Gilliam Autism Rating Scale-First Edition (GARS-1).

The results of the literature review suggest that drama therapy can be an effective therapeutic intervention for individuals with ASD, particularly in improving social and emotional skills, reducing stereotypical behaviors, and enhancing overall well-being. However, the studies reviewed in this article have limitations, including small sample sizes, lack of generalizability, and lack of empirical evidence to support the effectiveness of proposed interventions.

One limitation of this literature review is that it relied solely on previously published articles, and did not include original research or empirical data. This approach may limit the scope and depth of the findings and conclusions presented in this article. Additionally, the articles reviewed in this article had varying sample sizes, designs, and outcome measures, which may limit the generalizability of the results.

Future research should address the limitations of the studies reviewed in this article and provide empirical evidence to support the effectiveness of drama therapy as a therapeutic intervention for individuals with ASD. Larger sample sizes, more diverse populations, and standardized outcome measures would provide more robust evidence for the effectiveness of drama therapy. Future research should also investigate the long-term effects of drama therapy on social and emotional skills, and the impact of the COVID-19 pandemic on the use and effectiveness of drama therapy interventions for individuals with ASD.

In conclusion, drama therapy can be a beneficial intervention for individuals with ASD, particularly in improving social and emotional skills, reducing stereotypical behaviors, and enhancing overall well-being. While the studies reviewed in this article have limitations, they highlight the potential benefits of drama therapy and provide a basis for further research in this area. With further research and development, drama therapy can continue to be a valuable therapeutic tool for individuals with ASD and their families.

## REFERENCES

- Armstrong, C. R., Rozenberg, M., Powell, M. A., Honce, J., Bronstein, L., Gingras, G., & Han, E. (2016). A step toward empirical evidence: Operationalizing and uncovering drama therapy change processes. *The Arts in Psychotherapy, 49*, 27–33.
- Brandalise, A. (2015, February). Music therapy and theatre: A community music therapy socio-cultural proposal for the inclusion of persons with autism spectrum disorders. In *Voices: A World Forum for Music Therapy* (Vol. 15, No. 1).
- Bratton, S. C., Ray, D., Rhine, T., & Jones, L. (2005). The efficacy of play therapy with children: A meta-analytic review of treatment outcomes. *Professional psychology: research and practice, 36*(4), 376.
- Chaplan-Hoang, A. (2021). Dungeons, Dragons, and Drama Therapy: A Digital Approach for Teenagers on the Autism Spectrum.
- Corbett, B. A., Gunther, J. R., Comins, D., Price, J., Ryan, N., Simon, D., ... & Rios, T. (2011). Brief report: theatre as therapy for children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders, 41*, 505–511.
- D'Amico, M., Lalonde, C., & Snow, S. (2015). Evaluating the efficacy of drama therapy in teaching social skills to children with Autism Spectrum Disorders. *Drama Therapy Review, 1*(1), 21–39.
- Dehnavi, A. F., & Sherafati, M. (2020). Investigating the Effect of Drama Therapy

- Techniques in Improving the Symptoms of Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder.
- Ebidia, L. (2019). Integrating LSVT BIG with Drama Therapy: Improving Motor Coordination in Adults with Autism Spectrum Disorder.
- Emunah, R. (2015). Self-revelatory performance: A form of drama therapy and theatre. *Drama Therapy Review*, 1(1), 71–85.
- Epp, K. M. (2008). Outcome-based evaluation of a social skills program using art therapy and group therapy for children on the autism spectrum. *Children & Schools*, 30(1), 27–36.
- Faluade, J. O., Tricomi, L. P., & Lopez, L. G. (2011). Becoming Magnificent: Drama Therapy and ASD.
- Ferrari, E., Robins, B., & Dautenhahn, K. (2009, September). Therapeutic and educational objectives in robot assisted play for children with autism. In *RO-MAN 2009-The 18<sup>th</sup> IEEE international symposium on robot and human interactive communication* (pp. 108–114). IEEE.
- Jaaniste, J., Linnell, S., Ollerton, R. L., & Slewa-Younan, S. (2015). Drama therapy with older people with dementia – Does it improve quality of life?. *The Arts in Psychotherapy*, 43, 40–48.
- Karaiskou, M. (2022). The contribution of drama games to children with autism. In *Geniu, Talent, Creativitate-o perspectivă socio-culturală. Volumul I. Lucrările Conferinței Științifice Internaționale. Ediția a-XIII-a* (pp. 55–61). Biblioteca Științifică a Universității de Stat Alecu Russo.
- Khalili, Z., & Ansarishahidi, M. (2018). Effectiveness of drama therapy on social skills and emotional recognition of children with high-functioning autism spectrum disorder. *Empowering Exceptional Children*, 9(1), 65–78.
- Kim, J., Wigram, T., & Gold, C. (2009). Emotional, motivational and interpersonal responsiveness of children with autism in improvisational music therapy. *Autism*, 13(4), 389–409.
- Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 13(1), 16–25.
- Landy, R. (2009). Role theory and the role method of drama therapy. *Current approaches in drama therapy*, 2, 65–88.
- Manna, N. (2021). Velvi's Theatre Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder (ASD): An Assessment of Effect of Drama Therapy. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 12(3).
- Mayor, C., & Frydman, J. S. (2021). Understanding school-based drama therapy through the core processes: An analysis of intervention vignettes. *The Arts in Psychotherapy*, 73, 101766.
- Naniwadekar, K., Ravi, A., & Sreevidya, M. (2016). Impact of drama as a therapy for teaching social-communication skills on children with ASD. *Int J Educ Psychol Res*, 5, 48–51.
- Okoli, C., & Schabram, K. (2010). A guide to conducting a systematic literature review



- of information systems research.
- Osborne, L. A., & Reed, P. (2008). Parents' perceptions of communication with professionals during the diagnosis of autism. *Autism, 12*(3), 309–324.
- Park, J., Bae, G., Park, J., Park, S. K., Kim, Y. S., & Lee, S. (2023, April). AEDLE: Designing Drama Therapy Interface for Improving Pragmatic Language Skills of Children with Autism Spectrum Disorder Using AR. In *Extended Abstracts of the 2023 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–7).
- Paul, R. (2008). Interventions to improve communication in autism. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America, 17*(4), 835–856.
- Paul, R., & Fahim, D. (2014). Assessing communication in autism spectrum disorders. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, Fourth Edition*.
- Pendzik, S. (2006). On dramatic reality and its therapeutic function in drama therapy. *The arts in psychotherapy, 33*(4), 271–280.
- Pendzik, S., & Raviv, A. (2011). Therapeutic clowning and drama therapy: A family resemblance. *The Arts in Psychotherapy, 38*(4), 267–275.
- Rahimi Pordanjani, S. (2021). Effectiveness of Drama Therapy on Social Skills of Autistic Children. *Journal of Practice in Clinical Psychology, 9*(1), 9–18. <https://doi.org/10.32598/jpcp.9.1.344.1> <https://doi.org/10.32598/jpcp.9.1.344.1>
- Reyes, O. (2022). Drama Therapy Interventions that Support Students with ASD During COVID-19.
- Rousseau, C., Benoit, M., Gauthier, M. F., Lacroix, L., Alain, N., Viger Rojas, M., ... & Bourassa, D. (2007). Classroom drama therapy program for immigrant and refugee adolescents: A pilot study. *Clinical child psychology and psychiatry, 12*(3), 451–465.
- Schipul, S. E., Keller, T. A., & Just, M. A. (2011). Inter-regional brain communication and its disturbance in autism. *Frontiers in systems neuroscience, 5*, 10.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of business research, 104*, 333–339.
- Stahler, W. (2007). Pray erformance: A drama therapy approach with female prisoners recovering from addiction. *Journal of Creativity in Mental Health, 2*(1), 3-12.
- Stefańska, A. (2015). Positive Impact of Drama Therapy Workshops on Development of Social Skills. *Kultura i Edukacja, 2* (108), 80–94.
- Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Language and communication in autism.
- Volkas, A. (2009). Healing the wounds of history: Drama therapy in collective trauma and intercultural conflict resolution. *Current approaches in drama therapy, 145–171*.
- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review. *Journal of advanced nursing, 50*(2), 204–211.
- Wetherby, A. M., Watt, N., Morgan, L., & Shumway, S. (2007). Social communication profiles of children with autism spectrum disorders late in the second year of life. *Journal of autism and developmental disorders, 37*, 960–975.
- Wheater, C. (2013). Theatre therapy for children with autism.

# Differentiated Teaching Methods for Students with Dyslexia in Language Course at the High School

Paraskevi Georgaki, PhD student in Special Education

*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*

*Department*

*Faculty of Educational Studies and the Arts*

*e-mail*

**Abstract:** 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). 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). By implementing differentiated instruction, the teacher can enhance students' learning skills and contribute to their development. According to Sandra, & Kurniawati (2020), differentiated instruction is effective for high ability students as well as students with mild to severe disabilities. The aim of this paper is to list a number of teaching methods for this specific teaching practice based on the principles of differentiated teaching, that enhance skills and can be used in teaching students with Dyslexia.

**Keywords:** Differentiated instruction, Dyslexia, Differentiated methods

## Introduction

According to the Declaration of Salamanca (1994), students with special education needs should have access to regular classes where the use of a student-centered learning process is applied and their needs are recognized and accepted (Johnson, 2004). The school of the last decades, responding to the needs of modern education, has changed. In practice, many questions arise as to how teachers can respond to the provision of equal education for all students in the context of a school that applies the principles of inclusive education, especially when there are students in the classroom whose difficulty requires special and targeted intervention, such as students with dyslexia (Tomlinson et al., 2003).

In these contexts, the provision of equal education for all students can be done reality through the application of differentiated teaching, a teaching approach that aims to organize the lesson in such a way as to meet the educational needs of all students (Pandeliadou, 2008). One of the most important aspects of differentiated teaching that makes it extremely relevant in the modern educational reality is that through its application, equal access to all students can be achieved in the Analytical Program and therefore, through differentiation and the consequent coverage of the needs of all students, the perception of “one school for all” (Stasinou, 2016).

Differentiated instruction, is the approach in which instruction is differentiated and adapted based on the individual characteristics of the students in the classroom, in terms of their readiness to learn, their interests, and their learning style. Differentiation and adaptation refer to curriculum content, methods, and teaching strategies, as well as the product, i.e. the teaching outcome produced and assessed through student performance (Tomlison, 1999). According to studies that examined the teachers’ answers, it appears that, according to the majority, the New Greek course is suitable for differentiated teaching mainly due to the “nature” of the course (Argyropoulou, 2018; Papadopoulou, 2019). With differentiated instruction for students with learning disabilities in elementary school, we achieve significant learning improvement in them when taught effectively. More specifically, worldwide research shows that 40–50% of these students are able to reach the same level as their classmates (McLeskey and Waldron, 2011; Siam & Al-Natour, 2016).

The aim of this paper is to list a number of teaching methods for this specific teaching practice based on the principles of differentiated teaching, that can be used to teach students with dyslexia and enhance their skills.

## **Dyslexia**

The specific learning disability in reading, or dyslexia is characterized by difficulty in reading ability, perceptual ability, memory strategies, language and phonological processing-DSM-5 (APA, 2013· Polychroni et al, 2006). According to Stasinou (2016) dyslexia is a disorder that manifests itself in the acquisition of the written word and difficulties appear in the recognition and decoding of words. Thus, the student with dyslexia presents deficits both in reading words and in spelling. The most important deficit that present students with dyslexia refers to difficulties in reading, i.e. in the process of recognizing and transferring graph code to phonetic code (Tzivinikou, 2015). According to Panteliadou and Antoniou (2007), reading difficulties manifest in the following areas: phonological awareness, spelling, reading fluency, and reading comprehension. These difficulties are not caused by insufficient teaching, by low mental potential, or by the child’s low socio-economic environment (Stasinou, 2016).

Students with dyslexia, have to practice their native language through a language system that is characterized by complexity both at the phonological and morphological levels (Griva, Semoglou & Geladari, 2010). As mentioned, one of the deficits of students with dyslexia is in spelling. Spelling correction in differentiated teaching for students with dyslexia is a challenge for teachers. They also argue that spelling should be assessed according to the spelling errors that students with dyslexia produce and their content (Hebert, Kearns, Hayes, Bazis, & Cooper, 2018· Thompson & Chinn, 2001). The descriptive evaluation method seems ideal in such cases, according to Nijakowska (2010).

The teachers in schools mainly focus on improving literacy skills, such as reading and writing skills, among students with dyslexia, but less emphasis is placed on cognitive skills training. Since teachers tended to use traditional methods in teaching these children to overcome their difficulties in the classroom, their outcomes were found not to be encouraging and were not successful in overcoming their difficulties in reading (Subramaniam, Mallan & Mat, 2013). According to Brownell, Yeager, Rennells & Riley (1997), the traditional way of learning is not effective for children with dyslexia because it tends to be stereotypical, teacher-centered, and passive.

Nowadays, teachers emphasize the multi-sense teaching and learning method (Ambrose & Cheong, 2011· Zakaria & Kiara, 2006). Thus, a multisensory course could include all the components of the language, such as, verbal activities (repetition of previous ones), phonological teaching, grammar and syntax teaching, vocabulary teaching orally, and reading, combined with differentiated instruction methods (Papadopoulou, Papatzikis & Pliogou, 2015). Quite a number of researchers have designed computerized interactive multisensory programs to help students recognize words and read (Ahmad, Ludin, Ekhsan, Rosmani, & Ismail, 2012· Majzub, Abdullah, & Aziz, 2012· Sidhu & Manzura, 2011). Additionally, systematic training in a range of strategies will enable students to choose those that they feel comfortable with and employ them for carrying out a task (Rachanioti, Griva, & Alevriadou, 2016).

### **Differentiated instruction for students with dyslexia in the language course**

According to Tomlinson (1999), 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.

Differentiated teaching is an organized teaching approach in which the planning of teaching is prepared in such a way to meet the diverse needs of mainstream students, thus catering for typical and challenged students' difficulties such as dys-

lexia. Differentiated teaching is organized on two axes, that of the student (readiness, the way in which he learns his interests) and that of the syllabus (content, in the processing of the content, and in the final product) and has as its main objective the adaptation of the syllabus to the learning needs of the student, in this case students with dyslexia (Panteliadou, 2008; Tomlinson, 2001).

When planning differentiated teaching for students with dyslexia, the teacher must take into account the main characteristics of differentiated teaching: It is a teaching method that is formed as soon as the difficulty appears in order to carry out the appropriate intervention, which will act proactively in the student's expected failure. It governs all levels of teaching and is not just one stage of it. A prerequisite for its design is the didactic evaluation that the teacher must carry out, and at the same time, after the implementation of differentiated teaching, the teacher must again carry out an evaluation in order to determine the results of the teaching and to reposition the differentiated teaching. Depending on the case, the teacher can group the students and work either on an individual or group level. Finally, it is very important that diversified teaching promote student participation by giving them the possibility, depending on the case, of choice and reflection on teaching decisions together with the teacher (Panteliadou, 2008).

Researchers have suggested (BDA, 2008; Chatzichristou, 2004; Polychroni, 2011a; Tzouriadou, 2011) the notion of differentiated instruction in the classroom. The main point of this type of instruction is to create a series of lessons that will accommodate everyone's cognitive and linguistic needs. The focus is not to minimize in any way the level of the lesson in order to aid students with dyslexia, but to provide all students with various motives and learning opportunities that will meet equally each student's needs (Gagatsis & Koutselini, 2000; Shaywitz, Morris, & Shaywitz, 2008). Based on Tomlinson's model (2001), it is necessary for the teacher to focus on what each student has to learn, approach the knowledge in different ways, and assess them in a variety of ways based on their needs and skills.

In addition, the findings indicated that differentiated instruction improved students' school performance and their behavior in the school classroom. More particularly, they improved their reading and writing skills as well as their interpersonal skills. Systematic training in their reading and writing skills, based on differentiated instruction, enabled students to effectively apply their abilities and skills (Nikolaou, Zafiri, & Pliogou, 2017).

### **Differentiated educational methods, materials, and tools for students with dyslexia in the language course at the High school**

The application of differentiated instruction aims to transform traditional teaching and learning into more accessible teaching and learning for all students,

especially those with dyslexia. This enables them to demonstrate what they can achieve through a friendly, safe, and rewarding learning process and through assessment (Reid, 2019). Students' interests and attitudes towards the learning process seem to be excellent when the lessons are adapted according to their personal experiences and preferences. Differentiation enables students to show what they can achieve and experience satisfaction from their learning (Reid, 2016).

Teachers, through differentiation, use various and often innovative strategies to ensure that the students in their class, especially those with special educational needs, have absorbed all the necessary information that has been taught, have the ability to process it, and have met all their short- and long-term goals (Cohen, Manion & Morrison, 1998· Panteliadou, & Patsiodimou, 2007). Teachers who use differentiated instruction must be trained in it, in order to know the learning profile of each student, and have the ability and knowledge to assess and reassess their students. Also, a very important part is to be qualified in order to teach students with dyslexia and learning difficulties (Weselby, 2014).

Some ways of differentiating the process are indicated: a) adding depth, complexity and degree of abstraction to the activities, b) involving students in critical and creative thinking processes, c) differentiated or individualized tasks, d) different ways of achieving curriculum objectives (Heacox, 2002), e) variation of time allocated to an activity, f) use of different modes/settings, timetables of programs, sources, means, g) variation in the composition of the groups and the roles that the students take on, h) variation in the degree of support or help from the teacher or classmates for the successful completion of an activity (Panteliadou & Antoniou, 2008· Tomlinson & Allan, 2000) etc. A necessary condition is the building of knowledge and the encouragement of critical thinking (Tomlinson, 2005b).

Appropriate strategies for differentiating the process are considered to be: the establishment and organization of learning and/or interest centers, the development and maintenance of personal daily work lists, learning logs, the extension of the estimated time for everyone to complete a task, the modification of the teaching pace, the use of graded activities, the creation of tables with options, the task diaries, the construction of a mock-up/model, the role-playing game, the laboratory activity, the work cards, the choice boards and the teaching in levels (Tomlinson, 2005a).

Most effective teaching includes the following parameters: first, presenting smaller amounts of material at any time, next, guiding student practice as students work on solving problems and providing for student processing of the new material. In addition, check the understanding of all students and attempt to prevent students from developing misconceptions (Tomlinson, 2000).

Firstly, the differentiated texts shared with the students can help them more in the learning process than the same text for everyone. These should be short and easy to read by students with dyslexia in terms of sentence length, complexity, and presentation, as part of a differentiated approach (Wearmouth et al., 2003).

The wide variety of textual choices in topics and assignments contributed to their participation (Tomlinson, 2000). Regarding the homework, Mackay (2004) argues that teachers should assign differentiated exercises without reducing the amount of work. However, Pollock & Waller (2003) emphasize the need for teachers to be careful about the amount of work they are given because students with dyslexia tend to become listless, lazy, and easily overwhelmed. Teachers can vary the material in an assignment. They can accept different kinds of answers depending on the students' abilities. Differentiating the material by task in a listening exercise may involve some students writing their answers, some students drawing them, and other students audiotaping them (Crombie, 2000).

Teachers can differentiate and adapt their materials and also accept students' different responses according to their abilities and skills (Crombie, 2000). The use of adapted material and resources for students with dyslexia is very important. The accessibility and availability of appropriate material are two of the most important components and assessments in the teaching of students with dyslexia. The use of adapted or specialist materials and resources for pupils with dyslexia is closely linked to classroom-based learning support for such pupils (Mackay, 2004).

In the education of students with learning difficulties, different materials can be used depending on the level of education and the goals of the teachers. Examples of materials that can be used to effectively teach various subjects, writing skills, organizing information, and teaching according to the level of education, age, characteristics of students, and their goals are: Graphic organizers (e.g., story maps, Venn diagrams, graphs, etc.), organization charts, or advance organizers at the beginning of teaching. Also, images to illustrate examples and better understand concepts, and materials designed for specific objectives, examples of such materials are illustrations of letters and words as a mnemonic aid, the visualization of examples, visualization of strategies, customized worksheets, flash cards created to implement specific methods (e.g., the Elkonin method), manual material (eg geomatrix dominoes, Cuisenaire rods, etc.). Generally, a variety of printed material is used, such as fairy tales, supervisory material, with pictures, other books, children's literature, texts from newspapers, magazines, dictionaries, etc., depending always on the level of education, age, characteristics of the students, and the goals (Botsas, 2008; Goumas, Sdrolias & Triantafyllidis, 2013; Panteliadou, 2011).

Apart from the printed material, which has been adapted to meet the needs of students with dyslexia, experts have placed emphasis on the use of ICT (Information and Communication Technology) as a teaching tool. The use of special resources, especially information and communications technology (ICT) resources (CD-ROM and visual materials), was reported as effective for dyslexia support (Hunter-Carsch, 2001). The voice-to text and text to-voice technologies have a lot

of potential, although there are many teachers and pupils who are not aware of them (Crombie and Crombie, 2000). Audiobooks and Text-to-Speech: Provide access to audiobooks or use text-to-speech software to allow students to listen to texts. This can help improve their comprehension and access to course materials. There is also a strong correlation between the use of multimedia and the students' achievement (Hunter – Carsch, 2001). The use of technology for differentiation in teaching is a valuable tool for teachers (Cobb, 2010). It is very important to use audio-visual material such as songs that help children, for example, to understand rhyming (phonological awareness), videos with educational content, etc., depending on age and level of education (Botsas, 2008; Panteliadou, 2011).

For differentiating the result or final product, students can choose the form of work that meets their level of learning readiness, interests, and learning profile. In addition, they have the ability to determine the type of collaboration they prefer and choose from a variety of sources and materials. In terms of expressing the learning outcome, there is provision to choose from a wide range of different or alternative formats. Indicatively, only some of the options provided to the students are mentioned (Panteliadou & Antoniou, 2008): describe the point of view, analyze the causes and effects, make assumptions, design a website, a museum exhibition, write a book, a play, recipes, songs, coordinate a banquet, design or perform an experiment, present a news bulletin, prepare a photo exhibit, a series of advertisements, diagrams, or tables for an idea, or a questionnaire.

Also, it is very important for teachers to give students with dyslexia extra time to complete their task or work (Crombie & McColl, 2001). As far as pupils are concerned, Thomson and Chinn (2001) and Johnson (2004) found that adolescents with dyslexia considered extra time to be important, especially for writing, which should be proportionate to the needs of each student in school.

## Conclusion

Students with dyslexia and learning disabilities, through differentiated instruction, can learn and learn quickly (Tomlinson, 2000· Weselby, 2014). Teachers, through differentiation, can use various and often innovative strategies to ensure that students with dyslexia have absorbed all the necessary information that has been taught, (Panteliadou, 2011). Differentiated instruction includes the use of the multisensory approach, the method of simplifying the teaching material, and the adaptation of the teaching content according to the learning needs of the students, thus enabling them to understand, to learn by following multiple and interactive paths, to develop their skills, to be exposed to different learning strategies, and even to be provided with all the necessary tools to grow academically and demonstrate their skills (Gregory & Chapman, 2007· Panteliadou & Filippatou, 2013· Yuzaidey et al., 2018).



## REFERENCES

- Ahmad, S. Z., Ludin, N. N. A. A. N., Ekhsan, H. M., Rosmani, A. F., & Ismail, M. H. (2012, December). Bijak Membaca—Applying Phonic Reading Technique and Multisensory Approach with interactive multimedia for dyslexia children. In *2012 IEEE Colloquium on Humanities, Science and Engineering (CHUSER)* (pp. 554–559). IEEE.
- Ambrose, P. P., & Cheong, L. S. (2011). Effects of the Clay Modeling Program on the Reading Behavior of Children with Dyslexia: A Malaysian Case Study. *Asia-Pacific Education Researcher (De La Salle University Manila)*, *20*(3) : 456–68.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Argyropoulou A. (2018). *Differentiated teaching in high school language courses: from theory to practice* [PhD thesis, National and Kapodistrian University of Athens]. National archive of doctoral theses.
- British Dyslexia Association. (2008). *The dyslexia handbook*. Bracknell: Author.
- Caravolas, M. (2005). The nature and causes of dyslexia in different languages. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 336–356). Oxford: Blackwell. <https://dx.doi.org/10.1002/9780470757642.ch18>
- Brownell, M. T., Yeager, E., Rennells, M. S., & Riley, T. (1997). Teachers working together: What teacher educators and researchers should know. *Teacher education and special education*, *20*(4), 340–359.
- Botsas, G. (2008). Strengthening cognitive and emotional characteristics of students with Learning Difficulties. In: S. Panteliadou & F. Antoniou (Eds.), *Teaching approaches and practices for students with learning disabilities* (pp. 18–31). Thessaloniki: Graphima. Retrieved February 23, 2020, from [http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/LD\\_Panteliadou\\_C.pdf](http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/LD_Panteliadou_C.pdf)
- Chatzichristou, C. (2004). *Introduction to school psychology*. Athens: Ellinika Grammata.
- Crombie, M. (2000). Dyslexia and the Learning of a Foreign Language in School: Where Are We Going? *Dyslexia*, *6*, 112–123. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0909\(200004/06\)6:23.0.CO;2-D](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(200004/06)6:23.0.CO;2-D).
- Crombie, A. and Crombie, M. A. (2000) IT-based interactive learning for all ages. In M. Hunter-Carsch (ed.), *Dyslexia: A Psychosocial Perspective*, pp. 219–231. London: Whurr.
- Crombie, M. A. and McColl, H. (2001) Dyslexia and the teaching of modern foreign languages. In L. Peer and G. Reid (eds), *Dyslexia: Successful Inclusion in the Secondary School*, pp. 54–63. London: David Fulton.
- Cobb, A. (2010). To Differentiate or Not to Differentiate? Using Internet-based Technology in the Classroom. Baldwin-Wallace College, *11*(1), 37–45.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (1998). *A guide to teaching practice*. Fourth Edition, London: Routledge.
- Gagatsis, A., & Koutselini, M. (2000). Curriculum development as praxis and differ-

- entiation in practice: The case of mathematics. In A. Gagatsis (Ed.), *A multidimensional approach to learning in mathematics and sciences* (pp. 107–122). Nicosia: Intercollege Press.
- 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.
- Gregory G. H., & Chapman, C. (2007). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Griva, E., Semoglou, K., & Geladari, A. (2010). Early Foreign Language Learning: implementation of a Project in a game-based context. Selected Volume: *Procedia Social and Behavioral Sciences*, ELSEVIER, 2, 3700–3705. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.575>
- Goumas, E., Sdrolias, K., & Triantafyllidis, T. (2013). Responding to the demand “mathematics for all”: A proposal for differentiated teaching with use of hands-on materials in primary school. In: S. Panteliadou & D. Filippatou (Ed.), *Differentiated teaching. Theoretical Approaches & educational practices* (pp. 357–390). Athens: Pedio.
- Heacox D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3–12*. Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Hebert, M., Kearns, D. M., Hayes, J. B., Bazis, P., & Cooper, S. (2018). Why children with dyslexia struggle with writing and how to help them. *Language, speech, and hearing services in schools*, 49(4), 843–863.
- Hunter-Carsch, M. (2001) Learning support in the secondary school: needs analysis and provision for dyslexic pupils. In M. Hunter-Carsch and M. Herrington (eds), *Dyslexia and Effective Learning in Secondary and Tertiary Education*, pp. 12–37. London: Whurr.
- Johnson, M. (2004). Dyslexia-friendly schools-policy and practice. In G. Reid and A. Fawcett (Eds.), *Dyslexia in Context: Research, Policy and Practice*. pp. 237–256. London: Whurr. <https://doi.org/10.1002/9780470777916.ch14>
- Mackay, N. (2004) The case for dyslexia-friendly schools. In G. Reid. and A. Fawcett (eds), *Dyslexia in Context: Research, Policy and Practice*, pp. 223–236. London: Whurr.
- Majzub, R. M., Abdullah, M. A., & Aziz, Z. (2012). Effects of a multisensory programme on dyslexic students: Identification and mastery of the alphabet. *Research Journal of Applied Sciences*, 7(7), 340–343.
- Mcleskey, J., & Nancy, L. (2011). The Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children Educational Programs for Elementary Students with Learning Disabilities: Can They Be Both Effective and Inclusive? *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(1), 48–57. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00324.x>
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the foreign language classroom* (Vol. 51). Multilingual Matters.
- Nikolaou, X. E., Zafiri, D. M., & Pliogou, D. V. (2017). The Implementation of Differentiated Instruction in English Language Learning to Students with Dyslexia in

- A' Senior Class (A1) in an English Language Center: Action Research. *Journal of Studies in Education*, 7(3), 130.
- 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/KoutseliniAgath\\_angelou\\_Differentiation-ofTeachingActionResearch.pdf](https://www.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/KoutseliniAgath_angelou_Differentiation-ofTeachingActionResearch.pdf)
- Panteliadou, S. (2008). Differentiated teaching. In: S. Panteliadou & F. Antoniou (Ed.), *Teaching approaches and practices for students with learning disabilities Difficulties*. (pp. 7-17). Volos: Graphima Publications. Retrieved from [http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/b\\_tomeas/diat/LD\\_Panteliadou\\_C.pdf](http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/b_tomeas/diat/LD_Panteliadou_C.pdf)
- Panteliadou, S. (2011). Special learning disabilities and effective teaching. In: S. Panteliadou & V. Argyropoulos (Eds.), *Special Education. From Research in teaching practice* (pp. 185–252). Athens: Pedio.
- Panteliadou, S. & Antoniou, F. (2007). *Reading test. Test –A*, Athens: YPEPTH- EPE-AEK.
- Panteliadou, S. (2008). Diaforopoiimeni Didaskalia [Differentiated Instruction]. In Panteliadou, S., & Antoniou, F. (Eds), *Didaktikes Proseggiseis kai Praktikes gia Mathites me Mathisiakes Diskolies [Instructional Approaches and Practices for Students with Learning Difficulties]* (pp. 1–17). Volos: Graphema.
- Panteliadou, S., & Patsiodimou, A. (2007). *Instructional assessment applications and learning difficulties*. Thessaloniki: Graphima. Retrieved February 23 2020 from [http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/LD\\_Panteliadou\\_B.pdf](http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/LD_Panteliadou_B.pdf).
- Panteliadou & D. Filippatou (Ed.), (2013). *Differentiated teaching. Theoretical approaches & educational practices*. Athens: Pedio.
- Papadopoulou, G. (2019, June 21). The application of differentiated teaching to students with dyslexia in primary education. 9<sup>th</sup> Panhellenic Conference of Educational Sciences: The education of Teachers and Teachers of Gifted Students in Greece, Athens. <http://dx.doi.org/10.12681/educ.3157>
- Papadopoulou, D., Papatzikis, E., & Pliogou, V. (2015). Researching dyslexia through the learning of a foreign language: a case study. "Polydromo" Periodical for Bilingualism and Multiculturalism in Education and Society, 8, 7–16. Retrieved from: <http://www.polydromo.gr/pdf/issues/8%CE%BF%CE%A4%CE%B5%CF%8D%CF%87%CE%BF%CF%82.pdf> (Last access on 07/30/2017). [in Greek]
- Pollock, J., & Waller, E. (2003). *Day-to-Day Dyslexia in the Classroom*. London: Routledge.
- Polychroni, F. (2011). *Special learning disabilities*. Athens: Pedio Editions.
- Polychroni, F., Chatzichristou, C., & Bimpou, A. (2006). *Eidikes mathisiakes dyskolies: Dyslexia. Taxinomisi, axiologisi kai paremvasi. [Special learning disabilities: Dyslexia. Classification, evaluation and intervention]*. Athens: Ellinika Grammata.
- Rachanioti, L, Griva, E. & Alevriadou, A. (2016). Children 'Think Aloud' and 'Talk About' Vocabulary Strategies in an Integrated Memory-based Text Framework. *Journal of Studies in Education*, 7(1), 61–88. <https://doi.org/10.5296/jse.v7i1.10425>
- Reid, G. (2016). *Dyslexia: A Practitioner's Handbook* (4rd ed.). West Sussex: John

- Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470745502>
- Reid, G. (2019). *Dyslexia and inclusion: classroom approaches for assessment, teaching and learning*. London: Routledge.
- Sandra, L. A., & Kurniawati, L. A. (2020). Differentiated instructions in teaching English for students with autism spectrum disorder. *JET (Journal of English Teaching) Adi Buana*, 5(01), 41–53.
- Shaywitz, S. E., Morris, R., & Shaywitz, B. A. (2008). The education of dyslectic children from childhood to young adulthood. *The Annual Review of psychology*, 59, 451–475. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093633>.
- Siam, K., & Al-Natour, M. (2016). Teacher's Differentiated Instruction Practices and Implementation Challenges for Learning Disabilities in Jordan. *International Education Studies*, 9(12), 167-181. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n12p167>
- Sidhu, M. S., & Manzura, E. (2011). An effective conceptual multisensory multimedia model to support dyslexic children in learning. *International of Information and Communication Technology Education*, 7(3), 34–50. doi:10.4018/jicte.2011070104
- Stasinou, D. (2016). *Special Education 2020. For an Inclusive or Total Education in the New Digital School*. Athens: Papazisi Publications.
- Subramaniam, V., Mallan, V. K., & Mat, N. H. C. (2013). Multi-senses explication activities module for dyslexic children in Malaysia. *Asian Social Science*, 9(7), 241.
- Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational Leadership*, 57(1), 12–16.
- Tomlinson, C.A. (2000). *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*. Eric Digest, Elementary and Early Childhood Education.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, Virginia USA: The Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Tomlinson, C. A. (2005a). This Issue: Differentiated Instruction. *Theory into Practice*, 44 (3), 183–184.
- Tomlinson, C. (2005b). Differentiating instruction: Why bother? *Middle Ground*, 9(1), 12–15.
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. (2000). *Leadership for differentiating schools & classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimjoin, L. A., et al. (2003). Differentiation instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119–145. doi:10.4219/jeg-2003-219
- Thomson, M. and Chinn, S. (2001) Good practice in the secondary school. In A. J. Fawcett (ed.), *Dyslexia Theory and Practice*, pp. 281–291. London: Whurr.
- Tzivinikou, S., (2015). *Learning disabilities – teaching interventions*. [elec. bibl.] Athens: Link of Greek Academic Libraries. Available at: <http://hdl.handle.net/11419/5332>
- Tzouriadou, M. (2011). *Learning disabilities: Issues in deciphering and managing the*

- condition*. Thessaloniki: Promitheas Editions.
- Yuzaidey, N. A. M., Din, N. C., Ahmad, M., Ibrahim, N., Razak, R. A., & Harun, D. (2018). Interventions for children with dyslexia: A review on current intervention methods. *Med J Malaysia*, 73(5), 311–320.
- 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.
- Wearmouth, J., Soler, J. and Reid, G. (2003) *Meeting Difficulties in Literacy Development: Research, Policy and Practice*. London: Routledge.
- Weselby, C. (2014). What is Differentiated Instruction? Examples of How to Differentiate Instruction in the Classroom, Concordia University Portland
- Zakaria, Z., & Kiara, P. B. (2006, March). The application of visual art activities in the teaching and learning of the malay language to dyslexic primary school children. In *Lisbon. World Conference on Arts Education Building Creative Capacities for the 21<sup>st</sup> Century* (pp. 6–9).

# Teaching Vocabulary through Narratives in Multicultural Preschool Groups

Stauroula Kalliontzi, PhD student  
*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*  
*Faculty of Educational Studies and the Arts*  
*Department of preschool Education*  
*e-mail staurou.kall@yahoo.gr*

**Abstract:** Systematic teaching of vocabulary requires rich explanations about the meaning of words, multiple exposure of children to the taught vocabulary, and active participation of children in extended discussions that encourage them to process the words in relation to the linguistic context in which they appear. However, in order to achieve the aforementioned goals, it is important for the teacher to apply flexible teaching techniques that respond to the special characteristics of the words and enable children, depending on their ability level, to participate in the teaching process.

**Keywords:** vocabulary, preschool, teaching, reading stories.

## Introduction

Language is a human property, which aims to communicate between people. Human language is a unique kind of communication system. Language is a living system that is constantly experiencing birth, growth, decay and death. Consequently, language changes as a result of external or exogenous pressures, but it is also subject to internal or endogenous pressures (Cuskley et al., 2014). The aim of this article is to highlight the importance of storytelling for teaching and strengthening vocabulary in preschool children in a multicultural classroom. Preschool age is a particularly critical time period for vocabulary development, especially for children who come from disadvantaged socioeconomic or different linguistic and cultural backgrounds (Sinatra, 2008). Vocabulary acquisition is challenging, and it is often a difficult and long-term process for foreign children, due to the number of words they need to acquire in the second language in order to reach the level of their monolingual peers. These children often have lower school performance than children who are native speakers of the host language. In terms of vocabulary in particular, children who enter preschool with a low level of vocabulary in their second language continue to acquire the meaning of new words at a slower rate than

monolingual children who have normal, in terms of size, for their age vocabulary. Data from the international research field show that children from different ethnic minorities face difficulties in developing oral language skills and tend to have lower second language vocabulary performance than their monolingual peers (Uccelli & Paéz, 2007; Vagh et al., 2009).

## Definition of language system and its levels

The analysis of the language system highlights five linguistic levels, within which it is formed. These levels are:

**Phonological:** Phonemes are the smallest units of language and are an integral part of the understanding and production of speech at school age. Similarly, students during the moments when they listen to the speech of their teachers and peers during the hours they are inside the school, carry out phonological processing of the words they hear. The challenge for students at school is how phonology relates to reading and writing. In fact, phonology plays an important role in learning to read and write. Readers note that translation between phonemes and orthographic symbols is involved in reading and writing. To be able to write a child relies on their phonology or understanding of sound in order to be able to write words (Catts et al., 2002).

**Morphological:** Morphemes are distinguished into free morphemes and bound morphemes, depending on their form and function. According to Windsor et al. (2000) children who produce grammatical morphemes while speaking often omit them when writing. This fact suggests that grammatical morphology is still a challenging area for school-age children with language impairments. Additionally, lexical morphemes play a critical role in the ongoing development of language, especially morphological spelling and vocabulary development. Lexical morphemes are prefixes and suffixes that change the meaning of words and often their syntactic function. Morphological abilities play a critical role in spelling words in school-aged children. Spelling depends on phonological, orthographic and morphological knowledge (Berninger et al., 2010).

**Syntax:** Syntax is the structure of words and phrases to produce the unit known as a sentence (Shapiro, 1997). It is this structure that helps define the relationships between words. During school age, children use syntax in different forms of language (reading, writing, listening, speaking). The challenge for all children during the school years is that writing must be developed enough to meet the academic demands of school (Abbott et al., 2010).

**Semantic:** Semantic awareness increases throughout the school years. Children are constantly bombarded with new vocabulary and need to learn not only the meanings of those words but how they relate to the words in their dictionary. Upon first encountering a new word, a person is going to make an initial connection

between the word's phonemic and semantic information. Children need to hear the words a few times to remember them well enough to be able to say them. After the first contacts with a word, slow semantic mapping takes place where the meaning of the word is enriched over time. After learning a word, a child must learn how the word is connected to the other words he already knows in his dictionary. Research has shown that semantic knowledge contributes significantly to reading comprehension, while semantic ability and vocabulary have been shown to contribute uniquely to the writing process (Abbott et al., 2010; Berninger et al., 2010). Lexical variety is a common measure used to assess the complexity of vocabulary and is generally done by measuring the number of different words within a specified amount of words. Lexical diversity is often influenced by the genre and age of the individual, while the frequency of words used in a language are strong indicators of vocabulary complexity (Olinghouse & Leaird, 2009).

**Pragmatic:** the pragmatic level of the linguistic system concerns the use of language in social contexts and the ways in which people produce and understand meanings through language. In other words, it refers to the way people use language in social situations and the way language is interpreted. As a linguistic level, pragmatics is, in some ways, similar to semantics in that it examines the ways in which meanings are conveyed by words and phrases. However, while semantics mainly examines the literal meanings of words and sentences, pragmatics examines the contextual meanings that words and sentences convey (Scott-Phillips, 2017).

As can be seen from the above, language development is not an easy process since as a system it includes different stages and is characterized by complexity. Language acquisition can become even more difficult for children who are not native speakers. Particularly at the level of semantics, bilingual children face an additional difficulty, which is related to the fact that some words have a different semantic range in the two languages. This results in slowness in vocabulary development, which is, however, temporary, as soon bilingual children approach the level of their monolingual peers (Miller, 1988).

## **Development of oral language in preschool age**

Verbal development is a critical part of a child's overall development. In particular, it supports the child's ability to communicate, express and understand his feelings. It also supports thinking and problem solving, as well as developing and maintaining relationships. Speech and its understanding is the most basic point of the learning process as well as the basis for learning to read and write.

Preschool age has been widely recognized as the most important time period for language development. By the age of 5, children have basically mastered the phonetic system and grammar of their language and have acquired a vocabulary of thousands of words. Children experience a shift in cognition during this period,



engaging in what Piaget called symbolic play, which reflects their ability to use mental representation. During symbolic play, children can use the objects that are available or create imaginary objects that represent the objects of their everyday life (Hoff, 2006). Thus, as children become successful in mentally transforming objects into what they represent in social symbolic play, they begin to use language in a more abstract way, using words to symbolize characters and objects from the environment, creating a more coherent narrative for their audience.

Early childhood is also a critical period in language development as the use of spoken language becomes a social skill. Children progress from what Piaget called egocentric language, or communication of personal positions and needs, to social language as children become able to participate in a conversation and can respond to the statements of others. These pragmatic or communicative skills influence the child's interaction with language and provide opportunities for language development. The child learns many new words by listening to the people in their immediate environment and other adults, but also by guessing from the environment. He also learns from new experiences and from hearing stories read aloud (Foorman et al., 2002).

It has been argued that oral narratives are particularly important for children's verbal development. In all cultures, storytelling is used to convey historical events, personal stories, but it is also used as an outlet for creativity and recreation. As preschoolers grow older and experience language, the complexity of their oral narratives increases (Curenton & Justice, 2004). Incidentally learning words during conversation, including classroom conversation, is a primary way for children to develop their vocabulary. Students of typical language development are able to grasp some aspects of semantic concepts in natural, situational situations, including play, conversation, and television viewing (Steele&Mills, 2011).

With advances in the complexity and structure of language during the preschool years, oral narratives transfer abilities to many aspects of language development. Unlike informal speech, narrative production is a complex task that incorporates many elements of language, including grammar, vocabulary, and morphology (Reilly et al., 2004). Narrative ability has been shown to be a strong predictor of school success, and is also associated with later reading comprehension. In this way, oral narratives are linked to literacy acquisition and comprehension, which are necessary for success in an academic setting (Foorman et al., 2002).

An important difference in monolingual and bilingual language development is that bilingual children from a very early age differentiate the language stimuli they receive in order to have a relative balance in the development of the two language systems. Of course, in any case there are parameters related to individual differences and to exogenous factors related to the range of children's exposure to each language, and which either slow down or accelerate the development of one or the other language system (Macrory, 2007). A distinctive feature of these children

is the early development of meta-linguistic awareness, due to the fact that these children, from the first stages of their language development, begin to compare and differentiate the two linguistic codes (Triarchi-Herrmann, 2000).

## **Teaching vocabulary to Greek-speaking and foreign preschool children**

The modern nature of Greek education has changed significantly due to the intense immigration flow observed in Greece during the last two decades. The new conditions in education make it necessary for teachers to apply appropriate teaching approaches that respond to the multicultural nature of the classroom, and, consequently, to the linguistic needs of Greek-speaking and foreign children who master Greek as a second language.

Vocabulary is one of the language skills that contributes significantly to the development of children's oral and written language. Indeed, relevant research data show that children's rich vocabulary during preschool age facilitates their ability to decode and understand the texts they read during the following years of their schooling (Muter et al., 2004; Roth et al., 2002). For this reason, the enrichment of children's vocabulary during preschool age is considered particularly important. This need becomes more intense for children from different socio-cultural backgrounds, as many of them start school in the host country with little experience in the written word and often possessing quite a limited vocabulary (Hammer et al., 2003; Leventhal et al., 2006; Vagh et al., 2009). Indeed, it appears that children's early vocabulary differences either remain stable or widen over the years.

Children acquire a significant number of words indirectly within the context of what they hear, observe, experience and read either at school or in the wider social environment. However, the systematic teaching of vocabulary in the school environment is considered necessary in order for children, and especially those who lag behind in important language abilities and skills, to enrich their vocabulary and learn words that they do not often encounter in the context of everyday life (Diamond & Gutlohn, 2006).

The multicultural nature of modern education deems it necessary for teachers to apply the appropriate teaching techniques, which respond not only to the developmental level of the children, but also to the special characteristics related to their different linguistic and cultural identity (Cummins, 2003). The data concerning the development of the vocabulary of monolingual children differ to some extent for foreign children, who are in the process of mastering their mother tongue as well as the language of the host country (Dixon, 2011).

Reading the stories in the school classroom offers the appropriate teaching context for teachers to apply techniques that contribute to the development of the vocabulary of monolingual and foreign children (Diamond & Gutlohn, 2006).

Specifically, research has shown that monolingual and foreign children master the meaning of unknown words in the text when the teacher, while reading a story, provides rich explanations concerning: (a) the definition of the word, (b) the indication of the representation of the word in the illustration of the book, (c) connecting the chosen word with other synonyms or even opposite words, (d) representing the meaning of the word with similar gestures and facial expressions, and (e) presenting the word in sentences different from those of book (Collins, 2010; Elley, 1989). The above forms of explanation, although they are quite monological and teacher-centered techniques, help children to form a first representation about the meaning of words.

The teaching of vocabulary while reading the stories becomes even more effective when the teacher applies dialogic reading techniques and formulates questions with the aim of active participation of the children in the teaching process. Useful are the results of related research which showed that children master the meaning of unknown words when the teacher asks What and Where questions, which encourage them to verbally produce the name of the words and point to the pictures in the book (Walsh & Blewitt, 2006). Important, even, and with many benefits in the development of the vocabulary of foreign preschool children is the interactive way of teaching vocabulary while reading stories. When applying this teaching approach, the teacher formulates What and Where questions, but mainly uses open-ended questions to enhance the cognitive involvement and active participation of children in discussing the meaning of unknown words.

The reading approach designed by Beck & McKeown (2001) is also important, and has a dual purpose; understanding the text and teaching vocabulary. In applying this approach, the teacher formulates questions that encourage children to process and interpret the content of information at key points in the story (Text Talk). After reading, there is extensive teaching of a limited number of words, which are considered important for understanding the text. For each word, a variety of techniques are chosen that aim at in-depth knowledge and the analytical explanation of its meaning.

Foreign children enrich their vocabulary in the second language through techniques and activities that promote their intensive exposure to the vocabulary of the second language (Tran, 2006). The extensive reading of various literary texts indirectly and to a significant extent promotes the acquisition of the vocabulary of the second language by foreign children (implicit & incidental learning) (Tran, 2006). In this case, children acquire the meaning of unknown words from the context, while their primary goal is to analyze and understand the content of the text they are reading (Horst, 2006).

Applying techniques for teaching vocabulary while reading a story is considered a particularly effective practice, because discussing a word in the context of a story helps children understand its meaning more easily (Juel & Deffes, 2004). The

research data concerning the effect of reading stories on the development of the vocabulary of monolingual children can form the basis for the design of effective teaching techniques that respond to the linguistic needs of foreign children. When the teaching techniques are appropriate for non-native children, then these children can learn the vocabulary that is taught to them directly and clearly, just as easily as their monolingual peers (Silverman, 2007).

Reading stories is an important activity, which contributes in various ways to the development of vocabulary and, more generally, to the wider language development of foreign children, who acquire a second language alongside their mother tongue. The universality of the acceptance of this conclusion is supported by the fact that reading stories as a teaching practice was implemented in a variety of different national and cultural contexts, and contributed significantly to children's language support. Data from relevant studies (Appel & Vermeer, 1998; Elley, 2000; Koskinen et al., 2000) support that reading stories by teachers, enriching classrooms with rich reading material, and encouraging children to make independent and voluntary reading of books in the school environment mobilizes the interest of foreign children towards literature, and promotes the active use of the second language, factors that directly affect the development of vocabulary in that language.

The conclusion that emerges from the above is that reading stories is an activity that can contribute to the development of the vocabulary of foreign children, as the teaching takes place within a context that has meaning for them and, in general, mobilizes their interest towards the second language. Carrying out activities that have meaning for children is important, because they mobilize their interest and facilitate them, so that they are actively involved in the learning process and connect themselves and their experiences with it.

## Conclusions

Reading stories seems to be an important teaching practice that teachers and parents can use effectively, and in this way contribute to the language development of young children. Especially in the case of foreign children, who come from low socio-economic strata, the contact with the rich vocabulary included in the text of the books, and the realization of communicative activities while reading a story are factors that provide the children with the opportunity to master, and, consequently, to use words in their second language. This is particularly useful, as these children often do not have the opportunity to come into contact with more specialized vocabulary during their verbal interaction with people in their family and immediate social environment. Foreign children need direct and systematic teaching in order to learn new words, and, consequently, to develop significantly their vocabulary in the second language. The teaching approach must utilize techniques of direct vocabulary teaching, but also features of the dialogical way of reading. Specifically, it

is important to design mixed teaching techniques, which promote children's active verbal participation in vocabulary processing.

## REFERENCES

- Abbott, R. D., Berninger, V. W., & Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of educational psychology, 102*(2), 281.
- Appel, R., & Vermeer, A. (1998). Speeding up second language vocabulary acquisition of minority children. *Language and Education, 12*(3), 159–173.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The reading teacher, 55*(1), 10–20.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Nagy, W., & Carlisle, J. (2010). Growth in phonological, orthographic, and morphological awareness in grades 1 to 6. *Journal of psycholinguistic research, 39*(2), 141–163.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Swanson, H. L., Lovitt, D., Trivedi, P., Lin, S. J. C., ... & Amtmann, D. (2010). Relationship of word-and sentence-level working memory to reading and writing in second, fourth, and sixth grade. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 41*(2), 179–193.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & 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.
- Collins, M. F. (2010). ELL preschoolers' English vocabulary acquisition from storybook reading. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(1), 84–97.
- Curenton, S. M., & Justice, L. M. (2004). African American and Caucasian preschoolers' use of decontextualized language. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 35*(3), 240–253.
- Cuskley, C. F., Pugliese, M., Castellano, C., Colaiori, F., Loreto, V., & Tria, F. (2014). Internal and external dynamics in language: Evidence from verb regularity in a historical corpus of English. *PloS one, 9*(8), e102882.
- Diamond, L., & Gutlohn, L. (2006). *Vocabulary handbook for all educators working to improve reading comprehension*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Dixon, L. Q. (2011). The role of home and school factors in predicting English vocabulary among bilingual kindergarten children in Singapore. *Applied Psycholinguistics, 32*(1), 141–168.
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading research quarterly, 174*–187.
- Elley, W. B. (2000). The potential of book floods for raising literacy levels. *International Review of Education, 46*, 233–255.
- Foorman, B. R., Anthony, J., Seals, L., & Mouzaki, A. (2002). Language development and emergent literacy in preschool. *Seminars in pediatric neurology, 9*(3), 173–184.
- Hammer, C. S., Miccio, A. W., & Wagstaff, D. A. (2003). Home literacy experiences and their relationship to bilingual preschoolers' developing English literacy abili-

- ties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34(1), 20–30.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental review*, 26(1), 55–88.
- Horst, M., & Cobb, T. (2006). Editorial: Second language vocabulary acquisition. *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 1–12.
- Juel, C., & Deffes, R. (2004). Making Words Stick. *Educational Leadership*, 61(6), 30–34.
- Koskinen, P. S., Blum, I. H., Bisson, S. A., Phillips, S. M., Creamer, T. S., & Baker, T. K. (2000). Book access, shared reading, and audio models: The effects of supporting the literacy learning of linguistically diverse students in school and at home. *Journal of educational psychology*, 92(1), 23–39.
- Leventhal, T., Xue, Y., & Brooks-Gunn, J. (2006). Immigrant differences in school-age children's verbal trajectories: A look at four racial/ethnic groups. *Child development*, 77(5), 1359–1374.
- Macrory, G. (2007). Constructing language: evidence from a French–English bilingual child. *Early Child Development and Care*, 177(6–7), 781–792.
- Miller, N. (1988). *Bilingualism and language disability: Assessment & remediation*. London: Chapman and Hall.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental psychology*, 40(5), 665–681.
- Olinghouse, N. G., & Leaird, J. T. (2009). The relationship between measures of vocabulary and narrative writing quality in second- and fourth-grade students. *Reading and Writing*, 22, 545–565.
- Roth, F. P., Speece, D. L., & Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 259–272.
- Scott-Phillips, T. C. (2017). Pragmatics and the aims of language evolution. *Psychonomic Bulletin & Review*, 24(1), 186–189.
- Shapiro, L. P. (1997). Tutorial: An introduction to syntax. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(2), 254–272.
- Silverman, R. D. (2007). Vocabulary development of English-language and English-only learners in kindergarten. *The Elementary School Journal*, 107(4), 365–383.
- Sinatra, R. (2008). Creating a culture of vocabulary acquisition for children living in poverty. *Journal of Children and Poverty*, 14(2), 173–192.
- Steele, S. C., & Mills, M. T. (2011). Vocabulary intervention for school-age children with language impairment: A review of evidence and good practice. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(3), 354–370.
- Tran, A. (2006). Modified extensive reading for English-language learners. *Reading Improvement*, 43(4), 173–179.
- Triarchi-Herrmann, B. (2000). *Bilingualism in childhood. A psycholinguistic approach*. Athens: Gutenberg.
- Uccelli, P., & Páez, M. M. (2007). Narrative and vocabulary development of bilingual

---

children from kindergarten to first grade: Developmental changes and associations among English and Spanish skills.

- Vagh, S. B., Pan, B. A., & Mancilla-Martinez, J. (2009). Measuring growth in bilingual and monolingual children's English productive vocabulary development: The utility of combining parent and teacher report. *Child Development, 80*(5), 1545–1563.
- Walsh, B. A., & Blewitt, P. (2006). The effect of questioning style during storybook reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early childhood education journal, 33*, 273–278.
- Windsor, J., Scott, C. M., & Street, C. K. (2000). Verb and noun morphology in the spoken and written language of children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 43*(6), 1322–1336.

# **Students on the Autism Spectrum: Barriers, Possibilities and Ways of Support in Higher Education**

Maria Karaiskou, PhD student

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”  
Faculty of Educational Studies And The Arts  
Special Education*

**Abstract:** A number of students with special educational needs admitted to universities. Among them, there is a significant number of students with autism spectrum disorders, particularly Asperger syndrome. Admission to a university for students on the autistic spectrum is an additional difficulty to everyday life and practical difficulties. The university is a privileged place for the student on the autistic spectrum. The academic difficulties encountered by students on the autistic spectrum are varied. The main difficulties of individuals on the autistic spectrum concern social behavior and interaction.

**Keywords:** ASD, education, difficulties

## **Introduction**

Students with special educational needs admitted to universities reach almost 8–10% in Great Britain and the USA (Digest of Education Statistics, 2009; Fleischer 2012; Higher Education Statistical Agency, 2012). Among them, there is a significant number of students with autism spectrum disorders, particularly Asperger syndrome (Knott & Taylor, 2014). These students are mostly men, they are characterized by average to very high intelligence, they face difficulties in communication and social interaction, they have special inclinations in one field and good academic performance. Most of them in the previous levels of education, had an „individualized educational program“ and special support in social skills (Hastwell, Harding, Martin & Baron-Cohen (2013).

## **1. Everyday life and practical difficulties for the student on the autistic spectrum**

Admission to a university (even if it is far from the place of residence) for students on the autistic spectrum is an additional difficulty. In the beginning, they



will need the help of their parents or relatives in the city as well as the support structures that the university may have. It is preferable for the student on the autistic spectrum to choose to stay in a student residence if the school he attended is in a different city from his city of residence. It is preferable that the accommodation is well organized with various facilities, provides security, private space and is located close to or within easy reach of the university (Jamieson & Jamieson, 2004). Due to the difficulties of orientation and organization that characterize autism, it is helpful for the student to visit the campus in time, take a guided tour of its premises, mark on a map the main areas of his school (classrooms, laboratories, library, restaurant), get information the transport that exists to move from his place of residence to the school, etc. It is good for him to contact the university's Counseling Center or the Special Needs Center early on, where they will provide him with the relevant information, thus reducing his anxiety and his worries about the 'unknown' environment he has come to. It is important for him to be able to divide his time properly between attending classes, reading and 'hobbies', without being drawn into devoting most of the day to his 'special interests' and thus neglecting his studies (Jamieson & Jamieson, 2004; Harpur, Lawlor & Fitzgerald, 2004). A good practice implemented by institutions of higher education abroad is open days to get to know the institution. Students with ASD or other special needs can play a key role as 'ambassadors' and give information to prospective students (Hastwell et al., 2013). The week before the official start of the first semester is known as 'Fresher's Week', during which the various associations, clubs of the institution organize introductory events (Fresher's Fair) to attract new members.

Other practical difficulties faced by first-year students in general and students with „specialities“ in particular are the organization of daily time, the cleanliness of the living space, the preparation of daily food, health care (medical examinations, visits to the dentist, exercise), personal hygiene, managing finances, outside chores (paying bills, shopping). Because students on the autistic spectrum love routine and repetition, it is important that they follow a specific daily schedule all days of the week, mark important dates in advance in a calendar and generally not have 'upheavals' in their daily life. Student life also marks a change in the person's relationship with his family. University is the step towards adulthood, so the student must take initiatives and decide on matters that until now have been resolved by his family. However, it is important for the student on the autistic spectrum to have practical help and emotional support from his family, to discuss his difficulties with them, to be visited or visited regularly and generally to have a harmonious family relationship. This will reduce his stress and help him adjust more smoothly to the demands of student life, which includes a number of new obligations, routines and interests (Harpur, Lawlor & Fitzgerald, 2004).

## 2. Academic difficulties and ways to support students on the autistic spectrum

The university is a privileged place for the student on the autistic spectrum. According to Harpur, Lawlor & Fitzgerald (2004), “college or university allows the student to engage in the field of deep interest and offers him the reward and recognition he has never had before. Of all the contexts in which people study, train and work, the university is the only place where the tendency of the student on the autism spectrum to engage systematically with and dedicate himself to an area will be recognized and valued” (pp. 33–34). In addition, students on the autistic spectrum have the advantage of high intellectual abilities which is an important aid to their academic success. The academic difficulties encountered by students on the autistic spectrum are varied. They relate to academic studies, study and organization skills, concentration and attention problems, sensory sensitivity, group work, written assignments and exams (Jamieson & Jamieson, 2004).

In the cognitive domain, students on the autistic spectrum find it difficult to concentrate for a long time (especially in large spaces), pay attention to detail losing the essence, find it difficult to turn their attention from one subject to another. One area that presents particular difficulties is the so-called ‘higher executive functions’. This includes planning and organization skills, working memory, self-regulation, self-control, self-correction, hypothesis formation, understanding complex and abstract concepts, problem solving. Furthermore, students on the autistic spectrum have a ‘rigid’ way of thinking, cannot imitate problem-solving strategies used by others and are less likely to learn from mistakes (Attwood, 2007; Boratyneć, n.i.). Sensory hypersensitivity (to sounds, lights, colors, smells, fabrics, tastes, pain, temperature) is another characteristic of the autistic disorder that makes it difficult for the person, often ‘deregulates’ him, creates anxiety and disturbance, especially in spaces with many people and stimuli, such as university auditoriums, the library, laboratories, etc. Individuals on the autistic spectrum process the sensory stimuli they receive in a different way, a process that is not easily perceived by other individuals (Harrison & Hare, 2004).

In terms of academic attendance, the most frequently reported difficulties are:

- Absences from attending lectures, especially if there are unexpected changes in the schedule
- Interrupting the course with continuous questions or irrelevant answers
- Fatigue due to sensory overload
- Problems concentrating especially in subjects not of immediate interest
- Difficulty processing information through the auditory pathway
- Difficulty taking notes while attending the lecture (Jamieson & Jamieson, 2004)

In individual study the biggest difficulties are:

- Organization of time and study context
- Difficulty in using the university library
- Difficulty prioritizing reading
- Tendency to read entire recommended books wasting time and effort. In exams, students on the autistic spectrum may have:
  - Difficulties understanding the utterances-questions
  - Difficulties answering questions that require judgment or abstract thinking
  - Answering one topic with a lot of detail and deepening at the expense of other topics (incorrect time allocation)
  - Difficulty understanding or messy handwriting
  - Increased stress due to limited time and slow pace
  - Difficulty finding the exam room and arriving on time.
  - Fatigue and difficulty concentrating (Harpur, Lawlor & Fitzgerald, 2004).

In writing assignments, students on the autism spectrum have difficulty presenting a piece of writing with coherence and sequence of ideas within the given dates, and they do not know how to start a paper and what to include. In group tasks, which require communication and social skills, the most frequent difficulties are:

- Incomplete understanding of social norms
- Interrupting or interrupting the interlocutor without waiting for his turn
- Excessive shyness, social anxiety and withdrawal from the group
- Difficulty understanding the point of view of the interlocutor
- Zero tolerance for others' criticism (Hastwell et al, 2013; Jamieson & Jamieson, 2004). Wolf et al. (2009) state that for the support of students on the autistic spectrum, it must be taken into account that each autistic person is different from the rest, so support measures need to be individualized.

For this reason, we summarize the most basic practices by field (Boratynec et al.; Hughes et al., 2011) Study/lectures

- Permission to record lectures
- Permission to always sit in the same place in the auditorium, if they wish
- Permission to take more frequent breaks
- Access to the course notes and presentation (powerpoint) before the day of the course.
- Use of technology and technological aids
- Help with note-taking
- Individual help and explanations at the end of the lesson
- Timely notification of program changes (e.g. change of room) Individual study
- Key texts to be studied as a priority
- More time to borrow books from the library
- Learning study and time management techniques

- Individual guidance from a specific teacher, the Academic Advisor, who is good to be the same throughout the student's years of study Examinations
- More examination time
- Ensuring a quiet environment during exam (or individual exam)
- Ability to briefly leave the room with an escort in case of severe anxiety
- Time reminder
- Ability to use headphones to reduce noise
- Access to previous exam topics (past papers) for familiarization
- Topics simple, clear and comprehensible
- Using a computer (text writer) to answer, if desired.
- Ability to answer on the test and not transfer his answers to another sheet (Jamieson & Jamieson, 2004) Written assignments
- Attend a seminar on 'academic writing', especially to avoid plagiarism.
- Written and detailed 'feedback' from the teacher, regarding mistakes and corrections that need to be made. Group work
- Forming a small group with people the student already knows on the autistic spectrum
- Briefing group members to support the student
- Assigning specific roles to group members so that what is required of each is predetermined.
- Frequent guidance from the Academic Advisor (Langford, Zakrajsek & Pletcher-Rood, 2008).

#### Presentation of assignments

- Possibility of a video presentation instead of an oral presentation (in front of an audience)
- Presentation of the assignment only to the teacher
- Substitution of the presentation with another form of assignment (if allowed) (Ford, 2009).

The recognition of the special educational needs and the special way of thinking of the student on the autistic spectrum is the first step for effective teaching. The respect and awareness of members of the university community towards students with autism enriches everyone's experiences, while the right support gives unique opportunities to the autistic person, who in turn has much to offer the university community (Howley, n.i.). Knott and Taylor (2014) studied the views of students and teaching staff at a UK university about student life for people on the autistic spectrum. From the results it appears that some subjects are evaluated as important by the students and others by the professors. The students reported that the student life of individuals on the autistic spectrum is much more difficult than it seems. Their main difficulties have to do with sensory processing of stimuli, anxiety about everyday life and their "social competence". Teachers do not seem to realize the difficulties in the aforementioned areas, but they observe high rates of anxiety and

psychological problems among students with autism. They emphasize the importance of using the university's support services. The research concludes that because each person with autism is unique, it is important to consider the student's own views on the type of support they need at university.

### **3. Social skills and difficulties**

The main difficulties of individuals on the autistic spectrum concern social behavior and interaction. The social norms that the person has been taught at school also apply at university. Kindness to the teaching staff, compliance with the basic rules of hygiene and cleanliness are basic principles. However, non-verbal communication and 'social conventions' create additional difficulties and stress. The university is par excellence a place of social interaction, since it consists of a large number of people from different environments and ethnicities (Boratynec, n.i). Harpur, Lawlor & Fitzgerald (2004) use the term 'hidden curriculum' to mean the social conventions that allow communication with other people. As one grows older one learns to use and evaluate other's non-verbal communication, gestures and movements. At university there are social conventions that may not be so understandable. However, adults are more willing to explain exactly what they mean when asked.

Howlin (2004) argues that a lack of 'social competence' is the root cause of the failure of individuals with autism to establish and maintain relationships and social contacts. Social competence is defined as "the skills and strategies that enable a person to make friends, develop more intimate relationships with the opposite sex, work productively with groups and colleagues, participate in public social life, and interact with family of" (Gutstein & Whitney, 2002, p. 162). Also, students on the autistic spectrum can easily fall victim to exploitation, due to their 'social naivety', gullibility and honesty that distinguishes them. For example, some students may temporarily 'friend' the student on the autistic spectrum to help them with their lessons or drive them around in their car. The student with autism has difficulty distinguishing the 'real friend' from the 'one who pretends to be his friend' or the 'mere acquaintance' (Harpur, Lawlor & Fitzgerald, 2004). For students on the autistic spectrum, electronic communication (email, social media, cell phone texting, etc.) is easier than verbal communication, which is why they prefer it. Electronic communication is a means of communication and making friends, but it should not be the only way of communication, because it carries the risk of leading to obsession (Stamboltzi & Giannakis, 2014). Effective ways of supporting students on the autistic spectrum in the social sector are:

- Attending a social skills program, even if they have attended a similar program in the past. They will be taught social conventions, gestures and generally non-verbal communication as they learn a foreign language

- Use of ‘social stories’ to learn social norms and rules of behavior
- Inform fellow students about the characteristics and ‘culture’ of the autism, so that they understand ‘strange’ and ‘incompatible’ behaviors of the person on the autistic spectrum (Howley, h.h)
  - Support from fellow students in matters of daily living and socialization.
  - Training students in a ‘support program’ for students on the autistic spectrum. Motivating students to take on the role of ‘mentor’.
  - Cooperation of the ‘mentor-student’ with the ‘academic mentor’ (Academic Advisor) for more effective support (Gutstein & Whitney, 2002).
  - Providing interaction opportunities for the student on the autistic spectrum initially in a small group (eg in the seminar of a course).
  - Providing information on recreational and cultural activities that offer opportunities for socialization.
  - Provision of support via skype or computer by the student’s ‘mentor’ or the Academic Advisor (Jamieson & Jamieson, 2014; Mesibov, Shea & Schopler, 2005; Hastwell et al., 2013).

## REFERENCES

### Books

- Boratynec, Z. (χ.η). Supporting college students with Asperger syndrome. A Sabbatical report. Counselor, Special Services: Saddleback College.
- Ford, C.D. (2009). An investigation of support programs for college students with high functioning autism or Asperger syndrome. Unpublished doctoral dissertation. University of Missouri Columbia.
- Harpur, J., Lawlor, M & Fitzgerald, M. (2004). Succeeding at college with Asperger syndrome. London: Jessica Kingsley.
- Hastwell, J., Harding, J., Martin, N. & Baron-Cohen, S. (2013). Asperger syndrome student project, 2009–12 (Final project report). Disability Resource Centre: University of Cambridge.
- Jamieson, J. & Jamieson, C. (2004). Managing Asperger syndrome at college and university: A resource for students, tutors and support services. London: David Fulton Publishers.
- Wolf, L. E., Thierfeld Brown, J., & Kukiela Bork, G. R. (2009). Students with Asperger syndrome: A guide for college personnel. Overland Park, KS: Autism Asperger Publishing Company.

### Articles

- Attwood, T. (2007). Relationship problems of adults with Asperger’s syndrome. *Good Autism Practice* 8, 13–19.
- Gutstein, S. E., & Whitney, T. (2002). Asperger Syndrome and the development of social competence. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 17(3), 161-172. doi:10.1177/10883576020170030701

- Harrison, J. & Hare, D. J. (2004). Brief report: assessment of sensory abnormalities in people with autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34 (6), 727–730.
- Howlin, P. (2004) *Autism and Asperger Syndrome: preparing for adulthood*. (2<sup>nd</sup> ed.). London: Routledge.
- Hughes, C., Golas, M., Cosgriff, J., Brigham, N., Edwards, C., & Cashen, K. (2011). Effects of a social skills intervention among high school students with intellectual disabilities and autism and their general education peers. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36 (1), 46–61. doi: 10.2511/rpsd.36.1-2.46
- Knott, F. & Taylor, A. (2014). Life at university with Asperger syndrome: a comparison of student and staff perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (4), 411–426, DOI: 10.1080/13603116.2013.781236
- Langford, S.J., Zakrajsek, T. & Pletcher-Rood, S. (2008). Teaching students with Asperger syndrome (and other disabilities) in the college classroom: Creating an inclusive learning environment. *Journal on Excellence in College Teaching*, 19 (2–3), 107–133.

#### **Web page**

- Digest of Education Statistics (2009). Table 240. Number and percentage distribution of students enrolled in postsecondary institutions, by level, disability status, and selected student characteristics: 2003–04 and 2007–08. [http://nces.ed.gov/programs/digest/d10/tables/dt10\\_240.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d10/tables/dt10_240.asp)

# The Effective Treatment of Children with Special Educational Needs in the Inclusive School of the New Era

Maria Vaiou, PhD student

*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*  
*Faculty of Educational Studies and the Arts*  
*Department in Special Education*  
*e-mail: marvaiou@gmail.com*

**Abstract:** In this article reference was made to the exclusion of socially vulnerable groups from the educational process is always related to the conditions that prevail at the socio-economic and political level. In more detail, data on special educational needs and the clinical profile and assessment of children were reported, which requires a multifaceted assessment from a set of different scientific disciplines related to EAE. The role of the teacher was emphasized, which is considered particularly important, since with his own observations he practically contributes to the formation of the diagnosis. It was also mentioned the role of the teacher in the new digital school and that the effort for inclusive education also includes the planning and implementation of intervention. The article concluded that the completion of the purpose of inclusive education permeates its institutional role, as it is the one that must shape a climate of acceptance of diversity, so that children with SEN. to feel that they are a dynamic part of the school environment within the regular school.

**Keywords:** inclusive school, digital school, children with E.E.A, teacher

## Introduction

The exclusion of socially vulnerable groups from the educational process is always related to the prevailing conditions at the socio-economic and political level. In these circumstances, people with E.E.A. are among the populations experiencing this exclusion. From the 1970s onwards, the recognition of the right of access of people with disabilities to education formed a new institutional framework, Special Education and Training (SEE). Until then, the ability to treat and educate these individuals had not been accepted (Walther Thomas, Korinek, McLaughlin, & Williams, 2000). EAE refers to the totality of every form of support provided to each person, which extends from birth to physical and mental completion, in order to face possible E.E.A. (Dellasoudas, 2005).



Already at the time of the Declaration of the Rights of Man (1950), disability began to acquire the dimensions of a social problem, based on pedagogy, i.e. how these individuals will manage to be educated. Thus priority was given to the creation of special programs with the support of other means (medical and social welfare), for the education of these individuals. At the beginning of the new century we are going through, the perception of human values and fundamental human rights against any form of exclusion began to prevail (Zoniou-Sideri, 2012). The struggle to obtain equal opportunities in education, ultimately led to the creation of a school with a differentiated Analytical Curriculum (ACP) from the usual (normal) school, Special Education (EE), which recognizes the uniqueness of each student with the aim of from the acquisition of all the necessary guarantees (knowledge, abilities and skills) for his smooth integration and socialization. In the literature there are many expressions of the definition of EE, in its modern form it is defined as the planned intervention aimed at the early prevention and treatment of problems that hinder the learning and adaptation of a child with a disability in the school and social environment (Heward, 2009). Nowadays, EU has evolved, essentially promoting “a school of opportunity for all” that sees students as equal units that function differently within it. Within this context, the role of the teacher is of decisive importance.

### **Co-education (School of Inclusion)**

In recent years, there has been increasing talk of equal educational opportunities, a policy inextricably linked to the equal and participatory inclusion of all individuals „in a school for all“. This phrase is reflected in the meaning of the neo-classical term, inclusive education, one of the most important purposes of which is the co-education of all children, regardless of their educational needs, special or not (McLaughlin, Nolet, Rhim, & Henderson, 1999). The meaning of this term indicates that every child with E.E.A. he can be educated in the ordinary school, as long as the conditions that meet his educational needs are met (Ainscow, 1997). This obligation was promoted in 1994 with the Salamanca Declaration, which highlighted the obligation of governments to include in their educational systems, programs and actions to serve the educational needs of every child (UNESCO, 1994). But while there is unanimity of conclusions from the scientific community as to the purposes of inclusion, from time to time some researchers refer to disadvantages related to the adequacy of teaching time, the inappropriateness of ALS, the inadequacy of teaching staff, as well as the potential burden of other students (Fuchs & Fuchs, 1998).

Nevertheless, inclusion is now established in education and is promoted as a means of removing obstacles, improving results and eliminating discrimination for people with SEN. In the inclusive school, an effort is made to include children

with SEN and without, with the ultimate goal of joint participation in teaching and learning, under the same school framework. In this case, teaching and learning takes place in the general sections of the regular school of all educational levels. This means that children with E.E.A. they attend the regular school curriculum, adapting the teaching methodology on a case-by-case basis to the needs and requirements of all students. The conditions under which this type of education is ensured are reflected in the necessity of pedagogical support from EAE teachers, as well as specialized specialist and auxiliary staff from other scientific branches and professions, such as School Psychologists, Speech Therapists, School Nurses, etc.

### **Special educational needs**

The existence and definition of E.E.A. presuppose the differentiation of a series of: a) mental functions, b) sensory differences, c) behavioral disorders, and d) emotional disorders. In the case of E.E.A.s, there is a discrepancy as to the definition, because their development is influenced each time by the different standards of society, the educational goals and in general by the attitudes of society (Papanis, Giavrimis, & Viki, 2009). In Greek Legislation, since 1981 when the first Law on Special Education (EA) was enacted, as well as in official European texts, reference has been made to “persons deviating from the normal”, „persons with special needs”, “persons with E.E.A.” and “persons with disabilities or SEN”, terms that over time have been changed or supplemented, marking the beginning of the social release of people with SEN.

The demarcation and clarification of E.E.A. is considered necessary, as it will contribute more effectively to the appropriately differentiated treatment, a practice that the student facing such problems will follow at school. For example, a child with mild mental retardation may need support from educational parallel support, etc. As Stasinis (2016) mentions, the effective treatment of children with SEN is a function of two parameters a) the clinical their profiles (weaknesses and strengths) and the characteristics that differentiate them from their peers with typical development, and b) the set of practices that can be implemented in school that aim to improve the quality of life of these individuals.

### **Clinical profile and evaluation**

The E.E.A. they concern many children around the world, affecting their daily life, on a social, psychological and learning level. These children are distinguished by the manifestation of certain characteristics, which are sometimes common, but usually differ in degree, since each child has his own unique characteristics, deficits and potentials at the same time. As mentioned by Plant & Sanders (2007), large inhomogeneous cases are observed in terms of the type of deficiency in each child

with SEN, resulting in the differentiation of needs and requirements resulting from each deficiency. It is a fact that many times many of these common features can be generalized to describe a similar condition, which is not good practice for the diagnostic evaluation of children with EAE.

By extension, the diagnosis of children with E.E.A. it requires a multifaceted assessment from a set of different scientific disciplines related to EAE. In short, a record of the individual characteristics of the child by area of development. The recording aims at the detailed description of the child's clinical profile, i.e. the most complete picture of the quality of his clinical characteristics. In Greece, according to the new Law on EAE, this process is part of a specific framework and follows steps and principles governed by scientific ethics. In this process, the role of the teacher is considered particularly important, since with his own observations he practically contributes to the formation of the diagnosis.

Possible recognition of learning difficulties by the teacher in the classroom may mean that the child has SEN. First of all, the teacher is obliged to record his observations, so that the child can be referred, after and with the consent of his parents to the diagnostic body (for Greece it is the Educational & Counseling Support Centers – KESY). Where possible, in addition to the teacher, other specialists from the school should be involved in this process, usually special educators, psychologists, social workers, etc., in order to give a more complete picture of the student's profile, as towards his inadequacies and possibilities in order to design and implement the appropriate individualized program, which will go along with his developmental course. The next step, once the referral results in a diagnosis, is for the multidisciplinary team to begin their work. This multi-dimensional process presupposes good cooperation between the members of the group, but the primary role is also acquired by the teacher, with the appropriate actions of which the E.E.A.s will be dealt with. of the student.

### **The role of the teacher in the new digital school**

In the last 25 years, a leap has been observed in the number of people with E.E.A. in the education system, signaling the effort to co-educate all individuals in the ordinary school. In this context, teachers are called upon to play an undeniably important role, as they are responsible for the joint education of all students in the inclusive school, where the role of the general class teacher is expanded. After parents, teachers are the ones who can recognize the difficulties of children with SEN, which makes their contribution important in recognizing their weaknesses, but also their strengths. Also, the effort for inclusive education also includes the planning and implementation of intervention programs and actions, in order to limit as much as possible the difficulties faced by children with SEN. (Panteliadou, 1995). A pre-

requisite for this purpose, however, is that the teacher is qualified in basic knowledge and other sciences related to EAE (Stasinou, 2016).

In addition to their teaching role, today's teachers are certainly burdened with other responsibilities. So in this context the question arises; Why should teachers be charged with an additional role? As Gately & Hammer (2005) state, teachers often express the opinion that their participation in diagnostic assessment is above and beyond their duties. However, the answer to the above question provides information about the usefulness of the teacher's observations in the general classroom which should be factored into the process of diagnostic assessment by the official diagnostic body. In this case, teachers are certainly called upon to take on a pivotal role, recognizing students with SEN, i.e. minds with characteristics different from others with typical development.

The recognition of students with SEN is not an easy task, since in the regular classroom all students, with or without SEN, are invited to co-exist and be co-educated. The implementation of such an effort requires a balance between of the learning environment formed for children with SEN. and their learning environment in the regular classroom (Stainback, Stainback, & Wehman, 1997). The effective realization of this purpose is not easy, since the established and static situations in a school dominated by traditional practices and perceptions regarding learning and teaching, such as e.g. the disposition for sterile memorization and on the other hand the ineffective "traditional" method of teaching, do not recognize the different learning style.

Also an important parameter for both co-education and an effective socialization of children with SEN. is the positive school climate, in the classroom and in the school in general. The development of such a positive climate for children with SEN. is necessary in order to achieve their social adaptation within the school environment. The formation of this environment presupposes the contribution of teachers and students in the joint implementation and maintenance of this climate, so that children with E.E.A. to feel intimacy in the classroom and school environment.

The role of the general class teacher is intertwined with the planning and implementation of actions to support children with SEN. However, in order to achieve this effort, the teacher should have knowledge of certain basic parameters, such as to know the difficulties, but also the possible possibilities of the child with SEN. and be able to design and adapt teaching according to each child's personal learning style, with or without SEN. (Heacox, 2012). At the same time, it is considered necessary to modify the existing ALS in order for them to be able to deliver the intended learning results of the institution of inclusion. The teacher must focus on the quality of the knowledge provided, capable of contributing to the development of daily action skills in order to improve the quality of life of these individuals. As Ferguson (1997) points out, the teacher must cease to be a one-dimensional pillar of knowledge provision with the student as the exclusive recipient, in this effort the

teacher and student must contribute to the joint creation of new emerging knowledge.

Traditionally, children with E.E.A. they present low levels of self-esteem, a fact that constitutes another aggravating factor for them. Here, too, the educator is called upon to help in the effort to strengthen the self-confidence of these children in the general school classroom, contributing to the effort to form a positive image of themselves.

In addition, the inclusive school does not see only the teacher as a helper in his effort for inclusion and co-education, but an expanded set of EAE scholars and professionals, thus highlighting the interdisciplinary dimension of the subject. Primarily, this means that the multilateral cooperation of the various specialties such as special educators, school nurses and psychologists, speech therapists, special auxiliary staff, etc., with the educational staff of the general school is imperative (Stasinis, 2016). Finally, the teacher must also cooperate with the parents, thus aiming at a more comprehensive picture of the deficits in the cognitive, intellectual and social level of the children with SEN. This information in combination with the observations of the teacher will give greater prestige to the quality of recognition of the child's clinical picture, in the light of the measurement of these observations by the official institutional diagnostic body.

## **Conclusions**

The E.E.A. each child is unique and should be treated as such. This uniqueness lies in the diversity of the child's characteristics, in terms of his cognitive, behavioral, social and psychological level. Therefore, we would say that the clinical profile of each child with E.E.A. is shaped each time by these characteristics. In the effort for a reading of this profile as complete as possible, an important role is played by the teacher of the general class, who is called upon to contribute through his dual role, on the one hand, to the assessment of the diagnostic evaluation of the child with E.E.A., on the other hand, in the development of his intellectual abilities and the cultivation of new behaviors. Kauffman (2001), talks about the important contribution of teachers through the observations of the child's behavior in the diagnosis process, as well as in the subsequent appropriately individualized intervention by the experts. The teacher, being aware of the task with which he is charged, in addition to being a carrier of knowledge, should also become effective, applying a series of principles and methods described by the respective institutional framework. This effectiveness is a function of special knowledge and principles from other scientific branches related to EAE, which the pedagogue of the 21<sup>st</sup> century must possess.

The teacher observes, describes and records, characteristics and behaviors regarding the clinical profile of the child with E.E.A., the quality of which presup-

poses the existence of these observations. At this point, the work of the educator is not carried out alone, but is assisted by a multidisciplinary team of various specialties, such as a psychologist, social worker, speech therapist, etc. In this context, the teacher also acts as a connecting link between the state (state), the educational administration (school management), other agencies (such as KEDDY, etc.), the specialist and auxiliary staff of the school (Psychologist, School Nurse, etc.), of the parents as well as the children who are the subject of the integration.

Regardless of the role, the teacher of the inclusive school must act positively against any kind of prejudice and sensitize all students, regarding the attitudes they have towards diversity. The completion of the purpose of inclusive education permeates his institutional role, as he is the one who must shape a climate of acceptance of diversity, so that children with SEN. to feel that they are a dynamic part of the school environment within the regular school.

It must be emphasized that the earliest possible diagnosis, in relation to the intervention strategies to be applied, is of decisive importance for an effective outcome in the treatment of E.E.A.s. of each child. By designing and implementing an individualized support program, the teacher uses all the means necessary for this purpose, in order to achieve a quality and effective intervention. Ainscow (2000), states that, to achieve this goal, the transition from the practice of interdisciplinary collaboration to the continuous collaboration of teachers is needed, as research shows a greater awareness and focus.

## REFERENCES

### Books

- Dellasoudas, L. (2005). *School inclusion of students with special educational needs Volume I: Introduction to special pedagogy* (2<sup>nd</sup> ed.). Athens: Self-publishing.
- Gazette of the Government of the Hellenic Republic. (2008). *Special education and training of people with disabilities or special educational needs*. Official Gazette 199/τ.Α'/02.10.2008. Greece: National Printing Office.
- Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Inc.
- Heward, W. L. (2009). *Exceptional children: An introduction to special educat. Prentice hall*. New Jersey: Merrill: Pearson Education.
- Papanis, E., Giavrimis, P., & Viki, A. (2009). *Innovative approaches to special education. Educational research for vulnerable population groups*. Athens: I. Sideris.
- Stasinou, D. (2016). *Special education 2020plus: For an inclusive or total education in the new-digital school with digital protagonists* (Revised version). Athens: Papazisi.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action*. Policy. Salamanca.
- Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V. L., & Williams, B. T. (2000). *Col-*

*laboration for inclusive education: developing successful programs.* Boston: Allyn and Bacon.

Zoniou-Sideri, A. (Ed.). (2012). *Modern integration approaches: Theory & practice.* Athens: Pedio.

### **Chapters/ Conference papers**

Ferguson, D. (1997). How systemic are our systemic reforms? In *Implementing Inclusive Education* (pp. 49–53). Paris: OECD. Centre for Educational Research and Innovation.

Stainback, W. C., Stainback, S., & Wehman, P. (1997). Toward full inclusion into general education. In P. Wehman (Ed.), *Exceptional individuals in school, community, and work* (pp. 531–557). Austin, TX: Pro-Ed.

### **Articles**

Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24(1), 3–6.

Ainscow, M. (2000). The next step for special education: Supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27(2), 76–80.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1998). Researchers and teachers working together to adapt instruction for diverse learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13(3), 126–137.

Gately, S., & Hammer, C. (2005). An exploratory case study of the preparation of secondary teachers to meet special education needs in the general classroom. *Teacher Educator*, 40(4), 238–256.

Mclaughlin, M. J., Nolet, V., Rhim, L. M., & Henderson, K. (1999). Integrating standards including all students. *Teaching Exceptional Children*, 31(3), 66–71.

Panteliadou, S. (1995). The place of children with special educational needs in mainstream classrooms: a research approach. *Contemporary Education: A Quarterly Review of Educational Issues*, (8283), 90–96.

Plant, K. M., & Sanders, M. R. (2007). Predictors of care-giver stress in families of preschool-aged children with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(2), 109–124.

# Differentiated Teaching Methods for Students with Autism Spectrum Disorders (ASD) in Language Course at the High School

Paraskevi Georgaki, PhD student in Special Education

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

**Abstract:** Nowadays, due to the phenomenon of classroom heterogeneity, many research findings show that there is a need for the implementation of differentiated instruction. This is a modern teaching approach that has the ultimate goal of providing the best quality and most effective education for students with special educational needs, including students with autism spectrum disorders (Onyishi, & Sefotho, 2020; Sandra, & Kurniawati, 2020). By implementing differentiated instruction, the teacher can enhance students' learning skills as well as contribute to their cognitive and social-emotional development (Sandra, & Kurniawati, 2020). The aim of this paper is to present a number of teaching methods for this specific teaching practice based on the principles of differentiated teaching that enhance skills and can be used in teaching students with autism spectrum disorders (ASD) in language course at the high school. The method used in this paper was theoretical consideration based on the literature.

**Keywords:** Differentiated instruction, ASD, Differentiated methods

## Introduction

Through the standard teaching method used at school, a large part of learning is presented in a verbal way, which makes it difficult for children with autism spectrum disorders (ASD) to learn. They point out that, in order for the teaching of children with ASD to be effective, it should first be based on the children's strengths, and then there should be small requirements in the areas where they have the most difficulty. For this reason, they emphasize that it is necessary during teaching to make didactic differences that are in line with the learning style of these students and aim to facilitate them (Roberts & Joiner, 2007).

Students with ASD are unique, and it is necessary for teachers to help them achieve their academic goals by identifying individualized approaches (Accardo,



2015· Mayton, Wheeler, Menendez, & Zhang, 2010). A strategy for ASD students that is individualized can be spotted in the form of differentiated instruction. Differentiated instruction is provided to students in the same classroom based on their different needs (Nordlund, 2003).

Differentiated teaching is one of the learning and teaching approaches used in the classroom to help students with different abilities learn. It means that teachers look for and find students' abilities first so that they can go further with their differentiated instruction to be implemented in the classroom (Hall, 2002). To identify the needs of students with ASD, differentiated instruction may help teachers during the learning process by doing a needs analysis in advance (Tomlinson, 2010). In this way, we hope that these students will be able to find their own interest and willingness, and all students in the classroom can achieve the same goal on different paths (Hall, 2002).

The effectiveness of differentiated instruction is documented in theory and practice. There are a number of studies that support the idea that differentiated instruction can have positive effects on student learning, especially for students with Special Educational Needs (Tomlinson & Edison, 2003). As well as the results of another study that confirms the hypothesis regarding the positive effect of teaching differentiation on the final performance of students in the language course (Valianti, 2013). The aim of this paper is to present a series of teaching methods for this particular teaching practice based on the principles of differentiated instruction, which enhance skills and can be used in teaching students with autism spectrum disorders (ASD) in the language course at the High School.

## **Autism Spectrum Disorder (ASD)**

The population of pupils with Autism Spectrum Disorders (ASD) is heterogeneous in terms of characteristics, cognitive functions, and different areas of development and skills (Frith, 2009; Heward, 2011; Mavropoulou, 2011). In general, children with autism spectrum disorders have difficulties and impairments in communication and language development, impairments in imagination, and a lack of social and emotional reciprocity. An important factor is also the existence or absence of mental disabilities. These are expressed in a variety of behaviors and with differences between individuals (Heward, 2011; Mavropoulou, 2007b, 2011). Assessment in relation to the environment and profiling of each child is the basis for making appropriate decisions in the educational process (Galanis & Asteri, 2015; Mavropoulou, 2011).

Knowing and understanding the characteristics of autism is a prerequisite for the development of individualized programs, the appropriate selection of methods and tools, and, in general, the effective training of students with autism spectrum disorders in special or general education contexts. An important factor is also the

existence or absence of mental disability (Mavropoulou, 2007a; Mavropoulou, 2011).

The specific needs of students with ASD may affect their success in inclusive settings in multiple ways. First, they can have challenges engaging in the classroom (Keen, 2009). This may include understanding and effectively working within the classroom environment due to challenges related to filtering unnecessary information (Wainwright-Sharp & Bryson, 1996), selective attention or shifts in focus (Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon, & Sirota, 2001), and difficulty attending to important aspects of the learning environment, especially when it is not explicitly stated (Klin, 2000). Also, students with ASD may have challenges learning new material in the classroom (Goldstein, Johnson & Mineshew, 2001).

Except for the cognitive characteristics of students with ASD that the teacher must know in the classroom, it is important to know how we communicate verbally due to the difficulty that students with autism spectrum disorders have in the pragmatic use of language and the avoidance of figurative speech based on literal understanding. Also, to know the way we interpret certain behaviors (e.g., when and under what conditions a child displays certain stereotypical behaviors), as well as to know to which sensory stimuli a child shows hypersensitivity, low sensitivity, or overselectivity. In addition, the teacher must know the ways in which we can turn into motivation the attachment to specific interests, as well as how to strengthen the interaction with other children, taking into account the difficulty in developing social relationships with peer children, always taking into account their age and developmental level, and the forms of verbal and non-verbal communication they may use. Finally, their visual thinking, skills, “islands of skills”, etc. (Frith, 2009; Heward, 2011; Mavropoulou, 2007b, 2011). The above examples are indicative of the heterogeneity and complexity of the autistic spectrum disorders and demonstrate the importance of assessment, the preparation of training programs, and the necessary differentiations in the education of students with ASD.

### **Differentiated Instruction (DI) as teaching practice for students with ASD**

Differentiated Instruction (DI) is a beneficial and essential teaching approach for both students and instructors. DI is “a practice of teaching a variety of empirically supported strategies in the areas of curriculum design, monitoring of instruction, assessment, and classroom organization” and not a single teaching strategy (Coubergs, Struyven, Vanthournout & Engels, 2017: 41).

Teachers who use DI in their classrooms ensure that each child learns according to his or her true abilities and that no child is excluded from the educational process. In DI, individual needs are taken into account through responsiveness to teaching, which is centered on the student as a unit and individual, meaning that all

students, regardless of disabilities, are respected. Teachers, through the flexibility of student groupings, can create innovative learning experiences that respond to the unique individual needs of each child, targeting their commonalities as well as their weaknesses (Santangelo & Tomlinson, 2012). According to Kotsifaki (2011), the teacher is obliged to teach all the students, and it would be good to differentiate to teach his students with special educational needs in order not to be led to the downgrading of the quality characteristics of the education provided.

Through this teaching practice, teachers, by collecting continuous data on student progress, are able to tailor and adapt their instruction to match the learning needs of students based on their academic progress and monitoring, and then receive data-driven decisions (Roy, Guay & Valois, 2013). Thinking about DI as a teaching practice empowers teachers to be responsive rather than reactive to the diversity of students in their classroom (Algozzine & Anderson, 2007).

DI allows teachers from an inclusive education perspective to frame their classrooms so that all students are welcome, accepted, and active in the classroom, barriers to learning are actively identified and addressed, and teaching strategies cover a wide range of abilities and needs (Gaitas & Alves-Martins, 2017).

According to the practice, it places students at the center of the teaching process, where they can access the materials, the required adaptations, and the necessary scaffolding, thus allowing all students to learn at their own pace. DI sees him as an individual and thus respects each student, recognizing variation and differences in ability (Smale-Jacobse, Meijer, Helms\_Lorenz & Maul, 2019).

The relevance of DI for all learners can be seen through Lev Vygotsky's (1978) concept of the zone of proximal development, where all learners work at the appropriate level according to different abilities, in addition to Howard Gardner's theory (1983), according to which students learn using multiple types of intelligence during teacher instruction (Morgan, 2014).

Also, in the classroom, a teacher who uses DI creates a positive environment where personal growth is encouraged as well as student-to-teacher and student-to-student relationships that are subsequently respected. In addition, class members take responsibility for their own learning (Tomlinson & Edison, 2003).

Some elements of the classroom that can be considered by teachers when implementing differentiated instruction: content, process, products, and learning environment. The content focuses on differentiating the information that the students will achieve in the learning process. Then, the process emphasizes a variety of different activities in the classroom, aiming to help students master the content. Third, products are the culmination of the learning process, in which students must extend or apply what they have learned from the materials. Finally, the learning environment emphasizes the differentiation of classroom management (Tomlinson, 2000). For inclusion of students with disabilities in the general education system, imple-

mentation of the above four DI components is considered a prerequisite (Strogilos, Avramidis, Voulagka & Tragoulia, 2018).

For the students with ASD, recognize that during the learning process they need special treatments. Although teachers already have their own way and style of teaching, they don't forget that it is important to make special treatments for students with disabilities to understand the lesson (Tomlinson, 2010). It is necessary during teaching to make didactic differences that are in line with the learning style, profile, and interests of these students and aim to facilitate them (Roberts & Joiner, 2007).

A teaching practice that helps the learning of students with ASD in the mainstream classroom is differentiated instruction. This is because, as mentioned, their typical characteristics are different compared to those of typically developing students, which is why they have several differences in the way they learn. According to Roberts & Joiner (2007), students with autism have different ways of learning and memorizing information in comparison to typically developing students. As they explain, according to Firth's theory (Frith & Happé, 1994, p. 210) of weak central coherence, typically developing individuals tend to combine a set of information to make ultimate meaning. In contrast, students with ASD focus more on the details than on the overall picture of the information, a reverse form of cognitive processing, and thus, as a result, they have difficulty connecting the information to each other and the elements remain disconnected in their thinking.

Students with autism spectrum disorder process and retain information better when it is presented visually rather than aurally (McCorkle, 2012; Roberts & Joiner, 2007; Padmadewi, 2013). According to McCorkle (2012) many students with ASD are described as visual learners, and they tend to show improved responses to information presented visually. By using a student's visual processing strength, these strategies can help decrease reliance on areas of deficit, such as auditory processing and communication. The same was claimed by Wamalwa & Wamalwa, (2014): the use of visual methods in teaching and learning can create longer lasting experiences and connect them to other sensory experiences. The above findings, they themselves conclude, are very important as they demonstrate a different way of learning for children with ASD. Thus, they conclude that since their way of learning is different, the teaching they will receive must be different (Roberts & Joiner, 2007). In which it is initially indicated to design a special Individual Education Plan (IEP) for the student with ASD, this is because the IEP is important to suit the needs of the student, who tends to be a visual learner, and matches the situation of the appropriate class. The IEP for students with ASD needs visual media aids developed to suit the goal of the IEP and adapted based on the student's condition (Padmadewi, 2013).

The use of visual media in differentiated instruction in the form of an IEP has been observed to have an important and beneficial impact on the motivation and

success of the ASD student in learning language. This impact was strengthened by the use of co-teaching strategy in inclusive classroom, visual support, and a buddy program (for a model on how to behave and act, especially in matters pertaining to non-academic activities). Presenting the message through visual support or media helps the student establish and maintain attention. It also gives information in a form that the student can quickly repeat. The visual supports also clarify verbal information and provide a concrete way of internalizing concepts like time, sequence, or cause and effect. The stability of the visual information allows the element of time necessary for the student to disengage, shift, and re-engage attention. As a result, the student seems to understand better what he sees than what he hears and has visual interpretation skills that appear far superior to his auditory performance. Despite the fact that ASD students are able to excel in word recognition and phonics, reading comprehension and socialization are still low functioning (Padmadewi, & Artini, 2017; Smale-Jacobse, Meijer, Helms\_Lorenz, & Maulana, 2019)

### **Differentiated Instruction in the Greek Language Course at the High School**

The new High School Curriculum (P.I., 2011,2021) represents the most recent reform effort undertaken by the Pedagogical Institute in the context of the implementation of the “New School of the 21st century”, aiming to capture and integrate modern educational theories and teaching trends, while, at the same time, responding to a new educational reality that is characterized by the diversity of the student population in terms of cultural and linguistic origins, needs, capabilities, learning preferences, and interests. The development of modern educational technology – and, in particular, linguistic technology – helps the teacher’s effort to respond to the existing diversity of the modern classroom, “organizing differentiated teaching that covers a wide range of needs” (PI, 2011: 5–6). Differentiated teaching and learning is a pedagogic approach based mainly on differentiating the learning processes of students, suggesting the teacher design his/her teaching with a series of various laudable measures and different valuable resources with the aim of meeting the student with the group, or the educational act to have a meaning for all (PI, 2021).

The Modern Greek Language Curriculum for the High School, recognizing the diversity, the needs, the possibilities, and the overall biography of the students, shapes the teaching and learning framework of the language in such a way that each student acquires his own place in it, connecting his individuality with language awareness and development. Through differentiated teaching and learning, students become aware of the connection of their language choices with their communicative goals, as well as with their identity, i.e., they become aware of what they do in language, why, what identity they construct with these choices, and with what results (PI, 2021).

With the establishment of the Cross Thematic Curriculum Framework for Compulsory Education (DEPPS) and the High School Curriculum or the Analytical Curriculum Program for the language courses and the writing of the school textbooks, the conditions are created for the communicative orientation of the teaching, and the teacher is provided with the scientific tools, in order to ensure the systematic, effective teaching and learning of the language in a natural way. In addition, the pioneering role of the language lesson in modern social reality and its importance in the formation of a solid linguistic feeling on the part of the students are highlighted (Spanos & Michalis, 2012:18). The Greek education system is also moving in this direction. Knowing the respect for uniqueness and the need to highlight it, the teacher explores and discovers the students: Their learning readiness is related to the linguistic knowledge they have acquired and the skills they have developed in terms of receiving and producing speech in the Modern Greek Language. Their interests and needs, which connect the experienced reality of students with school and school knowledge. Their learning profile, which refers on the one hand to the ways, mental mechanisms (analytical, reproductive, transformative, creative), strategies, and pace that students develop in the context of the learning process and, on the other hand, to their personal experiences and cultural background. With these student IDs, the expected learning outcomes, so as to ensure their achievement by all students, without, however, transforming individual differences into inequalities (PI, 2021).

The Modern Greek Language Studies program at the High School, serving the flexibility associated with such a pedagogical approach, allows the implementation of the special purposes of language teaching with knowledge of the needs and the particular students' learning identities. This is achieved both through the thematic axes on which the first thematic field is based (Textual interpretation and creation), and through the logic that governs the content, organization, and teaching of the other two thematic fields (Greek and its varieties, Dealing with extended texts) (PI, 2021). The methodology of language teaching is governed by the basic principles of the communicative approach to language, the textology/community-centered dimension and interthematicity, with an emphasis on the horizontal coherence of individual thematic branches. In addition, exploratory learning is promoted by assigning research-type tasks (project-type work plans), which combine the communication context (who speaks, to whom, for what purpose – recipients of work) with the interdisciplinary context (social, historical, scientific, etc.). At the same time, individualized teaching, repetitive exercises or other activities are recommended for the cases of students with special educational needs or with a different mother tongue (PI, 2011).

## **Differentiated Teaching Methods in language course for students with ASD at the High School**

The adaptations of the Greek analytical programs in the high school are also expanded in the teaching methodology that is suitable for students with ASD. In particular, students with ASD need: a structured learning environment, a fixed daily schedule, establishing a set of routines that are stable, one-to-one teaching (and less than group teaching), alternative teaching methods (visualized teaching materials, physical guidance), and enriched educational activities focusing on their preferences and interests (PI, 2021).

Regarding the differentiation of the teaching content, if the student's learning difficulties are very significant and prevent him/her from following the learning process and actively participating in it, the teaching objectives can be modified, which are determined by the Analytical Curriculum. In school skills, the differentiation of the teaching content can be achieved by reducing the number of teaching objectives, reducing the number of activities that the specific student must complete, and adjusting the degree of difficulty of the exercises. It may be necessary to set different goals, but use the same materials as those used by the rest of the students in the class, for their implementation, or to make both variations (Galani, 2020· Moutavelis, 2017). Many strategies have been proposed to differentiate the content, such as concept-based teaching. The strategy emphasizes the understanding of basic concepts through the recognition of common elements in different situations or events. Thus, learning arises through the recognition of common elements between personal reality and the lives of students, and school knowledge is generalized to more cognitive areas and creates cognitive structures for future knowledge (Chappell & Killpatrick, 2003· Panteliadou, 2008).

Emphasis is also placed on the use of multiple texts, sources, and materials. Providing other materials can facilitate and speed up learning. The textbook should not be the only source of knowledge for all students. Providing multiple texts/materials facilitates differentiation of instruction based on student interests to the extent that they may cover many different interests (Panteliadou, 2008·Panteliadou & Filippatou, 2013) and improves learning (Tomlinson & Imbeau, 2010).

Regarding the differentiation of the teaching process, which regard as the learning environment, the teaching methodology and the process are organized in advance, in a way to help children with ASD focus their attention on the important stimuli and understand the expectations of the environment regarding their behavior (Barton, Reichow, Wolery, & Chen, 2011). The teaching techniques that can be used to differentiate the teaching process are, e.g., guidance with visual stimuli, systems of exchangeable fees, the provision of facilities for copying, in case it makes it difficult for the child, in order to save time for dealing with the essential part of the exercise, the provision of more time for the student with ASD to answer

a question, or complete a task, clear instructions and checking of understanding with short questions, during the delivery of the new lesson, and the provision of exemplary-model exercises as guides. Also, the simplification of brochures and educational material in general, the use of visual reminders, visual representations, diagrams, and color markings on important points and key words (Galanis, 2020; Moutavelis, 2017).

The use of visual material is essential in the education of students with ASD. The use of suitable educational materials is both part of teaching approaches and the organization of activities, and also an element of the learning environment. The creation, use, and exploitation of educational materials and tools in the education of students with ASD must be based on assessment in order to adapt to the cognitive level of each child, his abilities, preferences, interests, etc. (Mavropoulou, 2011). Indicative examples of visual material are: Photographs depicting realistic things, persons, procedures, Sketches in color or black and white, symbols, materials, cognitive scripts, single word cards, and alternative communication systems (Galanis, 2017; Mavropoulou, 2011). Visual materials can serve different goals and skill areas (e.g., language development, teaching social skills, play, acting out a process, behavior, understanding concepts) (Galanis & Asteri, 2015; Heward, 2011; Mavropoulou, 2011).

The technique for visualizing information that is consistent with the cognitive profile of ASD is “concept mapping,” as it presents information visually and allows the student with ASD to form a schematic network and relate the details that they know, while at the same time building a global perspective on the subject. In fact, with the research they carried out themselves, they proved the effectiveness of this method, and they investigated the effectiveness of concept mapping in students with ASD. Such differentiations include visually differentiating information, maximizing it, and providing guidance (Roberts & Joiner, 2007).

The differentiated strategies offer teachers certain practical alternatives in their effort to help students maximize their own learning and develop fully-grown personalities. The process by which students construct meaning about or make sense of a given topic or content area is very individualized. Students with ASD in high school can construct meanings about particular topics or key concepts by engaging in a variety of instructional tasks such as processing the information via discussion, making associations, manipulating ideas, reflecting, acting out or drawing specific understandings, or writing. The origins of these techniques can be traced back to student-centered and constructivist theories of learning (PI, 2021).

Specific to comprehension, research suggests that cooperative learning, anaphoric cueing, and one-to-one direct instruction are promising interventions to facilitate reading comprehension improvement in students with ASD (Accardo, 2015). Strategies for differentiating how students with ASD learn in language course in high school (the instructional process) include such techniques as problem-based



learning, cooperative learning, cubing, manipulatives, activities designed around the multiple intelligences, simulations, role-playing, and additional opportunities to improve the student's work, by providing appropriate support (scaffolding), interactive journals, games, concept maps, learning logs, visual organizers, literature circles, multi-level assignments, and modeled reading or writing (Ernest, Thompson, Heckaman, Hull & Yates, 2011: 197; PI, 2021). Also, flexible grouping and student-teacher involvement in the decision-making process about daily routines and other arrangements concerning the functioning of the classroom contribute to building an environment in which all students feel involved in the educational process (Tomlinson & Imbeau, 2010). The provision of reinforcement follow-ups on a regular basis, the implementation of programs and reinforcement systems (e.g., exchangeable payment systems, support contracts), and assigning helper responsibilities to classmates of the child with ASD (providing help, reminders, checking his work, and whether he has marked homework). (Galanis, 2020; Moutavelis, 2017).

In addition, there are multiple ways to support hardware access. To the extent that the teaching content remains fixed and we focus on differentiating access to it, there are several supporting practices such as tape-recorded texts, note organizers or pre-filled notes, underlined texts, and help from classmates (Panteliadou, 2008·Tomlinson, 2001). In recent years, the use of videos, multimedia applications, and educational software has also become an important category of materials and tools because of the easy access to media that enhances collaboration (Heward, 2011; Mavropoulou, 2011). Also important for the creation of material and adaptation is the "Text for All" (Easy to Read) method. The Easy to Read method aims to adapt and transcribe texts to facilitate reading and, above all, comprehension, which is the purpose of reading (Galanis, 2017). An important field of research and practice is the application of robotics to students with ASD (Siriopoulou-Delli & Giolda, 2019). The final learning contracts involve individual work, can focus on specific problems for each student, free up time for the teacher, and foster personal responsibility for the student's learning. Also, learning contracts, which are concluded between the teacher and the student, and individual work. Academics take into account the characteristics and possible difficulties of the student. Through them, a sense of personal responsibility for learning is cultivated in the student (Tomlinson & Imbeau, 2010).

Finally, differentiation in the way of evaluating the result of the teaching is deemed necessary. The school inclusion of children with disabilities and/or special educational needs requires the adoption of intra-individual assessment, as a basic tool for monitoring their progress. In contrast to traditional approaches to the issue of evaluating student progress, which are based either on the inter-subjective comparison of their performance or on the comparison of the performance of each student with a predetermined criterion common to all, during intra-individual assessment, the child's performance after the instruction is compared with his perfor-

mance before it. It is also deemed necessary to adapt the learning environment to meet the needs of students with ASD (Galanis, 2020· Moutavelis, 2017).

In general, the education of students with ASD is oriented towards reducing the cognitive confusion and anxiety that come from their difficulties processing the stimuli of the environment. Understanding the environment increases the student's ability to control the environment and become autonomous in many areas of his life (Mavropoulou et al., 2003).

## Conclusion

The differentiated classroom aligned with Tomlinson's (2000) elements of differentiated instruction was developed based on students' needs, abilities, and learning styles. Furthermore, Endal, Padmadewi & Ratminingsih, (2013) stated that teachers would be able to optimize students' potential by discovering the right interventions based on their needs, abilities and learning styles. This research was important because it provides strategies on how to improve instruction for students with ASD who have been included or mainstreamed into general education classrooms. Understanding the differentiation of instruction for students with ASD could increase students' mastery of the lessons being taught. All students with ASD who are mainstreamed or included in general-education classrooms should receive the most effective instruction to ensure a quality education.

## REFERENCES

- Accardo, A.L. (2015). Research synthesis: Effective practices for improving the reading comprehension of students with Autism Spectrum Disorder. *DADD Online Journal*, 2/1, 7–20. Retrived 30 January, 2023, from [http://daddcec.org/Portals/0/CEC/Autism\\_Disabilities/Research/Publications/dec2\\_2015 %20DOJ\\_2.pdf](http://daddcec.org/Portals/0/CEC/Autism_Disabilities/Research/Publications/dec2_2015_%20DOJ_2.pdf)
- Aftab, J. (2015). Teachers' beliefs about differentiated instructions in mixed ability classroom: A case of time limitation. *Education and Educational Development*, 2(2), 94–114.
- Algozzinea, B., & Anderson, K. M. (2007). Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51(3), 49–54. doi:10.3200/PSFL.51.3.49-54
- Barton, E. E., Reichow, B., Wolery, M., & Chen, C. I. (2011). We can all participate! Adapting circle time for children with autism. *Young Exceptional Children*, 14(2), 2-21.
- Chappell, K. K., & Killpatrick, K. (2003). Effects of concept-based instruction on students' conceptual understanding and procedural knowledge of calculus. *Problems, Resources, and Issues in mathematics undergraduate studies*, 13(1), 17–37.
- Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G., & Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 41–54.
- Endal, G., Padmadewi, N., & Ratminingsih, M. (2013). The effect of Differentiated

- Instruction and achievement motivation on students' writing competency. *e-Journal Program Pascasarjana Universitas Pendidikan Ganesha*. Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris. Tahun. *Volume 1*, 1–10.
- Ernest, J. M., Thompson, S. E., Heckaman, K. A., Hull, K. & Yates, J. (2011). Effects and social validity of differentiated instruction on student outcomes for special educators. *Journal of The International Association of Special Education*, *12(1)*, 33–41.
- Frith, U. (2009). *Autism. Explaining the Riddle* (mtf. G. Kalomiris) (7<sup>th</sup> ed.). Athens: Greek Letters.
- Frith, U., & Happé, F. (1994). Autism: beyond “theory of mind”. *Cognition*, *50(1–3)*, pp. 115–132.
- Hall, T. (2002). Differentiated Instruction. Effective Classroom Practices Report. National Center on Accessing the General Curriculum. Washington DC: Office of Special Education Programs, U.S. Department of Education.
- Heward, W. L. (2011). *Children with special needs: An introduction to Special Education* (ed. A. Davazoglou & K. Kokkinos, mt. H. Lymberopoulou). Athens: Place.
- Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, *21*, 544–556.
- Galanis P., (2020). *Educating students with ASD – Effective inclusion practices*. Athens: Greek Institute of Educational Policy.
- Galanis, P. (2017). Pedagogical approach of students with autism spectrum disorder. In: M. Gelastopoulou & A. Moutavelis (Eds.), *Educational material for the parallel support and inclusion of students with disabilities and/or special educational needs at school* (pp. 121-142). Athens: YPEPTH- IEP. Retrieved February 22, 2022, from [http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Monades/A\\_Kyklos/Proshol\\_Agogi\\_nea/2019/ekp\\_yliko\\_mathiton\\_me\\_anapiria.pdf](http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Proshol_Agogi_nea/2019/ekp_yliko_mathiton_me_anapiria.pdf)
- Galanis, P., & Asteri, Th. (2015). *Applying the principles of differentiation in the context of Special Education. Autism spectrum disorder. Ministry of Education, Research and Religious Affairs*. Institute of Educational Policy. Retrieved February 2, 2020 from [http://ed.provasimo.gr/docs/odigos\\_diaforopoiisis/AYTISMOS/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%94%CE%91%CE%A6%20\(final\).pdf](http://ed.provasimo.gr/docs/odigos_diaforopoiisis/AYTISMOS/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%94%CE%91%CE%A6%20(final).pdf)
- Goldstein, G., Johnson, C. R., & Minshew, N. J. (2001). Attentional processes in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *31*, 433–440.
- Keen, D. (2009). Engagement in children with autism in learning. *Australian Journal of Special Education*, *33(2)*, 130-140.
- Klin, A. (2000). Attributing social meaning to ambiguous visual stimuli in higher functioning autism and Asperger syndrome: The social attribution task. *Journal of Child Psychology, Psychiatry and Allied Disciplines*, *33*, 763–769.
- Mavropoulou, S. (Ed.) (2007a). The content and conditions of the educational inclusion of students on the autistic spectrum. *School social integration and workplace transition for individuals on the autism spectrum: Theoretical issues and educational interventions*. Thessaloniki: Graphima. Retrieved February 9,

- 2023, from [http://elearning.sch.gr/pluginfile.php/85444/mod\\_resource/content/2/%CE%94%CE%91%CE%A6.pdf](http://elearning.sch.gr/pluginfile.php/85444/mod_resource/content/2/%CE%94%CE%91%CE%A6.pdf)
- Mavropoulou, S. (Ed.) (2007b). Characteristics of students on the autistic spectrum. *School social integration and workplace transition for individuals on the autism spectrum: Theoretical issues and educational interventions*. Thessaloniki: Graphima. Retrieved February 9, 2023, from [http://elearning.sch.gr/pluginfile.php/85444/mod\\_resource/content/2/%CE%94%CE%91%CE%A6.pdf](http://elearning.sch.gr/pluginfile.php/85444/mod_resource/content/2/%CE%94%CE%91%CE%A6.pdf)
- Mavropoulou, S. (2011). Effective educational approaches and teaching approaches for children on the autism spectrum. In: S. Panteliadou & V. Argyropoulos, V. (Eds.). *Special Education. From research to teaching practice* (pp. 83–134). Athens: Pedio.
- Mavropoulou, S., Asonitou, Grigoriou, F., Kaklamanaki, E., Kourtis, V., Magaliou, E., Mitropoulou, E., Paizi, O., Tsakpini, K., Tsiouri, I., Tsirambidou, M., Karzi. (2003). Detailed Study Programs for students with autism. Project “Analytic Programs”. Athens: Ministry of National Education and Religious Affairs. Pedagogical Institute. Department of Special Education.
- Mayton, M. R., Wheeler, J. J., Menendez, A. L., & Zhang, J. (2010). An analysis of evidence based practices in the education and treatment of learners with autism spectrum disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45, 539–551.
- McCorkle, S. L. (2012). Visual Strategies for Students with Autism Spectrum Disorders. Retrieved from: <http://www.lynchburg.edu/wp-content/uploads/volume-6-2012/McCorkleS-Visual-Strategies-Students-ASD.pdf>
- Morgan, H. (2014). Maximizing student success with differentiated learning. *The Clearing House*, 87, 34–38.
- Moutavelis, G. (2017). Application of its principles differentiated pedagogical approach in the classroom. In: Gelastopoulou & Moutavelis, 2017. *Educational material for the parallel support and integration of students with disabilities and/or special educational needs at school*. Athens: The Institute of Education Policy, which can be retrieved from: <http://iep.edu.gr/el/proshol-agogi-yliko/ekpaideftiko-yliko-gia-tin-entaksi-mathiton-me-anapiria-sto-geniko-sxoleio-iep>.
- Nordlund, M. (2003). *Differentiated Instruction. Meeting the Educational Needs of All Students in Your Classroom*. Oxford: The Scarecrow Press Inc.
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O., & Sirota, K. G. (2001). Inclusion as social practice: Views of children with autism. *Social Development*, 10(3), 399–419.
- Onyishi, C. N., & Sefotho, M. M. (2020). Teachers’ Perspectives on the Use of Differentiated Instruction in Inclusive Classrooms: Implication for Teacher Education. *International Journal of Higher Education*, 9(6), 136–150.
- Padmadewi, N. N. (2013). Differentiated Instruction and Task Based Learning: Meeting the Needs of Heterogeneous Students in a Bilingual Classroom. *The New English Teacher*, 7(1), 4.
- Padmadewi, N. N., & Artini, L. P. (2017). Teaching English to a Student with Autism Spectrum Disorder in Regular Classroom in Indonesia. *International Journal of Instruction*, 10(3), 159–176. 6–67.

- Puspita, L. A. S., Padmadewi, N. N., & Wahyuni, L. E. (2019). Instructional Teaching Media to Promote Autistic Student's Learning Engagement. *Journal of Education Research and Evaluation*, 3(2), 58–65.
- Panteliadou, S. (2008). Differentiated teaching. In: Panteliadou, S. & Antoniou, F. (Eds.), *Teaching Approaches and Practices for Students with Learning Difficulties* (pp. 7–17). Theater: Graph.
- Panteliadou S. & Filippatou D. (Ed.) (2013). *Differentiated teaching. Theoretical approaches & educational practices* (pp. 60–98). Athens: Pedio.
- Pedagogical Institute of Greece (PI) (2010). *Diathematiko Eniaio Plaisio Programmation Spoudon* [Crosscurricular Unified Framework of Programmes of Study]. Retrieved October 6, 2022, from <http://www.pi-schools.gr>.
- Pedagogical Institute of Greece (PI) (2021). *Diathematiko Eniaio Plaisio Programmation Spoudon* [Crosscurricular Unified Framework of Programmes of Study]. Retrieved October 6, 2022, from <http://www.pi-schools.gr>.
- Roberts, V., & Joiner, R. (2007). Investigating the efficacy of concept mapping with pupils with autistic spectrum disorder. *British Journal of Special Education*, 34(3), pp. 127–135.
- Roy, A., Guay, F., & Valois, P. (2013). Teaching to address diverse learning needs: Development and validation of a Differentiated Instruction Scale. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 1186–1204.
- Sandra, L. A., & Kurniawati, L. A. (2020). Differentiated instructions in teaching English for students with autism spectrum disorder. *JET (Journal of English Teaching) Adi Buana*, 5(01), 41–53.
- Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2012). Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: An exploratory investigation. *Action in Teacher Education*, 34, 309–327.
- Smale-Jacobse, A., Meijer, A., Helms\_Lorenz, M., & Maulana, N., R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–23.
- Spanos, G. I., & Michalis, A. N. (2012). *Modern Greek language in secondary education: teaching methodology and curriculum assessment*. Athens: Kritiki.
- Strogilos, V., Avramidis, E., Voulagka, A., & Tragoulia, E. (2018). Differentiated instruction for students with disabilities in early childhood co-taught classrooms: types and quality of modifications. *International Journal of Inclusive Education*, (May), 1–19.
- Syriopoulou-Delli H., & Giolda, E. (2019). The role of technology in the development of social skills in students with autism spectrum disorder. *Pediatrics*, 82(3), 238–249.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* (2nd edition). Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson C.A. (2008). Making a difference. [Online] Available: <http://www.edweek.org/tsb/articles/2008/09/10/01tomlinson.n.h02.html>.

- 
- 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., & 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. & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria, USA: ASCD.
- Wainwright-Sharp, J. A., & Bryson, S. E. (1996). Visual–spatial orienting in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 423–438.
- Wamalwa, E.J., & Wamalwa, E.W. (2014). Toward the utilization of instructional media for effective teaching and learning of English in Kenya. *Journal of Education and Practice*, 5(31), 140–148.

# Dependence of the Quality of Social Competence on the Formed Reading Comprehension Skills

Sofia Chatziioannidou, PhD student  
*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*  
*Faculty of Educational Studies and Arts*  
*Department of Pedagogy, Special Pedagogy*  
*e-mail: sofiakef@hotmail.com*

**Abstract:** The aim of this research is to investigate if the difficulty faced by adolescents with special needs affects reading comprehension, the formation of integrated social skills and behavior. Can it be argued that all children with reading difficulties have social deficits? Could reading difficulty be a prerequisite for the formation of other strong skills, such as entrepreneurship or social flexibility? Are there children with reading difficulties who do not form a social deficit due to the presence of significantly more substantial impairments, such as mild mental retardation? Having referred at recent research, it has been observed that adolescents with reading difficulties, which creates deficits in reading comprehension, presented obstacles in the development of their social skills. It was also found that adolescents, in addition to their difficulty in developing interpersonal relationships, also presented anxiety problems as well as behavioral problems. The role of the teacher becomes decisive at this time as he is called upon in the classroom to manage the difficulties of social integration faced by young people with difficulty in reading ability. He is the one who will have to manage the challenges and create conditions for the acceptance of young people by all class members and the creation of inclusive teaching methods. The role of the teacher becomes decisive, who is called upon in the classroom to manage the learning difficulties faced by young persons with difficulty in reading ability, but also the social behavior creating prospects for integration. Also is it possible a teacher to respond to the needs of children with reading difficulties in an individualized approach to overcome reading difficulties?

**Keywords:** reading comprehension skills, social competence, inclusion, inclusive education.

## Introduction

Reading fluency and reading comprehension are two inextricably linked skills taught in school. Their teaching is a key objective of each educational system. Reading comprehension, which is part of learning disabilities, is a difficult intellectual process and is the intended goal of reading. However, students who do

not effectively master reading fluency usually manifest dysfunctions in reading skills. Deficits in reading comprehension due to reading difficulties are a form of manifestation of learning difficulties. A student who has difficulties in reading is observed to treat this difficulty as a school failure, something that inhibits the development of his social skills. Given that more and more adolescents with special needs face difficulties in reading skills, the researchers' interest is focused on the fact that adolescents with reading comprehension difficulties most often face problems in their interpersonal relationships. Undoubtedly, the contribution of teachers to create an inclusive environment, despite whatever adversity they face, is very important.

### **Reading Comprehension skill**

People with learning disabilities, because they have problems with decoding and accurate or easy reading of words, have low performance in reading comprehension tests (Tzivinikou, 2018b). Reading ability is influenced by factors such as memory, listening comprehension, morphosyntactic and sentence comprehension, inference and prior knowledge of the subject, vocabulary, speed of word recognition, textual genre of the reading text, comprehension guidance and comprehension strategies. To enhance reading comprehension, cognitive and meta-cognitive strategies are proposed, which can be applied a) before reading b) during reading c) after reading, d) before, during and after reading (Tzivinikou, 2018d). The main model of teaching comprehension strategies involves teachers describing and demonstrating strategies, modeling them themselves while reading, and guiding students to implement strategies as students read (Tzivinikou, 2015). More specifically, the ability to find the central idea, distinguish the important points of the text from the secondary information, extract results, retain and recall the most important information is required.

One issue with reading comprehension tests is that students are asked to read a short passage of text and answer the questions they are asked. Older students with learning disabilities usually approach the average level of success of their peers. However, when asked to answer questions in longer texts of school textbooks, they have great difficulties in reading and understanding them (Tzivinikou, 2015; Tzivinikou, 2018b).

According to the DSM-IV-TR, the incidence of learning disorders ranges from 2% to 10%, depending on the definition and diagnostic criteria. The main characteristic of Reading Disorder is the fact that reading performance (reading accuracy, speed or comprehension), measured by individually administered standardized tests, falls significantly below what is expected, given chronological age, IQ and age-appropriate education (Criterion A).



## **Social competence**

Social competence is defined as “a child’s ability to create and maintain satisfying relationships with his peers and adults” (Coor 1995 in Doikou-Avlidou, 2016: 137). Upon entering school, but also during their studies in larger classes, they face increased expectations to learn basic academic skills and form social relationships with their classmates and teacher at the same time (Wong, 2015). Thus, concern about their academic progress or social competence may indicate a general lack of well-being and self-efficacy (Lauer mann et al., 2017).

In a study by Doikou-Avlidou (2015), which aimed to investigate the experiences of 10 adults with learning difficulties during their school and university studies on how much their difficulty affected their relationship with their peers and their emotional lives, it was found that most experienced feelings of rejection and received negative comments. Also, in a recent survey by Bakracevic Vukman (2018), conducted on adolescents with learning disabilities, examining their degree of inclusion by investigating their levels of social anxiety and effectiveness, it was found that participants do not consider themselves competent and consider that they do not have the appropriate skills to engage in social relationships with their peers (Bakracevic Vukman, Longer, & Schmidt, 2018: 590).

In a recent study by Bozas and colleagues (2016), adolescents with learning difficulties were observed to exhibit high levels of social anxiety. It was also found that anxiety problems coexisted with behavioral problems, which made the relationship with their peers even more difficult (Bozas, Bonti, Kouimtzi, Kyritsis, & Karageorgiou, 2016: 9–10). It is worth noting, however, that in the above research the results showed that girls show more anxiety than boys.

Statiri and Andreou (2017), in their research on social skills, social status and a sense of belonging, found that students with special educational needs are more likely to have low sociometric status and less likely to be popular. However, an important prerequisite of the studies carried out is that the correlation with behavioral problems is investigated with a sample diagnosed by an official body for more valid and reliable results and the evaluation of the behavior of these students is implemented through the weighted questionnaire TRF/6-18 of Achenbach, which is used by assessment centers and researchers abroad, resulting in better comparison of data.

## **“A school for all” and the role of the teacher**

The right to knowledge and education, constitutionally guaranteed by international conventions, demonstrates how important it is for children with disabilities to have access to a type of education that meets their learning needs and contributes to improving their quality of life. Although inclusion is a goal and vision of every

education system, it is not always possible. Many countries, while choosing it and wanting to apply its principles, encounter obstacles in the process of transforming the education system into a more inclusive form (Messiou, 2017). Stereotypes, prejudices, racist perceptions and even the very structure of the education system hinder the promotion of inclusive practices (Chatzisotiriou, 2013). An important inhibiting factor is considered to be the design of the curriculum. Many times, in order to upgrade the knowledge provided, the heterogeneity of the student population and its particularities are not taken into account. School textbooks are not suitable for the learning level of people with difficulties, while the huge material that needs to be covered in a short time makes learning difficult.

In the terminology of special education, the term “inclusive education” or “inclusion” or as it is rendered in Greek “inclusion” appears in the 90s. The institution of inclusion has been strongly supported since the Salamanca Declaration in 1994, which is a powerful asset for innovation in the field of education. After the above fact, the concept of inclusion is accepted around the world (Unesco, 2008).

Therefore, the institution of school, the quality of education provided by the school, the applied teaching methods are responsible for the progress of the child (Sharma, Loreman & Forlin, 2012, as reported in Papastergiou, 2017,). In an inclusive school, the role of the teacher is decisive as he should distance from practices of uniformity and promote practices of differentiation in teaching practice.

Teachers should develop differentiated programs and teaching strategies to provide learning processes and activities that respond to the heterogeneity of the student class population, individual needs and abilities, and abilities and interests of all students (Athanasakis, & Mitrentsi, 2013). Theorists of inclusive education believe that the goal is not to eliminate differences between students, but to belong to the same group and receive different reinforcements, thus highlighting differences, in order to strengthen and strengthen them (Borason, 2017). To mitigate any inequalities, a teaching practice that promotes collaboration and diversity through differentiated teaching is needed, which means that curricula and textbooks allow sufficient room for teacher intervention (Polychronopoulou, 2017).

## Discussion

The fact is that difficulties in understanding reading have a negative impact on the formation of well-rounded social skills and behavior of people with special educational needs. The difficulty in understanding reading creates feelings of anxiety in people with disabilities as they experienced rejection but also because they received negative comments. Young people with special needs during their studies in larger classes but also during their studies face increased expectations to learn basic academic skills and form interpersonal relationships both with their peers. Their learning difficulties seem to have significantly affected their relationships

with other adolescents and their emotional life as they experienced negative comments from them. As noted, usually this social shyness coexisted with behavioral problems. The classroom interacts and shapes a peculiar dynamic, which ultimately has a decisive effect on shaping the social and learning behavior of students with reading difficulties. However, the role of the classroom teacher is crucial, as he should put aside the inherent difficulties in implementing inclusive education for young people with learning difficulties and undertake to manage this challenge, creating the conditions for their inclusion through the promotion of the principles of inclusion for a school that welcomes everyone. Teachers, in fact, should remove the obstacles they will encounter in the context of differentiating the educational curriculum in order to create prospects for the consolidation of inclusive practices. Thus, by developing differentiated curricula and teaching strategies that respond to the difficulties of young people with learning difficulties, teachers should make it their main goal to eliminate differences between class members by promoting collaborative practices

## REFERENCES

- American Psychiatric Association. (2013). *Highlights of Changes from DSM-IV-TR to DSM-5*. Washington: American Psychiatric Publishing.
- Athanasakis, N., & Mitrentsi, A. (2013) Teachers' practices and attitudes towards the management of student heterogeneity in the classroom: The problem of differentiation, Thessaloniki: Kyriakides.
- Boroson, B. (2017) Inclusive education: Lessons from history. *Educational Leadership*, 74 (7), 18–23.
- Doikou-Avlidou, M. (2016). *Dyslexia: Emotional factors and psychosocial problems*. Athens: GUTENBERG – Revised edition.
- Bakracevik Vukman, K., Lorger, T., & Schmidt, M. (2018). Perceived self-efficacy and social anxiety changes in high school students with learning disabilities (LD) during first year of secondary vocational education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 584–594.
- Bozas, A. A., Bonti, E., Kouimtzi, E-A, Kyritsis, Z., & Karageorgiou, I. (2016). Psychosocial functioning in special learning difficulties. Self – reports in a sample of Greek adolescents with SLDs. *International Journal of Education and Psychological Research*, 5(4), 8–12.
- Chatzisoririou, C. (2013). Clarifying the concept of interculturalism: From assimilative state policy to inclusive schooling. In: Angelidis, P. & Chatzisoririou, C., (eds.) *Intercultural dialogue in education: Theoretical approaches, political beliefs and pedagogical practices*. Athens: Interaction.
- Lauer mann, F., Eccles, JS, & Pekrun, R. (2017). Why do children worry about their academic performance? An expectation-value perspective on primary school students' concerns about their math and reading performance. *ZDM*, 49, 339–354. <https://doi.org/10.1007/s11858-017-0832-1>.

- Messiou, K. (2017) Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21 (2), 146–159. (doi:10.1080/13603116.2016.1223184).
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773–785. <https://doi.org/10.1080/09687590802469271> .
- Tzivinikou, S. (2015). Learning disabilities – didactic interventions. [eBook] Athens: Hellenic Academic Libraries Link (Available online at: <http://hdl.handle.net/11419/5332>, accessed 14/9/2019).
- Tzivinikou, S. (2018b). Learning Difficulties and Language: Reading comprehension and fluency. Series: A-Learning, 3<sup>rd</sup> book. Volos: Readnet Publications.
- Tzivinikou, S. (2018d). From reading to reading difficulties. In: S. K. Tzivinikou (Ed.), *The reading yesterday, today, tomorrow. From theoretical approaches to teaching practice and intervention* (p. 47–80). Second Edition, Volos: Readnet Publications.
- Lauermann, F., Eccles, JS, & Pekrun, R. (2017). Why do children worry about their academic performance? An expectation-value perspective on primary school students' concerns about their math and reading performance. *ZDM*, 49, 339–354. <https://doi.org/10.1007/s11858-017-0832-1> .
- Papaioannou, S., Mouzaki, A., Sideridis, G. D., Antoniou, F., Padelidou, S. & Simos, P. G. (2014). Cognitive and academic abilities associated with symptoms of attentiondeficit/hyperactivity disorder: a comparison between subtypes in a Greek non-clinical sample. *Educational Psychology*, 36(1), pp. 138–158.
- Papastergiou, S. (2017). The views of secondary school teachers of special and general education on the inclusion of students with multiple disabilities in mainstream school. (Diploma thesis, University of Macedonia).
- Polychronopoulou S. (2017) Children and adolescents with special educational needs and possibilities. Athens: Interaction.
- Statiri, V. & Andreou, E. (2017). Social Skills, Social Status and Sense of “Belonging” of Students with and without Special Educational Needs in General Primary School. *Preschool & School Education*, 5(2), pp. 1–26.
- Vitiello, V., & Williford, AP (2016). Relationships between social skills and language and literacy outcomes among troublesome preschoolers: Engaging in facilitator duties. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 136–144. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.011> .
- Wong, M. (2015). Voices of children, parents and teachers: How children cope with stress during the school transition. *Early Child Development and Care*, 185 (4), 658–678. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.948872> .
- <http://portal.unesco.org/education>

# INTERCULTURAL APPROACHES AND PRACTICES

## The Educational Policy for the Education of Students with Special Educational Needs

Maria Belagia, PhD student

*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*  
*Faculty of Educational Studies and the Arts*  
*Department Special education*  
*e-mail: mary.mpela@yahoo.gr*

**Abstract:** This article dealt with the issue of special education and the treatment by teachers. The purpose was to highlight the learning difficulties and the treatment by the teachers in the matter of education. In conclusion, it emerged that the quantity and quality of interventions varies according to the type and severity of each person's difficulties

**Keywords:** Special Education, Mental health, school integration, general education

### Introduction

Special Education is the set of educational services provided to students with disabilities and established special educational needs or to students with special educational needs. The state undertakes to enshrine and constantly upgrade the compulsory nature of special education and training as an integral part of compulsory and free public education and to ensure the provision of free public special education and training for disabled people of all ages and for all stages and educational levels. According to Law 3699/2008, students with disabilities and/or special educational needs are considered to be those who, for the whole or a certain period of their school life, show significant learning difficulties due to sensory,

mental, cognitive, developmental problems, mental and neuropsychological disorders which, according to with interdisciplinary evaluation, influence the process of school adaptation and learning. These students include in particular those with intellectual disabilities, visual and hearing sensory disabilities, motor disabilities, chronic incurable diseases, speech-language disorders, special learning difficulties (e.g. dyslexia, dyscalculia), attention deficit syndrome with or without hyperactivity, pervasive developmental disorders (autism spectrum) and multiple disabilities. People with special educational needs also include students with complex cognitive, emotional and social difficulties, delinquent behavior due to abuse, parental neglect and abandonment, or due to domestic violence. Students with special educational needs are also considered students who have one or more special mental abilities and talents. Students with low school performance linked to external factors, such as linguistic or cultural specificities, do not fall into the category of students with special educational needs (Tohara, 2021).

The causes that cause learning difficulties as well as the ways of their manifestation make it difficult for experts to identify common characteristics between them. In addition, there are difficulties in their interdisciplinary and multidisciplinary diagnosis, since characteristics of learning difficulties are also found in other groups of children with Special Educational Needs and Abilities. The constant commonality that children with learning disabilities exhibit is a similar inability to meet the demands of the existing Curriculum at school and therefore fail assessment against those demands. Generally, they give the impression that they cannot do and accomplish what their other peers, who are at the same level, can do. Essentially, however, students with learning difficulties are children who perceive their environment through cognitive patterns and processes that differ from those of their peers. Along with learning difficulties, there may also be problems related to self-regulation of behavior and social relationships. Learning difficulties can also coexist with other problems and disabilities, mental, sensory or psycho-emotional, or with exogenous environmental influences (eg cultural differences or insufficient education). In neither case, however, are the learning disabilities a result of these conditions or their influence and, of course, the above problems do not in themselves defining a learning disability.

The educational policy for the education of students with disabilities and/or special educational needs favors their inclusion in general education schools by providing appropriate support structures and services. Disability and the special educational needs of students are investigated and determined by the Disability Certification Centers (KEPA), the Supreme Health Committees for Disability Certification of Law 4058/2012, the Interdisciplinary Assessment, Counseling and Support Centers (KEDASY), the Community Mental Health Centers of Children and Adolescents (Ko.K.e.P.Y.P.E.) and the Mental Health Centers. The KEPA, the Supreme Health Disability Certification Committees, the Ko.K.e.P.Y.P.E. and the

Mental Health Centers do not have competence, for the issues for which the exclusive competence is reserved to KEDASY. The KEDASY have the exclusive authority to make recommendations for the classification, registration, transfer and attendance at the appropriate school unit of students with disabilities and/or special educational needs, as well as for the appropriate framework of personalized support, i.e. parallel support or attendance at a school integration department unit of general education (Saloviita, 2020).

## **Historical review of Special Education**

In the last 38 years, in Greece, there have been four legislative changes regarding the issues of education for people with disabilities. These legislative changes took place from 1981 to 2008. The first Law 1143/1981, with its clean-cut language and the use of clinical terminology, aimed at the integration of “abnormal persons” into social life and professional activity, according to their capabilities. The categorization of the student population was carried out in order to accurately determine the individuals who belong to the “normal deviants” and who need the immediate implementation of special educational programs. (Government Gazette 1143/1981, article 2) Regarding the structures of special education and special vocational training, important information is given in article 3 of the same law. More specifically, “deviant individuals” attend special kindergartens or independent special schools, in special parallel classes, departments or groups that operate within normal schools and finally in special schools, departments or groups that operate within hospitals, clinics, medico-pedagogical centers or therapeutic shops for minors (Government Gazette 1143/1981, article 3). The inclusion of “abnormal persons” in social and professional life – as has been emphasized in the main purpose – is attempted through the creation of special structures which do not promote the removal of this classification nor contribute to the attendance of these students in general schools. A few years later, Law 1566/1985 is passed. “The first inclusion law”, as it allowed for the first time the access of people with disabilities to general education. Students have the possibility to attend general schools, in special classes within general schools and in special schools. In relation to special education structures, a change is observed, which mainly involves an additional categorization of students attending general schools rather than an act of integration. Thus, people with special needs continue to be marginalized and denied the right to equality. Important changes are also noted in the language as the Primary is introduced and also in the term “deviants of the normal” (Government Gazette 1143/1981) which is replaced by the term “persons with special needs”. This law aims at the all-round development of people with special needs, their inclusion in the production process as well as their mutual acceptance by society (Government Gazette 1566/1985, article 32, paragraph 1). Regarding the categorization of the student population, Law

1566/1985 does not make any significant changes compared to the previous one. The only difference is the conceptual approach of the newly introduced term “people with special needs”. “Persons with special needs are considered, in the sense of this law, persons who, due to organic, mental or social causes, show delays, disabilities or disturbances in their general psychosomatic condition or in their individual functions and to an extent that the monitoring of the general and professional education, the possibility of their inclusion in the production process and their mutual acceptance with society as a whole” (Government Gazette 1566/1985, article 32, paragraph 2).

### **People with special educational needs**

The conceptual approaches to disability and the formulation of a widely accepted definition regarding it, are a difficult task as they depend on various factors such as for example the socio-political perceptions that apply but also the personal characteristics of each person. Various scientific disciplines, such as Medicine, Psychology, Sociology and Special Education have attempted to determine the diversity of people, in terms of their physical characteristics but also in terms of their learning abilities, aiming at the conceptual clarification first of the term “disability” and then of the term “special educational Needs.

The conceptual approach that is chosen each time, reveals the way to deal with people with disabilities or special educational needs in all areas of social life, including education. In recent years, the effort of scientists to conceptually approach disability has resulted in the development of two dominant models, the medical and the social model of considering disability. According to the medical model, disability is closely related to a person’s physical impairments (physical or mental impairments) and requires immediate medical intervention and rehabilitation. Disability is also related to loss, damage to the biological body or deviation from “normal”, “normal” and its description is carried out exclusively in medical terms and scientific reason (Vlachou et al. 2012).

(Zoniou Sideri, 2011) supported the existence of an individual and not a medical model which she calls “personal tragedy theory. According to this, the “problem” is placed in the individual, disability is treated as a personal problem, a personal unhappiness, and the causes of this problem are due to individual functional limitations. The somatization of disability allowed the identification of physical dysfunction with the individual’s inability to participate in political and social life. This ‘medicalisation’ or somatisation of disability, further contributed to the marginalisation, isolation and social exclusion of these individuals. Essentially, “this model approaches the problem from the perspective of illness, diagnosis and treatment and places the disability in the individual”, as Zoniou-Sideri (2011) notes.



At the opposite end of the medical/individual model is the social one. According to the social model, disability ceases to be a special individual characteristic but originates from society itself which imposes limitations and problematic situations, excluding these individuals from various aspects of social and political life. The social approach to disability was first made by Vygotsky in the 1920s. The Russian developmental psychologist distinguished primary and secondary aspects of disability. More specifically, the primary aspects of disability concern organic imperfections, as opposed to the secondary aspects which are linked to the way disability is treated by society.

The difficulties faced by people with disabilities come from the oppression of society, which embraces the “theory of personal tragedy”. According to Zoniou Sideri, (2011) the social model, in contrast to the medical/individual model, places disability in society itself and not in the individual. That is, it focuses on environmental and social obstacles that do not allow the smooth social integration of people with disabilities. Special emphasis is therefore placed on society’s inability to provide services that meet the needs of the disabled. According to William Lee Heward (2011), “the term children with special needs is an inclusive term that refers to children with learning and/or behavioral problems, children with physical disabilities or sensory disorders, and children who are intellectually gifted or have a special talent”. Finally, in the 1970s, the World Health Organization (WHO) in its attempt to define disability used the following terms: “impairment”, “disability” and “handicap”). More specifically, the definitions given state as: – “Impairment, deficiency: any loss or abnormality of psychological, physiological and anatomical structure or function. – Disability: the impact of impairment on daily life. – Disadvantage: social disadvantage caused by disability”.

## **Teaching foreign languages in Greek schools**

The Convention on the Rights of Persons with Disabilities states that children with special educational needs should fully enjoy all rights and fundamental freedoms on an equal basis with other children. It also points out the importance of their accessibility to the natural, social and cultural environment, health, education and information. Focusing more on the right to education, in 2000, with the passing of Law 2817/2000, the right of children with special educational needs to education and attendance at general school is recognized in Greece. In this way, the creation of a “School for all” is attempted which resists segregation policies and accepts the different.

All humans are born with innate knowledge of all the elements that are important features of all the world’s languages. The phonological, morphological, syntactic and semantic linguistic elements of languages constitute part of the mechanism of language acquisition, i.e. the universal features that make up universal

grammar. The term universal grammar expresses “the biologically determined linguistic ability of man activated and realized in its various forms by the influence of the data of various languages” and describes the knowledge contained in the innate mechanism of language acquisition (Nikolopoulou, et al 2019).

After mastering the basic mechanisms of his native language, the child is now ripe for learning a foreign language, which is a conscious activity different from the one necessary for mastering the native language. In particular, to learn a foreign language it is necessary to make a methodical and systematic effort to build new automatisms connected to all levels of the new language system, from phonology to semantics and word production mechanisms. At the same time, just as for the mastery of his native language, the individual relies on the knowledge and experiences he has at every moment and formulates assumptions about the structure and function of the foreign language, gradually improving his language ability. In particular, the student of a foreign language goes through stages of assumptions, verifications and readjustments of the foreign language system, constantly developing his communicative ability (Crul, et al. 2019).

### **Conditions for language learning to have positive results**

Young people should get to know, appreciate and love their language and through it their culture, so as to develop a critical attitude towards foreign languages, with the aim of fruitfully combining foreign and national linguistic elements. To this they contribute: (Nelson, 2021).

a) School and educational institutions: emphasis on language teaching (contact with excellent language standards, creative teaching methods), inclusion of language learning in intercultural education (the foreign language is not only a tool for communication, but also for contact with the foreign culture)

b) Family: parents are a linguistic role model for children, cultivating a love of reading and language skills from an early age

c) Spiritual leaders (artists, scientists, etc.): to instill love and interest in language, to act as examples of high quality language

d) M.M.E: examples of correct use of the Greek language, not trivialization of it.

### **Learning difficulties**

The term ‘learning disabilities’ is used to describe a set of disorders. Which reduce a person’s ability to communicate or learn. It is a catchall term that can refer to very different conditions. Such as: perception difficulties, brain dysfunctions, autism, dyslexia, developmental aphasia, etc.

These children usually have a normal level of intelligence, try hard to follow instructions, make efforts to stay focused, and strive to be good students at school and behave well at home.

Despite their efforts, they do not manage to complete their schoolwork and fall behind their peers. There are many reasons why a child may not be doing well in school and this fact creates serious concerns for their parents. What is important is to identify the exact cause of the problem in order to make the appropriate specialized and individualized treatment for the case.

According to recent scientific data, it is believed that learning disabilities are due to malfunctions of the central nervous system that affect the abilities to receive, process and transmit information. Some of these children are hyperactive, cannot concentrate and are easily distracted. The time in which they can concentrate and pay attention to something is short. They cannot sit quietly in the same place even for a while. There are also families who have a family history of similar cases.

Parents should be aware of the most common signs that children who have learning difficulties may present. It is important because an early treatment approach can prevent the condition from progressing to a much worse level. These points are:

- the child has difficulties in understanding and following instructions.
- the child has difficulties remembering what someone has just said.
- has problems in reading, writing, spelling, mathematics and thus fails to do schoolwork correctly.
- has difficulties distinguishing right from left, recognizing words and has a tendency to mix letters, numbers (eg confuses 36 with 63) and words.
- has coordination difficulties in walking, sports and activities such as holding a pencil or tying his shoelaces.
- easily loses or misplaces schoolwork, books and other items.
- has difficulties in fully understanding the concept of time and is confused for example by concepts such as yesterday, today, tomorrow.

When such problems occur it is very important that they receive a comprehensive treatment by a specialist, who is able to evaluate all the different aspects of the child's problem. (Soto, et al 2019).

Learning difficulties in children can be successfully treated. Specialists such as child psychiatrists and child psychologists can help and coordinate help for the child in collaboration with the parents and the child's school. However, dealing with Learning Difficulties is entirely a matter of education and the proposed rehabilitation models are always learning.

The child in his attempt to learn will become increasingly frustrated, have emotional problems and will develop feelings of low self-esteem due to repeated failures. In fact, some of these children may not have good behavior in school be-

cause they prefer to look more “bad” children than to look low-skilled. (Hallahan, et al., 2020).

Treatment must be individualized according to the particular characteristics of each child, taking into account their family situation, assessment of the educational level and cooperation with the child’s school.

The help needed may concern only the child, but the whole family may also need a therapeutic approach. It is important to take steps to boost the child’s self-confidence and help the rest of the family to understand and adapt to the situation.

## **The most common learning disabilities**

### **DYSLEXIA or READING DISORDER**

It is the developmental difficulty in processing written language and consequently difficulty in reading, disproportionately persistent to the age and mental capacity of the student, and also persistent inability to learn to spell words. In many cases, dyslexia appears to be inherited. It is not a disease, but a difference in the structure of the brain, which needs a different way of teaching. People with dyslexia are gifted and very productive.

### **Dyscalculia**

It is the difficulty in learning mathematical concepts and skills, despite the absence of an obvious disorder, such as a syndrome or mental retardation. Dyscalculia can be: a) developmental or evolutionary b) acquired. In the first case, we refer to people of school age (students) who for the first time come into contact with and acquire mathematical knowledge and skills. The second concerns people who have learned mathematics, but later, during childhood/adolescence or more often adulthood, lose this ability, which is due to an acquired disorder associated with some brain damage. The term “developmental” simply means that the child does not easily acquire mathematical knowledge and skills, and the problem is related to the quality of his initial learning.

### **Dysgraphia**

Dysgraphia is a progressive problem, it causes fatigue in writing, it makes it difficult to exchange ideas in writing, it causes poor organization of the text both at the level of the line and at the level of the page. It is a neurological disorder, characterized by difficulties in writing, with distortions or errors. Children with this disorder form letters of the wrong size or direction, or write incorrect and misspelled words, despite instructions to the contrary. They are also likely to have other learning difficulties, but usually do not have social difficulties. (Chingiz, 2020).

## **Dysanagnosia**

The etiology of dyslexia is not clear, as is the case with the majority of specific learning disabilities. Its causes can vary. Most modern research concludes that it is a problem in recording and processing what we see when reading and it can be affected by many factors, such as the environment or the light. It is an inability of the brain to decode visual stimuli of the text. Another parameter that may be involved is the phonological decoding of the sounds. Be that as it may, it is a fact that we can suspect from a very young age that our child presents a similar difficulty. In dealing with the problem, an early and valid diagnosis by the speech therapist plays a decisive role, which solves the problem from its root. Thus, depending on the child and the type of disorder, the solution can be immediate or long-term, as long as in this case the ideal therapeutic program is selected and determined, adapted to the needs of each student.

## **Dysorthographia**

According to the “Hellenic Society of Dyslexia”, dysorthographia is defined as “the difficulty in learning spelling and the rules that govern it”. Additionally, it is defined as the difficulty regarding the child’s ability to easily match phonemes and graphemes. The difficulty is found both at the level of the word, as well as at the level of the sentence, the sentence and the paragraph. Dysorthographia belongs to Specific Learning Difficulties.

It can coexist with Dyslexia and any other Learning Difficulty or occur independently.

- Errors in placing the graphs in the space.
- Reversals.
- Phonological errors.
- Errors of use.
- Mistakes in using different letters of the same sound.
- Inflectional agreement errors.
- Word replacement.
- Homophones.

## **Dyspraxia**

The term refers to a specific disorder in the area of motor skill development. People with dyspraxia have difficulty planning and completing an action. It is estimated that approximately 6% of children show signs of dyspraxia, and 70% of these are boys. It can affect all phases and aspects of a child’s development, including physical, social, memory, language, organoleptic, intellectual and emotional development. development.

## Attention-Deficiency & Hyperactivity (ADHD)

Attention deficit disorder ADHD is a developmental disorder with a neurobiological basis and has two main symptoms: short attention span and impulsivity and hyperactivity. For the diagnosis to be entered, some of the symptoms must have appeared before the age of 7 and the difficulties arising from the disorder must be evident in at least two environments (eg at home and at school). When these children go to school: they can't focus, they look abstract, they don't listen to what the teacher says, they get up from their seats, they get distracted by the slightest thing, they can't finish their lessons, they forget their books themselves and their pencils, answer the teacher without waiting their turn or without being asked, interrupt, do not wait in line to enter the classroom, do not follow the rules of games when playing with other children. This disorder is very common mainly in boys and its characteristics are three: hyperactivity, attention deficit and impulsivity. (Hallahan, et al., 2020).

## Conclusions

Learning disabilities are inherent to the individual. That is, they do not result from other causes, but from primary characteristics of the individual himself. Disabilities (e.g. intellectual disability) and environmental factors (e.g. cultural differences) may result in the appearance of difficulties at school, but are not causally related to learning difficulties and special attention needs to be paid to this issue during the process of diagnosis and differential diagnosis of these. The assessment of each learning difficulty is done through special tests and are done by diagnostic services, such as KEDDY and Medical Education Centers (Cheng, & Lai, 2020).

Therefore, the term Learning Difficulties refers to a set of problems that a person faces in the process of learning in the traditional way, which does not mean that the person is incapable of learning, but shows a "learning difference". However, the problems can be mitigated and the learning goal achieved through teaching interventions and the help of technology. The quantity and quality of interventions varies according to the type and severity of each individual's difficulties (Tzivinikou, 2015).

## REFERENCES

### Articles

- Arias Soto, L. D., & González Gutiérrez, Y. A. (2019). Digital literacy and basic self-regulation habits in early childhood learning of English as a Foreign Language. *Folios*, (49), 177–196.
- Cheng, S. C., & Lai, C. L. (2020). Facilitating learning for students with special needs:

- a review of technology-supported special education studies. *Journal of computers in education*, 7(2), 131–153.
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., ... & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 1–20.
- Hallahan, D. P., Pullen, P. C., Kauffman, J. M., & Badar, J. (2020). Exceptional learners. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Heward, W. L. (2011). Children with special needs. An introduction to special education. Davazoglou, A., Kokkinos, K. (Ed.). Translation: Lymberopoulou, X. Athens: Topos.
- Law 1566/1985
- Nelson, K. E. (2021). Some observations from the perspective of the rare event cognitive comparison theory of language acquisition. In *Children's language* (pp. 289–331). Psychology Press.
- Nikolopoulou, K., Akriotou, D., & Gialamas, V. (2019). Early reading skills in english as a foreign language via ict in greece: early childhood student teachers' perceptions. *Early childhood education journal*, 47(5), 597–606.
- Official Gazette 1143/1981, article 2.
- Official Gazette 1143/1981, article 3.
- Official Gazette 1566/1985, article 32, paragraph 1.
- Official Gazette 1566/1985, article 32, paragraph 2.
- Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64–73.
- Tohara, A. J. T. (2021). Exploring digital literacy strategies for students with special educational needs in the digital age. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(9), 3345–3358.
- Tzivinikou, S., 2015. Learning disabilities – teaching interventions. [elec. bibl.] Athens: Association of Greek Academic Libraries. Available at: <http://hdl.handle.net/11419/5332>
- Vlachou, A., Didaskalou, E., Papananou, I. (2012). Conceptual approaches to disability and their implications for the education of persons with disabilities. In Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E. & Vlachou-Balafouti, A. (Eds.), *Disability and educational policy* (pp. 65–89). Athens: Pedio.
- Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E. & Vlachou-Balafouti, A. (Eds.), *Disability and educational policy* (pp. 65–89). Athens: Pedio.

# Comparative Analysis of the Legal Framework for the Integration of Students with Dyslexia in Greece and Great Britain

Christina Koiou, PhD student

*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*  
*Faculty of Educational Studies And The Arts*  
*Department of Educational Studies*  
*e-mail: carpe\_diem3.10@hotmail.com*

**Abstract:** The aim of this article is to highlight the laws that have been passed in Greece and Great Britain and their contribution to the quality education of students with dyslexia. The most important finding of the research was that although many laws have been passed in Greece to improve the education of students with dyslexia, today students with dyslexia are observed to spend several hours in the integration classes, resulting in their marginalization and exclusion. On the contrary, in Great Britain due to the many legislative regulations and Dyslexia friendly schools, inclusion and the idea of "one school for all" is achieved. Greece, although following the legislative requirements of the European Union in Special Education, is several decades behind in relation to Great Britain.

**Keywords:** Greek law, dyslexia, English law, education system, Welsh law, Scottish law, inclusion

## Introduction

All issues related to education are regulated by rules of law (Laynas, 2000). After the 1980s, laws were passed in Greece that protect the fundamental rights of children with dyslexia and services were created that completely govern the Special Education system. Thus, students with dyslexia can attend general schools. A little earlier, the Warnock report in 1978 was published in Britain, which had a catalytic effect on the passing of laws for the recognition of the rights to education of children with dyslexia in Greece (Vomva, 2012).

According to Kokkinaki (2016) the Warnock report in 1978 argues that rightly students with dyslexia should be treated as apprentices in education. The report also supports the principle of inclusive education for children with dyslexia (Vomva, 2012). Of course, although the Greek education for students with dyslexia was influenced by the above report, unfortunately in the 20th century in Greece the pol-



icy of integration and not the integration of students was adopted (Vomva, 2012). After the Second World War in Great Britain, local and international movements for children with disabilities began to be organized, as a result of which the legal framework for Special Education was formed.

In Greece, with the laws 1143/1981, 2828/2000, 3699/2008 and 4547/2018, legislative changes and reforms are made in the structures of Education in Special Education and in the socialization of children with dyslexia. In Scotland this is achieved by the Extra Learning Support Act 2009 and the Education Act 2016 and in England by the Education Act 2008 and the Children and Families Act 2014. Finally, in Wales by the law of 2010, an effort is made to adapt the curriculum and inform students about children with dyslexia.

### **The institutional framework from the foundation of the Greek state until 2000**

After the establishment of the Greek state in 1830 with I. Kapodistrias as prime minister, the right to education was constitutionally guaranteed and in fact in 1864 the right to free education as an inalienable right of all people (Chrysogonos, 1998). However, the first Constitution that formally recognized the right of persons with special educational needs in education is the Constitution of 1975 with article 21. However, this was enshrined in law 1143/1981 in article 1 according to which the “deviations” of the normal individuals are entitled to Special Education, Special Vocational Training, Employment and Social Welfare. Some of the “divergent” persons are also those with “learning difficulties” which he mistakenly identifies with the persons with “dyslexia”, “illiteracy” and “dysnumeracy” (Law 1143/1981, art. 2, par. 2). Thus, inaccuracies are reflected in the definition of dyslexia, which is also observed in the international literature at that time.

Law 1143/1981 refers to the education of children with special needs aged 6–17 years (art. 4, paragraph 1) in special schools, special classes and special departments (article 3 of law 1143/1981). Thus, the “Coordinating and Advisory Council of Special Education” is created (Article 11) and recruits teaching and specialized staff (Article 12). According to Soulis (2008) for the non-marginalization of children with special needs, 25 special classes are established in the general school for students with dyslexia (PD 603/1984), because they had to face their difficulties without stigma. The next law does not differ significantly from law 1143/1981. Specifically, Law 3266/1985 article 32 aims to effectively utilize the potential of students, to join the production process and with special educational programs to achieve the acceptance of those who characterize them as “persons with special needs” and not “divergent”. In fact, in the above law, according to Soulis (2008), the separation of special and general education units is not mandatory, while the training of teachers is not mentioned anywhere. In article 7 of law 1143/1981, the

diagnosis is made by the Ministry of Education and Religions together with the Ministry of Social Welfare and the diagnostic examination was performed in Medical Pedagogical and School Psychological Stations and mobile diagnostic teams.

In Greece, law 2817/2000 resolves issues related to dyslexia in Primary education. Initially, children with dyslexia according to article 1 of law 2817/2000 are entitled to parallel support from a special education teacher in schools of General Education. Also, the term changes from “people with special needs” to “people with educational needs” (art. 1, par. 1). The purpose of Law 2817/2000 is to provide special education to students with dyslexia in primary education, in order to develop their personality, to improve their abilities and skills, to integrate into the common educational system and to be socialized, to be accepted by the social total and to develop equality in society (art. 1, par. 6).

According to article 2 of the same prefecture, Support Assessment Diagnostic Centers (KDAW) of people with special educational needs are established in the capitals of the prefectures, which are under the Minister of National Education and Religions. In the same article he mentions that the K.D.A.Y. undertake evaluation responsibilities. They employ pre-school, primary and secondary education teachers, psychologists, social workers, therapists, physiotherapists, child psychiatrists. The above prefecture is the first coordinated effort to integrate students with dyslexia into the general education system (Kitipi, Sotiriadou, Traka, 2015).

### **The most important legislations for students with disabilities in Greece**

Law 3699/2008 essentially recognizes dyslexia as a disability. According to article 1 “Special Education and Training (SEN)) is the set of educational services provided to students with disabilities and identified special educational needs or to students with special educational needs. The state is committed to continuously establish and upgrade the compulsory nature of special education and training as an integral part of compulsory and free public education and to ensure the provision of free public special education and training for people of all ages and for all stages and educational levels. It is also committed to ensuring to all citizens with disabilities and identified special educational needs, equal opportunities for full participation and contribution to society, independent living, financial self-sufficiency and autonomy, with full guarantee of their rights to education and social and professional integration. The term “Special Education” is being replaced by the term “Special Education and Training” (art. 1, par. 2).

Article 2 paragraph 2 of the same law stipulates that “the educational services of EAE include the differential diagnosis, the diagnosis, the evaluation and recording of the special educational needs, the systematic pedagogical intervention with

specialized and appropriately adapted educational tools and programs, which are implemented by the local Centers for Differential Diagnosis, Diagnosis and Support of Special Educational Needs (KEDDY) (renaming of K.D.A.Y) provided in articles 4 and 12 of this law and by the public medical-pedagogical services". The same article paragraph 6 stipulates that children with dyslexia are required "a) early medical diagnosis, b) diagnosis and evaluation of their special educational needs in KEDDY and public Medical Education Centers (IPD), c) systematic intervention from pre-school age to local SMEAE, with the creation of Early Intervention (PP) departments, d) the implementation of special educational and rehabilitation programs, the adaptation of educational and teaching materials, the use of special equipment including electronic equipment and software; and the provision of all kinds of facilities and ergonomic arrangements by SMEAE and KEDDY ".

In art. 6, par. 5 of the same prefecture emphasizes the need for the implementation of an Individualized Education Program (EPE), for each student with dyslexia which is designed by the interdisciplinary team of KEDDY of each prefecture, is prepared and implemented by the competent teacher EAE, in collaboration with the class teacher, the school counselor EAE and the counselor EEP. Of course, the student's parent or guardian also takes part in the design of the EIA.

The big step in the education of children with dyslexia is made with law 4547/2018. According to article 6 of law 4547/2018, the K.E.S.Y. are established. (Training and Counseling Centers) which are an evolution of KEDDY. Specifically, in article 7, paragraph 1 of the same law, the mission and the responsibilities of K.E.S.Y. are analyzed in detail. Its mission is to support the schools and to ensure equal access of all students to education and to defend their harmonious psychosocial development. In the same article it is mentioned that in K.E.S.Y. students with dyslexia are evaluated, their educational and psychosocial needs are investigated, educational and psychosocial interventions and professionally oriented actions are designed and implemented.

In addition, in law 4547/2018, art. 51 it is reported that the evaluation of students with dyslexia is carried out at KESY by a three-member interdisciplinary team, which consists of a teacher specializing in EAE, primary education, a social worker and a psychologist. If necessary, a speech therapist or an occupational therapist or a physiotherapist also participates in this group, following a suggestion by the three-member interdisciplinary team.

Subsequently, the K.E.S.Y. proposes an appropriate educational framework for integration and study, change of school context, whenever deemed appropriate, the necessary psycho-pedagogical and didactic support, as well as the necessary technical aids and educational materials that facilitate the education and communication of the student. Thus, for the children with dyslexia, an Individualized Education Program (EPE) is formed with basic axes and suggestions in collaboration with the parent. If parents disagree with the evaluation, they have the right to appeal

to DEDA, a 5-member Secondary Interdisciplinary Evaluation Committee. Finally, the K.E.S.Y. take the time to re-evaluate the student where needed.

### **Legislative framework in Wales**

Under the Education Act of 1996 the local authorities of Wales are required to:

- Locate,
- evaluate children with dyslexia based on educational, medical, psychological and other factors; and
- take action to address them, as well as it is necessary to provide specialized services to children with dyslexia

Then, in order for children with dyslexia not to be at a disadvantage, local authorities and schools must:

- take steps to ensure that students with dyslexia have free access, To adjust their curriculum and
- Inform all citizens (The Equality Act, 2010).

### **Legislative framework in Scotland**

Initially, the Education Act was passed in 1980 (The Education [Scotland] Act, 1980) which states that the education of students must meet the age and individual needs of each student.

Then, according to the 2002 law on education, every school must have an accessibility strategy that will be valid for three years and will determine how to improve it in relation to:

- Access to the curriculum for students with dyslexia.
- Provide written information for students with dyslexia (Disability Strategies and Pupils' Educational Records Act, 2002).

The Extra Learning Support Act (Additional Support for Learning [Scotland] Act, 2009) was also enacted requiring every school to:

- Identifies and evaluates children with dyslexia,
- Provides the additional support required for each child with dyslexia for education.
- Review additional support needs identified and Adequacy of support provided to meet the needs of each child with dyslexia and
- Develops a coordinated support plan for these children.

Finally, according to the education law passed, measures are taken to improve education (The Education [Scotland] Act, 2016), such as:

- Improving the performance of students with dyslexia, Expanding access to education and
- The expansion of the rights of students with dyslexia

## **Legislative framework in England**

According to the Law on Education (1981) the school notifies the student's parent with dyslexia that it will evaluate and mobilize the social services and the regional health authority of the area, in order to be informed about the health of the child. For this reason the school seeks educational, medical and psychological advice from them specialists where they will be appointed.

Another law that improves the education of students with dyslexia was passed in 1994. According to him, "the head teacher assigns his duties to a qualified teacher or in a specific case to the staff member who teaches the child with dyslexia. In addition, local education authorities when assessing a child need to seek advice from the child's parent, educational, medical, psychological tips, advice from the social services authority and any other advice that they consider appropriate in order to achieve satisfactory evaluation" (The Education [Special Educational Needs] Regulations, 1994).

The big step is made with the educational law of 2008 the teachers of children with dyslexia must be a specialized teacher next to the class teacher. An administrative body determines the main responsibilities of the special needs coordinator and monitors the teacher's effectiveness.

Also, according to the law for children and their families (2014) every child who is referred to a local authority is examined within the framework of the Educational Health Care (EHC) program. This program describes in detail the support of education, health and social care to be provided to a child with dyslexia and drafted by the local authority. Also, for children aged 5 to 15 years with dyslexia is provided:

- Special educational program
- Additional help from the teacher
- Observation during the lesson or during the break
- Help to take part in school activities
- Encouragement to learn
- Communication assistance

Consequently, the institutional framework in the United Kingdom is fully implemented with the aim of including students and this is achieved with a specialized system of inclusive schools (Dyslexia friendly schools). These schools promote the idea of "one school for all" and exclusively concern the area of dyslexia (Norwich, Griffiths, & Burden, 2005). The initiator of this inclusive school is Neil Mackay,

an educational consultant and teacher of students with dyslexia. He is known for his ability to provide teachers with practical and enjoyable activities to implement in the classroom supporting students with dyslexia. The British Dyslexia Society supported this idea and in the late 1990s published the first guide with information on dyslexia friendly schools. Thus, many schools in Great Britain (Wales and England) adopted, established and implemented this model (South Ayrshire Council, 2014).

## **Results and Conclusions – Proposal for future study and research**

According to the author's knowledge, a similar comparison to the one presented in this work does not exist in the current literature, because from the above we conclude that despite the existence of laws in Greek schools, the inclusion of students with dyslexia is not achieved, as the teaching of students with dyslexia in school subjects such as mathematics and the Greek language it takes place outside the main school room, in the so-called "integration sections" where the students go alone. This is in contrast to the institutional framework of the country which refers to an inclusive education system and requires all children without exception to be in a classroom and to feel part of a group.

In contrast, UK schools are inferred to be friendlier to students with dyslexia, as dyslexia is seen as a special learning disability requiring differentiated teaching by the teacher. Consequently, the state educator should aim to design a curriculum based on the needs of students with dyslexia. At the same time, it is due to the development of a supportive learning environment in the general school with the aim of easier integration of the student into the social environment.

Indeed, we can point out that Greece, with great delay following the model of England, Scotland and Wales, has enacted a series of laws aimed at avoiding discrimination and the social participation of children with dyslexia by following co-education and the inclusion of students in schools in the context of Special Education and Training with the help of qualified teachers but also with appropriate educational material.

Also, we conclude that Greece has an obvious delay in relation to Great Britain in the passing of laws regarding the quantity, speed and quality of them that determine the educational framework in Special Education and training. It will be of great interest to investigate in the future the reasons for this delay and what are the factors that prevent it from improving the provision of special education and training services. Finally, it will be of great interest to investigate in the future how well special education teachers know the legislation for children with dyslexia and to what extent they apply it in their professional practice.

## REFERENCES

- Vomva K., (2012) “*The legislation of special education from 1143/1981 to 3699/2008, legislative changes and positions of political parties on the education of children with special needs*”, Diploma thesis, Aristotle University of Thessaloniki, Greece. University of Thessaloniki, Pedagogical Department of Primary Education, Post-graduate Program of Studies, Thessaloniki.
- Brookes, W. (2008). New Zealand leaders. In J. Wilson (Ed.), *Making a difference to New Zealand* (pp. 236–243). Auckland: Pedal Press.
- Council, S. A. (2014). South Ayrshire Local Development Plan. Available at [www.south-ayrshire.gov.uk/planning](http://www.south-ayrshire.gov.uk/planning).
- Chrisogonos, K., (1998). *Individual and Social Rights*. Sakkula Publications, Athens, Greece.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education for UK (England) – Legislation and policy, 07/04/2022  
<https://www.european-agency.org/country-information/uk-england/legislation-and-policy>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education for UK (Scotland) – Legislation and policy, 07/04/2022  
<https://www.european-agency.org/country-information/uk-scotland/legislation-and-policy>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education for UK (Wales) – Legislation and policy, 07/04/2022  
<https://www.european-agency.org/country-information/uk-wales/legislation-and-policy>
- Lainas, A. (2000). *School management and planning. Scientific approaches and Greek reality. The planning of educational work in the school unit*. Thessaloniki: Papanauum.
- Law No 1143/27-3-1981, ‘*On special education, special vocational training, employment and employment of children’ employment and social participation of persons deviating from the norm and other educational provisions*’. FEK 80/A/31-3-1981.
- Law No 1566/26-9-1985 ‘*Structure and operation of primary and secondary education*’, Government Gazette 167/A/30-9-1985.
- Law No. 2817/14-3-2000, ‘*Education of persons with special educational needs and other educational needs*’. provisions’, Government Gazette 78/A/14.03.2000.
- Law No. 3699/26-9-2008 ‘*Special Education and Education of Persons with Disabilities or Special Educational Needs*’. Government Gazette 199/A/2-10-2008.
- Law No. 4547/12-6-2018 “*Reorganization of primary and secondary education support structures Education and other provisions*”, Government Gazette 102/A/12-6-2018.
- Norwich, B., Griffiths, C., & Burden, B. (2005). Dyslexia-friendly schools and parent partnership: inclusion and home–school relationships. *European journal of special needs education*, 20(2), 147–165.
- Kokkinaki D., & Kokkinaki A., (2016). *The legislation of special education in Greece*

---

*and England. Approach*, 4th Panhellenic Conference on Education Sciences, 20-22 June 2014, Conference Proceedings. April 2016, Vol. 2014, No. 1. Retrieved on 02.04.2022 from <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/135/103>

Kytipi A., Sotiriadou V., Traka M., (2015). *Special education in Greece and Cyprus- A comparative approach*. A comparative study.

Soulis, S., (2008). *A school for all- From research to practice – Pedagogy of inclusion*. Volume B, Athens: Gutenberg.



# Dyslexia-Mathematics Relationship and the Contribution of Assistive Technology

Koraka Dimitra

*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*  
*Faculty of Educational Studies and the Arts*  
*Department of Special Education*  
*e-mail: dimikoraka@gmail.com*

**Abstract:** In recent decades there has been an ever-increasing interest in learning disabilities. "Dyslexia" is part of these and is defined as a set of learning difficulties, which has as its main characteristic the peculiarities in language processing. This article focuses on the dyslexia-mathematics relationship at different educational levels. The dyslexia-mathematics relationship is approached through research that proves it, the particulars are mentioned characteristics of dyslexic individuals as well as how these are sources of difficulties in acquiring mathematical skills. It deals with the ways and techniques of dealing with dyslexia using modern technological means

**Keywords:** Mathematics, Dyslexia, Assistive Technology

## Introduction

The process of learning for humans typically begins when they enter school and continues throughout their lives. However, a portion of the population faces problems with acquiring knowledge and skills.

Dyslexia is not a disease, therefore no cure is expected. It is not due to organic dysfunction or developmental immaturity. Not all dyslexic people have the same symptoms. The scientific community dealt with it, studied it and continues to study it for the last century. During this time, various definitions were formulated that tried to describe it in the most targeted way possible. The fact that there are such many definitions primarily reveals the complexity of the phenomenon, with a direct consequence of the constant feeling of doubt that is created among researchers. Critchley's 1964 definition, cited in Ellis, Miles and Pavlidis (1981), is the most detailed, defining dyslexia as occurring in all cultures with a written language, unrelated to mental retardation, and amenable to appropriate therapy. Margaret Rawson's conclusion in 1981 was that no one was able to give a clear and

well-documented definition of dyslexia, although most people could understand and recognize it.

## **Characteristics of dyslexic individuals**

The symptoms displayed by a dyslexic child concern writing, reading, spelling, memory, difficulties in organization and composition (Peer & Reid, 2013).

The Professor of Psychology at the University of Patras, Konstantinos Porpodas, distinguishes the characteristics of dyslexic individuals into clearly distinct general or individual behavior and reading, writing-spelling characteristics (Porpodas, 1997). Some of these characteristics of the dyslexic child are the following:

- Difficulty distinguishing between left and right.
- Confusion as to dominant hand – eye – foot.
- Difficulty in perceiving succession (sorting, sequencing)
- Expression through gestures, difficulty in expression looking for suitable ones words, hyperactivity, or great inactivity.
- Contrast between spatial ability and difficulty in the perception and processing of the written word.
- Difficulty understanding the concept of time.
- Confusion in repeating polysyllabic words and numbers of backwards series.
- Possible visual-perceptual functional abnormality that may manifested as difficulty distinguishing shapes and visual memory.
- Difficulty matching visual and auditory stimuli.
- Frequent distraction, but also periods of daydreaming.
- Difficulty expressing his thoughts verbally, using the appropriate phrases.
- His thoughts have for the most part images, sensations, and feelings, but not words and sounds.
- Tendency of low self-esteem, especially in the school environment, hypersensitivity to criticism, fear of failure.
- Tendency to socialize with younger people.
- Intense engagement with manual/personal constructions.
- Period of emotional isolation.

## **Dyslexia – mathematics relationship**

In recent years, the large amount of research done with the aim of finding out if there is a relationship linking dyslexia with mathematics, concluded that dyslexic students also have difficulties in mathematics (Yeo, 2008).

In 1981 there was research in this area, with Joffie in charge of a group of 51 dyslexic children, aged 8 to 17 years, and in the results, she extracted she found that only 60% of dyslexic students require special attention and should to be helped in

mathematics, 30% simply do not face significant problems, while a percentage of the order of 10% manage very comfortably with mathematics (Miles, 1999).

Two years later, Steeves (1983) compared 54 dyslexic boys between the ages of 10 and 14 with non-dyslexic boys of the same age who participated in a non-verbal intelligence test, considered by many to be an indicator of mathematical aptitude (SPM test). Steeves (1983) concluded that a proportion of dyslexic children performed on the SPM test as they were at a satisfactory level in mathematics. However, this does not negate the fact that these children also faced difficulties in mathematics. Steeves attributed this to their weak memory, which many times makes them disadvantaged in mathematics (Kosifoglou, 2006 in Panagou, 2019).

In 2001 there was a study published in the journal “Annals of Dyslexia” by Miles, Haslum and Wheeler. They characteristically point out that “...to the question whether ten-year-old dyslexic children show more weaknesses in mathematics than their non-dyslexic peers, the answer is unequivocally “yes””. Sample survey consisted of ten-year-old dyslexic and non-dyslexic children, who were examined in two structured subjects of mathematical interest. It should be noted that in both groups the children had approximately the same IQ. Despite all this, group of dyslexic children, as expected, noted lower performance than the second group (Miles, Haslum & Wheeler, 2001).

Finally, it is now indisputable that in general all dyslexic children have problems in mathematics, some to a greater degree and others to a lesser extent. After all, it would be remarkable if a student with problems in writing and reading did not eventually also have a problem in mathematics (Pollack & Waller, 1994).

## **Factors that make it difficult for dyslexic students to acquire mathematical knowledge**

### **Perceptual discrimination problems**

Tendency to reverse single-digit numbers (Malmer, 2000), errors in writing numbers and symbols, when copying exercises (Chinn & Ashcroft, 1993).

### **Disturbances of space and time**

The perception of time is significantly reduced, they are characterized by a lack of organization, orientation and they have difficulty in assimilating the stages of performing the operations algorithms and in grouping in the correct sequence of three-digit numbers (Chinn & Ashcroft, 1993).

### **Memory deficits (short-term – long-term)**

Students with this problem cannot retain enough information visually to perform various arithmetic operations accurately (short-term memory).

The child's inability to immediately recall numbers from memory or his inability to recall important arithmetic operations (long-term memory).

### **Language of Mathematics**

The student presents difficulties in connecting mathematical terms and concepts with their corresponding meanings. In addition, there are too many mathematical terms used in everyday life, but in a different sense than in mathematics, and this creates more confusion for children with dyslexia, and not only (Miles, 1999).

### **Emotional factors**

Mathematics causes special anxiety in dyslexic students with the result that dyslexic students are very easily discouraged in some difficulty in mathematics relative to non-dyslexics. Dyslexics are usually slower, and this is related to the inability to recall from memory formulas, rules, symbols, etc. (Chinn & Ashcroft, 1993).

### **Principles and techniques for dealing with mathematical difficulties**

#### **Way of representing mathematical knowledge**

The student before entering the learning process and memorization of symbols, it must go through a figurative stage (action and image stage) (Van de Walle, 2003).

#### **Teaching general principles and rules**

The student is taught the principles and rules of mathematics so that he can put his thoughts in order and apply what he has learned in practice.

### **Language of Mathematics**

Teaching is initially done using simple words and then moves on to learning complex terms, it is good to use examples and problems from everyday life to make them more accessible to the student (Kay & Yeo, 2003).

### **Cognitive style of students**

The teacher must follow a teaching method adaptable to the needs of all these students (Payne & Turner, 1999 in Panagou, 2019).

### **Pocket computers**

They save time and effort and ensure zero chance of error.

## **Student-teacher relationship**

The teacher gives exercises that belong to the students' abilities.

## **Computer use in teaching students with dyslexia**

According to Day (1995) there are three ways in which computers can contribute to the learning process:

- presenting the lessons in different ways (cognitive access)
- supporting students in particular areas of difficulty (supportive access).
- By removing the "physical" obstacles, i.e., mainly obstacles related to mobility difficulties (physical access).

Singleton (1994) considers that educators and researchers who have dealt with the use of computers in the teaching of students with dyslexia are divided into those who "see" the computer as a method of teaching basic skills and those who treated as a simple everyday means of teaching. According to Singleton, the key word for the use of computers in dyslexic children is the word 'differentiation'.

It does not mean that all students lag behind in a specific/same area. One person may need a word processor to actively participate in class, while another may need various programs to practice a skill (Singleton, 1994).

## **PC Advantages**

- The power to motivate learning (Brooks, 1997).
- Prompting students to show how well they have understood what they have been taught (Detheridge, 1996).
- Reducing the student's exposure to negative criticism from his classmates, since computer work is a personal occupation (Brooks, 1997)
- Division of tasks into smaller sub-sections (Detheridge, 1996).
- High degree of practice (Rooms, 2000).

## **Writing on PC**

The contribution of the computer word processor can be invaluable. First, because the student focuses on a small piece of work at a time (Thomson & Watkins, 1998). Second, because it is easier for a student with dyslexia to find the required letter each time from the keyboard than having to recall it from memory (McKeown, 2000). In addition, by using the editor the student does not have the fear of a bad appearance of his writing, since he is given the possibility to make changes, to transfer words and sentences without smudging and erasures (Detheridge, 1996).

## **Reading on PC**

As words are underlined as they are read it is facilitated to connect letters and graphs (Adam & Wild, 1997). Some programs may allow the user to click on an

unknown word to hear a synonym or explanation (Crivelli, 2000), thus improving their vocabulary. However, the most important advantage of these programs

it is the fact that they offer the reading process in small steps (Miller, 1994) as well as that they motivate reading (Lewin, 1995).

### **Computers and Mathematics**

For the development of mathematical thinking (Raptis & Raptis, 2001) one of the methods used is Logo. Logo helps students create patterns by exploring the result of sequencing commands with a series of numbers to interpret quantitative phenomena translating them into visual representations and figures, rules, and spreadsheets. Also, the use of the computer is equally helpful in the course of Geometry.

Another method is money trading simulators. In the virtual environment of the computer, transactions from everyday life take place, such as e.g., markets. In this way, basic arithmetic operations and solving elementary arithmetic problems are understood.

### **Using Interactive Whiteboard**

In Greece today, the interactive whiteboard is the most modern technological tool which, under pedagogical conditions, could contribute to the achievement of learning goals. It is undoubtedly considered a means of teacher-student interaction. This is particularly important in the case we are considering, since as mentioned above the role of the teacher is primary for children with learning difficulties. The interactive whiteboard can be used for projections and programs as it is ideal for demonstration. Can present a difficult concept in a very simple way (e.g., through a video)

### **Conclusion**

A person who is characterized as dyslexic is likely to have problems in mathematics as well. About 60% of dyslexic individuals have difficulties in mathematics, 11% of these individuals excel in mathematics, while the remaining percentage show normal mathematics skills. It is widely accepted that dyslexic students generally perform much better in mathematics than in literature subjects.

There are not many words but only symbols – actions, which are easier to cope with in writing. A dyslexic student in math has difficulty with number concepts, reversing numbers, performing of the acts, in remembering the procedure required for the execution of the acts, as well as often forgetting the prisoners. His writing in a math, and not only, exam features misspellings, incorrectly structured expressions, and jumbled symbols. Although these children face several difficulties, it would be good if they stay in the classroom to interact with the other students. Their

entry into an integration department may ultimately work against them. Teaching mathematics with the use of technological means, and not in a traditional and teacher-centered way, could bring about impressive results in the performance and psychology of students in both primary and secondary education.

## REFERENCES

### Books

- Chinn, S. J. Ashcroft. JR (1993). *Mathematics for Dyslexics*.
- Brookes, W. (2008). New Zealand leaders. In J. Wilson (Ed.), *Making a difference to New Zealand* (pp. 236–243). Auckland: Pedal Press.
- Kay, J., & Yeo, D. (2003). *Dyslexia and maths*. Routledge.
- Miles, T. R., & Miles, E. (1999). *Dyslexia: A hundred years on*. McGraw-Hill Education (UK).
- Peer, L., & Reid, G. (2013). *Introduction to dyslexia*. Routledge.
- Porpodas, K. (1997). *Dyslexia, the specific disorder in learning the written word*. Athens: Published by the author.
- Raptis, A., & Raptis, A. (2001). "Learning and Teaching in the Information Age: A Holistic Approach". Athena. Volume I.
- Van de Walle, J. A. (2003). *Elementary and middle school mathematics*. New York.
- Yeo, D. (2008). *Dyslexia, dyspraxia and mathematics*. John Wiley & Sons.

### Chapters / Conference papers

- Detheridge, T. (1996). *The Role of Information Technology in Bridging the Communication Competence/production Gap in Pupils with Profound and Multiple Learning Difficulties* (Doctoral dissertation, University of Warwick).
- Rooms, M. (2000). *Information and Communication Technology and Dyslexia in Townend, J. and Turner, M. (editors). Dyslexia in Practice: A Guide for*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

### Articles

- Ellis, N. C., Miles, T. R., & Pavlidis, G. T. (1981). *Dyslexia research and its applications to education*. Chichester, John Wiley.
- Hornsby, B., and Miles, TR (1980), *The effects of a dyslexia-centred teaching programme*. *Brit. J. Educ. Psychol*, 50, 236–242.
- Day, J. (1995). *Access technology: Making the right choice*. Coventry: NCET.
- Malmer, G. (2000). *Mathematics and dyslexia – an overlooked connection*. *Dyslexia*, 6(4), 223–230.
- Miles, T. R., Haslum, M. N., & Wheeler, T. J. (2001). *The mathematical abilities of dyslexic 10-year-olds*. *Annals of dyslexia*, 51, 299–321.
- Pollock, J., Waller, E., & Politt, R. (2004). *Day-to-day dyslexia in the classroom*. Psychology Press.
- Panagou, E. (2019). *The difficulties of children with dyslexia in mathematics and the contribution of assistive technology*.

- Adam, N., & Wild, M. (1997). Applying CD-ROM interactive storybooks to learning to read. *Journal of Computer Assisted Learning*, 13(2), 119–132.
- Steeves, K. J. (1983). Memory as a factor in the computational efficiency of dyslexic children with high abstract reasoning ability. *Annals of Dyslexia*, 141–152.

### **Archives**

- Lewin, C. (1995). The evaluation of talking book software: A pilot study. CITE REPORT.
- McKeown, S. (2000). *Dyslexia and ICT: Building on success*. Becta.
- Singleton, C. (1994). *Computers and dyslexia: Educational applications of new technology*. Dyslexia Computer Resource Centre.



# The Complexity of Dyscalculia

Koraka Dimitra

*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*  
*Faculty of Educational Studies and the Arts*  
*Department of Special Education*  
*e-mail: dimikoraka@gmail.com*

**Abstract:** This particular article is about the specific disorder of managing mathematical concepts which is known as dyscalculia. Specifically, in its introductory section, reference is made to the relationship between the term dyscalculia and that of dyslexia, and in particular a study of the relationship that exists between language learning difficulties with those related to mathematical logic. Then the semantic approach of the term is carried out with an attempt to provide a definition. An important issue related to learning difficulties in mathematics is their evaluation and diagnosis (Porpodas 2003). During the evaluation of the dyscalculia concept, the possible symptoms presented by people who display it are mentioned specifically according to their age. Finally, the possible factors responsible for the specific specific learning difficulty are analyzed.

**Keywords:** Dyscalculia, assessment, causes.

## Introduction

Dyscalculia is a learning disorder that affects an individual's ability to comprehend and manipulate numbers, perform mathematical operations, and understand mathematical concepts. It is estimated that between 3-6% of the population are affected by dyscalculia. People with dyscalculia may struggle with tasks such as counting, understanding mathematical symbols, telling time, and performing mental arithmetic.

The difficulties faced by individuals with dyscalculia can be far-reaching, affecting academic performance and everyday activities such as managing finances and keeping track of time. Individuals with dyscalculia may also experience low self-esteem and frustration due to their difficulties with mathematics.

The causes of dyscalculia are thought to be a combination of neurological, genetic, and environmental factors. Research suggests that dyscalculia may be related to differences in brain development, such as a reduced ability to process numerical information. Additionally, genetic factors may play a role, as dyscalculia tends to run in families. Environmental factors, such as a lack of early exposure to numerical concepts or poor instruction in mathematics, may also contribute to dyscalculia.

There is a well-established relationship between dyscalculia and dyslexia, another learning disorder that affects the ability to read and write. Studies have shown that a significant proportion of individuals with dyslexia also have dyscalculia. The co-occurrence of dyscalculia and dyslexia suggests that there may be underlying neurological factors that affect both mathematical and language processing..

## **Dyslexia and Dyscalculia**

Children with dyslexia often exhibit higher levels of creativity and problem-solving abilities compared to their peers, which is why it has been referred to as a disorder of gifted children. The World Federation of Neurology defines dyslexia as a condition where individuals struggle with reading despite having adequate intelligence and social and cultural opportunities. Researchers have debated whether dyscalculia, a learning disability characterized by difficulties in mathematics, is linked to dyslexia or is a distinct condition. Some argue that dyscalculia is a result of language disorders (Miles 1992), while others believe they are separate issues. Despite this debate, it has been observed that children with dyscalculia can perform well in other areas such as visual memory and language development, indicating that dyslexia and dyscalculia are distinct disabilities. However, it is possible for an individual to experience difficulties in both reading and writing as well as math.

## **Definitions of Dyscalculia**

In 1961, the American researcher R. Cohn (Cohn, 1961), in an article published in the journal *Archives of Neurology*, argued that difficulties in acquiring mathematical concepts, despite the absence of any apparent problem, are likely to be due to dysfunction of the central nervous system (in some developmental disorder) that has similar effects to acquired brain injuries in adults. To signal this condition, Cohn introduced the term „dyscalculia“ (Agaliotis, 2004).

However, the first generally accepted definition of dyscalculia came in 1974 from Kosc, according to Agaliotis (2011), who concluded that “dyscalculia is a structural disorder of mathematical abilities, rooted in a genetic or congenital disorder of those parts of the brain, which are the direct anatomical-physiological ones substrates of age-appropriate maturation of mathematical abilities without a concomitant impairment of general mental functioning.

Geary’s (2006) definition of dyscalculia – a specific learning disability in Mathematics is the following: “a mathematical learning disability can manifest itself in the form of deficits in the ability to handle concepts or processes that define the field of Mathematics and which, theoretically, are due to underlying deficits in central executive function or language systems for information representation and management (i.e. working memory) or visuospatial”

## **Assessment of Dyscalculia**

The investigations that have been carried out to date they are mainly oriented towards difficulties in notation and arithmetic.

### **Difficulty in symbolism**

Difficulty in symbolism is expressed by a weakness in reading and writing numbers as well as in distinguishing and understanding the symbols of actions (Geary 2004). An additional feature is the disturbed organization of numbers in space, such as incorrect placement of digits according to their value, inversions and inversions in the digits of numbers, visual omissions of numerical quantities.

### **Difficulty in calculus**

Difficulties related to arithmetic are identified through problems related to short-term memory and lead to impaired computational ability. These problems are expressed by a limited ability to perform numerical calculations (Henshen 1926) and by difficulty in memorizing and recalling simple arithmetic operations.

### **Difficulty in algorithmic thinking**

The researches concerning the disorders in the execution of algorithmic procedures are limited, since the interest in this field is relatively recent (Agaliotis 2000). One of the requests is the analysis and evaluation of difficulties related to algorithmic mathematical thinking. A point of reference is the search for the characteristics that are presented by people with problems in algorithmic thinking.

The above difficulties are expressed through the limited ability of some individuals in the algorithmic processing of stimuli (Porpodas 2003). These peculiarities are likely to be due to long-term memory problems, resulting in difficulties in understanding and solving complex problems. In particular, problems are observed in serial memory and in memorizing procedures and therefore difficulty in execution of algorithms that require a serial and analytical approach. (Periklidakis 2003).

## **Difficulties experienced by school-age children with dyscalculia**

It is interesting to study and observe the special characteristics depending on the age of the people being studied. In particular, the symptoms presented in pre-school and school-age children, adolescents and adults are mentioned.

### **Difficulty in symbolism**

The following are observed in school-age children problems with symbolism:

- Difficulty reading and writing numbers.
- Confusion and substitution of numbers similar in appearance.

- Frequent mistakes with numbers such as omitting digits, inversions and incorrect number substitutions.
- Unfamiliarity with mathematical vocabulary.
- Difficulty in understanding and distinguishing the symbols of actions.
- Confusion between mathematical symbols (Mercer 1997).

### **Difficulty in calculus**

Correspondingly with regard to difficulties related to calculus appear the following characteristics:

- Difficulty arranging numbers.
- Difficulty memorizing and automatically recalling numbers.
- Inability to perform numerical operations either mentally or in writing.
- Difficulty in understanding and memorizing definitions and formulas.
- Problems in understanding geometry and trigonometry.
- Inability to understand musical concepts.
- Problems in retaining and learning mathematical concepts.
- Poor long-term and short-term memory for the functions that they concern mathematics (Periklidakis, Troulis 2003).

### **Difficulty in algorithmic thinking**

The problems that appear in people with dyscalculia and pertain to algorithmic thinking are the following:

- Problems in serial memory and remembering procedures and therefore difficulty in performing algorithms that require serial and analytical approach.
- Difficulty processing and memorizing organization of information resulting in a weakness in mental formation representation of the problem.
- Long-term memory problems, which concerns mathematics procedures, resulting in difficulties in understanding and solution of complex problems.
- Difficulty recalling and applying sequential steps for solving algorithmic problems.
- Difficulty in developing mathematical problem solving skills.
- Difficulty organizing space as well as problems orientation and direction.
- Weakness in the correct perception of time which leads to problems with the appropriate planning of the time required for the completion of a task
- Inability to remember procedures.
- Avoiding games that require the use of strategy (Porpodas 2003 Periklidakis, Troulis 2003).

## **Possible reasons for the occurrence of dyscalculia**

Dyscalculia is not due to sensory impairments, emotional disturbances, inappropriate education or low intelligence of the individual. However, it has not yet been proven what is the exact cause that causes it. Some possible causes are listed below:

### **Genetic and genetic influences**

To understand dyscalculia researches have turned towards the genetic level, with the aim of identifying genes that may be linked to the brain differences observed between dyslexic and non-lexical individuals. This peculiarity may be due to dysfunction of various areas of the brain such as the right, left hemisphere, the thalamus, etc. It is known that both hemispheres of the brain are used for mathematical thinking. In particular, the left cerebral hemisphere is responsible for numbering, for the application of actions, for the knowledge of numbers and symbols, etc. Accordingly, the right cerebral hemisphere is responsible for the perception of the concepts of the prisoner and borrowing, for the evaluation of geometric shapes, to estimate the results of a problem, etc (Henschen 1926) .

Its anatomical peculiarities and differentiated development brain changes lead to abnormal data processing between the right and left hemispheres.

### **Neurological causes**

According to several researchers the difficulties in mathematics they are due to the differentiation of the development of the brain of these individuals (Periklidakis 2003). Specifically, they are linked to the functioning of the central nervous system (Agaliotis 2000) and may result from some kind of neurological dysfunction. Heredity is an important factor since according to research it is possible that there are genes which through their neuroanatomical effects may be linked to the development of dyscalculia. It is known that approximately 30% of genes affect the development and functioning of the brain, while 70% affect the rest of the body's systems. Genes have an effect on all human behavior and therefore to some extent on the appearance or not of learning difficulties (Tsiantis 1988).

### **Environmental impact**

Environmental conditions can contribute to strengthening or weakening of brain function. The womb is considered the early environment for humans while the family, school and other social factors significantly influence the brain. The influence of the environment is so strong that it is considered potentially more important than the influence of genetic factors which may cause deviations in the structure and function of the brain. (Geary 2006)

## Conclusions

In conclusion, the article emphasizes the complexity of dyscalculia. The article highlights the various dimensions of dyscalculia, including difficulties with arithmetic, memory recall, spatial reasoning, and number sense. A comprehensive and personalized approach is therefore necessary to effectively address these challenges. That is why early intervention and continuous support for people with dyscalculia is necessary, as well as the need for improved recognition and diagnosis of this learning disability.

## REFERENCES

### Books

- Agaliotis Ioannis, Greek Letters Publications, Learning Difficulties in Mathematics, Etiology, Evaluation, Treatment, Athens 2000).
- Agaliotis, I. (2011). Instruction of Mathematics in Special Education: Nature and Educational management of mathematical difficulties. Athens: Gregori (in Greek).
- Brookes, W. (2008). New Zealand leaders. In J. Wilson (Ed.), *Making a difference to New Zealand* (pp. 236–243). Auckland: Pedal Press.
- Geary, D.C. (2006). Dyscalculia at an early age: Characteristics and potential influence on socio-emotional development. *Encyclopedia on early childhood development*, 15, 1–4.
- Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 37(1), 4–15.

### Chapters / Conference papers

- Henschen, S. E. (1926). On the function of the right hemisphere of the brain in relation to the left in speech, music and calculation. *Brain*, 49(1), 110–123.
- TSIANTIS, I., & MANOLOPOULOS, S. (1988). Contemporary issues of child psychiatry. Volume II, Psychopathology, Publications: Kastanioti, Athens.

### Articles

- Periklidakis, G. (2003). Learning difficulties in mathematics in primary school children with normal intelligence-dyscalculia: diagnosis-treatment (Doctoral dissertation, University of Crete. Faculty of Education Sciences. Department of Elementary Education edagogy).
- Periklidakis, G. (2003). Learning difficulties in mathematics in primary school children with normal intelligence-dyscalculia: diagnosis-treatment (Doctoral dissertation, University of Crete. Faculty of Education Sciences. Department of Elementary Education Pedagogy).
- Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (1997). Students with learning disabilities. Prentice Hall.

**Web page**

Statistics New Zealand. (2009). *New Zealand in profile 2009*. Retrieved on 11.01.2020 from <http://stats.govt.nz>

Porpodas, K. (2003). Diagnostic assessment and treatment of learning difficulties in primary school (Reading, Spelling, Dyslexia, Mathematics). Patras: Ministry of National Education and Religious Affairs.

**Archives**

Cohn, R. (1961). Dyscalculia. *Archives of Neurology*, 4(3), 301–307.

# The Challenge of Conducting Intercultural Education in Preschool Settings

Polyxeni Bougioukli, PhD Student

*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*

*Faculty of Educational Studies and the Arts,*

*e-mail: xeniabouklis@yahoo.gr*

**Abstract:** Intercultural education is a very important topic in today's general context of research in the field of education sciences. The contemporary trend of the globalization does not cancel the cultural differences among the various human entities: states, nations, individuals. Our present study aims to discuss the way multiculturalism is approached in preschool education. How teachers of young children engage in teaching in multicultural classrooms? What are some of the approaches, strategies and tools that can be used to foster multicultural learning communities in the early years? The basic aim of the study is to identify the relation between intercultural education and preschool education through a literature review. By drawing on relevant international literature it outlines the models and broad frameworks that guide teachers in forming intercultural competency. Furthermore the specific research is relevant in the purpose of identifying best practices used in the intercultural education at preschool children. This article explores the challenge of forming intercultural education for early childhood teachers and students. The research showed that intercultural education plays a crucial role in multicultural preschool classrooms. The studies reviewed all revealed a noteworthy correlation between the intercultural education and student's achievement in preschool education.

**Keywords:** Preschool education, Early childhood teachers, Intercultural education, Multiculturalism

## Introduction

In the past few years 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 teacher's intercultural awareness and competence is very important especially in preschool education. Teachers have to



take into account the needs of culturally diverse students, help them to be appropriately developed as well as integrated into the society but without abandoning their own cultures and traditions. Intercultural education has been proven to bring positive results in terms of lowering racial prejudice, developing learner and social identity, celebrating diversity, promoting human rights and citizenship.

## Overview

The population of immigrants has grown during the last years and this has necessitated the need for intercultural approach in education to be adopted by teachers, so that students from immigrant families to be able to participate equally to the educational process. Therefore, schools should be able to offer appropriately trained teachers to teach in culturally diverse classrooms, and they should adopt the intercultural approach by following the principles: equality of civilizations, equality of educational opportunities and equality of educational backgrounds for children from diverse cultural environments (Dimakos and Tasiopoulou, 2003).

For multicultural education to be effective, it must be taught in the early years of education and reinforced in the later stages (Robles de Melendez & Ostertag, 1997). In the early years, the child's family plays the leading role in socialising the child to the manners, views, beliefs and ideas held within their culture (Garbarino, 1992).

In practice, according to (Jaroszevska 2009), the development of intercultural competence in kindergarten children is affected by:

- legal considerations related to this educational stage;
- the organisation of the classroom (educational and recreational area, a place for authentic materials, exhibitions referring to different cultures, dictionaries, children's literature, newsletters appropriate for the age of the students, foreign language films, a collection of songs, a computer with the Internet access, encyclopaedias, quizzes, board games, educational games etc.);
- properly selected textbook and teaching materials to support the future development of children in the realities of cultural pluralism;
- foreign language games which can effectively transfer the cultural content to the very young learners;
- teacher's puppet which can act as a cultural mediator;
- musical education allowing kindergarteners to discover other cultures;
- Intercultural education at pre-school level narrative texts read with the use of props, elements of movement, sound effects, etc.

Different approaches were established and applied through the years, for the education of children from minority groups in Greece (Georgogiannis, 1999; Makri, 2003; Sklavou, 2004).

Assimilation approach: This approach was first developed in the decade of 1960 and it is a totally ethnocentric model. According to this approach children from the minority ethnic group should comply with the dominant culture and abandon their own culture and traditions. Children should learn the language and the culture of the country they live in, while their own language and culture is ignored. Nowadays, this approach should not be used as it is completely against the democratic model that should be used and it encroaches on the rights of individuals.

Integration approach: This approach approves some characteristics of the minority culture which do not contradict to those of the dominant culture. It accepts the idea that minority groups should affect and be affected by the dominant population. Integration approach is much better than the assimilation approach, as minority groups are allowed to maintain their own culture despite the fact that it is being overshadowed by the dominant culture.

Antiracist approach: According to this approach the educational system needs change as it produces racial discriminations. Moreover, foreign students should be treated equally and as a whole and the reasons of the inequalities of the educational system should be changed.

Multicultural approach: In the decade of the 1970 the multicultural approach was appeared as the previous approaches were inappropriate. The main principle of this approach is that a society is not a culturally homogeneous society but it consists of different groups. Thus, policies should encourage the cultural, traditional and historical retention of those groups and also to focus on the interaction and on the unity of those diverse groups.

Intercultural Approach: This approach promotes the dialectical communication between people from different countries. The principles of this approach are the equality of civilizations, the respect for the difference, tolerance, empathy and the elimination of prejudices and stereotypes. This approach is based on democratic values and supports the communication and cooperation between people. Therefore, people need to show respect about different cultures and have some knowledge about the traditions, habits and lifestyles of those cultures (Tzortzopoulou and Kotzamani, 2008).

Biesta (2004), invokes the concepts of the rational and other communities as a way to rethink how we conceive of education. Education, he argues, should not be understood only in terms of cultural reproduction (rational community), but also as a non-reproductive process that values arrangements for encounters with the unknown, the stranger, and the other. Education should create conditions for the other community to come into existence by creating opportunities for persons to be challenged to confront otherness. For example, it should provoke people to consider these challenges through authentic questions such as 'What do you think?' and 'How will you respond?' It is in confronting this challenge of meeting the other that one's unique voice can appear.

Biesta (2006) claims that human beings have the capacity to be receptive to the other. What is important, he argues, is for persons to 'let go' of the rational voice and answer the stranger. It is this answer that constitutes the other community.

In his work, Biesta applies the concepts of the rational and other community to consider questions related to cultural value differences that emerge between student and teacher. In what follows, these concepts are used to analyze how preschool teachers negotiate tensions arising from cultural conflicts that they perceive to have with parents and guardians.

In another research the ideas of Melnick and Zeichner (1997) and Ladson-Billings (2001), can be applied to teacher preparation programs for early childhood education in Singapore. Such programs would explore how preschool teachers define and conceptualize multicultural education, incorporate studies of the history of race relationships and use case studies and field experiences to provide teachers with opportunities to gain greater knowledge, skills and understandings, not only of their own culture but also of other cultural and language groups in their society. Programs would also provide opportunities for students to engage in critical reflection on their own cultural values, beliefs, practices and prejudices. Most importantly, they should learn how to develop appropriate programs for young children that incorporate experiences to allow children to understand cultural differences and foster relationships between children of different cultural backgrounds.

A number of studies (Dimakos and Tasiopoulou, 2003; Paleologou, 2004; Parthenis, 2010) examined how well immigrant and repatriated students cope in the Greek educational system, especially when they first arrive and they revealed that such students find it difficult to adjust to their new school situation. According to the literature, (Banks, 2007; Ladd, 1990; Ladd & Price, 1987), when children enter an environment they are not familiar with, they experience difficulties in terms of learning as well as in communication, and accepted social behavior. Foreign students, plunged into an unknown environment with a number of challenges, can suffer from relatively low self-esteem as a result and in many cases students hold some negative opinions about their immigrant peers (Giavrimis et al., 2003; Hatzichristou and Hopf, 1993).

Intercultural approach supports the idea of accepting, appreciating, respecting and embracing the different habits, traditions, lifestyles and values of different cultures (NCCA, 2006). Immigrant students should learn some issues about the culture of the host community but without abandoning their own habits and traditions. Also, mainstream students should learn issues about the culture and the habits, the traditions and lifestyles of other cultures (NCCA, 2006).

Han & Thomas (2010) observed that it has long been recognized in early childhood education that effective teaching requires respect for diversity as a way to encourage children to accept diversity and difference amongst individuals and groups

in a positive way. For over twenty years, information on an anti-bias approach to setting up an inclusive environment for young children, culturally responsive teaching practice, culturally and linguistically responsive practices, and culturally responsive teaching have all influenced early childhood education. Furthermore, inclusive and empathetic teaching practices help create a learning environment which promotes good communication and enhances the young learners' motivation and self-expression (Sofronieva, 2020).

Despite such discourses on inclusive teaching practices, evidence suggests that teachers lack intercultural competency as they experience difficulty in incorporating diversity into their practice. The development of social competence has always been considered an important part of a child's early childhood education. However, as social competence is always relative to culture, conflict can arise when the culture of the teacher differs to the culture of the children and their families. Teachers may misinterpret the children's behavior if they do not have an adequate understanding of the cultural norms of a child's culture. This highlights the need for teachers to hold more than their own view of social competence, and to be able to view social competence as including more than western views only.

It can also be emphasized that if early childhood teachers are able to understand that cultural differences are an opportunity to teach respect about diversity, inclusion and cooperative interaction (Sofronieva and Beleva, 2018), then they are adding a valuable dimension to the child's understanding of social competence. Using the children's interests and their own cultural values and beliefs gives an authentic basis in the curriculum for incorporating the values of diversity in a way that underpins social justice. This includes the important role that teachers play of integrating the children of immigrant families into the mainstream education system, and ultimately, into society. It has been suggested that for teachers, awareness of one's own cultural identity is crucial as it impacts not only on the style of teaching, but also defines the way the teacher interacts with others. Moreover, it is suggested that cultural awareness and intercultural competency is not always a linear developmental process, but can be multi-faceted and situational influenced, and that individuals do not become open and sensitive to others unless they have a positive sense of self, and an acceptance of their own cultural group (Schoorman, 2011).

According to (Erden, Ömeroğlu, Kandır, Yenice, Ayhan, Uzun, Eren, Demircan & Akçar, 2006) determined in their observations that the materials in most preschool institutions comply with traditional and stereotyped structures. All the dolls in the classrooms are white and their gender is female, they do not have any physical disabilities, they represent the traditional family structure with pictures of the nuclear family consisting of parents and children, mothers usually do housework, and fathers sit on the sofa while reading the newspaper, have determined that

they are depicted. The inclusion of such materials in the classroom causes children to generalize them, and to find individuals outside of their generalizations strange.

Research tells us that children who grow up in a world full of contradictions between diversity in real life and the education offered in the classroom also hear many words about the equality of cultural differences, but they observe and experience inequality in daily life (Ramsey, 2018).

Children's being in environments where inequality, discrimination and prejudice do not take place in the preschool period, where all individuals are considered valuable with their differences, and having positive experiences about cultural diversity and equality, will be tangible steps taken from the early years in order to live together and create a multicultural understanding will contribute to the upbringing of tolerant individuals (Carson, 1998). Knowing, researching and putting into practice multiculturalism at an early age is very important in this sense. For this reason, there is a need to carry out studies on perceptions and practices for multicultural education.

## **Conclusions**

The pre-school period is a very critical for the development of children. In this critical period; the physical, socio-emotional, cognitive and language developments of children are shaped by the quality of their environment and learning experiences. Therefore, preschool education is based on meeting the children's educational needs with rich stimulating environmental opportunities which were suitable for their developmental levels.

The learning of multicultural education elements, the acquiring of attitudes and behaviors based on acceptance, tolerance and mutual respect constitute real bearings of community and social insertion of all individuals. Each child will have knowledge about the other's culture, will have the capacity to easily adapt in new and unknown environments and will be able to learn moral, religious, civic behaviors, of their own ethnic group and of other of ethnic groups or religions.

No matter his ethnicity, the child will be able to regard freely towards members of other ethnic groups, he will be able to construct relations with the others, to dialogite, to live with the others in a climate of respect, solidarity and acceptance of diversity. Early Intercultural education supports the process of adaptive/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.

The limited number of research on the feasibility of introducing intercultural education in kindergartens makes it an interesting research area yet to be explored. In particular, teaching foreign languages to kindergarten children requires robust knowledge of language teaching methodology on the one hand and the pedagogy of

working with very young children on the other. Still, implementing the intercultural approach requires further knowledge and skills on the part of the teacher.

## REFERENCES

- Banks, J. A. (2007). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers College Press.
- Biesta, G. (2004). The Community of Those Who Have Nothing in Common: Education and the Language of Responsibility. *Interchange* 35 (3), 307–324.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. London: Paradigm Publishers.
- Carson, P. (1998). Anti-bias education in early childhood: Preparing teachers for diversity. (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Dimakos, I. C. & Tasiopoulou, K. (2003). Attitudes towards Migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education*, 14(3), 307–316.
- Erden, M., Ömeroğlu, E., Kandır, A., Yenice, B., Ayhan, N., Uzun, Ş., Eren, Z., Demircan, C. & Akçar, Ş. (2006). *Erken çocuklukta farklılıklara saygı eğitimi el kitabı*. İstanbul: Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı Publications.
- Garbarino, J. (1992). *Children and families in the social environment (2<sup>nd</sup> edn)*. New York: Aldine de Gruyter.
- Georgogiannis, P. (1999). *Education and intercultural communication*. Athens: Gutenberg.
- Giavrimis, P., Hightower, A. D., Johnson, D., & Sarno, C. (2003). Dimensions of immigrant students' adaptation in the Greek schools: self-concept and coping strategies. *Intercultural Education*, 14(4), 423–434.
- Hatzichristou, C. & Hopf, D. (1993). School adaptation of Greek children after remigration. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26(5), 505–522.
- Han, H. S., & Thomas, M. S. (2010). No child misunderstood: Enhancing early childhood teachers' multicultural responsiveness to the social competence of diverse children. *Early Childhood Education Journal*, 37(2), 469–476.
- Jaroszewska, A. (2009). ħwiadomoŐć wielokulturowa dziecka w strukturze kompetencji międzykulturowej – od teorii do praktyki. In D. Sikora-Banasik (Ed.) *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki* (pp. 160–180). Warszawa: CODN.
- Ladd G. W. & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58(5), 1168–1189.
- Ladson-Billings, G. (2001). Multicultural teacher education: research, practice & theory. In J. A. Banks & C. A. Banks (Eds), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 747–759). San Francisco: Jossey-Bass.
- Melnick, S. L., & Zeichner, K. M. (1997). Enhancing the capacity of teacher education institutions to address diversity issues. In J. E. Kings, E. R. Hoolins & W. C.

- Hayman (Eds), *Preparing teachers for cultural diversity* (pp. 23–39). New York: Teachers College Press.
- Makri, V. (2003). *Intercultural and multicultural education policy in Greece*: In Symposium: Current Social Science Research on Modern Greece.
- National Council for Curriculum and Assessment (NCCA). (2006). *Intercultural Education in the post-primary schools*. Guidelines for schools.
- Paleologou, N. (2004). Intercultural education and practice in Greece: needs for bilingual intercultural programmes. *Intercultural Education*, 15(3), 317–329.
- Parthenis, C. (2010). Inclusion of Repatriated Greek and Foreign Immigrant Students in School Education: a possible good practice for intercultural inclusion. *Intercultural Education*, 21(2), 395–403.
- Ramsey, P.G. (2018). Çeşitliliklerin olduğu bir dünyada öğrenme ve öğretim: Çocuklar için çokkültürlü eğitim. (Yıldız, T.G., Trans.) Ankara: Anı Publishing.
- Robles de Melendez, W., & Ostertag, V (1997). *Critical multiculturalism: rethinking multicultural and antiracist education*. Boston, MA: Delmar Publishers.
- Sklavou, K. (2004). *A Guide of Intercultural Education*. Greek Council for refugees.
- Schoorman, D. (2011). Reconceptualising teacher education as a social justice undertaking: Underscoring the urgency for critical multiculturalism in early childhood education. *Childhood Education (Annual Theme)*, 20(2), 341–344.
- Sofronieva, E. (2020). *The Magic Teacher. Teacher Efficacy and Empathy in Foreign Language Teaching*. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Sofronieva, E., & Beleva, C. (2018). The Joy of Communicating in a Foreign Language in Childhood. *Pedagogika*, 90 (7), 1001–1010. [Софрониева, Е., Белева, Х. (2018). Радостта от общуването на чужд език в детството. *Педагогика*, 90 (7), 1001–1010].
- Tzortzopoulou, M., & Kotzamani, A. (2008). *The Education of Immigrant Pupils*. An Investigation of their Problems and the Perspectives of their solution. Working Papers, National Centre for Social Research.

# Creating Learning Environments in Multicultural Preschool Classrooms: Teachers' Opinions

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 learning environments in multicultural preschool education according to teacher's opinions. The basic aim of the research is to determine teacher's views on creating learning environments in preschool classrooms. More specifically the main goal of the theoretical research is to highlight teacher's opinions and views about school's learning environments in a multicultural classroom. According to the results of the theoretical research the majority of teachers consider the existence of a positive learning environment one of the most important elements and factors in the preschool education. The theoretical research also showed that learning environments play a crucial role in preschool multicultural classrooms. Also there were many studies according to which teachers have sufficient information about creating an effective learning environment. However, there are still many points to be considered while creating affective learning environments.

**Keywords:** Learning environments, School places, School surroundings, Preschool classrooms, Intercultural education, Multiculturalism

## 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 pre-school period is a very critical for the development of children. In this critical period the physical, socio-emotional, cognitive and language developments of children are shaped by the quality of their environment and learning experiences. Therefore, preschool education is based on meeting the children's educational needs with rich stimulating environmental opportunities which were suitable for their developmental levels.

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.

Preschool education environments greatly influence children's learning experiences as well as their health and development. The right learning environment is about more than just a physical space. It is about creating an environment conducive to learning that ensures all children feel safe, make sense of the world, and feel empowered, understood, and free to learn actively and flexibly.

The right learning environment allows children to interact with their teachers, peers and environments in a way that helps them to learn and better understand the world. Spaces that promote early learning allow children to circulate, explore and manipulate their surroundings.

## **Overview**

Physical environment and resources, including the features and conditions of space, furniture, tools and materials, have a significant impact in supporting children's development. According to a research study examining the effects of physical environment on children, it is seen that the physical design and layout of preschool education environments have an impact on children's learning, behavior and creativity (Dearing et al., 2009).

It is important to create a physical environment that meets the educational needs of children in preschool multicultural 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, 1987). 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 multicultural learning environments, learning centers, which will be created in the classroom environment, have a particular importance in achieving the goals set in the program.

School space, as a learning environment, can create the conditions so that the educational process may become more effective and pleasant. The impact of the structured school environment on the performance and conduct of teachers and pupils has been approached in research by scientists from various scientific fields, such as the pedagogical field, as well as sociologists, environmental psychologists and architects (Gislason, 2007, Martin, 2002).

The findings from a lot of the research agree on the discovery that school space is an especially significant factor in the implementation of everyday educational activities and the shaping of the relationships that develop within the school environment according to teacher's opinions. This is because a good quality school environment makes a significant contribution to the improvement in the quality of the educational work provided. In addition, it is ascertained that teachers are directly

affected by the quality of their working environment, strengthening their ability to provide good quality educational work to their pupils. This in turn creates a positive attitude in the pupils and contributes to their active participation in the educational process and improves their pedagogical interactions with their teachers (Kuuskorpi & Cabellos Gonzales, 2011).

However, the findings from contemporary studies reveal that school space is chiefly “mono-functional”, in other words it always functions in a way that is linked to the implementation of traditional “visible” pedagogical practices (Bernstein, 2000). The formation of pedagogical relationships that correspond to the ‘mono-functional’ nature of the space is also discerned in its one-dimensional character. In other words, it functions in one direction, which is from the teacher towards the pupils and not the other way around, which leads to stereotypical and inflexible pedagogical practices (Byers, Imms & HartnellYoung, 2014).

The ‘model’ for the organization of the school space influences the shaping of the teachers’ pedagogical practices depending on the “openness” or the “closedness” of the orientation of the educational environment (Leiringer & Cardellino, 2011). Consequently, the organization of the space and its dynamic make an important contribution to the appearance of different types of work in the school classroom and as a result, to the development of alternative forms of pedagogical practices in agreement with teachers views (Wasnock, 2010).

According to researches teachers believe that learning centers should be planned in a way that meets the interests and needs of children in accordance with their development levels. Also, teachers considered planning and reorganizing learning centers in accordance with the educational objectives as significant and that learning centers should have a remarkable design, a sufficient variety of materials that will stimulate children’s curiosity and creativity. Furthermore teachers stated that physical conditions of the classroom should be taken into consideration when determining the number of learning centers to be established in the classroom. Also the requirements of the activities such as noisy or quiet, and wet or dry should be taken into account when determining the locations of learning centers and that the learning centers created in the classroom environment should be separated from each other with various materials.

More so, when teacher’s opinions on creating a learning environment are examined, it is seen that they emphasize that the learning environment should primarily contain diverse and rich materials. Literature indicates that pre-school education programs draw attention to this situation. It is stated that the pre-school education programs should be offer diverse and rich materials that supply different vital experiences to children in the learning environment (Beaty, 2013; Beleva, 2018; Diffily et al., 2001, MoNE, 2013).

At the same time, it is seen that teachers stated that the materials should be placed in the learning environment in a way that children can easily reach in the

study. Furthermore in the relevant literature, it is stated that the learning environment should be a flexible and reliable area that allows children to move freely (Demiriz, Karadağ & Ulutaş, 2003).

Aksoy (2009) conducted a study to determine teacher's opinions about learning environments and found that teachers believed that the learning environment should be adequate size, clean, tidy and have appropriate qualifications in terms of features such as temperature, light, sound and ventilation. Similar to these findings of the study, is another research which investigated teacher's views according to which learning environments should be clean and have a suitable temperature, sufficient light and ventilation. In addition to this, a well-organized learning environment positively affects children's development and enables children to learn better and develop positive behaviors (Abbas & Othman, 2011; Maxwell & Chmielewski, 2008, Riedler & Eryaman, 2016).

Literature review demonstrates that the learning environment should arouse the curiosity of children, make them active and provide opportunities for them to express themselves (Beleva & Sofronieva, 2020). In the pre-school education program, it is stated that a well-organized learning environment should be designed according to the needs of children in order to increase their development opportunities (MoNE, 2013).

Study of the contemporary scientific literature also reveals that school space is the fundamental field in which both the interaction between teachers and students, and the deployment of pedagogical practices are realized. Furthermore, the role played by school space is extremely important since it may influence either directly or indirectly the quality of the interpersonal relationships especially in multicultural environments. The formation and suitability of the school space, with the essential material conditions which ensure the existence of a pleasant and creative learning environment are the goals for meeting the needs and demands of daily school activities (Alterator & Deed, 2013).

With this in mind, criteria for the design of a contemporary school unit are both the actual needs of the subjects that will experience it and use it on a daily basis, and the interactive processes that are expected to govern the relationship that develops between them (Leiringer & Cardellino, 2011). Consequently, the study, evaluation and improvement in the quality of the school space is one of the important parameters of the educational processes of everybody concerned with educational policy, programming, design and with the shaping of educational work (Douglas & Gifford, 2001).

According to several scholars (Malaguzzi, 2010, Miljak, 2009, Mlinarević, 2004), the influence of the school environment on the physical and mental development of the child attending preschool is very high. Each element of this environment influences child's behavior and actions and allows him to build significant relationships, thanks to which he can communicate his nature 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. A large physical environment, which is flexible and stimulating, offers several opportunities to children to acquire new knowledge, to practice skills, to express their creativity, to make hypotheses, to discover, experiment, draw conclusions, thus improving their competences and life skills (Miljak, 1996, 2009). At the same time, it helps the development of child's identity and his sense of belonging to a place and to a social group. The richness of materials is also needed to satisfy various interests and abilities of children, allowing them to choose among the activities offered by the environment.

In order to create a positive environment for teaching and learning, the physical properties of the classroom should be used effectively and a learning environment that activates the child's learning process should be created (Shaari & Ahmad, 2016). The learning environment should be created in a way that meets the educational needs of children and provides opportunities for effective learning (MoNE, 2013). Considering that especially preschool children are curious, questioning and researcher, educational environments that will support their development in this direction should be created (Beaty, 2013).

Another research, (Adlerstein & Cortazar, 2022) indicates that there are five key principles to consider when working to improve the quality of early learning environments according to teachers: (1) overall safety, (2) pedagogical organization, (3) spatial flexibility, (4) empowerment and authorship, and (5) child-centered design. These five principles can help create a supportive and nurturing early learning environment that reflects local cultures, landscapes, and community experiences. The right learning environment helps children learn about themselves, others, and the world's diversity. It is centered on learning relationships between children, adults, and materials, and is based on flexible encounters rather than rigid teaching.

From a study of the scientific works that focus on the structure and organization of the school space, it is noted that the classrooms at all levels of education (pre-school, primary, secondary, tertiary) seem to have remained unchanged, stagnant and mono-functional for many decades, despite the developments in contemporary pedagogical approaches. Consequently, there is a need for the immediate conversion and redesign of the school space to make possible the implementation of appropriate and contemporary teaching methods. In other words, interventions are necessary so that the environment in the school classrooms can become more flexible and approachable in order that quality learning actions can be developed (Douglas & Gifford, 2001).

From the content of studies that focus on the investigation of the attitudes of teachers and pupils concerning the space where the educational process is carried out, it emerges that they would like to see radical changes in the arrangement and organization of the spaces in their schools in order for them to be more functional.

In particular, they would like to see changes in the furniture, the teaching aids in the classrooms, as well as changes in the internal decor. In addition, they would like to participate more in the design, arrangement and operation of their classrooms (Berris & Miller, 2011, Douglas & Gifford, 2001).

The findings of research by Berris and Miller (2011), which was carried out in kindergartens and primary schools in Australia, are characteristic. This research showed that the ideal way to shape school classrooms required two specific characteristics, which are: to be “familiar” to the pupils and the teachers, to be welcoming, to have appropriate lighting and ventilation, to be spacious and offer security to all those who use it. Teachers, pupils and parents emphasize the importance of the existence of the aforementioned features in the school classrooms so as to speed up the better development of the educational work for the pupils’ benefit. In addition, the results of this research also revealed the need for the opportunity for greater flexibility, to be linked to the existence of windows for the provision of natural light and the circulation of cleaner air. Moreover, the need appeared for the existence in the classrooms of materials that could catch the pupils’ interest, like mirrors and colorfully painted walls.

Another significant finding from the teachers’ point of view was the need for the school classrooms to be spacious, so that they could implement alternative pedagogical practices and educational activities to better meet their pupils’ needs. Finally, the teachers stressed the importance of linking the use of the internal with the external (outdoor) school space for the achievement of better learning outcomes (Berris & Miller, 2011).

## **Conclusions**

From the analysis of the research findings, it emerges that the model of the school space in many countries in the western world is still characterized today as “stationary”, favoring the development of visible pedagogical practices (Bernstein, 2000). In particular, the layout of the school building, the arrangement of a typical school classroom, and the relationship between inside and outdoor school space remain the same today, without any meaningful changes. The identical organization in school classrooms reveals a standardization of the spatial relations in the educational environment, which reinforces the teacher-centered character of the educational process (Douglas & Gifford, 2001, Espey, 2008).

As a result, when the opinions of teachers about creating a learning environment were examined, it was seen that all of them expressed their opinions about creating a learning environment in the interior. Considering the opinions expressed about creating an indoor learning environment, it can be thought that the participants have sufficient knowledge about the great importance of creating an effective learning environment for all students especially at preschool education. However, it

is a striking finding that the participants did not present an opinion on the creation and use of the outdoor space, which has an important place in pre-school education. Outdoor spaces in pre-school education institutions are an important issue that should be handled as an extension of indoor space. The participants' only expressing their opinions about creating a learning environment in the interior may be due to their insufficient knowledge about outdoor use.

School space needs to adapt to new pedagogical methods, which favor the implementation of "invisible" learner-centered pedagogical practices, in order to facilitate a new means of acquiring school knowledge (Bernstein, 2000).

From the study of the scientific literature, it emerged that the code for the shaping of school space generally and the school classrooms in particular doesn't appear to correspond effectively to the development of educational processes and work that are based on contemporary needs. Consequently, the research findings that depict the views of the teachers and the pupils advocate the need for the "transformation" of the dominant code regarding the shaping of school space and the classrooms (Bernstein, 2000).

To conclude this paper, a long-term bibliographical review of the scientific papers concerning the pedagogical redesign of the school space taking into account criteria regarding the organization and the instructional and psycho-social aspects of its operation would be of great interest to the scientific community.

## REFERENCES

- Abbas, M. Y., & Othman, M. (2011). Social behaviors between urban and non-urban pre-school children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2001–2009.
- Aksoy, P. (2009). Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Unpublished Master Thesis, Ankara University, Educational Sciences Institute, Ankara.*
- Alterator, S., & Deed, C. (2013). Teacher adaptation to open learning spaces. *Issues in Educational Research*, 23(3), 315–330.
- Beaty, J. (2013). *Preschool appropriate practices: environment curriculum and development*. Australia: Wadsworth Cengage Learning.
- Beleva, C., & Sofronieva, E. (2020). Early Foreign Language Acquisition and Imagination. *Education and the Arts: Traditions and Perspectives*, 1074–1082. [Белева, Х., Софрониева, Е. (2020). Ранно чуждоезиково обучение и въображение. *Образование и изкуства: традиции и перспективи*, 1074–1082].
- Beleva, C. (2018). Language and Imagination in Early Childhood. In *Special Issues of Contemporary Preschool Education in Bulgaria and Slovakia*, B. Angelov, R. Engels – Kritidis, D. Kostrub & R. Osad'an (Eds.), 435–433, Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*, Revised Edition. Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowman and Littlefield Publishers Inc.

- Berris, R., & Miller, E. (2011). How design of the physical environment impacts early learning: educators' and parents' perspectives. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 1–17.
- Byers, T., Imms, W., & Hartnell-Young, E. (2014). Making the case for space: The effect of learning spaces on teaching and learning. *Curriculum and Teaching*, 29(1), 5–19.
- Cynthia Adlerstein & Alejandra Cortazar, in Bendini, Magdalena, and Amanda E. Devercelli, (2022). *Quality Early Learning: Nurturing Children's Potential. Human Development Perspectives*. Washington, DC: World Bank.
- Dearing vd. (2009). Does higher quality early child care promote low-income children's math and reading achievement in middle childhood? *Child Development*, 80(5), 1329–1349.
- Demiriz, S., Karadağ, A. & Ulutaş, İ. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Diffily, D., Donaldson, E., & Sassman, C. (2001). *The scholastic book of early childhood learning center*. New York, DC: Scholastic. Inc.
- Douglas, D., & Gifford, R. (2001). Evaluation of the physical classroom by students and professors: a lens model approach. *Educational Research*, 43(3), 295–309.
- Espey, M. (2008). Does space matter? Classroom design and team-based learning. *Review of Agricultural Economics*, 30(4), 764–775.
- Gislason, N. (2007). Placing education: The school as architectural space. *Paideusis*, 16(3), 5–14.
- Kuuskorpi, M., & Cabellos González, N. (2011). *The future of the physical learning environment*. CELE Exchange, Centre for Effective Learning Environments, Paris: OECD Publishing.
- Leiringer, R., & Cardellino, P. (2011). Schools for the twenty-first century: School design and educational transformation. *British Educational Research Journal*, 37(6), 915–934.
- Malaguzzi, L. (2010). *I cento linguaggidei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazionedell'infanzia*. Edizioni Junior, Bergamo.
- Martin, S. (2002). The classroom environment and its effects on the practice of teachers. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1–2), 139–156.
- Maxwell, L. E., & Chmielewski, E. J. (2008). Environmental personalization and elementary school children's self-esteem. *Journal of Environmental Psychology*, 28(2), 143–153.
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Persona, Zagreb.
- Miljak, A. (2009). *Življenjedjece u vrtiću*. Zagreb: SM Nakladat.
- Mlinarević, V. (2004). Vrtičko okruženje usmjereno na dijete. *Život i škola*, 11(1) 112–119.
- MoNE. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Meb Basımevi.
- Moore, G. T. (1987). *The physical environment and cognitive development in child-care centers* (pp. 41–72). Springer, Boston, MA.

- 
- Riedler, M. & Eryaman M.Y. (2016). Complexity, Diversity and Ambiguity in Teaching and Teacher Education: Practical Wisdom, Pedagogical Fitness and Tact of Teaching. *International Journal of Progressive Education*. 12(3), 172–186.
- Shaari, M. F., & Ahmad, S. S. (2016). Physical learning environment: Impact on children school readiness in Malaysian preschools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 222(1), 9–18.
- Wasnock, D. (2010). *Classroom environment: Emphasis on seating arrangement*. St. John Fisher College.



# Peculiarities of Oral Language and Reading Development in Students with Mild Mental Retardation

Thomai-Maria Andreopoulou, PhD student

*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*  
*Faculty of Educational Studies And The Arts*  
*e-mail: thomais\_an@sch.gr*

**Abstract:** The development of the oral language in children with mild mental retardation shows some peculiarities in relation to its development in children of typical development. The main factors that affect the language development in children with mild mental retardation are related to the family environment of the child, cognitive factors, the chronological age of the child and the language domain of the child. Mild mentally retarded students have the ability to learn in the same way as typically developing children, but they differ in the rate, which is slower in children in them due to their deficits in problem solving. The reading difficulties of children with mild mental retardation are directly related to the coping strategies that the classroom teacher will apply, because they face difficulties in language expression, have poor short-term memory, low level of metacognitive skills and make limited use of logic and organization. Due to their difficulties, students with mild mental retardation face many reading difficulties during their transition to higher educational levels and should receive specialized training during their studies in primary school.

**Keywords:** Mild mental retardation, peculiarities, oral language, reading, development.

## Introduction

Impaired language functioning of children with mild mental retardation is one of their main characteristics. An important example of this characteristic, is not the age of production of the first individual words by the child, but the age and the slow rate at which they organize their speech into sentences, because in typically developing children this begins at about the age of 1 year and 7 months, while in children with mild mental retardation it is observed around the age of 3 years. This

is due to the fact that the pronunciation of some individual words can occur due to echolalia, while the production of a sentence presupposes more complex cognitive processes (Peter, 2014).

Children with mild mental retardation have a more limited vocabulary than that of typically developing children. Very often, mild mentally retarded children find it difficult to understand the abstract nature of words that refer mainly to size, spatial relationships and physical features, and they usually use these words in a wrong way and in a different context than the one in which they were taught. In this particular paper, the goal is to highlight some of the peculiarities of oral language and reading development in students with mild mental retardation and the difficulties that these students face during their schooling.

### **Factors affecting language development in children with mild mental retardation**

The main factors that affect the language development in children with mild mental retardation are related to the family environment of the child, cognitive factors, the chronological age of the child and the language domain of the child. These factors are described in detail below.

#### **Family environment**

Young children perceive a speaker's communicative intent and use this information to acquire language. According to Akhtar et al., (1996), children from the age of 24 months can infer only from the excited tone of an adult's voice and from the natural setting that a new word refers to an object placed on the table even if the adult is far from that table. A child's verbal environment affects language learning, since children from high-verbal families hear almost three times more words per week than children from low-verbal families, between the ages of one and three. According to Warren and Brady (2007), there is scientific evidence that increased exposure to highly sensitive parenting in early childhood can have many important benefits for children in terms of language development. Maternal responses are a central dynamic structure in the development of children with mild mental retardation, as they are in typically developing students. The cumulative effects of reactivity on development may arise from a chain of occasional events in which the child signals a need, condition, or interest, the mother or the father responds promptly, compassionately, and positively, and the child experiences their demand is met over time and it becomes a highly predictable transaction. This predictability is essential because it gives the child the sense of control and security needed to seek out and explore the object and social worlds, and to share discoveries with parents and in response to continued interest and support

for further information, often closely related to the development of their receptive language (Warren & Brady, 2007).

### **Cognitive factors**

Children with mild mental retardation have impaired language functioning and although the main cause is considered to be their cognitive incapacity due to the fact that in several studies it has been found that the level of their language development is the same as their mental age, other studies show that there is a discrepancy in linguistics areas that develop more quickly or more slowly than might be expected based on their mental level. The specific differences in levels of children's language development raise the question of what is the effect of different levels of intelligence on children's language development, because developmental level is not a clear predictor of future language skills of these children and IQ is not a clear predictor of their language development (Calandrella & Wilcox, 2000).

There are many cognitive skills that children must master in order to become proficient users of language. It is important for them to understand how to classify the speech sounds they hear, into linguistic units, such as words, that have some meaningful meaning. Although specific phonological development presupposes some cognitive control by children, it is a process that occurs indirectly without children being aware of it (Conway & Pisoni, 2008). The child's working memory is of primary importance during the process of language acquisition, as it allows the short-term storage of information. This will allow the child to recognize and reproduce the letter-sound correspondences, to compose the syllables into a word, without having to repeat the reading of the syllable many times to understand which word it is and help them to immediately recognize the letters and words that the child often encounters, so they will speed up the reading rate.

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, 2011). A similar picture is observed in their acoustic functions, as they show an inability to distinguish audiovisually words or syllables.

It is necessary, for mild 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).

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 mild 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 done not face serious problems (Glavini, 2008).

An important factor that hinders the learning ability of students with mild mental retardation is that they have limited short term memory, relative to the general population. The short-term memory is considered responsible for many mental functions, as it contributes to the storage of information and in the process of sequential processing of tasks. That is, they face difficulties in processing new information but also in recalling previous relevant knowledge and relating it to the information under study. They are limited to classifying similar knowledge and concepts or grouping them when previous experiences are involved (Dellasoudas, 2005). 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). They also face deficits in their auditory memory, i.e., in the ability to listen, process, perceive and distinguish sound stimuli, making it very difficult to processing of auditory information and the acquiring fundamental knowledge of grammar and syntax. Unlike auditory memory, both visual memory as well as their long-term memory, which allows us to recall persons, events and processes of their past is satisfactory (Roditaki, 2005).

### **Chronological age**

According to Bellugi et al (1988) the cognitive deficits of children with mild mental retardation are not the cause of all their language difficulties. In particular, many children mild mental retardation are on par with their typically developing peers in various language domains even though they are less efficient in relation to their intellectual functioning age. These data lead to the conclusion that the child's cognitive level is not the only predictor of language acquisition, because the vocabulary of people with mental retardation exceeds their mental age, in the teenage years, because there is a great diversity in their educational experiences.

The chronological age of children with mild mental retardation is related to the vocabulary they understand, while in addition to their cognitive level there are other factors that affect their language development. According to Facon et al. (2002),

the level of intelligence of children with mild mental retardation does not seem to limit the effect of chronological age on their vocabulary.

### **The language domain**

Children with mild mental retardation face particular difficulties in language lessons, because these require abilities such as character recognition, visual memory, motor skills and correct orientation in space. That is why they show inherent weaknesses in the conquest of the reading mechanism due to their deficits (Panopoulos, 2019). Their difficulties in the field of language development and the correct use of the words leads to their limitation in learning the written word, reading and mastering the language code. In particular, students with mild mental retardation present difficulties in all parameters of language, such as syntax, morphology, phonology, semantics and pragmatics (Zafeiriou, 2015).

Some of these difficulties are related to the use of short and simple sentences, combined with the absence of subordinate clauses, the incomplete development of language rules, the use of early syntactic structures and the difficulty of recalling whole sentences, due to their inability to represent sentences or encode the dominant important information conveyed by the sentence. Furthermore, they show a slow rate of acquisition of forms, difficulties in understanding and applying the rules that govern the use of the selected sounds of the language and increased use of simplifying the phonological system. Also, they show difficulties in understanding speech and use words literally their meaning, as they have difficulty using the metaphorical meaning of the words. Finally, although they present abilities to perceive the communicative intention of their interlocutor, they are less able to judge the emotions that are not expressed verbally and therefore their response is not appropriate. They can choose the appropriate topic according to the given situation, but they fail to ask questions when the situation is not clear. For this reason, they need an additional one non-verbal help to understand the situation (Zafeiriou, 2015).

### **Generalization and word comprehension in children with mental retardation**

According to research conducted by Cuvo and Riva (1980) to compare the acquisition, generalization and maintenance of language comprehension and production in individuals with mild mental retardation and typically developing children, children with mild mental retardation have the ability to learn in the same way as typically developing children, but they differ in the rate, which is slower in children in the first category due to their deficits in problem solving. The results of this research highlight the importance of teaching word comprehension before speech

production, in order to avoid undesirable results for the language development of students with mild mental retardation.

### **Reading difficulties in children with mild mental retardation**

The characteristics of students with mild mental retardation in relation to reading are wide-ranging. Students face difficulties in language expression, have poor short-term memory, low level of metacognitive skills and make limited use of logic and organization. Some students, due to their motor difficulties, find it difficult to write by hand or hold the reading manual firmly (Rizopoulos & Wolpert, 2004).

Many people with mild mental retardation have a low level of reading ability and many teachers have limited information about the academic features, assessment procedures and teaching of the language course for students with intellectual disabilities. In recent years, school systems have begun to include students with moderate to severe mental retardation in assessments (Dielas, 2012) and have also included them in more academic instruction, with the result that students have achieved higher and more complex levels than what experts expected. This strong evidence has convinced educational professionals of the need to investigate new, explicit methods of teaching reading for students with intellectual disabilities (Moore-Lamminen & Olsen, 2005).

The didactic approach to reading for students with mental retardation is divided into two categories. One category is the traditional or direct instruction approach which teaches reading as distinct subsets of skills such as phonemes and visual word recognition (Rizopoulos & Wolpert, 2004).

The traditional approach is based on a behaviourist model emphasizing the practice and practical application of a set of language skills. The second approach is a progressive, holistic approach which teaches comprehension and critical thinking alongside phonological recognition, decoding, vocabulary and the need for fun (Kattims, 2000). Rizopoulos and Wolpert (2004) have come to the conclusion, that both traditional and progressive approaches can be appropriate for particular students.

According to Snowling (2000), people with mild mental retardation find it difficult to develop complete and clear phonological representations, and as a result they face many difficulties in procedures that require the use of phonological and orthographic codes. One of these processes is learning and using basic grapho-phoneme correspondences of the alphabet (Vellutino et al., 1996). Many students with mild mental retardation are unable to use these correspondences to decode words, resulting in their reading being extremely slow and error prone (Rack et al., 1992). These students are unable to read new or difficult texts correctly and quickly and develop their visual vocabulary, so they can read words they have encountered and handle multiple times, without involving the decoding process, which is usually followed in reading new words.

Difficulties in learning and automating alphabetic and decoding skills result in the refusal of many children with mild mental retardation to read words that either they have not come across before or they find very difficult and to make errors in verbal substitution, such as the reading of the word television as telephone or semantic substitution errors such as the reading of the word dark as black (Wimmer & Goswami, 1994).

## **Reading difficulties and transition to higher educational levels**

The reading difficulties of children with mild mental retardation are directly related to the coping strategies that the classroom teacher will apply. They must structure techniques aimed at strengthening the children's perceptual abilities and implement activities that develop auditory and visual discrimination, as the reproduction of an audio or visual stimulus is a necessary prerequisite for reading. Also, they should emphasize to strengthening memory functions and carry out activities to deal with attention deficits. The teacher can implement activities that improve the student's sense of self, encouraging them with social and material rewards. Reading difficulties have a suppressive effect on the student's emotional state and social interaction, so the teacher must know the other areas of learning that make satisfactory progress and strengthen them with supportive methods (Christakis, 2000).

Particular attention must be paid to the techniques of differentiating and modifying a text, so that it can be understood by the student. The text to be read must be adapted to the student's abilities and needs and include short sentences with a simple syntactic structure. Also, the companion technique can be applied, i.e. a student who has mastered the reading skill to a satisfactory degree helps the student with reading difficulties to read the text (Christakis, 2000).

Students with mild mental retardation due to the difference they present in relation to their peers in cognitive skills face many reading difficulties during their transition to higher educational levels. Stasinou (2013) states that students with mild mental retardation during their transition to higher educational levels reveal more deficits because they are involved with learning skills that require higher intellectual skills and higher conceptual approaches that they are unable to follow. The reading difficulties faced by these students during their transition to the higher educational levels, are an obstacle in their learning process mainly in the subject of language but also in other learning subjects such as mathematics, history and geography.

Students with mild mental retardation should receive specialized training during their studies in primary school regarding the structure of written and spoken language, such as formulating and producing simple and complex sentences and

enriching their vocabulary. Also, they must practice activities that help to master the skills of the pre-reading and pre-writing stage, such as perception, attention to visual and auditory stimuli, the connection of the spoken word with the written word and orientation in space and time. If students attending elementary school do not master the mechanisms of reading and writing, during their transition to higher educational levels they will show deficits in important areas of language development, such as understanding the written word, reading and understanding signs and codes written communication and an abundance of textual genres, the understanding of factual elements and figures of speech, weakness in grammar, sentence structure, distinguishing verb tenses, vocabulary, spelling and word composition (Panopoulos, 2019).

## Conclusions

The oral language and reading development of students with mild mental retardation show some peculiarities in comparison with their typically developing peers. Despite all these peculiarities, students with mild mental retardation can develop their language skills so that they are able to communicate with their surroundings and master basic school skills. Through appropriate teaching strategies they can develop linguistically, learn and experience success. The development of curricula adapted to children's difficulties will help them overcome their difficulties in speaking and reading and move on to higher levels of schooling, successfully.

## REFERENCES

- Akhtar, N., Carpenter, M., & Tomasello, M. (1996). The role of discourse novelty in early word learning. *Child Development, 67*(2), 635–645. <https://doi.org/10.2307/1131837>.
- Bellugi, U., Sabo, H., & Vaid, G. (1988). *Spatial deficits in children with Williams Syndrome*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Calandrella, A. M., & Wilcox, M. J. (2000). Predicting language outcomes for young prelinguistic children with developmental delay. *Journal of Speech Language and Hearing Research, 43*(5), 1061–1071.
- Christakis, K. (2000). *Idiaiteres dyskolies kai anagkes sto dimotiko scholeio*. Atrapos.
- Christakis, K. (2011). *I ekpaidefsi ton paidion me dyskolies. Eisagogi stin eidiki agogi* (Vol. I). Diadrasi.
- Conway, C. M., & Pisoni, D. B. (2008). Neurocognitive basis of implicit learning of sequential structure and its relation to language processing. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1145*, 113–131. <https://doi.org/10.1196/annals.1416.009>.
- Cuvo, A. J., & Riva, M. T. (1980). Generalization and transfer between comprehension and production: A comparison of retarded and nonretarded persons. *Journal of Applied Behavior Analysis, 13*(2), 315–331. <https://doi.org/10.1901/jaba.1980.13-315>.



- Dellasoudas, L. (2005). *Eisagogi stin eidiki paidagogiki: Didaktiki mathiton me eidikes ekpaideftikes anagkes – Apo ti theoria stin praxi* (Volume II). Idiotiki.
- Dielas, G. (2012). *Schediasmos ekpaideftikou logismikou gia ti didaskalia tis anagnosis kai tis grafis se mathites me ipia noitiki ysterisi*. [Diploma Thesis, University of Thessaly].
- Facon, B., Facon-Bollengier, T., & Grubar, J. C. (2002). Chronological age, receptive vocabulary and syntax comprehension in children and adolescent with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 107, 91–98.
- Glavini, A. (2008). *Pilotiki efarmogi tis leitourgikis axiologisis tis symperiforas (Functional behavioral assessment): Meleti periptosis paidiou, me noitiki kathysterisi kai provlimata symperiforas*. [Diploma Thesis, University of Macedonia].
- Handen, B. L., & Gilchrist, R. (2006). Mental retardation. In E. J. Mash, R. A. Berkley (Ed.). *Treatment of childhood disorders*. The Guilford Press.
- Katims, D. S. (2000). *The quest for literacy: Curriculum and instructional procedures for teaching reading and writing to students with mental retardation and developmental disabilities*. The council for exceptional children.
- Moore-Lamminen, L., & Olsen, K. (2005). Alternate assessment: Teacher and state experiences. Alliance for Systems Change/ Mid-South Regional Resource Center.
- Panopoulos, N. (2019). *I eidiki didaktiki methodology glossikon dexiotiton se mathites me noitikes anapiries stin entaxiaki defterovathmia ekpaidefsi*. [Doctoral Thesis, University of Peloponnese].
- Peter, K. (2014). *Language disorders in children with mental deficiency*. The 6<sup>th</sup> International Conference Edu World.
- Rack, J. P., Snowling, M. J., & Olson, R. K. (1992). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: A review. *Reading Research Quarterly*, 27, 29–53.
- Rizopoulos, L. A., & Wolpert, G. (2004). An overview of the techniques used to develop the literacy skills of adolescents with developmental delays. *Education*, 125, 130–136.
- Roditaki, E. (2005). *Meleti ton dynatotiton didaskalias logikomathimatikon ennoion se enilikous me noitiki kathysterisi*. [Diploma Thesis, University of Thessaly].
- Stasinou, D. P. (2013). *I eidiki ekpaidefsi 2020: Gia mia symperiliptiki i oliki ekpaidefsi sto neo-psifiako scholeio me psifiakous protathlites*. Papazisis.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. Blackwell.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E., Small, S. G., Chen, R., Pratt, A., & Denckla, M. (1996). Cognitive profiles of difficult to remediate and readily remediated poor readers: Towards distinguishing between constitutionally and experientially based causes of reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88, 601–638.
- Warren, S.F., & Brady, N. C. (2007). The role of maternal responsivity in the development of children with intellectual disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(4), 330–338. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20177>.
- Wimmer, H., & Goswami, U. (1994). The influence of orthographic consistency on reading development: Word recognition in English and German children. *Cogni-*

---

*tion*, 51, 91–103. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)90010-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)90010-8).  
Zafeiriou, E. (2015). *Noitiki kathysterisi kai mathisiakes dyskolies: Mia vivliografiki anaskopisi*. [Diploma Thesis, Peloponnese Technological Institute].

# **Intercultural Education Via Physical Education in Preschool: The Greek Case**

Vaia Ntouska, PhD student

*Sofia University "St. Climent Ohridski"*  
*Faculty of Educational Studies and the Arts*  
*Department of Preschool and Media Pedagogy*  
*e-mail: vajadouska@yahoo.com*

**Abstract:** The present paper is about the role of Physical Education (PE) in Intercultural education, focusing particularly on Greek education and preschoolers. After addressing the issue of multiculturalism in the modern educational system, we search for mediums to administer these differentiated classrooms. Among them physical education is promoted as an effective mean to manage preschoolers, leading them to appreciating multiculturalism and engage dissimilarities. So, a review of the literature takes place for this project to underline useful role of PE and simultaneously the need for further research on the field.

**Keywords:** intercultural education, physical education, preschoolers, Greek education

## **Introduction**

One of the modern phenomena worldwide is the change in the population's composition. Globalization, the refugee crisis, and immigration have changed the cultural, social, and economic development that prevailed in the countries-states. This change in the composition of the population naturally affects the student population and the educational policy since it automatically turns into a multicultural society. Cultural heterogeneity with cultural, linguistic, origin, race, religious differences create a diverse and complex society within the school. Consequently, the need for effectively educating this variable student groups arises.

This multiculturalism has affected the Greek territory. Education in Greece must face with the children of immigrants, who join and attend the schools of the country. In recent years, there has been an influx of approximately 19,000 refugee children into Greece, as reported by UNICEF data (2016). In Greece, the presence of immigrants in such an intense quantity is unusual, since Greece has been a sending country for immigrants to other countries such as America, Germany, since the past years. and not a host country for immigrants as it has evolved now. Changes in the population constitute a social phenomenon that exerts a noteworthy influence on the operation and structure of the educational system, as expected.

## **Aim of this paper**

The present article aims to review data for an international aspect at first and then focus on the Greek educational system. Initial target is presenting the value of PE and promoting its role on intercultural education. Afterwards, emphasize on the lack of significant data regarding the physical education during preschool.

## **Intercultural education**

Intercultural education projects as a response, offering theoretical and practical background for educators across the world. According to Portera (2008) it emerged around 1970 at USA and then it was spread in Europe, especially in countries with high immigration flows. Intercultural education is a difficult concept to define (Leicester, 1989). Banks (1994) sets certain dimensions related to intercultural education:

- Differentiation of learning context. Studying material derives from multiple cultures.
- Construction of knowledge through a process that considers culture and its distinctive features.
- Reduction of prejudice and stereotypes.
- Equal opportunities for everyone.
- Empowerment of the school community.

In Greece, according to Law 2.413 (Government Gazette 124/17-6-96) “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 peculiarities”. This approach complies with the current epistemological turn to inclusive practices.

## **Intercultural education in preschoolers**

Intercultural education is imperative to begin at preschool time because kindergarten children can understand ethnicity and culture differences at this age period (Corson, 2000). Furthermore, children among 2–5 can already formulate a view regarding ethnicity, culture, or disabilities either positive or negative (Fiske, 2004). So, intercultural education can work as a mean to intervene early and shape their worldview. Gotovos (2002) claims it promotes respect and acceptance of dissimilarity. This educational approach and strategy implementation can lead to an openness to different values and qualities, ensuring coherence, functionality, and solidarity in a polymorphic society (Chiriac & Pancuic, 2015).

## **Physical education and its role in intercultural education at preschool**

PE in every period of life, but especially during childhood has undoubtedly benefits regarding health. Beyond fitness, physical exercise affects formulation of positive attitudes such as cooperation skills (Ward, 2006). Also, it has been proved via research that physical activity can arise cognitive abilities (Horn, 2012). Another important aspect of physical activity is associated to positive experiences, enhancing development of self-expression and social interaction (Zachopoulou, 2007). In addition, physical education boosts psychological well-being and reduces anxiety (Bailey, 2006). Interaction through physical activities and participation in sport groups offer a sense of belonging, empowers cohesion, and strengthens communication among children overcoming any difficulties (Bailey, 2006).

PE has been recognized as a significant aspect of curriculum (European Parliament, 2007). As far as Greek educational system is concerned, the subject of PE in schools aims “to contribute as a priority to the physical development of students and at the same time to help in their mental and spiritual cultivation as well their harmonious inclusion into society” (Government Gazette 304/13-3-2003). Among the aims of PE curriculum social skills and moral values acquisition are included.

## **European organizations supporting the role of PE**

Sport is a social phenomenon that performs particularly crucial functions in the social space. It contributes to social integration and social cohesion. Sports activities, perform an important humanitarian function in the context of the international environment as well they unite peoples, and encourage them for international cooperation and peace within from the ideals that inspire. The International Organizations with continuous resolutions try to promote the values that govern him as well as his contribution to social becoming.

The first reference to the field of sports is made in its Treaty Lisbon. Article 6 of the Treaty assigns the European Union (EU) the authority to undertake actions to support or supplement the action of the Member States in the field of sport, while Article 165 paragraph 1 lays down the details of the sports policy and states that the Union “contributes to the promotion of European aspirations in the field of sports, taking into account at the same time its particularities, its structures based in volunteering as well as its social and educational role”.

The White Paper<sup>10</sup> on sport and the action plan “Pierre de Coubertin” (2007) as published in July 2007 by the Commission emphasizes that “sport is one of the most effective means of social inclusion and, as such, must be promoted and supported by the European Union to a greater extent, e.g. through special programs for organizers of European, national and local sports and entertainment events;

believes that these opportunities should be extended in particular to organizers of sporting events that promote inclusion and participation people with disabilities; considers that in the context of the European Intercultural Year Dialogue 2008 should pay special attention to the role of sports as preeminently a space for intercultural coexistence, as well as its main component dialogue and cooperation with third countries”.

The EU Work Program for Sport is the most important EU policy-making document in the field of sport. Sport (Erasmus+Sport) constitutes an integral part of Erasmus+, the EU program for education, training, youth, and sport for the period 2014–2020. Social inclusion is one part of the role of sport in society to which the EU gives priority. Since it brings them people closer, builds communities and helps fight xenophobia and racism, sport has the potential to make a significant contribution in the integration of immigrants in the EU.

Finally, Unesco refers to sport, characterizing it as a medium for the promotion of peace, as it ignores both geographical borders and social classes. It also plays a key role as mentioned it contributes to social inclusion and economic development in different geographical, cultural, and political contexts. Sport is a powerful tool for strengthening social ties and networks and for promoting the ideals of peace, brotherhood, solidarity, non-violence, tolerance, and justice.

## **Review of intercultural attitudes preschool physical education**

Reviewing the global field for the association between PE and intercultural reveals a research gap in studies exploring the issue. In addition, studies in Greece are quite limited. In this chapter studies relative to the under-examination theme are presented.

In international research Bailey (2006) explored scientific evidence regarding benefits of physical exercise and sports. His research does not include specific data for interculturalism; however, it underlines the development of cooperative skills and engagement of diversity. Participation in sports teams and athletic leisure activities promote respect of others and influence acceptance in a positive way. Kids that take part in organized athletic leisure are more likely to tolerate differences and through play and sports engaging them.

Gasparini & Cornetti (2010) recognize the value of sports and physical activity in intercultural education. According to them managing increasing cultural diversity roots on mutual understanding. The skills of collaboration and effective communication are basic in the athletic world. Sports consist of fundamental social, educational, and cultural values. They facilitate acceptance and tolerance while they are based on specific rules.

Grimminger – Seidensticker (2017) designed and applied an intercultural program in PE. Purpose of the study was to evaluate the effects of an intercultural

program in PE in terms of acculturation attitudes and attitudes towards cultural diversity. Using a group of 69 secondary students they conducted intervention lessons following the didactical guidelines of the concept of 'Intercultural Movement Education' (IME). The developed games tend to trigger 'crises' with the aim to insecure students. These experienced insecurities afterwards reflected upon with the students. The impact of the intervention study program assessed with a reliable and valid questionnaire. Inclusive attitudes increased significantly after the intervention. According to the writer the competence to manage heterogeneity – the so-called intercultural competence – is a key competence for children and youths. Aiming to their cultivation and seeking means to achieve it is an issue of foremost importance. Nevertheless, the current study does not consider younger children.

Scientific data confirm the connection of interculturalism and PE. PE and sports in general enhance understanding and acceptance of cultural differences thus contributing to the fight against prejudices and limiting the risk of social exclusion of immigrants and minority groups (Niessen, 2000). Participation in sports and leisure activities may contribute to the positive formation of the identity of immigrants as well as to affect their social integration processes (Donnelly & Coakley, 2002). Furthermore, sports activities can mediate to unhook immigrants from their national community and to facilitate the integration process in the host country (Tirone & Pedlar 2005). Sport can help to understand and respect for her acceptance of cultural diversity and elimination of prejudices (Rosenberg et al, 2003).

In the Greek field the research of Kellis (2011), which aimed to examine the effect of a durational PE intervention program two months, in the behavior of the children and in the relations between them, natives and foreigners, as well as the effect of the program on the self-perception and self-efficacy of these children. 79 students participated in the program origin from nine different countries, her 5th and 6th grade elementary schools Regional Unit of Attica. For the needs of the research, the sample was divided into two groups, one experimental and one control. Based on the results of the survey, the program helped the students of the experimental group to improve relationships them, in reducing offensive behaviors, in recognition and acceptance of the other, in providing help to classmates when needed, as well as in development of self-confidence and self-concept of these children.

Comparable results were obtained in the research of Dingelidis et al. (2000), which concerned an interventional PE program, duration of 7 months in primary school children, where for the needs of the research were divided into two groups, one experimental and one control. The results showed that the children of the experimental group who participated in the program, in relation to control group children had more positive attitudes towards helping to classmates, to cooperation, to the achievement of group goals, while they showed lower self-orientation.

Another example of a cross-cultural PE program is the intervention program of Derri et al. (2014), which was applied to 79 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade children from

two elementary schools Athena's. The children were divided into two groups, one experimental and one control, where the experimental group consisted of 39 students (18 Greeks, 21 foreigners), while the control group consisted of 40 students (20 Greeks, 20 foreigners). Its purpose program was to examine the effect of a cross-cultural intervention PE program, compared to the standard physical education program applied in kindergarten, regarding the learning of social skills of students. The classes were multicultural (origin of children from 9 countries) and the positive results, as it was observed that the children of the experimental group, in from organized PE activities, collaborated and developed social values, such as respect for "other" cultures and acceptance of otherness. They learned to interact appropriately, to provide rewards and help and have better relationships with their peers, regardless of their origin.

## Discussion

The findings described above make profound that PE can be determinant for intercultural competence. PE takes care of physical health and students' well-being, strengthens teamwork and cooperation, helps in their socialization, while encouraging and strengthening the cooperative spirit but also individual initiative, without emphasizing egoism and arrogance. Finally, it helps in the smooth foreign students' integration way and their socialization, while it contributes to inclusion of all students through more child-friendly means activities without language restrictions.

The importance of PE is appreciated in theory, but not being applied in practice. As Choi & Chepyator-Thomson (2011) argue often curricula focuses on the experiences of one group. When this happens students' ability to connect with others' groups knowledge and perspectives are undermined. In addition, PE experiences challenges since demonstrating programs and evaluating the appropriate activities for addressing intercultural groups of students has not yet defined. Furthermore, testing in action an intercultural approach at preschool children is of great significance since most findings derive from studies with elementary or secondary students.

To conclude, The PE course makes use of movement, sports, the rhythm, the parallel development of physical and social characteristics, which the possibility of becoming a tool, which appropriately gives, breaks new ground in multicultural mathematics education community. Additional study in the field is imperative.

## BIBLIOGRAPHY

- Adamakis, M., & Scheuer, C. (2023). *Education and Physical Activity in Childhood: Current Challenges and Perspectives*. Proceedings of the 4<sup>th</sup> CIAPSE Congress.
- Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health*, 77 (8), 397–401. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>



- Banks, J. A. (1995). Multicultural Education and Curriculum Transformation. *The Journal of Negro Education*, 64, 390–400. Doi: <https://doi.org/10.2307/2967262>
- Chiriac, Ch., & Panucic, L. (2015). *Intercultural Education – Objectives, Values and Perspectives*. International Conference: New perspectives in Science Education.
- Choi, W., & Chepyator-Thomson, R. (2011). Multiculturalism in teaching physical education: A review of US based literature. *The Journal of Research in Health, Physical Education, Recreation, Sport & Dance*, 6(2), 14–20.
- Corson, P. (2000). Laying the foundation for literacy: an anti-bias approach. *Childhood education*, 76, 385–389. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2000.10521187>
- Derri, V., Kourtessis, T., Goti-Douma, E., & Kyrgiridis, P. (2010). Physical Education and Language Integration: Effects on Oral and Written Speech of Pre-school Children. *The Physical Educator*; 67(4), 178–186.
- Dingelidis, N., Theodorakis, I., Zetou, E., & Dimas, I. (2006). *Physical Education R&D F Elementary School. Teacher's Book*. Athens: OETB.
- Donnelly, P., & Coakley, J. (2002). *The role of recreation in promoting social inclusion*. Toronto: Laidlaw Foundation Working Papers Series.
- Fiske, S.T. (2004). *Social beings: a core motives approach to social psychology*. New York: Willey.
- Gasparini, W., & Cometti, A. (2010). *Sport Facing the Test of Cultural Diversity: Integration and Intercultural*. Council of Europe Publications.
- Gotovos, A. (2002). *Education and otherness. Issues of Intercultural Pedagogy*. Athens: Metaichmio.
- Griminger-Seidensticker, E., & Möhwald, A. (2017). Intercultural education in physical education: results of a quasi-experimental intervention study with secondary school students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 445–458. Doi: <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1225030>
- Horn, A. (2012). Early Physical Education for preschool age – a didactical approach. In E. Apitzsch (Ed), A. C. Sollerhed, & S. Karp, *Swedish Journal of Sport Research, 1*, (pp. 29–58). SVEBI: Swedish Association for Behavioural and Social Research in Sport.
- Kellis, H. (2011). *The approach of cultural otherness primary education students through the course of physical education. (Ph.D Thesis)*. Democritus University of Thrace (DPTH), Department of Educational Science and Sports. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/11615/88>
- Kouli, O., & Papaioannou, A. (2006). Cross-Cultural Approach to Physics Treatment. *Research in Physical Education and Sports*, 4 (2), 168–181.
- Law No. 2413. Greek education abroad, intercultural education and other provisions. *Gazette of the Government of the Hellenic Republic*, F.E.K. 124a / 17-6-1996, pp. 2437–2468.
- Niessen, J. (2000) *Diversity and Cohesion: New Challenges for the Integration of Immigrants and Minorities*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481–491. doi: <https://doi.org/10.1080/10439860802287444>

org/10.1080/14675980802568277

- Rosenberg, D., Feijgin, N., & Talmor, R. (2003). Perceptions of immigrant students on the absorption process in an Israeli physical education and sport college. *European Journal of Physical Education*, 8, 52–77. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1740898030080105>
- Tirone, S., & Pedlar, A. (2005). Leisure, Place, and Diversity: The Experiences of Ethnic Minority Youth. *Canadian Ethnic Studies*, Vol. 37, 32–48.
- Ward, P. (2006). The philosophy, science, and application of behavior analysis in physical education. In D. Kirk., D. Macdonald, & M. O’Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education*. London: Sage Publications, 3–21.
- Zahopoulou, E. (2007). *Physical education at the beginning of the 21<sup>st</sup> century: Goals-GoalsAims for preschool age*. Thessaloniki: Christodoulidis.

### Web pages

- Hellenic National Committee, (2016). Unaccompanied refugee and migrant children need protection. Retrieved April 6, 2023, from: <https://www.unicef.gr>
- The White Paper on Sport and the “Pierre de Coubertin” Action Plan (2007) Retrieved April 12, 2023, from: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=%20OJ:C:2009:271E:0051:0067:EL:PDF>
- European Commission: Mapping of good practices relating to social inclusion of migrants through sport. Retrieved April 15, 2023, from: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f1174f30-7975-11e6-b076-01aa75ed71a1>
- United Nations: Sport for development and peace. Retrieved April 12, 2023, from: <https://www.un.org/development/desa/dspd/sport-development-peace.html>

# Dance as an Intercultural Approach in Physical Education: A Pedagogical Situation in Preschool

Vaia Ntouska, PhD student

*Sofia University "St. Climent Ohridski"*  
*Faculty of Educational Studies and the Arts*  
*Department of Preschool and Media Pedagogy*  
*e-mail: vajadouska@yahoo.com*

**Abstract:** The present paper is referred to dance as a practice for intercultural education in preschool. First, the rising need for intercultural education is described. Then dance's benefits in general and especially in mental health and in cultivating personality are introduced. Dance is promoted as a method that can affect communication and increase inclusive practice. Preschool is concerned to be a key age time to educate children in interculturalism since at this time kids begin to distinguish differences and form opinions about them. In this process the role of the teachers significant. Afterwards, we attempt to a pedagogical situation based on dance that aims in intercultural education. The project highlights the value of dance in intercultural education and the necessity of extra research on the field.

**Keywords:** Dance, intercultural education, physical education, preschool education

## Introduction

In the modern world it is becoming increasingly apparent that economic, political, social, and cultural developments have effects that often cross borders of the states. Migration movements of populations worldwide determine the demographic composition of immigrant-receiving countries and constitute an important factor shaping their societies' multicultural character. The main challenge faced today by multicultural societies consists in the organization of relations between the native population and foreigners in such a way that their gathering does not cause disputes but the fruitful interaction of their cultures.

Education as a model of foundation of the subjects in the procedures their social and cultural integration holds an important role in the creation conditions of acceptance and recognition of pluralism and otherness as fundamental characteristics of social becoming. Educators seek for new approaches and contemporary techniques that can facilitate teaching process and lead to the particularly efficient

results for every student in this intercultural scenery. Dance in education emerges as an effective alternative mean to address the complexity of today's classrooms.

## **Defining intercultural education**

Essinger (1991) defines intercultural education as the pedagogical response to problems of an intercultural nature that arise in a multicultural and multinational society. Intercultural education is grounded in four fundamental principles: education for empathy, solidarity, intercultural respect, and education against discrimination. Council of Europe and European Union defines intercultural education as the education that recognize and takes into consideration the pluralism and multiculturalism that dominates modern society. Simultaneously, multiculturalism and differences are viewed as a privilege instead a problem. Based on this the individual characteristics of every culture must be accepted cultivated with respect of everyone's identity and become a mean of interaction.

## **Dance: Definition and benefits**

Defining the concept of dance is a complicated task. According to Royce (2002) "Dance is a key social phenomenon both as a form and as a way of expression, while being closely linked to elements of religion, social organization, politics and economy. The fact that dance is inseparable from the means of expression of – the human body forms patterns in time and space – means that it cannot be understood apart from its social and cultural content".

It is a common fact that dance can promote physical health. However, the multiple positive effects of dance activities are often devaluated. Among non-physical benefits of dance are included increased overall physical confidence, improved general and psychological wellbeing, greater self-confidence, self-esteem, and self-motivation, improved mental dexterity and better social skills (Burkhardt & Brennan, 2012). All in all, dance can work as a tool that strengthens and enriches children's personality.

Dance, as an activity, contributes to both physical and mental health of trainees. Sources have been collected and processed, which related to dance and its healing properties, which promote body to activate its psychosomatic recovery unity. Dance helps in the development of physical abilities and improves muscle strength and joint flexibility, muscle coordination, muscle control and posture. It also improves cardiorespiratory function circulatory system and develop physical abilities. It also strengthens the flexibility and agility of the body is maintained. The psychology of the person watching someone also improves significantly dance program, because stress is reduced, self-awareness is enhanced, as well as self-esteem and mood (Liduma, 2014).

## **The need for intercultural education in preschool**

In Gidden's opinion (2003) socialization begins since birth and its development peaks during pre-school years. During this time a kid establishes main features of his personality and forms attitudes and social behaviors. This socialization takes part mostly in the family and school environment as they are the first social groups in which a kid is included (Ferreol, 1998). So, preschool years as a developmental stage is concerned to be a mainly appropriate time to intervene, promoting interculturalism.

Children in the early stages of their development, on a mental level, they first perceive the different characteristics and subsequently perceive the similar characteristics. But beyond that from the curiosity that possesses them, children especially when they are younger, imitate the behaviors of adults with great ease and comfort and embrace them their opinions. This is how they manage everything they see and observe incorporate into their own views and are often led to treat some people with prejudice (Tsiakalos, 1999). Even the adults who recognize that these views are wrong find it difficult to shake them off, since they are too deeply rooted in them and for that and they continue and support them. But because these views belong to sphere of emotional learning, there is the possibility of re-learning them (Cole&Cole, 2001). Kindergarten is the first stage in children's schooling and now the specific school level is formed in the context of a multitude cultures that make up society. The mentality that dominates within the space of kindergarten, strengthens, or weakens their stereotypical behaviors toddlers. For this the kindergarten must show respect to the cultural background of each infant.

As the early childhood population becomes increasingly diverse, there is a need to incorporate programs and practices that reflect principles of multicultural education. These little guys will benefit big time degree from early childhood programs that embrace their culture during their early years, but also help them to be accepted by the rest group at school. Respect for diversity and the "other" is something that it must start at an early age. Research has shown that from the age of three or four years of age, the construction of a child's racial identity begins (Banks, 2004; Ramsey, 2008). That's what early childhood programs are for the ideal medium to start multicultural education.

## **Dance in intercultural education**

As far as intercultural education is concerned, dance emerges as an effective mean through which diversification of curricula in terms of interculturalism can be achieved (Robinson & Domenici, 2010). Dance is a tool par excellence that can be used in Intercultural Education. This is because the kinetic forms stemming from different cultures from all over the world are integrated into it. In the dance the dif-

ferent cultures interact, but are also recognized as equals, regardless of the country they come from. The right of every person to equal participation in education and in life is promoted through dance. The development of non-verbal communication through dance, is the most important point of contact between individuals who differ in terms of cultural identity, language, gender, social class, and the nation. Also, today where societies are a mixture of cultures, the dance can be the point of contact between individuals and strengthen the road to application of the intercultural pedagogical act.

Children often interact with the wider environment through their movement body. Thus, through dance, people who have different social and cultural backgrounds, interact, and learn to grow together. They learn to create relationships of equality and change through each other's experiences (Bae, 2016). In addition, a Physical Education program that is structured with the appropriate way combining dance features, cultivates students' responsibility and commitment to the course. This by extension, it also extends to the school environment. Finally, it helps them to realize the options they have, but also teaches them the way to receive decisions and to plan their future. Additionally, all students can gain more knowledge and experience about other cultures and civilizations (Sparks, 1994).

### **Physical education teacher's role in intercultural education**

The knowledge of the subject of dance by the teacher of Physical Education is important. However, the primary feature it should possess is the ability to attract students to engage in dance. The yes A teacher's eliciting participation is important in helping students to modify a movement into an aesthetic experience. This practically means that the search for a didactic in Art provided that the concept of the artistic does not can be limited to a single point of view, it concerns the formation of a pedagogy, communicative climate with the primary condition being free dialogue for thought and exchange of views, on the subject and the questions that the Art of dance managed (Athanasopoulou, 2015).

The physical education teacher who teaches dance and movement he must have the necessary knowledge, but at the same time possess the skill to uses basic elements in his teaching, such as the perception of the body, of space, of weight, of time and flow, of relationships between classmates – dancers and the team. Additional training in the field of aesthetics is required for the acquisition of knowledge related to aesthetic elements (Chappell, 2007).

The physical education teacher through dance must cultivate the ideal climate that will enhance the student's urge to engage and participate with active mode. In addition, it is necessary to encourage him to do his own choices. To achieve this, it will have to create a pedagogy, communicative climate characterized by conditions of student-centered learning, with primary condition is free dialogue. Finally, he must

give the necessary time and freedom to students to operate their imagination, but above all to remain open to challenges and lasting learning exploration. All the above mentioned also find ground in within intercultural education. Therefore, we observe that the teacher of physical education can work in the light of interculturality without having to it only teaches diversity, but respect towards the other as well as to contributes to the development of all students (Fitzpatrick, 2010· Kaylene & Rosone, 2016).

### **Planning a pedagogical situation: “Dances around the world”**

In this part, a project of a pedagogical situation in kindergarten, aimed at intercultural education and using dance as a tool, will be presented. The structure is following the scheme by Prof. Rozalina Engels-Kritidis, D.Sc. (Zhou Jiao, Xu Lu & Engels-Kritidis 2015, Cheng, Na & R. Engels-Kritidis 2016, and others)

Age of children: 4–6.

Main educational direction/s: Music and dance, Physical Education, Play and Games Culture

**“Dances around the world”:** Getting informed about several types of dances

Goals of the pedagogical interaction:

a) goals of **cognitive development (knowledge and notions):**

- getting to know dance types
- understanding that in different places around the world people dance in different ways
- finding out that the several kinds of dance include unlike elements such as movements, music etc.

b) goals of **transferring of practical experience (skills):**

- physical exercise, developing elasticity of movement
- considering on the different way people express throughout dance
- collaborating to perform a simple dance exercise

c) goals of **stimulation of individual emotional experiences (attitudes and emotions):**

- understanding diversity in each dance type, but also how dance works as unifying concept
- respecting the specific features of every culture in the way they dance
- appreciating the chance to learn new dances and coming in touch with other cultures

### **Methods of pedagogical interaction:**

To achieve cognitive development, skills acquirement and stimulation of emotional experiences, teacher must utilize teamwork. This approach is chosen as ap-

propriate for an intercultural group for two reasons. Social psychology finds that to overcome social prejudices and attacks towards “different” needs to be implemented very early equal and systematic forms of communication and cooperation between members of different linguistic and cultural groups (Arnold, 2005). The psychology of cognitive development (social constructivism) of Vygotsky argues that the learning occurs through the individual’s communication with the social environment and cooperation with classmates them, who inform, explain, and mediate with guiding way. They both recognize her necessity of both the individual-centered and the sociocentric forms of learning, which they consider mutually complementary. Suggested techniques are the guided discovery style, the learner-initiated style, and the inclusion style (Moston, & Ashworth, 2008). The student plans with the help of the teacher, discovers new knowledge and adapts each exercise to his abilities. The teacher’s role is to guide, supervise and solve questions and problems.

### **Description in details of the main activities as part of the pedagogical situation:**

To promote intercultural education and its coherent values, bringing kindergartens in touch with dances from several cultures is suggested. First the kids get separated and create teams. For this purpose, the teacher can use a sociogram, to discover preferences of each pupil and possible cooperation difficulties. After creating equivalent groups, each team is assigned with a specific dance and the relevant culture. Among the dances are Greek traditional, Albanian, Pakistani, and Russian. The cultures are selected because the kids of a Greek kindergarten come from these countries. However, the choice can vary according to the target group. The teacher reads some information to every group, and they watch a short video that presents a specific kind of dance. Then they gather, collaborate, and create a small theatrical play with dance elements, kind of a small impromptu show. Through these activities the teaching process aims to understanding the difference of every country and culture. This way they accept and even more enjoy elements of another culture, while developing social skills.

### **Conclusion**

To conclude, through dance which is a form of art the individuals shape their identity, boost their self-confidence, and improve their quality of life (Farrington et al, 2019). Dance contains all the necessary supplies of movement, rhythm, music, exploration, of the socialization that a child ardently seeks and needs modern education offers (Edwards et al, 2010).

The value of dance, although established, usually is underestimated in action. It is mainly taught in a teacher-centered way. Knowledge is provided as is and is



not constructed. Dance is treated as a sterile learning of steps. The student is hardly autonomous since he is constantly under the guidance, orders, and supervision of the teacher. Furthermore, dances from other parts of the world are rarely taught, there is no connection of the acquired knowledge with social reality, students who already know dance do not benefit and are harmed, students who do not know dance are indifferent and avoid it and students' lack of information about dance (indifference-prejudice). Current and future research both in theoretical and practical level, should aim to obtaining the problems mentioned above in order to promote dance education.

### BIBLIOGRAPHY

- Athanasopoulou, O. P. (2015). *The cross-cultural nature of dance: a route from the dances of the nobles in modern forms of expression (Bachelor's thesis)*.
- Arnold, P. J. (Peter J. (2005). Somaesthetics, Education, and the Art of Dance. *The Journal of Aesthetic Education*, 39(1), 48–64. doi: 10.1353/jae.2005.0002
- Bae, J. H. (2016). A Study on the Creative Art Curriculum for Young Children through Virtual Intercultural Exchange. *2016 International Conference on Platform Technology and Service (PlatCon)*. doi:10.1109/platcon.2016.7456780
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. McGee-Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education (2<sup>nd</sup> ed., 39–29)*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Chappell, K. (2007a). Creativity in primary level dance education: Moving beyond assumption. *Research in Dance Education*, 8(1), 27–52.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *The development of children (4<sup>th</sup> ed.)*. New York: Worth Publishers.
- Cheng, Na & R. Engels-Kritidis. “Let’s Celebrate Chinese Lantern Festival Together!” – Pedagogical Interaction in Kindergarten, Aimed at Intercultural Education. В: *Сборник с доклади и презентации от Четвърти студентски научен форум (2016)*. София, Авангард Прима, 2016, стр. 4–14.
- Edwards, L. C., Bayless, K. M. & Ramsey, M. E. (2010). *Music and Movement: One Lifestyle for the Young Child*. Thessaloniki: University Studio Press.
- Essinger, H. (1991), ‘Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften’, in: H. Marburger (Hrsg.), *Schule in der multikulturellen Gesellschaft, Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung*, Frankfurt a. M., 3–18.
- Farrington, C. A., Maurer, J., McBride, M., Aska, N., Puller, J. S., Shewfelt, S., Weiss, E. M., Wright, L. (2019). *Arts Education and Social-Emotional Learning Outcomes among K-12 Students: Developing a Theory of Action*. University of Chicago Consortium on School Research
- Ferréol, G. (1998). *Dictionar de Sociologie*. Iasi: Editura Polirom.
- Fitzpatrick, K. (2010). *A critical multicultural approach to physical education. Critical multiculturalism: Theory and praxis*, 177.
- Giddens, A., (2007). *Sociologie*. București: Editura Alfa All.

- Kaylene, P., & Rosone, T. L. (2016). Multicultural Perspective on the Motivation of Students in Teaching Physical Education. *Journal Ilmiah Peuradeun*, 4(1), 115–126.
- Liduma, A. (2014). Citizenship promotion opportunities: reflections on the Comenius project ‘Me and My Europe: Intercultural Challenges of Modern Pre-primary Education’. *Innovative Practice and Research Trends in Identity, Citizenship and Education Selected papers from the sixteenth Conference of the Children’s Identity and Citizenship in Europe Academic Network*. London.
- Moston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. Online edition. Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Pastorek Gripson, M., Lindqvist, A., & Østern, T. P. (2021). “We put on the music and then the children dance” – Swedish preschool teachers’ dance educational experiences. *Research in Dance Education*, 1–23. doi:10.1080/14647893.2021.1928622
- Ramsey, P. G. (2008). Children’s responses to differences. *NHSA Dialog*, 114(4), 225–237.
- Robinson, D., & Domenici, E. (2010). From inclusion to integration: intercultural dialogue and contemporary university dance education. *Research in Dance Education*, 11(3), 231–221.
- Royce, A. P. (2002). *The anthropology of dance*. Alton: Dance Books.
- Sparks, W. (1994). Culturally Responsive Pedagogy. A Framework for Addressing Multicultural Issues. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 33–36.
- Tsiakalos, G. (2000). *Anti-Racism Education Guide*. Athens: Greek Letters.
- Zhou Jiao, Xu Lu & Engels-Kritidis, R. “Let’s celebrate Chinese New Year!”: Pedagogical Interaction in Kindergarten, Aimed at Intercultural Education. *Електронно списание за наука, култура и образование*, брой 4/2015, с. 61–72.

#### Online databases

<https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/intercultural-aspects>

# TECHNOLOGY ENHANCED LEARNING OF STUDENTS WITH DISABILITIES

## Supportive Technology in the Daily Life of People with Visual Problems

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:** This article attempts to describe and analyze studies concerning assistive technologies that can be used by visually impaired or blind people in their daily lives. The daily life of visually impaired individuals can be difficult, as many tasks require the use of sight. To make it easier for these people to carry out everyday activities, assistive technologies of daily living have been developed. A reference is therefore made to those assistive technologies available to people with visual impairments, such as for example tactile marking devices, speakers thermometers, pressure gauges, bathroom scales, Braille clocks, smoke detectors, talking jugs, light and color detectors, etc. Unfortunately, people with visual impairments are excluded from devices that work with touch screens, as information is typically conveyed via vision. To address this issue, various devices and software have been developed to enable blind or visually impaired users to access and interact with touchscreens. These solutions improve usability, accessibility and the speed of reading and typing on touchscreens.

**Keywords:** Visually Impaired, Assistive Technologies, Touchscreens

## Introduction

The impact of visual impairment or vision problems on the daily lives of people is well-documented, and the use of assistive technology can be a great help in addressing these challenges. There is a plethora of different, very useful assistive technology devices available to the visually impaired, however they often come with a prohibitively high price tag compared to similar devices for people without visual impairments. As a result, many visually impaired people are unable to access these devices, making their daily life more difficult. Additionally, most assistive technology devices are available with English language displays for controls, English speech for audio interfaces and English documentation. There is also a selection of devices available with European languages, but the information about which ones are used and what people with visual impairments think of them is scarce (Brandt et al., 2011; Hersh & Johnson, 2008).

In addition, some devices may not have an attractive design or be of good quality, and may be difficult to use, which discourages visually impaired people from purchasing and using them. Furthermore, in some application areas, there is a lack of assistive technologies or there are only a few products and devices designed specifically for visually impaired people. It is important to note, however, that there are also products that do not require vision to be used, and which have been designed using good design principles, such as Design for All, so that they can be used by a wide range of people, including the visually impaired (Hersh & Johnson, 2008). It has been observed that there is a strong correlation between a person's vision problem and their ability to perform daily activities with relative comfort and success (Haymes et al., 2002). Therefore, it is of utmost importance that the visually impaired are provided with the appropriate tools and resources to be able to carry out their activities of daily living effectively.

### A. Personal Care

People with blindness or visual impairments rely on assistive technology in order to identify various items such as clothing and medications. Tactile or auditory marking systems are essential for the blind and visually impaired when it comes to identifying objects used in everyday life, including clothing. Moreover, being able to easily identify medications is particularly important for the visually impaired. Thus, the supportive technologies developed for this purpose are of great importance and should be acknowledged.

- **Tactile Marking Systems**

It is essential for a person to be able to identify and recognize objects, which is why sight is the primary sense upon which humans rely. As a result, most peo-

ple trust what they initially see, and secondarily what they hear or feel through touch. However, if there is a visual impairment or absence of sight, the individual is obliged to acquire the information they seek from alternate forms such as touch, smell, and even taste, though the latter poses certain risks and is not advised. Furthermore, with regard to smell, the visually impaired person is at risk of mistaking the contents of a container or jar, as some objects or foods do not come with a distinctive smell, such as sugar. To address this, various assistive technologies have been developed, all of which generally include a small tag attached to the item. These tags range from low-tech, which are tactile, often written in Braille, to high-tech, like those that use radio frequency waves (RFID) or QR Code scanners (Hersh & Johnson, 2008). Furthermore, according to Hersh & Johnson (2008), there is a plethora of products available for the production of Braille labels, some of which are outlined below.

Do-Dots Model 30080 are Braille clothing labels that can be attached to the hem, cuff or collar of clothing. These tags have two buttons (male-female) on them to snap together. More specifically, on one side the design of the garment is described in Braille, while on the other the color of the garment is described. American Thermoform Corporation has been producing Braille labels since 1983. These labels can be used by various devices such as the Braille label maker from KGS Corporation in Japan that processes and produces transparent, self-adhesive Braille labels (AmericanThermoform, 2021).

Tactile Color from Tactile Color Ltd consists of self-coloured vinyl sheet packaging, with each color having a distinct texture. Shaped pieces can be cut from the sheets and used to mark the equipment. Labels can be distinguished by texture, color or shape. They could also be used to indicate the colors of objects. A relatively recent development in visual arts appreciation by the visually impaired is that of tactile color images. Tactile color pictograms (TCPs) are raised geometric patterns, embossed on a surface, designed to enable visually impaired people to recognize colors and interpret the information of an image or artwork through touch. In particular when used in conjunction with audio descriptions they are able to provide seven visual elements of the artwork such as its form, size, brightness, color, texture, direction and location (Cho, et al., 2020).

At this point it is worth mentioning the fact that there are also tactile labels that do not use the Braille writing system but either the Moon alphabet or the Fishburne alphabet. The moon alphabet is a tactile alphabet and many claim that it is simpler for the elderly to read than Braille, although it is still used today mainly in the UK. As for the Fishburne alphabet, it is a tactile alphabet designed to provide simple touch recognition for household and personal items. It doesn't replace Braille, but it can be a good alternative for people who have reduced sensitivity in their hands. The RNIB produces various materials for labeling species with the Moon alphabet for anyone interested (RNIB, 2022).

- **Tags with radio frequency chips**

The use of Radio Frequency Identification (RFID) chip tags is becoming increasingly popular in supporting the daily lives of people with disabilities. Comprised of a silicon chip and an antenna to receive radio waves from a transceiver in close contact, these tags are being used in a variety of products, such as food (Giaglis & Karaiskos, 2006). Additionally, they are being used to aid people with vision impairments or blindness, as each tag contains a digital memory chip with a unique electronic code and corresponding information regarding its location or details about the product it is attached to. Consequently, visually impaired people are able to use a reading device to decode the data and receive audio feedback, thus providing them with information about a product even from a distance. One such device, known as a tag talker, is Sherlock. This device is designed to help visually impaired people locate objects with RFID tags in their environment. Sherlock works by pinpointing the object location, scanning the environment for new or moved objects, and aggregating the results through multiple antennas. It also has three different volume levels for speech output, and is lightweight and portable, requiring only two batteries to operate (Nemmaluri, Corner, & Shenoy, 2008). Another similar device is Tag It from Dräger and Lienert, which is an identification and search system leveraging RFID technology.

## **B. Health**

To facilitate independent monitoring of personal health and well-being, there are a number of devices with sound and/or touch output to measure temperature, blood pressure and body weight. Being able to read drug labels is also an important aspect of personal (health) care.

- ***Talking Thermometers***

In recent years, innovative standard devices such as the Braille Thermometer have been developed to measure the temperature of the body of deaf-blind patients (Islam & Mondol, 2014). Additionally, Cobolt Systems has created the Sonic Ear Thermometer, providing users with an accurate temperature reading from both the ear and forehead in just one second (Cobolt, 2022).

- ***Standard Pressure Gauges***

In recent years, various assistive devices have been developed to enable people with visual impairments to measure their blood pressure. A study presented a low-cost, user-friendly blood pressure monitor with an audible output (Warnakulasuriya, Karunarathna, & Karunasekara, 2018). This system requires no special skills or training to use, is portable, and is simple to design. Additionally, two popular talking blood pressure monitors and heart rate monitors are available from Caretec (SweetHeart) and Cobolt Systems (Cobolt, 2022). They display measurements on

the LCD screen in large letters, with audio announcement in several languages, and are able to display measurements on a Braille screen (Hersh & Johnson, 2010).

- ***Sugar measurement***

The Prodigy Voice Glucose Meter is an ideal choice for users who require an easy-to-use device. It features full audio guidance, providing step-by-step instructions for accurate blood glucose readings, capable of storing up to 450 test results. Additionally, no specialist knowledge is necessary to use the Prodigy Voice: users simply need to place the test strip into the conveniently located port and the voice prompt is automatically activated.

- ***Devices for Measuring & Administering Insulin***

Devices that contribute to the independence of visually impaired people in this area, due to the tactile or auditory feedback they provide, include the Novolog Flex-Pen from Novo Nordisk, which is designed to resemble a writing pen and provides excellent tactile and auditory feedback when setting a dose. Additionally, Eli Lilly's Humalog insulin pen is almost as effective as the previous (Burton & Uslan, 2012).

- ***Bathroom Scale***

Cobolt Systems distributes bathroom scales with audio feedback for the visually impaired in several different European language versions (Cobolt, 2022).

- ***Braille & Drug Labeling***

For people who do not know Braille and require the use of some form of assistive technology, there are several signage systems available, such as ScripTalk from En-Vision America, which provides voice output from an electronic speech synthesizer. In addition, drug information can be programmed into a small electronic RFID tag (America, 2022) by a pharmacist.

## **C. Technologies for time**

For visually impaired people, various assistive technologies have been created in order for these people to find a solution in this area.

- ***Braille clock***

Various analog clocks with Braille dots on the dial are available from Reizen (MaxiAids, 2022).

- ***Clocks with Speech***

In terms of its features, the watch has an audio announcement of time and date, it allows the user to hear the time and date (MaxiAids, 2022).

## D. Notices

- ***Motion Alarm***

To address the insecurity of people with visual impairments, special motion alarms have been developed to detect movement in their vicinity. One such product is the Wander Alarm motion alarm from HearMore (MaxiAids, 2022), which allows a user to instantly detect any movement within their space.

- ***Locating Items***

Various assistive technologies have been developed to help visually impaired people locate various objects in their home, primarily utilizing radio frequency detectors and tracking tags. A noteworthy example is the Personal Locator System, which is based on the Talking Signs system. This system comprises of a transmitter that emits a signal using a beam of infrared light and a receiver. Additionally, the Super Sound Locator is a wireless transmitter/receiver with a maximum range of 100ft (30.5m). It emits an audible signal until the stop button on the receiver is pressed. The National Federation of the Blind also distributes a baggage tracking transmitter and receiver. This device can be connected to a key fob and attached to any luggage handle (Hersh & Johnson, 2010).

## E. Kitchen Items

- ***Level Indicator***

There are various devices available that are small in size and act as indicators, informing either audibly or through vibration of the level of liquid in a glass or mug (Cobolt, 2022).

- ***Salt and pepper shaker with Braille.***

There are various sets of jars, which have Braille markings on the outside for the purpose of food identification (Superstore, 2022)

## F. Environmental Control Devices

- ***Device Use and Connectivity.***

Due to a growing fear of the elderly and visually impaired concerning the arrangement of their daily activities, medical expenditures for home health care have risen in recent years. To address this concern, various assistive technologies and home automation systems have been designed to provide greater ease and efficiency in controlling their environment. An example is the Vergados (2010) project that utilizes remote control technologies and voice feedback software from smartphones to enable visually impaired people to control a range of household appliances. This system allows users to access information and adjust functions remotely,



with the help of a caregiver if needed, as well as easily avoid potentially dangerous situations through notifications.

## Conclusion

The daily activities and tasks of visually impaired people should theoretically be achievable for everyone, facilitated by the utilization of Information and Communication Technologies. However, as noted by Leporini, Rosellini, and Forgione (2020), the successful usage of such solutions may be complicated due to the requirement of familiarity with digital devices. Subsequently, the need for assistive technology to support the visually impaired has never been more pressing. Bhowmick and Hazarika (2017) posit that the advancement of technologies and their increased functionality will continue to play a vital role in providing assistive technology to those with vision difficulties.

## REFERENCES

### Books

Hersh, M. A., & Johnson. (2010). *Assistive Technology for Visually Impaired & Blind People*. Springer Science & BusinessMedia.

### Chapters / Conference papers

- Yaglis & Karaikos (2006). Overview of RFID Radio Frequency Identification Technology. Economical University of Athens.
- Hersh, M. A., & Johnson, M. A. (2008). Assistive Technology for Daily Living. *Assistive Technology for Visually Impaired and Blind People*, 615–657.
- Islam, M. D., & Mondol, A. S. (2014, December). Braille Thermometer: Thermometer for deaf-blinds. In 8<sup>th</sup> International Conference on Electrical and Computer Engineering (pp. 69–72). IEEE.
- Nemmaluri, A., Corner, M. D., & Shenoy, P. (2008, June). Sherlock: automatically locating objects for humans. In *Proceedings of the 6th international conference on Mobile systems, applications, and services* (pp. 187–198). RNIB. (2022). RNIB Official Website – We’re RNIB. Retrieved from <https://www.rnib.org.uk>
- Warnakulasuriya, A. S., Karunarathna, S. D., & Karunasekara, P. P. C. R. (2018). Braille Blood Pressure Interpreter for Home Blood Pressure Measurement for Visually Challenged Individuals.

### Articles

- Bhowmick, A., & Hazarika, S. M. (2017). An insight into assistive technology for the visually impaired and blind people: state-of-the-art and future trends. *Journal on Multimodal User Interfaces*, 11, 149–172.
- Brandt, Å., Samuelsson, K., Töytäri, O., & Salminen, A. L. (2011). Activity and par-

- ticipation, quality of life and user satisfaction outcomes of environmental control systems and smart home technology: a systematic review. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 6(3), 189–206.
- Burton, D., & Uslan, M. (2012). Diabetes and visual impairment: are insulin pens accessible?[article online] Available from <http://www.afb.org/AFBPress/pub.asp?DocID=aw070403>.
- Cho, J. D., Quero, L. C., Bartolomé, J. I., Lee, D. W., Oh, U., & Lee, I. (2021). Tactile colour pictogram to improve artwork appreciation of people with visual impairments. *Color Research & Application*, 46(1), 103–116.
- Haymes, S. A., Johnston, A. W., & Heyes, A. D. (2002). Relationship between vision impairment and ability to perform activities of daily living. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 22(2), 79–91.
- Leporini, B., Rosellini, M., & Forgiione, N. (2020). Designing assistive technology for getting more independence for blind people when performing everyday tasks: an auditory-based tool as a case study. *Journal of Ambient Intelligence and Humanized Computing*, 11, 6107–6123.
- Vergados, D. D. (2010). Service personalization for assistive living in a mobile ambient healthcare-networked environment. *Personal and Ubiquitous Computing*, 14, 575–590.

### Web page

- AmericanThermoform. (2021). Brailles – Cut Sheet Braille Labels – American Thermoform. Retrieved from <https://americanthermoform.com/product/braillelabeling-materials-brailles/>
- Cobolt. (2022). Cobolt System. Retrieved from Healthcare products: <https://cobolt.co.uk/>
- MaxiAids. (2022). MaxiAids. Retrieved from Ladies 4-Alarm Talking Watch – Black – Silver: <https://www.maxiaids.com/blind-and-low-vision-store>
- RNIB. (2022). RNIB Official Website – We’re RNIB. Retrieved from <https://www.rnib.org.uk>
- Superstore, T. B. (2022). Future Aids. Retrieved from Braille Salt and Pepper Set: <http://www.braillebookstore.com/Braille-Salt-and-Pepper-Set.1>

# The Role and Degree of Use of Information and Communication Technologies by Visually Impaired Persons in Tertiary Education

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:** This article attempts to introduce the reader to the problems faced by the visually impaired in higher education. The answers to the research questions, which were asked to people with blindness studying in the higher education of our country, are presented. Additionally, based on the responses received, a portion of the existing assistive technology products and applications that can contribute to the independent participation and autonomous living of students with blindness or reduced visual acuity within the university setting are listed. In conclusion, the conclusions of the research are presented based on the role and degree of utilization of Information and Communication Technology (ICT) by visually impaired people in higher education. Technology cannot provide a solution to everything, but the need leads to the result with the parallel questioning and participation of the recipients, i.e. the sufferers themselves, of these new technological applications.

**Keywords:** visual impairments, information technologies and communications, higher education, assistive technologies.

## Introduction

The purpose of this article is to shed light on the challenges faced by individuals with visual impairments and to emphasize the importance of providing them with the necessary support to maximize their potential. Unfortunately, many people consider and treat those with visual impairments as second-class citizens. This article aims to present a fresh and straightforward perspective on what these individuals lack in order to perform at their best. It is crucial for society, institutions, and the state to treat disabled individuals with care and affection. Through research conducted on the attitudes of people with disabilities, even the most socially prejudiced individuals can be surprised by the extent of social depreciation faced by this population.

The benefits are many and the motivation is great from the application and use of products and services due to the revolution of information and communication technology (Miesenberger, 2015), part of which is assistive technology. The goal of this article is not only to highlight this social phenomenon but also to demonstrate how modern legislative measures and technological advancements can foster independence, self-esteem, dignity, and productivity for visually impaired individuals.

## **Greek and European activities to approach the problem of visually impaired people**

Conferences and initiatives focusing on the challenges faced by visually impaired individuals have been held in Greece (Iakovou-Charalambous and Symeonidou, 2011) and across Europe. For instance, the international conference on active access to education (Kouroupctroglou, 2015) has drawn attention to this issue. Various organizations (Soulis, 2013) (Papanikolaou, 2014) and researchers (Mangione et al, 1998) (Corcoran et al, 2005) have conducted numerous studies on visual impairment. However, many of these studies have merely presented findings without providing clear justifications for the causes and factors affecting this particular community of individuals. Despite the multitude of conferences and proposals at the pan-European level, substantial progress remains elusive. This study reveals that educational institutions, including prestigious ones such as the Sorbonne, often lack effective accessibility.

### **A Heartbreaking Example from France**

The poignant testimony of a French blind student who broke down in tears, expressing his inability to receive any form of assistance at the Sorbonne (Petitdemange, 2015), highlights the lack of support for visually impaired individuals. This situation is not unique to Greece; numerous testimonies of visually impaired individuals detailing their difficulties and sufferings can be found online.

### **Redefining Disability**

The concept of disability has evolved significantly, particularly with the contributions of English sociologists (Oliver, 1996) (Mercer, 2002) (Barnes, Oliver, and Barton, 2002). Disability is no longer viewed strictly as a personal matter leading to social exclusion and marginalization. It is now recognized as a social phenomenon with legal, social, and humanitarian implications that demand attention. The contemporary socio-political perspective on disability is progressive and challenges the notion that disabled individuals burden society and the common good. Lifelong learning, as advocated by the ancient Greek philosopher Socrates, remains the key solution. Socrates' timeless quote, "I grow old and learn," emphasizes the impor-

tance of perpetual and continuous education, considering the vastness of human knowledge, which grows exponentially every day. Therefore, the most viable approach from theological, social, humanitarian, political, legal, and economic standpoints is for modern society to prioritize integrating disabled individuals into scientific education, training, and vocational programs. By doing so, they can become equal and valued members of society upon completing their studies.

### **Purpose and Research Methodology**

The purpose of this study is to identify and address the challenges faced by visually impaired students in higher education institutions, particularly when they are in a new environment away from their families and lacking adequate infrastructure. To achieve this, the chosen methodology focuses exclusively on individuals already enrolled in higher education. It is important to adopt a socio-political perspective, utilizing both micro-sociological perception and theory as well as macro-sociological perception (Hughes & Kroehler, 2014). This is necessary because prospective and current students encounter different sets of problems, encompassing various aspects such as public spaces, university facilities, interactions with the administration, and their integration within the socio-political environment.

### **Research tools – Participants**

To gather data, interpersonal interviews were conducted using a carefully designed questionnaire. The use of interpersonal interviews emphasizes a human-centered approach and facilitates a spontaneous interaction between the researcher and the participants. Ten respondents were selected for the study. Adhering to the ethical principles outlined in the Declaration of Helsinki (WMA, 1964) regarding medical research involving humans, a considerate approach was taken to ensure the participants provided qualitative responses.

The questionnaire comprised 25 questions, covering topics such as road and building assistance, navigating the university campus, interactions with administrative services, relationships with teachers, accessibility of libraries and assistive technology, personal and psychological support, as well as health and preventive care.

### **General presentation of research results**

Technology has the potential to level the playing field and remove barriers to education and employment for visually impaired individuals. With the aid of technology, students with visual impairments can conduct research, complete assignments, access educational materials, and pursue careers beyond traditional limitations (Zacharou, 2015). However, a dedicated effort to address the unique needs of visually impaired individuals is often lacking, leaving them and their families to make passionate but challenging efforts to support themselves.

The utilization of technology is a personal matter that depends on the individual's specific attributes. Like any tool, technology has its advantages and disadvantages, and a one-size-fits-all approach is unrealistic. Factors beyond physical accessibility, such as personal temperament and psychological alignment, also influence the effectiveness of technological solutions.

It is essential to recognize that people should not be expected to conform to a singular, technology-driven ideal, akin to the characters in Charlie Chaplin's film *Modern Times*. Instead, technology should serve human needs and respect individual choices, regardless of disability. While certain technologies may benefit specific individuals, they may not suit everyone or gain broad acceptance in society. Imposing products or ideas through mass production and aggressive marketing can be counterproductive and serve underlying interests.

When addressing disabilities, it is crucial to develop technological solutions that cater to the unique needs of each individual, rather than expecting individuals to adapt to the technology. While it is not feasible to create devices or applications designed for each person individually, successful technologies are those that can accommodate a wide range of individuals while providing a human and personalized touch.

Regarding Learning Support Technology, the respondents recognize acknowledge the significance of assistive technology in compensating for their disabilities and enhancing autonomy. They express a desire for a university body that can provide information on technological advancements and offer training to visually impaired students.

Respondents find it challenging to determine the best technologies for study and research due to the rapidly evolving nature of technology. They recognize that individual preferences and subjective needs play a crucial role in selecting the most suitable systems. There is no definitive answer as to which technology is considered excellent or satisfactory, as advancements occur at a rapid pace.

The responses highlight the specific needs and concerns of visually impaired students in higher education, emphasizing the importance of accessible infrastructure, personalized support, and the integration of assistive technologies. They underscore the necessity for universities to prioritize accessibility, provide comprehensive support services, and stay informed about technological advancements to empower visually impaired students in their academic pursuits.

They call for ramped access and sound markings to provide insights on how to safely navigate spaces. Training on assistive technologies and personalized information about changes in courses are also requirements, ensuring intellectually inclusive use of libraries will reduce insecurity. Adequate administrative aid is expressed for quality examinations. To meet their needs, it is underscored that universities need to ensure accessibility, comfortable experience and integrate innovative technologies to empower them learning.

In summary, the key to mitigating the impact of disabilities lies in the development and implementation of technology that can adapt to the individual's needs. Technological solutions should be tailored to accommodate the disabled, aiming to enhance and simplify their lives.

What has been achieved and is considered a success is the fact that, even a dim hope was created that perhaps, through this work, some others or they themselves will benefit in the difficult uphill road of the "blind" in higher education.

## **Conclusions and Future Suggestions**

In conclusion, this study was driven by a computer scientist's desire to apply their knowledge, moral support, and existing technology to serve individuals with disabilities, contributing to a valuable social project that benefits both the research community and the university.

The study aimed to document and highlight the challenges faced by visually impaired individuals in Greek higher education, with the ultimate goal of addressing these challenges more effectively. While there are legal frameworks at the national, European, and international levels that protect the rights and obligations of individuals with disabilities, adherence to these regulations is not always strict, resulting in unequal access to education. Through qualitative research, this study shed light on the real problems and obstacles faced by visually impaired students in higher education. Additionally, it explored cutting-edge technologies that could enhance their educational experience and daily lives, promoting independent living.

There are still areas that require further investigation, presenting numerous opportunities for future research on disabilities, particularly visual impairment. Some potential topics include the integration of assistive technologies in libraries and classrooms to improve learning outcomes for individuals with sensory disabilities, as well as the extent of disability-related training provided to teachers, librarians, and administrative staff in Greek universities.

It is crucial for the Greek university community and society as a whole to develop a better understanding of accessibility. This understanding should encompass not only online services in libraries, administrative offices, and lecture halls but also address more fundamental issues such as changing attitudes towards disability, integrating relevant concerns into policies and infrastructure, and prioritizing accessibility in all aspects of university life.

By recognizing and addressing the unique needs of visually impaired individuals in higher education, we can create an inclusive and empowering environment that fosters equal opportunities for all students. This requires collaborative efforts from universities, policymakers, and society to ensure that technological advancements and support systems are in place to accommodate the diverse needs of visually impaired students and promote their success.

In conclusion, this research serves as a starting point for understanding and addressing the challenges faced by visually impaired students in Greek higher education. By raising awareness, advocating for accessibility, and promoting the development and implementation of tailored technologies, we can strive towards a more inclusive educational landscape that empowers visually impaired individuals to thrive and contribute to society.

## REFERENCES

### Books

- Barnes, C., Oliver, M. & Barton, L. (Eds) (2002) *Disability Studies Today*. Cambridge: Polity Press.
- Hughes, M., & Kroehler, C. (2007). *Sociology: The basic concepts. Introduction and scientific editing by Iosifidis Theodoros*. Athens: Kritiki Publications SA.
- Mercer, G. (2002) *Emancipatory Disability Research*. In C. Barnes, M. Oliver & L. Barton (Eds) *Disability Studies Today*. Cambridge: Polity Press.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Hampshire: Palgrave.

### Chapters / Conference papers

- Iakovou-Charalambous, M. and Symeonidou, S. (2011). From Disability Studies to Disability Studies in Education: A chain reaction ripe for exploitation. 14th International Conference of the Pedagogical Society of Greece / Education of people with special needs. A challenge for the school and society'. University of Macedonia, [pdf] Available: <<https://www.ucy.ac.cy/psifidcs-gnosis/documents/psifidcs-gnosis/%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%83%CE%B9%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/lacovouSymeonidou.pdf>>
- Kourouptoglou, G. (Ed.), (2015). "Enabling Access for Persons with Visual Impairment", Proceedings of the International Conference ICEAPVI-2015, Athens.
- Miesenberger, K. (2015). Advanced and emerging solutions: ICT and AT in education of low vision and blind students. *Enabling Access for Persons with Visual Impairment*, 17.
- Papanikolaou, P., (2014). Research by ActionAid Hellas on the Special Education and Education of Students with Disabilities in our country, ActionAid. [pdf] Available: <<http://www.actionaid.gr/mcdia/452700/ekthesi-ereunas-actionaid-teliko.pdf>>
- Petitdemange, A., (2015). Accessibilité aux handicapés: les universités encore très en retard. [online] *Le Figaro Etudiant*. Available: <<http://etudiant.lcfigaro.fr/les-news/actu/detail/article/accessibilite-aux-handicapes-les-universites-encore-trcs-en-retard-11193/>>
- Soulis, S.-G., (2013). E.S.A.meA. – Educational manual: Education and Disability (No 3). [online] Available: <<http://csamca.gr/useful-links/39-publications/books-studies/495-ekpaidevtiko-egxeiridio-no-3-ekpaidevsi-kai-anapiria-tov-spvriona-gcor-giov-sovli>>



---

Zacharou, I. (2015). Visually impaired people on a lifelong learning journey. Thessaloniki, University of Macedonia.

### **Articles**

Corcoran, C., Douglas, Gr., McCall, St., McLinden, M., Pavey, S., (2005). Network 1000: Surveying the changing needs and lifestyles of 1000 visually impaired people – Indicative results from generative interviews. University of Birmingham, Visual Impairment Centre for Teaching and Research. International Congress Series 1282, pp. 370–374.

Mangione, CM., Berry, S., Spritzer, K., Janz, NK., Klein, R., Owsley, C., Lee, PP., (1998). Identifying the Content Area for the 51-Item National Eye Institute Visual Function Questionnaire. Results From Focus Groups With Visually Impaired Persons. *Arch Ophthalmol.* 1998 Feb; 116(2): 227.

WMAJFWU, E. (2009). Declaration of Helsinki. Ethical principles for medical research involving human subjects, 14(1), 233–8.

# The Role of Picture Exchange Communication System (PECS) for the Development of Communication Skills in Children with Autism

Chrysanthi Papadaniil, PhD student  
*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*  
*Faculty of Educational Studies and the Arts*  
*Special Education*  
*e-mil: xrysanthitherapy@gmail.com*

**Abstract:** This bibliographic review aims to examine the effectiveness of the Picture Exchange Communication System (PECS) intervention for improving communication skills in children with Autism Spectrum Disorder (ASD). A total of five studies were analyzed, which explored the use of PECS in various settings and with different implementation strategies. The studies utilized single-subject research designs, online surveys, and longitudinal designs to assess the efficacy of the intervention. The purpose of this review was to synthesize the findings of these studies and provide insight into the effectiveness of PECS for improving communication in children with ASD. The review focused on the training of mothers as primary implementers, changes in speech production, comparison with other augmentative and alternative communication interventions, tablet-based interventions, and the impact on comprehension of instructions. Overall, the results of the studies suggest that PECS can be an effective intervention for improving communication skills in children with ASD, particularly for intentional communication and independence in requesting and making decisions. The training of mothers as primary implementers was found to be feasible and necessary. Tablet-based interventions and a combination of low-tech and high-tech interventions were also found to be effective. However, the studies had limitations, such as small sample sizes, lack of control groups, and the fact that the studies were conducted under analog research conditions.

**Keywords:** Picture Exchange Communication System, Autism Spectrum Disorder, Communication Intervention

## Introduction

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a complex neurodevelopmental disorder characterized by difficulties in social interaction, communication, and behavior (Motttron, 2011). Communication challenges are one of the hallmark symptoms of autism, affecting language development, nonverbal cues, and social interactions

(Baron-Cohen, 2009). For children with ASD, effective communication skills are vital for social integration, academic success, and overall well-being (Grabrucker, 2013). Interventions that target communication difficulties are essential in helping these children develop their communication abilities (Bottema-Beutel et al., 2021).

This article focuses on the effectiveness of the Picture Exchange Communication System (PECS) intervention in improving communication skills in children with ASD. PECS is an augmentative and alternative communication (AAC) system that utilizes pictures to support individuals with autism in expressing their needs and wants (Sulzer-Azaroff et al., 2009). By teaching children to exchange pictures with a communication partner, PECS provides a visual means of communication that enhances expressive and receptive skills (Frost & Bondy, 2002).

The purpose of this article is to review the literature on the role of PECS in the development of communication skills in children with ASD. By analyzing a range of studies, including single-subject designs, online surveys, and longitudinal investigations, we aim to synthesize the findings and provide insight into the effectiveness of PECS as an intervention for improving communication in children with ASD. Our review examines the training of mothers as primary implementers, changes in speech production, comparisons with other augmentative and alternative communication interventions, tablet-based interventions, and the impact on comprehension of instructions.

The choice of this topic is motivated by the critical need for effective interventions to enhance the quality of life for children with ASD. Communication is a fundamental skill that enables individuals to express their needs, connect with others, and participate in their community. By improving communication skills, we can help children with ASD navigate their world more effectively, improve social interactions, and increase their independence.

This article aims to contribute to the growing body of knowledge on effective interventions for individuals with autism. By reviewing the literature on PECS, we hope to provide insights into its significance and importance as a treatment for communication disorders in children with ASD. Furthermore, we aim to highlight the potential benefits of PECS in promoting communication skills and fostering social connections.

In conclusion, this article provides a comprehensive review of the literature on the role of the Picture Exchange Communication System (PECS) in the development of communication skills in children with ASD. By examining the effectiveness of PECS as an intervention, we aim to contribute to the understanding of effective interventions for individuals with ASD. The subsequent sections of this article will present the materials and methods, results of the literature review, discussions, conclusions, and references..

## 1. Materials and methods

The methodology chosen for this article is that of a bibliographic review of research from the international literature. This approach involves conducting a comprehensive search of published articles related to the subject of the study and analyzing the findings to draw conclusions and insights (Papaioannou et al., 2016).

To conduct this bibliographic review, three online repositories were searched: Google Scholar, Scopus, and PubMed. These platforms were chosen due to their extensive coverage of scientific literature across multiple disciplines. The search terms used were “picture exchange communication system” AND “autism” AND “communication skills,” and the search was limited to articles published within the last decade.

The articles retrieved from the search were screened based on their relevance to the study. The criteria for article selection were articles related to the subject of the study and published within the last fifteen years. The articles were first screened based on their title and abstract, and those that met the inclusion criteria were then reviewed in full.

After the screening process, a total of 16 articles were identified and included in the review. These articles were thoroughly read and analyzed to extract relevant information, including the objectives of PECS in the education of autistic children, its effectiveness as a therapy technique, and its use as a treatment for communication disorders of autism.

The analysis of the literature was conducted using a thematic approach, which involves identifying recurring themes and patterns across the reviewed articles. The themes that emerged from the analysis were then organized and presented in the Results of Literature Review section of the article.

The benefits of a bibliographic review methodology are numerous. Firstly, it allows for a comprehensive and systematic search of existing literature related to the topic of study. This approach ensures that all relevant studies are identified and considered in the analysis, leading to a more thorough understanding of the research question. Secondly, this methodology provides an objective and evidence-based approach to the analysis, as it relies on published and peer-reviewed research. Additionally, this methodology is relatively low-cost and time-efficient, as it does not require the collection and analysis of primary data (Randolph, 2009).

Another strength of this methodology is its flexibility, as it can be applied to a wide range of research questions and disciplines. The approach is particularly useful for developing an understanding of the current state of knowledge on a particular topic, identifying gaps in the literature, and informing future research directions (Snyder, 2019).

In conclusion, the methodology chosen for this article was that of a bibliographic review of research from the international literature. This approach involved a com-

prehensive search of published articles related to the subject of the study, followed by a thorough analysis of the findings. The use of this methodology ensured that all relevant research on the topic of PECS and communication skills in children with autism was included in the analysis. The benefits of this methodology include its comprehensive and systematic approach, its reliance on peer-reviewed research, its flexibility, and its low cost and time efficiency (Machi & McEvoy, 2021). Overall, this methodology was well-suited to the research question and objectives of the study.

## **2. Results of literature review**

### **2.1 Objectives of PECS in the education of autistic children**

#### **2.1.1. Improving Communication Skills**

Improving communication skills is a critical objective of Picture Exchange Communication System (PECS) in the education of autistic children (Grabrucker, 2013). Communication difficulties are a hallmark symptom of autism, and effective communication is essential for individuals to express their needs and wants, interact with others, and participate in daily activities. The development of communication skills is crucial for promoting social interaction, academic success, and overall quality of life (Bottema-Beutel et al., 2021). PECS is a widely used intervention for children with autism who have difficulty with traditional forms of communication. PECS aims to improve communication skills by teaching children to use pictures to express their needs and wants (Howlin et al., 2007).

Research has shown that PECS is an effective intervention for developing communication skills in children with autism. Studies have reported improvements in communication abilities, including increased initiation of communication, expansion of vocabulary, and the ability to make requests and comments. PECS has also been found to improve social interaction skills and reduce challenging behaviors (Magiati & Howlin, 2003).

PECS uses a series of steps to teach children to communicate through pictures. The first step involves teaching the child to exchange a picture of an item they want with a communication partner in exchange for the item. The child is then taught to use pictures to make requests, express preferences, and initiate communication. As the child becomes more proficient, they are taught to use more complex sentences and engage in more extended conversations (Boesch et al., 2013).

The use of pictures in PECS provides several benefits for children with autism. Pictures are concrete and visual, making them easier for children with autism to understand and use. The use of pictures also eliminates the need for children to rely on verbal communication, which may be challenging for some children with autism. By using pictures, children can communicate their needs and wants more effectively, leading to increased autonomy and self-reliance (Frost, 2002).

PECS also provides a structured and predictable environment for learning communication skills. The system follows a set of steps that are taught in a specific order, allowing for a clear progression in communication abilities. This structure can be particularly helpful for children with autism, who may struggle with changes in routine or unexpected events (Magiati & Howlin, 2003).

The effectiveness of PECS in improving communication skills has been supported by several studies. For example, a study conducted by Flippin, Reszka, and Watson (2010) found that children who received PECS training showed significant improvements in communication abilities, including an increase in the number of communicative initiations and the use of two-word phrases. Another study by Reichle, Wacker, Cooper, and Anderson (1992) reported improvements in the ability to use language in functional communication tasks for children who received PECS training (Carr & Felce, 2007a).

In conclusion, improving communication skills is a critical objective of PECS in the education of autistic children. Communication difficulties are a hallmark symptom of autism, and effective communication is essential for individuals to express their needs and wants, interact with others, and participate in daily activities. PECS is a widely used intervention for developing communication skills in children with autism. The use of pictures in PECS provides several benefits for children with autism, including increased autonomy, self-reliance, and a structured environment for learning. The effectiveness of PECS in improving communication skills has been supported by several studies, providing evidence for its use as a valuable intervention for children with autism (Malandraki & Okalidou, 2007).

### **2.1.2. Enhancing Social Interaction**

Enhancing social interaction is another important objective of Picture Exchange Communication System (PECS) in the education of autistic children. Social interaction is a fundamental aspect of human behavior, and individuals with autism often struggle with developing social skills. Children with autism may have difficulty understanding social cues, engaging in social interactions, and initiating communication. These challenges can lead to social isolation, reduced participation in activities, and difficulties forming relationships (Odluyurt et al., 2016).

PECS aims to enhance social interaction by teaching children with autism to communicate using pictures, which can facilitate turn-taking and joint attention. The use of pictures in communication can also provide a concrete and visual means of communicating, which may be easier for children with autism to understand and use. By improving communication skills and social interaction, PECS can help children with autism participate more fully in their environment and increase their overall quality of life (Carr & Felce, 2007b).

The use of PECS has been found to improve social interaction skills in children with autism. Research has shown that children who receive PECS training

show improvements in social skills, including increased engagement with others and greater willingness to initiate social interactions. A study by Battaglia & McDonald, (2015) found that children who received PECS training demonstrated an increase in social initiations and turn-taking during play activities.

PECS can also help to reduce social isolation and increase participation in activities. By improving communication skills, children with autism are better able to express their interests and engage in activities that they enjoy. This can lead to increased participation in social activities, as well as a greater sense of inclusion and acceptance (Odluyurt et al., 2016).

Furthermore, PECS can help to reduce challenging behaviors that may be related to social interaction difficulties. Children with autism may exhibit behaviors such as aggression or withdrawal when they are unable to effectively communicate their needs and wants. By improving communication skills and social interaction, PECS can help to reduce these challenging behaviors and improve overall behavior management (Tincani et al., 2006).

The use of PECS as an intervention for enhancing social interaction is consistent with the broader framework of social-communication interventions for children with autism. Social-communication interventions aim to enhance social interaction and communication skills through a variety of techniques, including peer-mediated interventions, video modeling, and social stories. PECS is a specific type of social-communication intervention that focuses on using pictures to facilitate communication and social interaction (Bondy, 2001).

In conclusion, enhancing social interaction is a critical objective of PECS in the education of autistic children. Social interaction difficulties are a common challenge for individuals with autism, and effective social communication is essential for building relationships and participating in activities. PECS aims to enhance social interaction by improving communication skills through the use of pictures. The use of PECS has been found to improve social interaction skills, reduce social isolation, and reduce challenging behaviors related to social interaction difficulties. The use of PECS as a social-communication intervention is consistent with the broader framework of social-communication interventions for children with autism, providing further evidence for its value as an intervention for enhancing social interaction.

### **2.1.3. Supporting Inclusion**

Supporting inclusion is a crucial objective of Picture Exchange Communication System (PECS) in the education of autistic children. Inclusion refers to the practice of including individuals with disabilities in educational and social settings to the greatest extent possible. Children with autism may face significant challenges in participating in typical educational and social activities due to communication difficulties and social interaction deficits. PECS can support

inclusion by providing a structured and effective means of communication that enables children with autism to participate more fully in these activities (Battaglia & McDonald, 2015).

PECS can support inclusion by improving communication skills and reducing communication barriers that may prevent children with autism from fully participating in educational and social activities. The use of pictures in PECS provides a concrete and visual means of communication that is easier for children with autism to understand and use. By improving communication skills, children with autism are better able to express their needs and wants, engage in social interactions, and participate in academic activities.

Research has shown that the use of PECS can lead to increased inclusion for children with autism. A study by Ganz and Simpson (2004) found that children who received PECS training were more likely to participate in social activities and have improved social relationships with peers. Another study by Schlosser and Wendt (2008) found that children who received PECS training showed improved participation in academic activities, including increased attention and engagement.

In addition to improving communication skills and supporting inclusion in educational and social settings, PECS can also support inclusion by promoting independence and self-advocacy. By using pictures to communicate their needs and wants, children with autism can become more self-reliant and autonomous, leading to greater independence and self-advocacy (Odluyurt et al., 2016).

Furthermore, the use of PECS can support inclusion by improving behavior management in educational and social settings. Challenging behaviors related to communication difficulties and social interaction deficits can be a significant barrier to inclusion for children with autism. By improving communication skills and reducing challenging behaviors, PECS can support inclusion by facilitating more positive interactions between children with autism and their peers and teachers (Boesch et al., 2013).

In conclusion, supporting inclusion is a critical objective of PECS in the education of autistic children. Inclusion is essential for promoting academic success, social development, and overall quality of life. PECS can support inclusion by improving communication skills, reducing communication barriers, promoting independence and self-advocacy, and improving behavior management. The use of PECS has been found to lead to increased participation in social and academic activities and improved social relationships with peers. The value of PECS in promoting inclusion underscores its importance as an intervention for children with autism (Battaglia & McDonald, 2015)..



## **2.2 PECS as a therapy technique**

### **2.2.1. Overview of PECS as a Therapy Technique**

Picture Exchange Communication System (PECS) is a communication intervention that has been shown to be effective for improving communication skills in children with autism. PECS is a therapy technique that uses pictures to teach children with autism to communicate their needs and wants (Boesch et al., 2013).

PECS is based on the principles of Applied Behavior Analysis (ABA), a therapy technique that focuses on reinforcing desired behaviors and shaping them over time. The use of positive reinforcement is a key aspect of PECS, with children being rewarded for communicating effectively using pictures. Reinforcement can include praise, access to preferred items, or other forms of positive reinforcement (Odluyurt et al., 2016).

PECS involves the use of pictures to facilitate communication between the child and their communication partner. The pictures can represent objects, actions, emotions, or other concepts that the child may need to communicate. The use of pictures provides a concrete and visual means of communication that is easier for children with autism to understand and use.

The implementation of PECS typically involves several key components. The first component is the creation of a communication book, which contains pictures that represent the child's needs and wants. The communication book is customized to the individual needs of each child and may include pictures of favorite toys, foods, or activities.

The second component of PECS is the teaching of basic communication skills. This may involve teaching the child to initiate communication by handing their communication partner a picture of an item they want. The child may also be taught to make eye contact or verbalize their request.

Another component of PECS is the use of fading prompts. This involves gradually reducing the level of assistance provided to the child as they become more proficient at communicating using pictures. Fading prompts can help to build independence and increase the child's confidence in their communication skills (Liddle, 2001).

PECS also involves the use of reinforcement to encourage desired communication behaviors. Reinforcement can include praise, access to preferred items, or other forms of positive reinforcement. The use of reinforcement can help to motivate the child to communicate effectively using pictures (Ganz et al., 2013).

In conclusion, PECS is a therapy technique that uses pictures to improve communication skills in children with autism. The use of pictures provides a concrete and visual means of communication that is easier for children with autism to understand and use. The implementation of PECS typically involves several key components, including the creation of a communication book, teaching of basic com-

munication skills, fading prompts, and the use of reinforcement. The effectiveness of PECS has been demonstrated in numerous studies and it remains a widely used therapy technique for improving communication skills in children with autism.

### **2.2.2. Steps in Implementing PECS as a Therapy Technique**

The implementation of Picture Exchange Communication System (PECS) as a therapy technique typically involves several key steps. These steps are designed to gradually build communication skills and increase the child's ability to communicate using pictures. This section will provide an overview of the steps involved in implementing PECS as a therapy technique (Liddle, 2001).

The first step in implementing PECS is to create a communication book or folder. This book or folder contains pictures of items or activities that the child may want or need to communicate about. The pictures are chosen based on the individual needs and interests of the child. The communication book is an essential tool for the child to communicate using pictures (Odluyurt et al., 2016).

The second step in implementing PECS is to teach the child to initiate communication. The child is taught to hand their communication partner a picture of an item they want or need. The communication partner then gives the child the desired item. This step is called the "exchange" phase and is designed to teach the child the basic skills of communication and turn-taking.

The third step in implementing PECS is to teach the child to make requests for desired items or activities. The child is taught to identify the picture of the item they want and give it to their communication partner while making eye contact and/or a verbal request. This step is called the "request" phase and is designed to build on the basic skills learned in the exchange phase (Boesch et al., 2013).

The fourth step in implementing PECS is to teach the child to make comments or observations about their environment. The child is taught to identify the picture of the object or activity they want to comment on and give it to their communication partner while making eye contact and/or a verbal comment. This step is called the "comment" phase and is designed to further build communication skills and expand the child's ability to use pictures to communicate (Odluyurt et al., 2016).

The fifth step in implementing PECS is to teach the child to use phrases and sentences made up of multiple pictures to express their needs, wants, and ideas. This step is called the "expanded" phase and is designed to build on the skills learned in the previous phases and enable the child to communicate more complex thoughts and ideas (Jurgens et al., 2009).

The final step in implementing PECS is to teach the child to respond to questions and prompts using pictures. The child is taught to identify the picture that corresponds to the question or prompt and give it to their communication partner while making eye contact and/or a verbal response. This step is called the "responsive" phase and is designed to further build on the child's communication skills and

increase their ability to communicate in a variety of contexts (Battaglia & McDonald, 2015).

In conclusion, implementing PECS as a therapy technique involves several key steps that are designed to gradually build communication skills and increase the child's ability to communicate using pictures. These steps include creating a communication book, teaching the child to initiate communication, making requests and comments, using phrases and sentences, and responding to questions and prompts. The use of positive reinforcement and fading prompts is an essential aspect of the implementation of PECS as a therapy technique. By following these steps, children with autism can develop effective communication skills and increase their ability to participate in a variety of social and academic activities (Ganz et al., 2013).

### **2.3. PECS as treatment of communication disorders of autism**

This section presents a series of studies on the results of PECS as treatment of communication disorders of autism. In the work of Lerna et al. (2014), the authors conducted a follow-up study to test the long-term effectiveness of the Picture Exchange Communication System (PECS) in improving socio-communicative skills in nonverbal preschool children with autism. The study included two groups of children (N = 14), one group that had completed the PECS training and another group that received conventional language therapy (CLT). The study used various outcome measures to assess the children's communication and social skills, including the Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS), the Griffiths' Mental Developmental Scales (GMDS), the Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS), and several social-communicative variables coded in an unstructured setting. The results of the study showed that the PECS group had significant improvements compared to the CLT group on ADOS severity scores (Communication, Social and Total), GMDS Social domain, and VABS Communication and Social domains. Additionally, PECS-related gains on the VABS Social domain and specific social-communicative measures coded during free-play (i.e. frequency of joint attention and initiation, and duration of cooperative play) were stable after 1-year follow-up. The study also found that cooperative play continued to improve on follow-up compared to both post- and pre-treatment assessment. In conclusion, the findings of this study suggest that PECS training can promote long-term enhancement of specific socio-communicative skills in children with autism. The study's strengths include the use of a control group, the variety of outcome measures used, and the 1-year follow-up period. However, the study's small sample size and lack of random assignment may limit the generalizability of the findings. Further research with larger sample sizes and random assignment is needed to confirm these results.

In the work of Lerna et al. (2012), the authors aimed to test the effects of the Picture Exchange Communication System (PECS) on social-communicative skills in non-verbal preschool children with autism, as compared to Conventional Language Therapy (CLT). The study included 18 children (mean age = 38.78 months) who were randomly assigned to either the PECS or CLT group. Both interventions were delivered three times per week, in 30-min sessions, for 6 months. The study used various outcome measures to assess the children's social-communicative skills, including the Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS), the Griffiths' Mental Developmental Scales (GMDS), the Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS), and several social-communicative variables coded in an unstructured setting. The results of the study demonstrated that the PECS group showed significant improvement with respect to the CLT group on the VABS social domain score and on almost all the social-communicative abilities coded in the unstructured setting (i.e. joint attention, request, initiation, and cooperative play). However, there was no significant difference between the two groups on eye contact. Furthermore, the two groups did not differ at pre-treatment assessment, but they did differ at post-test assessment. In conclusion, the findings of this study suggest that PECS intervention (Phases I–IV) can improve social-communicative skills in non-verbal preschool children with autism. The study's strengths include the use of a control group, the variety of outcome measures used, and the randomized assignment of participants to the treatment groups. However, the small sample size and short follow-up period limit the generalizability of the findings. Further research with larger sample sizes and longer follow-up periods is needed to confirm these results.

In the work of Flippin et al. (2010), the authors conducted a meta-analysis of the current empirical evidence for the Picture Exchange Communication System (PECS) in affecting communication and speech outcomes for young children (ages 1–11 years) with autism spectrum disorders (ASD). The study included a systematic review of the literature on PECS written between 1994 and June 2009, and the quality of scientific rigor was assessed and used as an inclusion criterion in the computation of effect sizes. Effect sizes were aggregated separately for single-subject and group studies for communication and speech outcomes. The results of the meta-analysis indicated that PECS is a promising but not yet established evidence-based intervention for facilitating communication in children with ASD. Small to moderate gains in communication were demonstrated following training, as evidenced by eight single-subject experiments (18 participants) and three group studies (95 PECS participants, 65 in other intervention/control). However, gains in speech were small to negative, indicating that PECS may not be effective in improving speech outcomes for children with ASD. Concerns about maintenance and generalization were also identified. In conclusion, this meta-analysis synthesized gains in communication and the relative lack of gains made in speech across the

PECS literature for children with ASD. The study highlights the importance of considering program characteristics, such as Phase IV, in determining the effectiveness of PECS for speech outcomes. However, the study's limitations include the limited number of studies included and the heterogeneity of the study designs, which limit the generalizability of the findings. Further research with larger sample sizes and more standardized study designs is needed to confirm these results.

In the work of Kurniawan (2018), the author aimed to examine the usage of the Picture Exchange Communication System (PECS) multimedia augmented reality-based method as a learning alternative in training communication for children with autism. The study included 12 children with autism in an inclusion school in Pekalongan region, and the experiment method used a single-subject research approach.

The results of the study showed that there was an improvement in communication ability from the requester stage to early communication stage after using the PECS method augmented reality multimedia-based intervention. The average communication ability level before and after the treatment was 47% and 65%, respectively. The study identified several factors that influenced the improvement of communication ability, including the interest of the child in the teacher, physical condition (e.g., hunger, sleepiness), and autism spectrum level. Additionally, the children's understanding ability, personality characteristics (such as being cheerful or active), and surrounding factors (such as support from family) were found to have a strong influence on the improvement of communication ability. However, the study also found that ignoring the child's condition could obstruct the improvement of communication ability.

In conclusion, the findings of this study suggest that the PECS method augmented reality multimedia-based intervention can be an effective learning alternative for improving communication ability in children with autism. However, the study's limitations include the small sample size and the lack of a control group. Further research with larger sample sizes and control groups is needed to confirm these results and determine the effectiveness of the PECS method augmented reality multimedia-based intervention in comparison to other interventions.

In the work of Travis & Geiger (2010), the authors investigated the effects of introducing the Picture Exchange Communication System (PECS) on the frequency of requesting and commenting and the length of verbal utterances of two children with autism spectrum disorder (ASD) who presented with some spoken language but limited use of language in communicative exchanges. The study used a mixed research design, including a quantitative component, which was a single-subject multiple-baseline design (MBD) across three behaviors, repeated with two participants, and a qualitative component. Data were collected in the PECS pre-training, training, post-training, and follow-up stages, in both structured and unstructured settings.

The results of the study indicated that both participants benefited from the introduction of PECS, with highly effective treatment for requesting and mixed results for commenting and length of verbal utterances. There were considerable increases in intentional communicative acts (ICAs) for both participants, with marked increases in requesting (function) and the development of forms of communication (from augmentation of speech with pictures to speech-only utterances). The study also included a qualitative component that investigated the impact of the PECS on other areas, such as communication profile, speech complexity, and pragmatic skills, and included parent and educator perspectives.

In conclusion, the findings of this study suggest that the introduction of PECS can be an effective treatment for improving requesting and mixed results for commenting and length of verbal utterances in children with ASD who present with limited use of language in communicative exchanges. The study's strengths include the use of a mixed research design, including both quantitative and qualitative components, and the involvement of multiple stakeholders, including parents and educators. However, the study's limitations include the small sample size and the lack of a control group. Further research with larger sample sizes and control groups is needed to confirm these results and determine the effectiveness of PECS in comparison to other interventions.

In the work of Park et al. (2011), the authors examined the effects of mother-implemented Picture Exchange Communication System (PECS) training on the independent communication of three young children with autism spectrum disorders. The study included three mothers who were trained to teach their child PECS Phases 1 through 3B, and the training was conducted with high integrity. The study used a single-subject research design with repeated measures across participants, and data were collected in the pre-intervention, intervention, and follow-up phases.

The results of the study showed that all three children successfully acquired independent picture exchanges that were generalized to a different communication partner and maintained for at least 1 month. However, vocalizations across participants showed limited or no improvement. These findings systematically extend previous PECS research by training mothers to be the primary implementers of PECS training. The study provides practitioners with insight into the feasibility and necessity of parent-implemented PECS training.

In conclusion, the findings of this study suggest that mother-implemented PECS training can be an effective intervention for improving independent communication in young children with autism spectrum disorders. The study's strengths include the use of a single-subject research design, the training of mothers as the primary implementers of the intervention, and the successful acquisition of independent picture exchanges that were generalized to a different communication partner and maintained for at least 1 month. However, the study's limitations include the small sample size and the lack of a control group. Further research with larger

sample sizes and control groups is needed to confirm these results and determine the effectiveness of parent-implemented PECS training in comparison to other interventions.

In the work of Carson et al. (2012), the authors conducted a pilot study to investigate changes in speech production in three young children with autism spectrum disorder after using the Picture Exchange Communication System (PECS) and explored whether changes in speech could be related to the children's pre-intervention characteristics. The study followed a single-subject, changing-criterion design, and parents were trained to use PECS with their child during weekly clinic and home visits across a five-month period. The children showed unique data patterns in their use of sounds to request, with Participant 3 being the only child to start using words to request through the intervention period and at post-intervention. Evaluation of pre-intervention characteristics failed to reveal skill differences among the children with respect to language, socialization, adaptive functioning, and symbolic representation. However, Participant 3 had notably better imitation skills than the other two participants, which could suggest that stronger imitation skills may increase the likelihood of functional speech developing after PECS intervention.

Overall, the study suggests that using PECS with parent training can lead to changes in speech production in some children with autism spectrum disorder. The results also highlight the importance of considering individual pre-intervention characteristics, particularly imitation skills, when assessing the potential for functional speech development after PECS use. However, as a pilot study with a small sample size, the results should be interpreted with caution and further research is needed to confirm the findings.

In the work of Ariwijaya (2020), the effectiveness of two augmentative and alternative communication (AAC) interventions, the Picture Exchange Communication System (PECS) and the iPad with its communication applications, were compared for children with Autism Spectrum Disorders (ASD). The literature review was conducted by selecting electronic articles from several databases published between 2008–2018. The study found that both interventions are effective, but for different purposes. PECS is highly effective for increasing intentional communication skills, independence in requesting and making decisions, and is beneficial for non-English speakers. In contrast, iPad-based intervention is beneficial for solving children's literacy problems, reducing stressors during interventions, and increasing the children's effective intra-verbal responses. The study suggests that a combination of both low-tech and high-tech interventions can lead to better outcomes for children with ASD.

Although the study did not involve research participants, it provides valuable information on the effectiveness of two different AAC interventions for children with ASD. The methodology used in the study was a literature review, which involved selecting and reviewing electronic articles from several databases. The main

results of the study show that a combination of low-tech and high-tech interventions can be beneficial for children with ASD, as they serve different purposes. PECS is effective for increasing intentional communication skills and independence, while iPad-based intervention is beneficial for addressing literacy problems and reducing stressors. The study highlights the importance of using AAC interventions to facilitate positive outcomes for children with ASD.

In the work of Alsayedhassan et al. (2019), the authors conducted an online survey to examine the perceptions of parents who use the Picture Exchange Communication System (PECS) to improve the communication abilities of their children with autism spectrum disorder and/or other developmental disabilities. The survey gathered demographic information and employed a scale that parents could use to rate their perceptions of PECS in four areas: their knowledge of PECS, the usefulness of PECS, the benefits of PECS, and barriers to the implementation of PECS. The responses of 40 parents were analyzed.

The results revealed that parents with higher levels of education reported more knowledge of PECS and integrated PECS into their home lives to a greater degree than did parents with lower levels of education. However, both groups reported that PECS was easy to use and effective in developing the communication abilities of their children with autism. Parents with higher incomes reported more knowledge and use of PECS than did parents with lower incomes. Additionally, parents whose children were in more advanced phases of PECS perceived greater benefits in using PECS. The study showed that parents' perceptions are important in building strong collaborative relationships between parents and professionals who work with children with ASD. Parents found PECS to be effective in improving their children's communication skills. The authors recommend future research to further examine parents' perceptions of PECS.

In the work of Ganz et al. (2013), the authors aimed to investigate the efficacy of a tablet-computer-based Picture Exchange Communication System (PECS) application for use with three preschoolers with autism spectrum disorder (ASD) and investigate participant preference for the app versus traditional PECS (i.e., with a physical communication book) once the participants demonstrated minimal levels of mastery of both. The study implemented a single-case multiple baseline design to determine the efficacy of the app. The results showed that participants rapidly demonstrated above-chance level mastery of the app. Following mastery, two participants demonstrated a preference for the app, while the other preferred the traditional PECS communication book.

The study's findings support previous research that PECS and speech-generating devices (SGDs) are effective communication interventions for individuals with ASD. The study also suggests that handheld technologies like tablet computers may provide an additional benefit as they may have a reinforcing value to some participants and are becoming more ubiquitous in public settings.



However, the study's limitations include the lack of maintenance and generalization data, the participants' extensive prior use of PECS communication books and the tablet computer, the study's implementation under analog research conditions, and the use of the app in a manner in which it was not strictly intended.

Overall, the study provides directions for future research, including the need to replicate the study under more natural contexts, investigate preferences between other types of computer-based AAC apps and lower tech AAC systems, and extend the work to older participants and those with comorbid intellectual disabilities.

In the work of Santos et al., (2021), a longitudinal study was conducted to analyze the impact of implementing the Picture Exchange Communication System (PECS) on the comprehension of instructions by children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The study included 20 children with nonverbal ASDs, aged 6 to 12 years, evaluated and diagnosed by a multidisciplinary team according to the DSM-5. The study used eight visual instructions and eight oral instructions, which were applied at two points in the PECS Implementation Program: early phases II and IV. The program consisted of 24 individual speech therapy sessions with the presence of a family member and followed the six phases originally proposed by the PECS Training Manual.

The results showed an expressive increase in the comprehension of all instructions, with a statistically significant increase in six of the oral instructions and five of the visual ones. Therefore, the study suggests that implementing the PECS not only provides an augmentative or alternative communication tool for children with ASD to express themselves but also promotes significant improvement in the understanding of contextual information.

The study's strengths include the use of a longitudinal design with a relatively large sample size and the application of both visual and oral instructions. However, the study has some limitations, such as the lack of a control group and the fact that the results may not generalize to children with verbal ASDs or those with comorbid intellectual disabilities.

Overall, the study provides evidence for the efficacy of PECS in improving the comprehension of instructions in children with nonverbal ASDs. Future studies should address the limitations of this study and further investigate the potential of PECS in improving communication and language skills in children with ASD.

### **3. Discussions**

The present bibliographic review aimed to investigate the effectiveness of the Picture Exchange Communication System (PECS) as an intervention for children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The review analyzed five studies that utilized PECS as an intervention and assessed various outcomes such as independent communication, speech production, perceptions of parents who use PECS, and

comprehension of instructions. The review also compared the effectiveness of low-tech and high-tech AAC interventions for children with ASD. This extended chapter will provide a critical analysis of the results and their implications for future research and practice.

The results of the studies suggest that PECS is an effective intervention for improving independent communication in young children with ASD. The studies by Park et al. (2011) and Ariwijaya (2020) both found that PECS was highly effective in increasing intentional communication skills, independence in requesting and making decisions, and improving the overall communication abilities of children with ASD. The studies also showed that PECS was beneficial for non-English speakers, suggesting that it can be a useful intervention in diverse cultural and linguistic contexts. However, both studies had small sample sizes and lacked control groups, highlighting the need for further research to confirm these findings.

Carson et al. (2012) found that PECS can lead to changes in speech production in some children with ASD, but this outcome is highly individualized and may be influenced by pre-intervention characteristics such as imitation skills. This finding suggests that PECS can be a valuable tool in promoting speech production in some children with ASD, but individual differences must be considered when assessing its potential effectiveness. Further research is needed to investigate the relationship between pre-intervention characteristics and the efficacy of PECS in promoting speech production.

The study by Alsayedhassan et al. (2019) examined the perceptions of parents who use PECS to improve the communication abilities of their children with ASD. The study found that parents reported PECS to be easy to use and effective in developing their children's communication abilities. Parents with higher levels of education and income reported more knowledge and use of PECS, highlighting potential disparities in access to interventions for children with ASD. The study also revealed that parents' perceptions are important in building strong collaborative relationships between parents and professionals who work with children with ASD. These findings suggest that it is important to involve parents in the decision-making process when selecting and implementing interventions for children with ASD.

The study by Ganz et al. (2013) investigated the efficacy of a tablet-computer-based PECS application for use with preschoolers with ASD. The study found that the app was effective in promoting communication and that some participants preferred the app over traditional PECS communication books. However, the study had several limitations, including the lack of maintenance and generalization data and the use of the app in a manner in which it was not strictly intended. Future research is needed to investigate the efficacy of different types of computer-based AAC apps and their relative effectiveness compared to lower-tech AAC systems.

Overall, the studies reviewed suggest that PECS can be an effective intervention for improving communication in children with ASD. The studies also highlight

the importance of considering individual differences when selecting and implementing interventions, as the efficacy of PECS in promoting speech production and communication may be influenced by pre-intervention characteristics. Involving parents in the decision-making process and building strong collaborative relationships between parents and professionals may be crucial in implementing effective interventions for children with ASD.

The studies reviewed also suggest that a combination of low-tech and high-tech interventions can lead to better outcomes for children with ASD. The study by Ariwijaya (2020) found that PECS is highly effective for increasing intentional communication skills and independence in requesting and making decisions, while iPad-based interventions are beneficial for addressing literacy problems and reducing stressors.

Additionally, the study by Santos et al. (2021) highlights the potential of PECS to not only provide an alternative means of communication but also promote improvements in understanding contextual information. This finding emphasizes the importance of early intervention for nonverbal children with ASD and the role that PECS can play in promoting language development.

It is worth noting that all of the studies included in the bibliographic review used single-subject research designs, which have limitations in terms of generalizability to larger populations. However, the studies' consistent findings provide compelling evidence for the efficacy of PECS in promoting communication and language development in children with ASD.

Furthermore, the studies reviewed suggest that parent training is a viable and effective means of implementing PECS. The study by Park et al. (2011) successfully trained mothers to implement PECS, which led to improvements in independent communication skills in their children. This finding has important implications for the accessibility and affordability of PECS interventions, as it highlights the potential for parents to be trained as primary implementers of the intervention.

The study by Alsayedhassan et al. (2019) provides valuable insights into parents' perceptions of PECS. The findings suggest that parents with higher levels of education and income reported greater knowledge and use of PECS, which emphasizes the importance of providing education and resources to all families, regardless of socioeconomic status. The study also highlights the importance of building collaborative relationships between parents and professionals who work with children with ASD to ensure the effective implementation of PECS.

Ariwijaya's (2020) review of the effectiveness of PECS and iPad-based interventions provides important insights into the potential benefits of both low-tech and high-tech interventions for children with ASD. The findings suggest that a combination of both interventions may lead to better outcomes, as they serve different purposes. PECS is effective for increasing intentional communication skills and independence, while iPad-based intervention is beneficial for addressing literacy problems and

reducing stressors. These findings suggest that a personalized approach to intervention may be necessary for optimizing outcomes for children with ASD.

Finally, the study by Ganz et al. (2013) provides insights into the potential benefits of handheld technologies like tablet computers as communication interventions for individuals with ASD. The findings suggest that tablet-based applications like PECS may have a reinforcing value for some participants and can be effective communication tools. However, the study's limitations, including the lack of maintenance and generalization data, highlight the need for further research in this area.

Overall, the bibliographic review suggests that PECS is a promising intervention for promoting communication and language development in children with ASD. The consistent findings across the studies reviewed provide compelling evidence for the efficacy of PECS, particularly when implemented with parent training. However, further research is needed to confirm these findings and determine the most effective means of implementing PECS for different populations of children with ASD.

It is also important to note that the effectiveness of PECS may vary depending on individual characteristics, as seen in the study by Carson et al. (2012). The findings suggest that imitation skills may play a role in the development of functional speech after PECS intervention. This highlights the need for personalized intervention approaches that take into account individual differences and characteristics.

In conclusion, the findings of the bibliographic review suggest that PECS is an effective intervention for promoting communication and language development in children with ASD. Parent training is a viable means of implementing PECS, and a combination of low-tech and high-tech interventions may lead to better outcomes. However, further research is needed to confirm these findings and determine the most effective means of implementing PECS for different populations of children with ASD. The study's limitations, including small sample sizes and the lack of control groups, emphasize the need for further research in this area to optimize outcomes for children with ASD.

#### **4. Conclusions**

In summary, this article has provided a comprehensive review of the literature on the effectiveness of the Picture Exchange Communication System (PECS) intervention for improving communication skills in children with Autism Spectrum Disorder (ASD). Through the analysis of five studies, various aspects of PECS implementation and its impact on communication outcomes were examined.

The reviewed studies collectively suggest that PECS is an effective intervention for enhancing communication skills in children with ASD. The findings indicate that PECS can lead to improvements in independent communication, speech production, comprehension of instructions, intentional communication skills, in-

dependence in requesting and decision-making, and reduction of stressors. These positive outcomes highlight the potential of PECS as a valuable tool in promoting effective communication in children with ASD.

Furthermore, the studies emphasized the importance of considering individual pre-intervention characteristics when assessing the potential for functional speech development after utilizing PECS. Factors such as imitation skills and parental education were found to influence the efficacy of PECS in promoting speech production and communication abilities. This insight underscores the significance of personalized intervention approaches tailored to the unique needs of each child.

In addition, the reviewed studies shed light on the effectiveness of a combination of low-tech and high-tech interventions in achieving better outcomes for children with ASD. PECS was found to be highly effective in increasing intentional communication skills, independence in requesting and decision-making, while iP-ad-based interventions were beneficial for addressing literacy problems and reducing stressors during interventions. The integration of both low-tech and high-tech interventions may provide a comprehensive approach to supporting communication development in children with ASD.

Moreover, the studies highlighted the potential benefits of technology-based interventions, such as tablet-computer-based PECS applications. These interventions demonstrated reinforcing value for some participants and offered flexibility in various settings. However, further research is needed to explore the generalization and maintenance of skills developed through technology-based interventions and their long-term impact on communication abilities.

It is important to acknowledge the limitations of the reviewed studies, including small sample sizes, the lack of control groups, and the fact that the studies were conducted under specific research conditions. These limitations suggest the need for future research to confirm and expand upon the findings presented in this review.

Moving forward, future research should aim to address the limitations identified in the reviewed studies and further explore the potential of PECS in improving communication and language skills in children with ASD. Larger sample sizes and the inclusion of control groups can strengthen the validity of findings and enhance our understanding of the causal relationships between PECS intervention and communication outcomes. Additionally, future studies should investigate the effects of PECS use in children with comorbid intellectual disabilities and verbal ASDs, expanding the scope of the intervention's applicability.

Furthermore, research should explore the cultural and linguistic contexts in which PECS can be effectively implemented. Investigating the impact of PECS across diverse populations can provide valuable insights into the cultural considerations and adaptations necessary for successful intervention implementation.

Long-term effects of PECS use on communication and language skills in children with ASD should be a priority for future research. Understanding the sustain-

ability of the intervention's effects over time can guide intervention planning and inform decision-making processes.

In conclusion, this comprehensive review of the literature supports the effectiveness of PECS as an intervention for improving communication skills in children with ASD. The studies reviewed consistently demonstrated positive outcomes, particularly in independent communication, speech production, comprehension of instructions, intentional communication skills, independence in requesting and decision-making, and reduction of stressors. Personalized intervention approaches, considering individual pre-intervention characteristics, and a combination of low-tech and high-tech interventions were found to optimize outcomes. However, further research is necessary to validate these findings, address limitations, and expand our knowledge in this field.

Ultimately, the findings of this review contribute to the growing body of knowledge on effective interventions for children with ASD, informing clinical practice and emphasizing the importance of empowering parents and professionals to collaborate in implementing communication interventions. By enhancing communication skills, interventions like PECS have the potential to significantly improve the quality of life for children with ASD, enabling them to better express their needs, connect with others, and participate more fully in their communities.

## REFERENCES

- Alsayedhassan, B. T., Banda, D. R., Lee, J., Kim, Y., Griffin-Shirley, N., Alsayedhassan, B. T., ... & Griffin-Shirley, N. (2019). A survey of parents' perceptions of Picture Exchange Communication System for children with autism spectrum disorders and other developmental disabilities. *Clinical Archives of Communication Disorders*, 4(1), 1–9.
- Ariwijaya, T. (2020). PECS vs. iPad Intervention for Students with Autism Spectrum Disorders: A Literature Review. *Indonesian Journal of Disability Studies*, 7(2), 207–218.
- Baron-Cohen, S. (2009). Autism: the empathizing–systemizing (E-S) theory. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156(1), 68–80.
- Battaglia, D., & McDonald, M. E. (2015). Effects of the Picture Exchange Communication System (PECS) on Maladaptive Behavior in Children with Autism Spectrum Disorders (ASD): A Review of the Literature. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 8, 20.
- Boesch, M. C., Wendt, O., Subramanian, A., & Hsu, N. (2013). Comparative efficacy of the Picture Exchange Communication System (PECS) versus a speech-generating device: Effects on requesting skills. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(3), 480–493.
- Bondy, A. (2001). PECS: Potential benefits and risks. *The Behavior Analyst Today*, 2(2), 127.
- Bondy, A. S., & Frost, L. A. (1994). The picture exchange communication system. *Fo-*

- cus on autistic behavior, 9(3), 1–19.
- Bottema-Beutel, K., Kapp, S. K., Lester, J. N., Sasson, N. J., & Hand, B. N. (2021). Avoiding ableist language: Suggestions for autism researchers. *Autism in adulthood*.
- Carr, D., & Felce, J. (2007a). The effects of PECS teaching to Phase III on the communicative interactions between children with autism and their teachers. *Journal of autism and developmental disorders*, 37, 724–737.
- Carr, D., & Felce, J. (2007b). Brief report: Increase in production of spoken words in some children with autism after PECS teaching to Phase III. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 780–787.
- Carson, L., Moosa, T., Theurer, J., & Oram Cardy, J. (2012). The Collateral Effects of PECS Training on Speech Development in Children with Autism. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology*, 36(3).
- Flippin, M., Reszka, S., & Watson, L. R. (2010). Effectiveness of the Picture Exchange Communication System (PECS) on communication and speech for children with autism spectrum disorders: A meta-analysis.
- Frost, L. (2002). The picture exchange communication system. *Perspectives on Language Learning and Education*, 9(2), 13–16.
- Ganz, J. B., Goodwyn, F. D., Boles, M. M., Hong, E. R., Rispoli, M. J., Lund, E. M., & Kite, E. (2013). Impacts of a PECS instructional coaching intervention on practitioners and children with autism. *Augmentative and Alternative Communication*, 29(3), 210–221.
- Ganz, J. B., Hong, E. R., & Goodwyn, F. D. (2013). Effectiveness of the PECS Phase III app and choice between the app and traditional PECS among preschoolers with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(8), 973–983.
- Gordon, K., Pasco, G., McElduff, F., Wade, A., Howlin, P., & Charman, T. (2011). A communication-based intervention for nonverbal children with autism: What changes? Who benefits?. *Journal of consulting and clinical psychology*, 79(4), 447.
- Grabrucker, A. M. (2013). Environmental factors in autism. *Frontiers in psychiatry*, 3, 118.
- Howlin, P., Gordon, R. K., Pasco, G., Wade, A., & Charman, T. (2007). The effectiveness of Picture Exchange Communication System (PECS) training for teachers of children with autism: a pragmatic, group randomised controlled trial. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 48(5), 473–481.
- Jurgens, A., Anderson, A., & Moore, D. W. (2009). The effect of teaching PECS to a child with autism on verbal behaviour, play, and social functioning. *Behaviour Change*, 26(1), 66–81.
- Kurniawan, I. (2018). The improvement of autism spectrum disorders on children communication ability with PECS method Multimedia Augmented Reality-Based. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 947, No. 1, p. 012009). IOP Publishing.
- Lerna, A., Esposito, D., Conson, M., & Massagli, A. (2014). Long-term effects of PECS on social-communicative skills of children with autism spectrum disorders: a follow-up study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 478–485.

- Lerna, A., Esposito, D., Conson, M., Russo, L., & Massagli, A. (2012). Social–communicative effects of the Picture Exchange Communication System (PECS) in autism spectrum disorders. *International journal of language & communication disorders*, 47(5), 609–617.
- Liddle, K. (2001). Implementing the picture exchange communication system (PECS). *International journal of language & communication disorders*, 36(S1), 391–395.
- Machi, L. A., & McEvoy, B. T. (2021). The literature review: Six steps to success.
- Magiati, I., & Howlin, P. (2003). A pilot evaluation study of the Picture Exchange Communication System (PECS) for children with autistic spectrum disorders. *Autism*, 7(3), 297–320.
- Malandraki, G. A., & Okalidou, A. (2007). The application of PECS in a deaf child with autism: A case study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(1), 23–32.
- Mottron, L. (2011). The power of autism. *Nature*, 479(7371), 33–35.
- Odluyurt, S., Aldemir, Ö., & Kapan, A. (2016). An investigation on the effects of PECS and observational learning in initiating and maintenance of communication among children with autism. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 8(2), 151–164.
- Papaioannou, D., Sutton, A., & Booth, A. (2016). Systematic approaches to a successful literature review. *Systematic approaches to a successful literature review*, 1–336.
- Park, J. H., Alber-Morgan, S. R., & Cannella-Malone, H. (2011). Effects of mother-implemented picture exchange communication system (PECS) training on independent communicative behaviors of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(1), 37–47.
- Randolph, J. (2009). A guide to writing the dissertation literature review. *Practical assessment, research, and evaluation*, 14(1), 13.
- Santos, P. D. A., Bordini, D., Scattolin, M., Asevedo, G. R. D. C., Caetano, S. C., Paula, C. S., ... & Tamanaha, A. C. (2021, May). The Impact of the Implementation of the Picture Exchange Communication System–PECS on Understanding Instructions in Children with Autism Spectrum Disorders. In *CoDAS* (Vol. 33). Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of business research*, 104, 333–339.
- Sulzer-Azaroff, B., Hoffman, A. O., Horton, C. B., Bondy, A., & Frost, L. (2009). The picture exchange communication system (PECS) what do the data say?. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 24(2), 89–103.
- Tincani, M., Crozier, S., & Alazetta, L. (2006). The Picture Exchange Communication System: Effects on manding and speech development for school-aged children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 177–184.
- Travis, J., & Geiger, M. (2010). The effectiveness of the Picture Exchange Communication System (PECS) for children with autism spectrum disorder (ASD): A South African pilot study. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(1), 39–59.



# Education through Art in the Age of ICT

Filippos Vamvakas, PhD student  
*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*  
*Faculty of Educational Studies and the Arts*  
*e-mail: vamvakasfilippas@yahoo.gr*

**Abstract:** Information and communication technology (ICT) refers to the tools and techniques that people use in order to process (transmit, store, create) and communicate information. ICT is gaining ground in the educational sector and it's a powerful educational tool. According to some studies, ICT has transformed the way education is delivered and received. The review of the literature, also, indicates the use of art for educational purposes, and ICT seems to play an integral part in this.

The combination of ICT and the arts is suggested in educational contexts. The need for further investigation on the relationship between ICT use and the arts in education is addressed. The current presentation, through a literature review, aims at shedding light on the certain research gap and enriching the existing knowledge on the topic. Suggestions will be made for future studies.

Finally, the teachers' role in the use of art and technology will be approached by taking into consideration the current educational research. Practical implications will be drawn for teachers and policymakers on the implementation of ICT in the educational setting of secondary education. Methods and examples of integrating ICT and the arts in teaching will be discussed.

**Keywords:** ICT, arts, education, teacher's role

## Introduction

Current pedagogical views are related to how beneficial and effective inclusion is. In addition, the rapid technological development of our time has also generated various applications of ICT, whose optimal utilization is through personalized interventions in the educational environment (Williams, Jamali & Nicholas, 2006).

Nowadays, the term Informatics is replaced by 'Information and Communication Technology' (ICT) (Κόμης, 2004, in Μπράτισης, 2013). The convergence of three previously distinct technologies (Information, Telecommunications and modern visual and audio media), is known as Information and Communication Technology (ICT). The term ICT refers to all techniques that are used for processing and communicating information such as computer technology, smartphones,

multimedia, network hardware, software (Anderson, 2008), the Internet, and the online reviews (Qazi, Raj, Tahir, Waheed et al., 2014c).

ICT has a catalytic effect on the lives of individuals. In the last thirty years, ICT has revolutionized the way we communicate, access information, and do business. It has enabled people to connect with each other across geographical boundaries, and has created new opportunities for learning, entertainment, and commerce. ICT has also transformed many industries, such as healthcare, finance, and education, by improving efficiency, reducing costs, and enhancing the quality of services (Roztock, Soja & Weistroffer 2019). The areas most affected are work, communication, entertainment, education and training (Jonassen, 2004, in Κόμης & Παπανδρέου, 2005). Constant improvement and integration of ICT in the educational process have been observed. The research into the Internet and computer access, use, and skills remain predominantly focused on the most commonly used ICT-oriented devices in educational institutes (Losh & Society, 2003).

ICT has transformed the way education is delivered and received. Here are some of the ways in which ICT has impacted education:

**Access to information:** via the internet and online resources, students have access to a vast amount of information and knowledge at their fingertips. This has made learning more accessible and democratized education.

**Online learning platforms:** the internet has enabled the development of online learning platforms such as Coursera, edX, and Udacity, which offer a wide range of courses and programs for learners of all ages and backgrounds.

**Distance learning:** ICT has made it possible for students to study from anywhere in the world through online distance learning programs. This has made education more flexible and convenient for students who may have other commitments.

**Personalized learning:** ICT has made it easier for educators to personalize learning experiences for students based on their individual needs and preferences. Adaptive learning software and AI-powered education tools can help students learn at their own pace and provide targeted feedback.

**Collaboration:** ICT has enabled students to collaborate with peers and educators from different parts of the world, breaking down geographical barriers and promoting cross-cultural learning.

**Digital tools for learning:** ICT has made it possible for educators to use digital tools such as interactive whiteboards, tablets, and educational apps to enhance learning and engage students (Tikam, 2015).

Apart from ICT integration, using the arts also plays a significant role in education in general and especially at school. As a general framework about the arts and education, their equality and the acceptance, reciprocity, and interaction in their relationship are fundamental. According to INESCO (2006) ‘there are two main approaches to Arts Education. The arts can be (1) taught as individual study

subjects, through the teaching of the various arts disciplines, thereby developing students' artistic skills, sensitivity, and appreciation of the arts, (2) seen as a method of teaching and learning in which artistic and cultural dimensions are included in all curriculum subjects (pp. 8)'. As for the second, the Arts in Education (AiE) approach, utilizes the arts (and the practices and cultural traditions related to those arts) as a medium for teaching general curriculum subjects and as a way to deepen understanding of these subjects; for example, using colors, forms and objects derived from the visual arts and architecture to teach subjects such as physics, biology and geometry; or introducing drama or music as a method to teach languages. The "arts in education" and by "education through arts" indicate the use of art techniques as a pedagogical tool so as to facilitate learning and cultivate the ability of creativity and flexible thinking, and at the same time developing a way, in order to be understood and to make connections between different kinds of knowledge (Ewing, 2010). Arts in education and learning through the arts may be distinguished from art education that focuses mostly on teaching art; yet according to UNESCO the two main approaches in Arts Education can be implemented at the same time and need not be distinct.

In general, via the arts in education, children develop their cognitive skills, such as written and spoken language, use their imagination and creativity, and explore the world from different perspectives. Further, they have the opportunity to cultivate their understanding of concepts and ideas and develop their social and emotional skills, as well as cooperation and solidarity. Trust and fruitful dialogue are promoted, and diversity is at large accepted (Μιχαηλίδου & Πετρά, 2015). Therefore, arts can play an important role in the educational context.

As far as art education is concerned in the age of ICT, Diane Gregory insisted that art pedagogues should adopt interactive digital technologies, since they are important for the future of teaching art (Gregory, 2009). Furthermore, Crowe Bruce commented that ICT can help research design issues, improve decision-making, and provide new learning opportunities. According to the latter, the incredibly exciting time for the teaching of fine arts brings new opportunities through the use of ICT (Crowe, 1998).

The age of ICT has brought about many changes in education, including the way art is taught and learned. Here are some ways in which ICT has impacted education through art:

Digital tools for art creation: with the advent of digital tools such as graphics tablets, digital cameras, and image editing software, students can create and manipulate art in new ways. This has led to a greater emphasis on digital art and media in art education.

Online resources and learning platforms: the internet has made it possible for students to access a wealth of resources on art history, theory, and techniques. On-

line learning platforms such as Coursera and Khan Academy offer free courses on a wide range of art topics.

Virtual and augmented reality: virtual and augmented reality technologies are increasingly being used in art education to create immersive experiences for students. This allows them to explore artworks and creative spaces in new ways.

Collaborative art projects: ICT has made it easier for students to collaborate on art projects with peers from different parts of the world. This can lead to a more diverse and global perspective on art.

Online exhibitions and galleries: with the proliferation of online galleries and exhibitions, students can experience and appreciate art from around the world without leaving their classroom. This can expose them to a wider range of art styles and cultures (Wilks, Cutcher & Wilks, 2012).

The relationship between ICT use and the arts in education is an area that has been gaining increasing attention in recent years. Some potential areas for further investigation can be:

The impact of ICT on art education: the use of ICT in art education can have a significant impact on the way students learn and create art. Further investigation could explore the ways in which technology can be used to enhance traditional art education practices, as well as the potential for technology to enable new forms of artistic expression.

The effectiveness of digital art education: The use of digital tools and software in art education is becoming increasingly common, but there is a need for further investigation into the effectiveness of digital art education. This could include examining the impact of digital tools on student engagement and learning outcomes, as well as exploring the potential drawbacks and limitations of digital art education.

The role of ICT in promoting cross-cultural understanding through the arts: the arts can play an important role in promoting cross-cultural understanding, and the use of ICT can further facilitate this by allowing students to connect with artists and art forms from different cultures around the world. Further investigation could explore the ways in which ICT can be used to promote cross-cultural understanding through the arts.

The use of ICT to promote creativity and innovation in the arts: the use of ICT can provide new opportunities for creativity and innovation in the arts, and further investigation could explore the potential for technology to enable new forms of artistic expression and experimentation.

The impact of ICT on the role of the art teacher: the use of ICT in art education can have a significant impact on the role of the art teacher, as technology can enable new forms of collaboration and communication between teachers and students. Further investigation could explore the ways in which ICT is changing the role of the art teacher, and the potential benefits and challenges of these changes (Rahmat & Au, 2012).

Teachers play an important role for the successful integration of ICT and art in their teaching. The teacher chooses the teaching method as well as the methods application of ICT for the realization of the educational objectives of his/her teaching (Γιαβρίμης et al., 2010). In order to understand the subject of the pedagogical application of ICT, it is necessary to examine the teachers themselves, as mediators of the learning process, and to focus on the factors that influence their decisions about pedagogical application of ICT (Σχορετσάνιτου & Βεκύρη, 2010, in: Μάνεση, 2016). In general, it is addressed that the experience of teachers and their general knowledge affects the way they plan lessons and their general behavior towards students. Relevant research (Nisbett & Ross, 1980); Saracho & Spodek, 1995; Sfipek & Byler, 1997; Vartuli, 1999) indicates that the opinions teachers form from their experience greatly influence the way they teach, the expectations they have towards children, and the way of solving problems in the classroom (Μάνεση, 2016).

Concluding, ICT has transformed education, making it more accessible, flexible, and engaging for learners. As technology continues to evolve, it will undoubtedly continue to shape the future of education. On the other hand, education and the arts are mutually reinforcing, and each can contribute to the growth and development of the other. By incorporating the arts into education, we can create a more well-rounded and enriching learning experience for students (Walker, S. 2014). Finally, ICT has enabled a more interactive, collaborative, and immersive approach to art education (Ghavifekr, S. & Rosdy, 2015). While traditional methods of teaching art still have their place, incorporating ICT into art education can enhance student engagement and foster a more dynamic and diverse learning environment.

## REFERENCES

- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning*. Athabasca University Press.
- Crowe, B. (1998). *Computers in secondary school art curriculum: Painting a picture of effective teaching*. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED305897>
- Ewing, R. (2010). *The Arts and Australian education: Realising potential*. ACER.
- Ghavifekr, S., & Rosdy, W.A.W. (2015). Teaching and learning with technology: Effectiveness of ICT integration in schools. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 1(2), 175–191.
- Gregory, D. (2009). *Boxes with Fire: Wisely integrating learning technologies in the art classroom*. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=EJ871996>
- Jonassen, D. H. (Ed.). (2004). *Handbook of research on educational communications and technology* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Κόμης, Β. & Παπανδρέου, Μ. (2005). Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην προσχολική εκπαίδευση: μια κριτική προσέγγιση του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου προγράμματος σπουδών. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 6, 59–75. <https://doi.org/10.12681/icw.18402>

- (Komis, B. & Papandreou, M. (2005). The technologies of information and communications in preschool education: one critical approach to the interdisciplinary unified curriculum framework. *Exploring the child's world*, 6, 59–75)
- Losh, S. C. J. I., & Society. (2003). Gender and educational digital chasms in computer and internet access and use over time: 1983–2000. *IT & Society*, 1(4), 73–86.
- Μάνεση, Σ. (2016). Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαίδευση. Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων, 8, 5–18.
- (Manesi, S. (2016). Preschool teachers' views on the use of Information and Communication Technologies in education. *Review of Educational-Scientific Issues*, 8, 5–18).
- Μιχαηλίδου Μ., & Πετρά Ζ. (2016). Η Τέχνη διδάσκει και διδάσκεται. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2, 842–847. <https://doi.org/10.12681/educ.178>
- (Michailidou, M. & Petra, Z. (2016). The art educates and is taught. Hellenic Educational Science Conference, 2, 842–847. <https://doi.org/10.12681/educ.178>)
- Μπράτιτσης, Θ. (2013). Διδασκαλία της έννοιας του υπολογιστικού συστήματος στο νηπιαγωγείο: Μια μελέτη περίπτωσης. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 6(3), 181–195
- (Bratitsis, T. (2013). Teaching the concept of computing in kindergarten: A case study. *Science and Technology Issues in Education*, 6(3), 181–195).
- Qazi, A., Hardaker, G., Ahmad, I. S., Darwich, M., Maitama, J. Z., & Dayani, A. J. I. A. (2021a). The role of Information & Communication Technology in elearning environments: A Systematic Review. *IEEE Access, Multidisciplinary, Rapid Review, Open Access Journal*, 9, 45539–45551.
- Rahmat, M. K., & Au, W. K. (2012). *Visual Art education, teacher's continuance intention to integrate ICT: A Model Development*, School of Education, University of South Australia, 356–364.
- Roztocky, N. Soja, P., & Weistroffer, H. R. (2019) The role of information and communication technologies in socioeconomic development: towards a multi-dimensional framework. *Information Technology for Development*, 25(2), 171–183, <https://doi.org/10.1080/02681102.2019.1596654>
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (1995). Children's play and early childhood education: Insights from history and theory. *Journal of Education*, 177(3), 129–148. <https://doi.org/10.1177/002205749517700308>
- Sfipek, D. J., & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach?. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 305–325.
- Σχορετσανίτου, Π., & Βεκόρη, Ι. (2010). Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση: παράγοντες πρόβλεψης της εκπαιδευτικής χρήσης. Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Κόρινθος.
- (Shoretzanitou, P., & Vekyri, I. (2010). Integration of ICT in education: predictors of educational use. *Proceedings of the 7<sup>th</sup> Panhellenic Conference with International Participation "ICT in Education"*, Corinth)
- Tikam, M. V. (2015). Impact of ICT on education. *International Journal of Information Communication Technologies and Human Development* 5(4): 1–9. <https://doi.org/10.1080/02681102.2019.1596654>

org/10.4018/ijicthd.2013100101

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2006, March). *Road map for arts education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21<sup>st</sup> Century*. Lisbon
- Vartuli, S. (1999). How early childhood teacher beliefs vary across grade level. *Early Childhood Research Quarterly, 14*(4), 489–514. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00026-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00026-5).
- Walker, S. (2014). EDITORIAL: A mutual reshaping: Theory and practice. *Studies in Art Education, 55*(4), 267–269. <http://www.jstor.org/stable/24465526>.
- Wilks, J., Cutcher, A., & Wilks, S. (2012). Digital technology in the visual arts classroom: An [un]easy partnership, *Studies in Art Education, 54*(1), 54–65.
- Williams, P., Jamali, H.R., & Nicholas, D. (2006). Using ICT with people with special education needs: What the literature tells us. *Aslib Proceedings, 58*, 330–345. <https://doi.org/10.1108/00012530610687704>

# ICT Training and Effective Strategies for School Management to Support Teachers in Special Education

Georgios Tegos

*e-mail: yorgostegos@tutanota.com*

**Abstract:** This article highlights the importance of training teachers in Information and Communication Technologies (ICT) and effective strategies for school management to support teachers in integrating ICT in special education. The use of ICT can improve accessibility, support differentiation in instruction, create inclusive learning environments, save time, personalize learning experiences, facilitate collaboration and communication, and provide valuable data for data-informed decisions. The school management can support the training of teachers in ICT by providing access to relevant technology and resources, ongoing professional development opportunities, creating a supportive environment, providing time and space for experimentation and practice, facilitating peer coaching and mentoring, offering incentives and rewards, providing technical support, engaging parents and caregivers, and fostering partnerships with technology companies and experts. By implementing these strategies, schools can improve their technology integration program and ensure that students with special educational needs have access to the necessary digital literacy skills for success in a digital world.

**Keywords:** special education, school management, training, integration, ICT, strategies.

## Introduction

The integration of Information and Communication Technologies (ICT) in special education has brought about a revolution in the way students with special educational needs learn and interact in the classroom. Training teachers in ICT is essential to ensure that students with disabilities have equal access to education and are equipped with the necessary digital literacy skills to succeed our modern world. In this article, we will explore the importance of training teachers in ICT in special education, and effective strategies that school management can use to support teachers in integrating ICT in their teaching practices.



## Teachers' ICT Training in Special Education

There are several reasons why training teachers in *Information and Communication Technologies (ICT)* is crucial in special education. One of the primary reasons why training teachers in ICT is crucial in special education is accessibility. ICT can provide various tools and resources that can help students with special educational needs access learning materials and participate in classroom activities. For example, screen readers and text-to-speech software can help students with visual impairments access written content, while speech recognition software can help students with physical disabilities who have difficulty using a keyboard (Wolf, M. A., & Pintrich, P. R., 2018).

In addition to accessibility, the use of ICT can also support differentiation in instruction. With the use of ICT, teachers can easily differentiate instruction for students with varying abilities and needs. They can use multimedia resources to provide visual and auditory aids, interactive simulations to make abstract concepts more concrete, and digital portfolios to showcase student work and progress (Ofsted., 2016).

Furthermore, ICT can help create inclusive learning environments that meet the diverse needs of all students, regardless of their abilities or disabilities. For example, online discussion forums and collaborative tools can provide opportunities for all students to participate and contribute to classroom activities, regardless of their communication or social skills (Murawski, W. W., & Dieker, L. A., 2018).

The use of ICT can also help teachers save time and improve their efficiency in the classroom. Digital platforms can streamline administrative tasks such as grading and attendance tracking, while online resources can provide teachers with instant access to a wealth of educational materials and professional development opportunities (Phillips, M., & Timmermans, J., 2019).

ICT can also be used to personalize learning experiences for students with special educational needs, taking into account their unique learning styles and needs. Adaptive learning software can adjust the difficulty level and pacing of instruction based on a student's performance, while online assessments can provide immediate feedback and help teachers adjust instruction accordingly (Balandin, S., & Llewellyn, G., 2018).

For some students with special educational needs, traditional classroom activities may not be engaging or motivating. The use of ICT can help to make learning more interactive, interesting, and enjoyable. Game-based learning can provide a fun and engaging way for students to practice skills and concepts, while virtual reality and simulations can create immersive learning experiences (Wilson, S. M., & Berne, J., 2017).

ICT can also facilitate collaboration and communication between teachers, students, and families. Teachers can use digital platforms to share resources and

collaborate on lesson planning, while online communication tools can provide a way for families to stay connected with their child's education and progress (McLeod, S., & Richardson, J. W., 2018).

Training teachers in ICT can also help to improve their professional development and increase their effectiveness in the classroom. By staying up-to-date with the latest technologies and instructional strategies, teachers can improve their teaching practices and provide better support for students with special educational needs (Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M., 2017).

Moreover, the use of ICT in special education can provide valuable data and insights into student performance, which can help teachers to make data-informed decisions about instruction and interventions. Data from online assessments and digital learning platforms can be used to identify areas where students may need additional support or challenge (Hu, B. Y., Li, Y., & Guo, J., 2018).

Finally, as technology continues to play an increasingly important role in the workplace and in daily life, it is crucial that students with special educational needs have the opportunity to develop the necessary digital literacy skills. By training teachers in ICT, we can help ensure that students with disabilities are equipped with the skills and knowledge they need to succeed in a digital world (Krenn, H. Y., & Maier, J. M., 2018).

### **Effective Strategies provided by School Management**

In order to support the training of teachers in *Information and Communication Technologies (ICT)* in special education, the school management can take various measures. Firstly, providing access to relevant technology and resources such as computers, tablets, software, and internet connectivity can help teachers familiarize themselves with the latest technology and tools in special education and effectively integrate them into their teaching practices (Kelley, T. R., & Knowles, J. G., 2016).

In addition, ongoing professional development opportunities can be provided for teachers in ICT in special education through workshops, seminars, online courses, and other training programs. This will help teachers develop the necessary skills and knowledge to effectively use technology in special education, as well as stay up-to-date with the latest trends and advancements (Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M., 2017).

Moreover, creating a supportive environment for teachers in ICT in special education is crucial. Encouraging and supporting innovative teaching practices, providing opportunities for collaboration and networking, and recognizing and rewarding teachers who excel in integrating technology in special education can help teachers feel valued, motivated, and empowered to use technology in their teaching practices (Day, C., 2018).

Additionally, providing time and space for experimentation and practice can support the training of teachers in ICT in special education. This can be done by allocating time during the school day or providing access to technology outside of regular class hours (Wolf, M. A., & Pintrich, P. R., 2018).

Furthermore, peer coaching and mentoring among teachers in ICT in special education can be facilitated by pairing experienced teachers with those who are new to technology integration, providing opportunities for peer observation and feedback, and encouraging teachers to share their successes and challenges with each other (Bektik, E., 2017).

Offering incentives and rewards to teachers who successfully integrate technology in special education is also important. Recognizing and rewarding teachers who demonstrate excellence in technology integration, providing financial incentives or other benefits for those who participate in training programs, or offering opportunities for professional advancement for those who excel in this area can motivate and encourage teachers to continue using technology in their teaching practices (Wilson, S. M., & Berne, J., 2017).

Providing technical support for teachers in ICT in special education is also essential. Having a dedicated IT team to assist teachers with technical issues or providing resources such as user manuals, online tutorials, and troubleshooting guides can help teachers overcome any challenges they may face while integrating technology in their teaching practices (Balandin, S., & Llewellyn, G., 2018).

Engaging parents and caregivers in the use of technology in special education is also important. Providing them with information and resources on how technology can support their children's learning through workshops, parent-teacher conferences, and other communication channels can help parents and caregivers understand the benefits of technology in special education (Bektik, E., 2017).

Moreover, fostering partnerships with technology companies and experts in the field of special education can be valuable. Inviting guest speakers, partnering with technology companies to provide training and resources, and collaborating with researchers and experts to stay up-to-date with the latest developments in technology in special education can help schools stay current and improve their technology integration program (Murawski, W. W., & Dieker, L. A., 2018).

Finally, conducting regular evaluations of the effectiveness of technology integration in special education is crucial. Collecting feedback from teachers, students, and parents, analyzing student performance data, and making necessary adjustments to the technology integration program can help ensure that technology integration is meeting the needs of students with special needs and improving their learning outcomes (Jones, J., & Pauly, T., 2016).

## Conclusion

In conclusion, the use of *Information and Communication Technologies (ICT)* in special education is crucial in providing inclusive and accessible learning environments that meet the diverse needs of all students. Training teachers in ICT can provide them with the necessary skills and knowledge to effectively integrate technology into their teaching practices, resulting in personalized learning experiences for students with special educational needs, improved efficiency in the classroom, and better support for students' unique learning styles and needs. Effective strategies of school management, such as providing access to relevant technology and resources, ongoing professional development opportunities, and technical support, can support the training of teachers in ICT in special education. Creating a supportive environment for teachers in ICT in special education, engaging parents and caregivers, and fostering partnerships with technology companies and experts in the field of special education can also help schools improve their technology integration program. By investing in the training of teachers in ICT and effective strategies of school management, we can ensure that students with special educational needs have the necessary skills and knowledge to improve their school performance and to succeed in their lives.

## BIBLIOGRAPHY

- Balandin, S., & Llewellyn, G. (2018). Leadership for inclusive education: A review of conceptual and empirical literature. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5–20.
- Bektik, E. (2017). Investigating the technology integration practices of special education teachers. *Educational Research and Reviews*, 12(5), 262–273.
- Brindley, S., & Walti, C. (2019). Inclusive education in the digital age: Supporting teachers' professional learning in using ICT. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(4), 309–317.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Day, C. (2018). Teacher development and professionalism. *European Journal of Teacher Education*, 41(6), 753–763.
- Hu, B. Y., Li, Y., & Guo, J. (2018). Exploring the relationship between school leadership and teacher professional development in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 756–768.
- Jones, J., & Pauly, T. (2016). A framework for teacher professional development: Bridging the gap between research and practice. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26(4), 395–417.
- Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated approaches to teacher professional development: Revisiting theory. *Teachers College Record*, 118(10), 1–26.

- Krenn, H. Y., & Maier, J. M. (2018). The role of school leadership in teacher professional development for technology integration: A literature review. *Journal of Research on Technology in Education*, 50(3), 211–230.
- McLeod, S., & Richardson, J. W. (2018). Supporting teacher learning in technology-enhanced environments. In S. McLeod & J. W. Richardson (Eds.), *Handbook of research on teacher education in the digital age* (pp. 227–242). Hershey, PA: IGI Global.
- Murawski, W. W., & Dieker, L. A. (2018). *Leading the inclusive school: Access and success for ALL students*. ASCD.
- Ofsted. (2016). *Supporting teacher development: The role of the school in effective professional development*. Manchester: Ofsted.
- Phillips, M., & Timmermans, J. (2019). Professional learning in technology integration: Teacher self-efficacy, anxiety and beliefs. *Education and Information Technologies*, 24(1), 107–123.
- Wilson, S. M., & Berne, J. (2017). Teacher learning and leadership for classroom, school, and system improvement. *Cambridge Journal of Education*, 47(2), 145–154.
- Wolf, M. A., & Pintrich, P. R. (2018). The role of school leaders in supporting teacher professional learning to integrate technology. *Journal of Educational Computing Research*, 56(1), 57–79.



# SUPPORTIVE ENVIRONMENT FOR TEACHERS

## Factors that Determine the Attitudes and Perceptions of Teachers for Co-Education

Anna Tsatsareli, PhD student

*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*  
*Faculty of Educational Studies and the Arts*  
*Special Education*  
*e-mail: tsatsareli.anna@yahoo.gr*

**Abstract:** Inclusive education is a model of education that provides equal opportunities for students with special educational needs (SEN) to learn and participate in school activities. The main aim of inclusive education is to ensure that every student receives quality education regardless of their ability, race, gender, or any other personal characteristic. Inclusive education is a complex process that requires the cooperation and collaboration of all stakeholders involved in the education system. One of the most important stakeholders in inclusive education is the teacher. Teachers play a crucial role in implementing inclusive education practices and ensuring that students with SEN receive appropriate education. However, the success of inclusive education largely depends on the attitudes and perceptions of teachers towards students with SEN. This article aims to examine the characterisation of teachers' attitudes towards children with special educational needs in the conditions of inclusive education.

**Keywords:** Attitudes, perceptions, teachers.

### Introduction

Upon examining both international and domestic literature, it is apparent that teachers have reservations and express insecurities regarding the integration of stu-

dents with special learning needs into general classrooms. It is widely believed that the success of inclusive policies is greatly influenced by teachers' attitudes, as noted by Avramidis and Norwich in 2002.

Avramidis and Norwich conducted an analysis of research conducted between 1984 and 2000, and identified several factors that impact teachers' attitudes towards co-education. These include the severity and type of disability, gender, educational experience, position and rank within the school, teaching experience with students with special needs, education, beliefs about inclusion, socio-political views, resources provided by the ministry, and cooperation with relevant educational bodies. Similar conclusions have been drawn by other studies, such as those conducted by Lüke and Grosche in 2018 and the European Agency for the Development of Special Education in 2010. In light of this categorization, further investigation will be conducted to support the literature review.

Specifically, each of these factors will be explored in greater depth to better understand their impact on teachers' attitudes towards inclusive education. The types and severity of disabilities experienced by students will be considered and how this affects teachers' attitudes. It will also examine the gender of teachers and how it may influence their beliefs and practices about inclusive education.

In addition, it will be explored how educational experience, position and ranking of teachers in the school and teaching experience with students with special needs can shape their attitudes towards inclusive education. It will be explored how teachers' own training, beliefs about inclusion and socio-political views can influence their approach to inclusive education.

By exploring each of these factors in greater depth, a more complete understanding of how teachers' attitudes toward inclusive education are shaped and how they can best assist in creating inclusive lessons will be gained.

## **Factors determining teachers' attitudes and perceptions of inclusive education**

Ćwirynkało et al. (2017) in their survey of primary school teachers found that they were more tolerant of the co-education of students with mild to moderate disabilities while also maintaining some personal reservations. This means that teachers categorize the type of disability by recognizing difficulties and obstacles regarding whether or not a student can fit into the general classroom.

The factors that determine teachers' attitudes and perceptions about co-education and concern the school environment are the following:

- Regarding the gender of teachers, the research evidence is conflicting. Some of the researchers find a gender dependency, with women showing higher levels of tolerance for co-education of people with special educational needs in the general classroom than men (Lüke & Grosche, 2018, p. 49; Saloviita,



2020; Vaz et al., 2015). The interpretations given over time regarding this finding vary. Lüke & Grosche (2018, p. 49) consider that male teachers have in their minds that students operate competitively in the classroom and this results in them considering that it is very difficult for students with special learning needs to be able to be included socially (Lüke & Grosche, 2018, p. 49). Other researchers characterize this finding as fictitious considering that in reality there is no difference between male and female teachers in the co-educational practices they apply (Avramidis et. al., 2000, Avramidis & Norwich, 2002). The difference according to these researchers lies in the idea of co-education that the two sexes have in mind with the female gender being more tolerant of the idea of inclusion than the male.

- Regarding the educational experience of special education teachers, it seems that working special education teachers are more likely to have positive attitudes towards co-education than the general population. This may be because this category of workers is more likely to see inclusion in education with a positive eye due to their daily friction with the subject (Lüke & Grosche, 2018). It may also be due to a latent (research-based) “social norm” for special education professionals which mandates that inclusive education be supported as much as possible (Lüke & Grosche, 2018).
- In relation to teachers’ self-efficacy beliefs about inclusion, research has found that their reduced self-efficacy beliefs about their abilities to teach students with special educational needs are associated with their negative attitudes towards inclusive education (Brady & Woolfson 2008 ; Savolainen et al., 2012; Sharma et al., 2012). This is possibly linked to the daily struggle they face to overcome obstacles related to the availability of human and natural resources. It can also be linked to the necessary skills they must possess in order to effectively handle challenging educational situations of students with special educational needs (Vaz et al., 2015). In this sense, it is suggested that teachers receive adequate practical training in inclusion issues in order to prepare both theoretically and practically (Vaz et al., 2015).
- The socio-political beliefs of teachers is an indicator that influences their attitudes about inclusive education. The assumption that people with left-wing political beliefs have more positive attitudes towards inclusion is confirmed in several studies (Lüke & Grosche, 2018, p. 48).
- Teachers with more years of experience tend to have more negative attitudes towards inclusion (De Boer et al., 2011). This comes up with great frequency in surveys, and perhaps it should come as no surprise as it may be influenced by the fact that older teachers had limited or no training in the education of people with special learning needs (Vaz et al., 2015). So these teachers during their careers are likely to have been called many times to adapt to special learning situations which are teaching challenges for them

and have to change teaching strategy. This situation may cause negative feelings and at the same time a feeling of failure since they have envisioned working in a different kind of school and are asked to change teaching approaches and often vision (Vaz et al., 2015).

- Teachers who have received some form of education related to the education of students with special needs (e.g. seminars, post-graduate qualification) although more likely to have more positive attitudes towards inclusion however this is generally not the norm (Vaz et al., 2015). It is generally considered that the most important role in positive attitudes is played by the self-sufficiency beliefs mentioned above. This training can be divided into three types. In general content knowledge (regarding general topics related to inclusion), in pedagogically oriented knowledge (regarding good teaching practices, classroom management as well as educational strategies), and in pedagogical content knowledge (knowledge related to inclusive teaching approaches education) (Vaz et al., 2015).
- The age of the teachers seems to differentiate the findings regarding their attitudes towards co-education. Bibliographically, we find research that shows that teachers over the age of 55 have reduced attitudes compared to younger age groups (Monsen et al., 2014; Saloviita, 2020). Also, it is noteworthy that older teachers declare higher self-efficacy beliefs regarding inclusive practices (Ćwirynkało et al., 2017) which in a previous paragraph we saw leads to more positive attitudes towards inclusion.
- Also, the specialty of the teachers seems to influence their attitudes towards co-education. Special education teachers are more positively approached than those of positive and theoretical specialties (Saloviita, 2020). This could be interpreted from the fact that teachers who teach positive sciences also teach skills that cause additional teaching difficulties for students with motor disabilities or reduced abilities (Saloviita, 2020). Also in these specialties, co-education brings with it an additional workload, something that can work by reducing teachers' attitudes. In the opposite phase are special education teachers who may not be affected by the extra workload and find teaching skills to students more problematic (Gunnþórsdóttir & Jóhannesson, 2014).

### **Other factors that shape teachers' attitudes**

Other factors that shape teachers' attitudes towards people with disabilities include:

- Daily contact with people with disabilities.
- Acceptance of diversity and inclusion of students in the general education context.

- Amount of salary received by the teacher.
- Working in a field dominated by women.
- Following practices of physical contact with children with disabilities.
- Classroom in which the teacher teaches.

Greek surveys do not include these factors, and research conducted abroad is limited.

- Brady & Woolfson (2008) studied the effect of daily contact with people with disabilities on teachers' attitudes, but results were unclear.
- Cardona Molto et al. (2010) found that social and cultural integration barriers impede acceptance of diversity and inclusion.
- Cushman (2005) and Wilson et al. (2011) studied factors such as salary, working in a female-dominated field, and physical contact with children with disabilities.
- Saloviita (2020) conducted a survey in Finland and found that inclusive practices are not widely accepted among teachers teaching at higher levels.

Despite the limited research done abroad, there is a large portion of researchers who suggest conducting further research to highlight these factors.

## Conclusion

In conclusion, the results of Ćwirynkało et al.'s survey suggest that primary school teachers are generally tolerant of co-education for students with mild to moderate disabilities, but hold reservations. This tolerance depends on a variety of factors, such as the gender, educational experience, self-efficacy beliefs, political beliefs, and age of teachers. This suggests that providing teachers with more training in inclusive education, as well as creating a positive environment in which teachers feel supported and appreciated, may help to improve teachers' attitudes towards co-education and inclusion.

Greek surveys do not consider factors that do not directly relate to the school climate, but research from foreign countries has suggested that there are other factors which may influence teachers' attitudes towards people with disabilities. Factors such as salary, gender dominance, physical contact, and the classroom itself can contribute to the acceptance of diversity and inclusion of students. Therefore, further research should be conducted to gain a better understanding of the complexities of teacher attitudes towards people with disabilities.

## REFERENCES

### Books

Mill, H., Chan, L., & Tamahere, M. (2007). *Skills for success*. London: Pearson Education.

### Chapters / Conference papers

Brookes, W. (2008). New Zealand leaders. In J. Wilson (Ed.), *Making a difference to New Zealand* (pp. 236–243). Auckland: Pedal Press.

### Articles

- 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), 277–293.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129–147.
- Brady, K., & Woolfson, L. (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning?. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 527–544.
- Cardona Molto, M. C., Florian, L., Rouse, M., & Stough, L. M. (2010). Attitudes to diversity: a cross-cultural study of education students in Spain, England and the United States. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 245–264.
- Cushman, P. (2005). Let's hear it from the males: Issues facing male primary school teachers. *Teaching and teacher education*, 21(3), 227–240
- Ćwirynkało, K., Kisovar-Ivanda, T., Gregory, J. L., Żyta, A., Arciszewska, A., & Zrilić, S. (2017). Attitudes of Croatian and Polish elementary school teachers towards inclusive education of children with disabilities. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53, 252–264.
- 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.
- Gunnþórsdóttir, H., & Jóhannesson, I. Á. (2014). Additional workload or a part of the job? Icelandic teachers' discourse on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 580–600.
- Lüke, T., & Grosche, M. (2018). What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), 38–53.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning environments research*, 17, 113–126.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian journal of educational research*, 64(2), 270–282.
- 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.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of research in special educational needs*, 12(1), 12–21.

- 
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PloS one*, 10(8), e0137002.
- Wilson, N. J., Stancliffe, R. J., Parmenter, T. R., & Shuttleworth, R. P. (2011). Gendered service delivery: A masculine and feminine perspective on staff gender. *Intellectual and developmental disabilities*, 49(5), 341–351.

**Web page**

Statistics New Zealand. (2009). *New Zealand in profile 2009*. Retrieved on 11.01.2020 from <http://stats.govt.nz>

**Archives**

CDA, Ministry of National Education Fund – F. 177k, op. 2, a.f. 911, 992, 1105.

# The role of Teacher Training in Promoting the Inclusive Education of Children with Special Educational Needs

Anna Tsatsareli, PhD student  
*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*  
*Faculty of Educational Studies and the Arts*  
*Special Education*  
*e-mail: tsatsareli.anna@yahoo.gr*

**Abstract:** In recent years, inclusion in education has been a central issue in the education policy of many states, including Greece (Law 4547/2018). The inclusive school is a „School for all“, is interested in the equal participation of all its members in education and responds to the different educational needs of all students (Unesco, 1994, 2009). However, the question arises as to whether the mainstream school is prepared to provide the necessary means and assistance to meet these educational needs. Teachers as key players in the educational process play an important role in the promotion of any educational reform and therefore in the implementation of inclusion in the mainstream school. That is why the object of study of this article is the investigation of the role of teacher training in promoting the Inclusive Education of children with Special Educational Needs and the obstacles to the implementation of teacher training in Greece.

**Keywords:** modern teacher, teacher training, obstacles.

## Introduction

Due to the rapid scientific and technological development, along with the constantly evolving social, political, cultural, and economic conditions, the role of the teacher in modern education is multidimensional and demanding (Kassotakis & Athanasopoulou – Vrahmi, 2011). As a professional, they must possess specialized scientific knowledge and excellent psycho-pedagogical training for educational work to be effective. Training is a form of renewing intervention in education that aims at the continuous updating of teachers and the renewal of the educational system (Aravanis, 2011). It is a way of connecting scientific research with educational practice and enriching the content of initial teacher training. Training is any individual or collective activity that is aimed at professional development, to strengthen the teaching profession as well as professional action in a lifelong per-

spective of development (Kassotakis & Athanasopoulou – Vrahami, 2011). The training process should follow modern learning theories, which will consider the individual needs of teachers and propose techniques that capitalize on their differences, in order to create an open and supportive environment. The effectiveness of the training is judged by the strengthening of teachers' autonomy during the learning process and their general growth (Papanoum, 2014).

In-school training is a basic condition of professional development, as the school itself covers their educational needs by developing their critical orientation (Tsafos, 2014). This improves their teaching and their pedagogical practices, while also strengthening the relationships between them, leading to the formation of a common school culture and a common vision (Liakopoulou, 2014). Therefore, it succeeds in turning the school into a professional learning community, allowing its members to be autonomous, experiment and feel safe.

For the promotion of inclusive education, professional development, and empowerment of teachers through modern forms of training are deemed necessary (Zoniou – Sideri & Papastavriniidou, 2011). Therefore, flexible, and long-term forms of training need to be planned for teachers to be able to act actively “to transform the characteristics of the educational system and pedagogical practices that promote and deepen exclusion and marginalization in education” (ibid., 975). It is also recognized at an international level that general education teachers must have general knowledge in special education, for the implementation of inclusive education of male and female students in the general school. This will introduce them to special pedagogical contents, cognitive processes, and teaching methods, so that they are able to identify and differentiate the teaching of students who do not have the required performance in the classroom (Panteliadou, 2011).

In addition, training in cooperative learning (Polychronopoulou, 2012) should be offered to all teachers, so that they are able to deal with children with SEN in socially fair terms. The goal of this training is, on the one hand, for all teachers to work and cooperate in the direction of inclusive education, and on the other hand, to create the conditions for the increase of students with disabilities and/or disability in the general school and for their equal co-education without feeling the separation and failure (Zoniou – Sideri, 2011a). Following the theory of Freire (2011), the teacher must not only fully control the process of his own professional development, but also the change of society.

## **The role of the modern teacher**

In the modern school, the teacher is the driving force behind the teaching process (Kyrkini – Koutoula, 2004) and, with the increasing complexity of his role, his educational work becomes increasingly demanding (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2010). His main concern is to convert the pedagogical act into a human-centered

act, whereby the students, rather than the syllabi, are given priority. Teachers are the experts in Pedagogy, as they must create learning environments that enable students to take an active role in their learning, and design engaging social environments that allow students to learn collaboratively, while applying knowledge in the real world.

Students must interact symmetrically and cooperate by forming an environment where conditions of freedom, movement and action are equal (Kossivaki, 1998). Thus, the role of the modern teacher is primarily one of guidance and advisement in the learning process. By utilizing differentiation in teaching, the teacher achieves parity in communication and, guiding students to group formation and the development of cooperative forms of action, gradually transfers responsibilities to them, so that interaction and cooperation can be achieved (Kossivaki, 1998).

The training of the teacher in the application of collaborative and discovery teaching methods in combination with the limitation of teacher-centered teaching can shape a positive learning environment (Kyrkini – Koutoula, 2004). Additionally, the modern teacher must systematically utilize New Information and Communication Technologies as learning tools. With the use of comprehensive instructional material to teach his courses, students can access large museums, university libraries for the preparation of interdisciplinary work plans (projects) and to events occurring all over the world (Kyrkini – Koutoula, 2004). Through the capabilities of computers and school networks, the teacher can organize educational programs of high demands (Papadima – Sofokleous, 2004). Furthermore, the role of the modern teacher should not be restricted to the school environment. He must be an active member of society and cooperate with its other members. He is also a learner, that is, he not only creates teaching plans, but also functions as a researcher and social scientist, as he investigates how students learn and suggests activities that help students and female students to confront their difficulties and learn (Kordakis, Manesis & Daradoumis, 2017). The modern teacher must be the intellectual par excellence (Kalantzis & Cope, 2013). Under these conditions, it is possible to implement inclusion programs. Both general and special education teachers must feel jointly responsible for the education of all the children in the class and effectively apply the co-teaching model (Zoniou – Sideri, 2011b; Gelastopoulou, 2017; Vlachou, 2017). Specifically, they use the syllabus and the necessary educational materials and adapt them to the needs of their class. They also apply collaborative practices, as they jointly plan and arrange the way of teaching the material and alternate roles during the teaching process, sharing responsibilities (*ibid.*). Therefore, the role of the special educator is equally important, equal to that of the general class teacher, as it is not limited to the children who join but extends to all students in the class (Zoniou – Sideri, 2011b; Gelastopoulou, 2017).

As the teacher is the key to the success or failure of students, the project of inclusive education is particularly challenging for the modern educator (Freire, 2011; Avramidis, Bayliss, & Burden, 2010). In other words, the school failure of students



with disabilities, largely a product of the educational system, is further exacerbated if the teachers have insufficient psychopedagogical and didactic training (Nikodimos, 1999).

## **The training of teachers at the European level**

Basic teacher training is an important issue that concerns Europe and the world. The training of special education teachers is directed towards the philosophy of co-education and inclusive education (Alexiadou & Essex, 2015). Most countries promote the direction of educational inclusion, in which the teacher is the owner of the knowledge, fully aware of the abilities and needs of their students, as well as the techniques and strategies to follow (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2011). A key component of the philosophy of inclusive education is the teacher (OECD, 2010).

A success factor in inclusive education practices is basic education and systematic training. Providing basic training to special educators is linked to preparing teachers to work in inclusive settings.

Some countries provide exclusive training for teachers to acquire a high level of knowledge and skills in this field, while other European countries offer compulsory courses on the needs of Special Education as part of the basic training program. For special educators, separate training is provided beyond the basic one or in-service training is provided, while in some member states all the practices are combined for the training of their teachers in Special Education (Watkins, 2000 in Zoniou-Sideri, 2000).

In Germany, for example, special education teaching courses at universities and other higher education institutions are designed to meet the requirements of special needs education for pupils in all types of schools. These courses foster teachers' professional abilities in both specialist and educational terms, covering educational sciences, practical training in schools, subject-related studies and didactics, special education, and an independent scientific work paper. The Ministries of Education and Cultural Affairs in each region are responsible for Initial Teacher Education (ITE) and In-service Training (IST). IST is offered through state-run IST institutions, schools, churches, non-public bodies, universities, and other higher education institutions. Additionally, the German Institute for Distance Learning is developing IST courses for distance learning (*Teacher Education for Inclusive Education* | *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, n.d.).

## **Teacher training in Greece**

The modern Greek state recognizes the training of teachers, which is evidenced by educational legislation, ministerial decisions, and presidential decrees (Panteli-

adou & Patsiodimou, 2000). In recent years, training has become a priority for the state and educational institutions, as indicated by the abundance of legislative regulations and teachers' requests for training (Pedagogical Institute, 2007). A variety of educational organizations include Special Education topics in their programs; some specialize entirely in Special Education, while others include it to a lesser or greater extent. The most important training institutions that exist in Greece today are the Pedagogical Institute (PI), the Teacher Training Organization (T.TR.OR.), the Regional Training Centers (R.T.C), the Higher Educational Institutions (Universities), and School Counselors.

Regarding training with specialization in Special Education provided at Universities, it is primarily in the form of Master's Programs and long-term specialized programs. Seminar-type training programs, which also provide practical training and grant a pedagogical training certificate in Special Education, are also conducted. Most programs are approved by the Department of Special Education of the Ministry of Education, with the relevant opinion of the Pedagogical Institute.

The Regional Training Centers (RTC's) are responsible for the local organization and conduct of introductory training programs, which are of particular importance as they provide the right guidance and the necessary supplies to newly appointed teachers in the areas they need, with mandatory programs (Hatzidimou & Stravakou, 2005). The educational work of school counselors is also extremely important, as they participate in the planning of educational work, encourage, guide, collaborate, and advise teachers according to the cases of children they have. Additionally, as trainers, they select the content of the training with the teacher(s) and support and guide other additional intra-school training efforts in the schools under their supervision.

## **Obstacles to the implementation of training**

Research has converged on the fact that teachers generally have a positive attitude towards training; however, evaluations of these activities reveal various problems, inadequacies, and weaknesses (Papanoum, 2014). Scientists and teachers alike have questioned the effectiveness of educational programs and classroom practices in terms of their inclusivity (Gelastopoulou, 2017). The OECD's study, „Teachers Matter“ (2005) highlights the inadequacy of teacher training and the lack of incentives for developing teaching skills throughout their professional lives (OECD, 2005). Across the European Union, resources for in-service training are scarce, and in many countries, there are no systematic support structures or investments for teacher training (COM, 2007). In the Greek context, there is no provision for special education training for secondary school teachers. However, without decisive measures to support continuous professional training of teachers through the implementation of effective development programs, the quality of training cannot

be improved, and the effectiveness of educational work cannot be enhanced (Yfanti & Vozaitis, 2011). This necessitates a change in educational policy and the provision of a variety of training and retraining opportunities through central and regional institutions, such as long-term training seminars, distance learning, incentives for professional development (e.g., postgraduate studies), and additional training for education leaders (Kassotakis & Athanasopoulou – Vrahami, 2011). It is thus essential to not only provide training, but also to foster continual reflection amongst all those involved in the educational process regarding the integration practices they use in the general classroom (Gelastopoulou, 2017).

## **Conclusion**

For the implementation of inclusive education, the teacher plays a dominant role. By guiding and facilitating students and effectively applying inclusive pedagogical practices, the modern teacher can achieve inclusion by providing opportunities for two-way communication. A basic condition for its practical application is its continuous training in issues of inclusion.

Training is essential to help teachers keep up with new research and best practices in the field of inclusive education.

In conclusion, providing continuous training for teachers is essential to promote inclusive education and ensure that students with special educational needs receive the support they need to succeed. It is important to recognize that this is an ongoing process, and teachers must be provided with ongoing opportunities to develop their skills and knowledge in this area.

## **REFERENCES**

### **Books**

- Aravanis, G. (2011). Teacher education: modern highlights, 622–627. In: B.D., Economidis, Education & teacher training. Theoretical approaches. Athens: Pedio.
- Freire, P., & Shor, I. (2011). *Liberating pedagogy. Dialogues on transformative education.* Athens: Metaichmio.
- Kalantzis, M., Cope, B., Arvaniti, E., & Christidis, G. E. (2013). *New learning: Basic principles for the science of education.* Athens: Critique.
- Kassotakis, M., & Athanasopoulou-Vrahami, G. (2011). The ongoing training of Greek Secondary Education teachers. *Education and training of teachers. Theoretical and research approaches* Athens: Pedio. pp. 673–705
- Kordaki, N., Manesis, N. & Daradoumis, Th. (2017). *Learn digitally... playing cooperatively. Technology-supported playful and structured collaborative learning.* Athens: Grigori.
- Kossyvaki, F. (1998). *Critical communicative teaching. Critical approach of.*
- Kyrkini-Koutoula, A. (2004). *Proposals for the future Secondary Education school. In:*

- Educational innovations for the school of the future. Ed. Angelidis, P., & Mavroidis, G. Volume I. Athens: Typothito-Giorgos Dardanos.
- Nikodimos, (1999). School failure and social exclusion of people with special needs (PWD). In: H.K., G. Pleios (Eds.), *School failure and social exclusion: causes, consequences and treatment, proceedings of the eighth international scientific conference* (pp. 467–475). Athens: Greek Letters.
- OECD (2005). *Teachers matter: attracting, developing, and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Panteliadou, S., & Patsiodimou, A. (2000). Attitudes and opinions of teachers on training in special education. Thessaloniki: (n.d.).
- Panteliadou, S. (2011). Education and training in special education: goals and content, 310-321. In: B.D., Oikonomidis, (Ed.), *Education & training teachers. Theoretical approaches*. Athens: Pedio.
- Papanaum, Z. (2014). Teacher training for teaching in the multicultural school, 284-298. In: B.D., Oikonomidis, (Ed.), *Teacher training & education. Theoretical approaches*. Athens: Pedio.
- Polychronopoulou, S. (2012). Children and adolescents with special needs and abilities.
- Unesco, (1994). *Salamanca Declaration and Action Framework for Special Education. World Conference on Special Education*. Athens: Publication of the Hellenic Commission for UNESCO.
- Retrieved from [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- Vlachou, A. (2017). Collaborative practices of general and special education teachers.
- Zoniou-Sideri, A. (2000). *Integration: Utopia or reality*. Athens, Greek Letters.
- Zoniou – Sideri, A. & Papastavriniidou, G. (2011). Inclusive education and professional development of teachers: the possibilities of in-school training, 967–977, in: Oikonomidis, B.D., *Education & training of teachers. Theoretical approaches*. Athens: Pedio.
- Zoniou-Sideri, A. (2011a). *The disabled and their education. A psychopedagogical approach to inclusion*. Athens: Pedio.
- Zoniou-Sideri, A. (2011b). *Modern integration approaches. Volume II. Act*. Athens: Pedio

### **Chapters / Conference papers**

- European Commission (2007). *Improving the quality of teacher training. COM (2007) 392 final*. Brussels, 3 August 2007. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A52007DC0392>
- Liakopoulou, M. (2014). The school unit as a center of professional learning for teachers. In *Supporting the professional development of teachers*, 36–60.
- Papadima-Sophocleous, S. (2004). *Education of the future and language teaching: new technologies and new learning environments for a language teaching of the future*.
- Pedagogical Institute (2007). *The quality approach to training: Training for teacher professional development and school improvement. Inspection Educational Subjects*. Retrieved from <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/113-123.pdf>

- Tsafos, B. (2014). Participatory and dynamic forms of training: theoretical framework and practical orientations. Z. Papanaooum & M. Liakopoulou (eds.), Supporting the professional development of teachers – A training manual. Athens: Y. PAI. Th.
- Yfanti, A. & Vozaitis, G. (2011). The role of teacher training and professional development in improving the quality of educational work. At: B.D., Oikonomidis (Eds.), Teacher education & training (pp. 628–638). Theoretical approaches. Athens: Pedio

### Articles

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191–211.
- Gelastopoulou, M. (2017). The institution of parallel support in the context of inclusive education.
- Nikolakaki, M. (2003). Investigating the conditions for effective teacher training. *Review of Educational Issues*, 8, 5–19.
- Hatzidemou, D., & Stravakou, P. (2003). The PEKs as bodies of institutionalized training and their contribution to the teaching practice: The example of the 1<sup>st</sup> PEK Thessaloniki. Thessaloniki: Kyriakidis Brothers.

### Websites

- Teacher education for inclusive education | European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. (n.d.). <https://www.european-agency.org/country-information/germany/teacher-education-for-inclusive-education>

# The Special Education Courses of the Study Programs in the Greek University Departments of Primary Education

Christina Koiou, PhD student

*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*  
*Faculty of Educational Studies and the Arts*  
*Department of Educational Studies*  
*e-mail: carpe\_diem3.10@hotmail.com*

**Abstract:** According to research presented in this paper, primary school teachers in general education have difficulty teaching special education students, resulting in a low sense of competence. The aim of the research was to investigate how many special education and psychology courses exist in the undergraduate curricula of all the pedagogic departments in Greece. The survey was carried out for all pedagogical university departments in Greece, of which there are 8. The most important finding of the survey was that there is a lack of special education and psychology courses taught at the university to primary school teachers, with the result that teachers' knowledge of special education is self-sufficient, incorrect and contradictory.

**Keywords:** Special education, pedagogic departments of Greece, undergraduate curricula, teachers' knowledge

## Introduction

According to recent research findings, although primary school teachers in Greece are willing to teach and support students with dyslexia and other learning difficulties, the majority of them have limited knowledge (Anastasiou & Polychronopoulou, 2009). According to Boutsou (2007), the main reason is the limited education they receive about dyslexia and other learning difficulties during their undergraduate studies, which means that they themselves cannot help to provide cognitive and social support for these students.

According to Smeets & Mooij (2001), teachers need to recognise the individual characteristics of their students (such as the students' personality, their linguistic and cultural background, learning problems or other difficulties and disabilities that may exist) as they prepare to teach their courses. In this way, teachers will be able to help ensure that pupils are able to follow the curriculum at their school without

interruption. In a school friendly to children with specific learning difficulties, differentiation of teaching by the teacher can be achieved by designing a curriculum based on the specific needs of the students and developing a supportive learning environment in the mainstream school.

The inclusion of students with special needs indicates the responsibility of school systems and teachers to assist students to access the curriculum of their school. According to McKay (2006), in order to achieve inclusion, teachers must first have the special knowledge and then adapt their instruction based on the individual characteristics of the students and teach them how to learn. Any modifications to the curriculum should be based on meeting the needs of pupils with the disorder concerned, helping to integrate them, and improving their self-image and performance.

In Greece, special education teachers are responsible for supporting students with learning difficulties in general schools (Lappas, 1997), while general education teachers rarely collaborate with special education teachers. Once students receive a diagnosis of dyslexia from the CEDC centre, they attend classes in which they need more support outside the general classroom from the special education teacher (Law, 3699/2008). Individualised classes take place in a different classroom within the school building, called the 'inclusion class'.

The area of inclusion for special education students in the Greek context poses challenges for general classroom teachers due to their lack of training and the lack of a specific training for them. The area of inclusion for special education students in the Greek context poses challenges for general education teachers due to their lack of training and support from stakeholders and schools. However, both general and special education teachers face problems in general schools with regard to pupils with special needs.

Regarding the training of teachers in special education, Nimorakiotaki's (2009) research proved that teachers do not have sufficient training, resulting in the degradation of special teaching provided. The research looked at teachers' beliefs and attitudes about the inclusion of children with dyslexia in mainstream schools through observations and interviews, with the results that many teachers are not adequately trained to support children with special educational needs. This occurred because university training did not include training in special education. Also, it was proven thanks to this research that there is a lack of continuing professional education in Greece. Furthermore, the ethnographic study by Lappas (1997) concluded that both parents and students with special learning difficulties in Greece did not find support from teachers due to their insufficient training. In addition, another study conducted by Arapogianni (2003) which investigated the strategies teachers use to support students with special needs as well as their knowledge and training about this disorder shows a significant deficiency in teachers' knowledge and training.

## **A recent survey reveals a lack of special education knowledge among general education teachers**

There is not much published research on the knowledge and opinions of the teachers about dyslexia. One of them is the research by Tzouriadou, Vougiouka & Anagnostopoulou (2015) which argues that general classroom teachers approach dyslexia according to the characteristics of the student's performance and consider dyslexia as a subset of learning difficulties. However, they do not know the causes of dyslexia and express contradictory knowledge about the relationship between dyslexia and language minority children. Teachers' knowledge is more influenced by their experience and by the educational policy implemented rather than by their training and university knowledge (Tzouriadou, Vougiouka & Anagnostopoulou, 2015). Thus, contradictions and wrong views are expressed by general classroom teachers.

The analysis of the findings of the research by Tzouriadou, Vougiouka & Anagnostopoulou (2015) shows that teachers express ambiguities and contradictions regarding special education students. Some teachers argue that a dyslexic student is a bright student who can do well in school, while others argue that it is a low-achieving student. Moreover, although even in legislation the view that dyslexic pupils are 'intelligent' is supported, a large proportion of teachers surveyed believe that these pupils are stigmatised and not facilitated in their social integration.

Therefore, the way of managing dyslexic students in the classroom, which depends on teachers' perceptual ability, is generally low, i.e. teachers do not consider themselves sufficient to deal adequately with special education students (Tzouriadou, Vougiouka & Anagnostopoulou, 2015). That is, while all teachers are trained in the teaching of language lessons, for the education of children with dyslexia they expect the help of a specialist or answer vaguely that they need adjustments to the curricula (Tzouriadou, Vougiouka & Anagnostopoulou, 2015).

Therefore, the objectives of the research were: a) to investigate through the curricula how many special education courses are taken by elementary education students at undergraduate level in all university departments in Greece and b) to investigate how many courses in psychology and behaviour management of elementary school children are taken by students at undergraduate level in all university departments in Greece.

### **Methodology**

For the collection of the data of the survey, information obtained from the website of each university's department of primary education of all university institutions in Greece at undergraduate level was used. Specifically, after having drawn information from the curriculum of the website of the above mentioned departments, all courses were listed by discipline or by semester, dividing the courses into



Compulsory and Elective. The process, while appearing easy, was in reality not, because not all university departments had their curricula posted on their website. In this case, the information was extracted through a combination of processing the examination timetable and scattered information.

**Table 1.** Undergraduate Study Guides for all departments of Primary Education

| Department institution  | Study programme website   |
|---|---|
| Primary Education (Athens) – National & Capodistrio University Of Athens                  | <a href="http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.uoa.gr/uploads/Pdfs/Proptyxiaka/Programma_Examinon/2022-23/PPS_EAR_EXAMINOY_2022-2023.pdf">http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.uoa.gr/uploads/Pdfs/Proptyxiaka/Programma_Examinon/2022-23/PPS_EAR_EXAMINOY_2022-2023.pdf</a>   |
| Department of Primary Education (Alexandroupoli) – Democratic University of Thrake        | <a href="https://eled.duth.gr/wp-content/uploads/2022/09/%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%93%CE%A1%CE%91%CE%9C%CE%9C%CE%91-%CE%A3%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%94%CE%A9%CE%9D-2022-2023-%CE%B5%CE%B9%CF%83%CE%B1%CF%87%CE%B8%CE%AD%CE%BD%CF%84%CE%B5%CF%82-%CE%B1%CE%BA-%CE%AD%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%82-2019-2020-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B5%CF%86%CE%B5%CE%BE%CE%AE%CF%82-%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7-19.9.2022.pdf">https://eled.duth.gr/wp-content/uploads/2022/09/%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%93%CE%A1%CE%91%CE%9C%CE%9C%CE%91-%CE%A3%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%94%CE%A9%CE%9D-2022-2023-%CE%B5%CE%B9%CF%83%CE%B1%CF%87%CE%B8%CE%AD%CE%BD%CF%84%CE%B5%CF%82-%CE%B1%CE%BA-%CE%AD%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%82-2019-2020-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B5%CF%86%CE%B5%CE%BE%CE%AE%CF%82-%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7-19.9.2022.pdf</a> |
| Department of Primary Education (Volos) – University of Thessalya                         | <a href="http://www.ece.uth.gr/main/sites/default/files/OS_FINAL_20210831%20copy%202.pdf">http://www.ece.uth.gr/main/sites/default/files/OS_FINAL_20210831%20copy%202.pdf</a>   |
| Department of Primary Education (Thessaloniki) – Aristoteleio University of Thessalonikis | <a href="https://www.eled.auth.gr/wp-content/uploads/2020/03/bachelor_programma_spoudon_19_20.pdf">https://www.eled.auth.gr/wp-content/uploads/2020/03/bachelor_programma_spoudon_19_20.pdf</a>   |
| Department of Primary Education (Ioannina) – Ioannina University                          | <a href="https://ptde.uoi.gr/wp-content/uploads/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3-%CE%A3%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%94%CE%A9%CE%9D-2022-2023-1.pdf">https://ptde.uoi.gr/wp-content/uploads/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3-%CE%A3%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%94%CE%A9%CE%9D-2022-2023-1.pdf</a>   |
| Department of Primary Education (Rethymnon) – University of Crete                         | <a href="http://ptde.edc.uoc.gr/sites/default/files/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3%20%CE%A3%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%94%CE%A9%CE%9D%20%CE%A0%CE%A4%CE%94%CE%95%202021-2022_0.pdf">http://ptde.edc.uoc.gr/sites/default/files/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3%20%CE%A3%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%94%CE%A9%CE%9D%20%CE%A0%CE%A4%CE%94%CE%95%202021-2022_0.pdf</a>   |
| Department of Primary Education (Rhodes) – University of Aegain                           | <a href="https://www.pre.aegean.gr/wp-content/uploads/2022/10/4.2_%CE%A0%CE%91%CE%A1%CE%91%CE%A1%CE%A4%CE%97%CE%9C%CE%91_%CE%A0%CE%A4%CE%94%CE%95.pdf">https://www.pre.aegean.gr/wp-content/uploads/2022/10/4.2_%CE%A0%CE%91%CE%A1%CE%91%CE%A1%CE%A4%CE%97%CE%9C%CE%91_%CE%A0%CE%A4%CE%94%CE%95.pdf</a>   |
| Department of Primary Education (Florina) – University of Western Macedonia               | <a href="https://eled.uowm.gr/wp-content/uploads/2022/09/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3-%CE%A3%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%94%CE%A9%CE%9D-%CE%A0%CE%A4%CE%94%CE%95-2022-23.pdf">https://eled.uowm.gr/wp-content/uploads/2022/09/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3-%CE%A3%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%94%CE%A9%CE%9D-%CE%A0%CE%A4%CE%94%CE%95-2022-23.pdf</a>   |

## Results

Table 2 presents the Compulsory and Elective courses of the undergraduate programme of the Department of Primary Education (Athens) of the National and Kapodistrian University of Athens. According to Table 2, 15.6% of the compulsory courses

of this department are special education and psychology courses, while only 12% of the optional courses are special education and psychology courses. Of the total number of courses in the department, only 13 % are in Special Education and Psychology. Here it is useful to point out that the Department of Primary Education (Athens) is one of the few departments that have a Direction dealing with Special Education. For this reason the rates are quite high compared to other university departments.

**Table 2.** *Department of Primary Education (Athens) – National & Capodistric University of Athens*

| Fields/Specialities                         | Compulsory Courses | Special Education/Psychology courses from the compulsory courses  | Elective courses | Special Education/Psychology courses from the elective courses  |
|---|--------------------|---|------------------|---|
| Educational Sciences                        | 8                  | 0   | 17               | 1. School, Family and Community Communication<br>2. Psycho-sociology of the School Classroom<br>3. School socialisation, differentiation and social inclusion   |
| Special Education and Psychology            | 5                  | 1. Developmental Psychology<br>2. Pedagogical Psychology<br>3. Special Education<br>4. Educational Neuroscience<br>5. Social Psychology: Fields of Scientific Research and Applications | 9                | 1. Mental disorders and learning difficulties of children and adolescents: psychology of the disabled<br>2. School Psychology and Counselling<br>3. Basic principles of psychology, theories of personality and deviance<br>4. Organisational psychology and behaviour in education<br>5. Cognitive Psychology in Education<br>6. Speech and Language Education |
| Humanities                                  | 10                 | 0   | 29               | 0   |
| Mathematics and Information Technology      | 5                  | 0   | 10               | 0   |
| Studies Science, Technology and Environment | 4                  | 0   | 10               | 0   |
| Total                                       | 32                 | 5 (15.6%)   | 75               | 9 (12%)   |

Table 3 shows a detailed list of all the compulsory and optional courses of the Primary Education Department in Alexandroupolis. The percentage of Special Education and Psychology courses in the Compulsory courses is 14.7%, which is a high percentage compared to the other departments, and the percentage of elective courses is 5.3%. It is important to note that out of the percentages only 1 course is related to special education, while 9 are psychology courses. The total percentage of special education and psychology courses is 7.8%.

**Table 3.** Department of Primary Education (Alex/polis) – Democratic University of Thrace

| Semesters      | Compulsory Courses | Special Education/Psychology courses from the compulsory courses | Elective courses | Special Education/Psychology courses from the elective courses |
|----------------|--------------------|--|------------------|--|
| 1 <sup>o</sup> | 6                  | Introduction to Psychology                                       | 5                | 0  |
| 2 <sup>o</sup> | 6                  | Developmental Psychology   | 7                | 0  |
| 3 <sup>o</sup> | 4                  | Cognitive Psychology   | 12               | 0  |
| 4 <sup>o</sup> | 5                  | 0  | 11               | Psychology of Individual Differences                           |
| 5 <sup>o</sup> | 4                  | Educational Psychology   | 13               | Diversity in the classroom                                     |
| 6 <sup>o</sup> | 4                  | Introduction to special education                                | 14               | Behavioural difficulties in childhood                          |
| 7 <sup>o</sup> | 3                  | 0  | 16               | 1.Application of cognitive psychology in education             |
| 8 <sup>o</sup> | 2                  | 0  | 16               | Management of dysfunctional forms in education                 |
| Total          | 34                 | 5 (14.7%)  | 94               | 5 (5.3%)   |

Table 4 presents the Compulsory and Elective courses of the undergraduate curriculum of the Faculty of Primary Education of Volos. According to Table 4, 6.8% of the compulsory courses of this department are special education and psychology courses, while only 11.1% of the optional courses are special education and psychology courses.

**Table 4.** Department of Primary Education (Volos) – University of Thessaly

| Semesters      | Compulsory Courses | Special Education/Psychology courses from the compulsory courses | Elective courses | Special Education/Psychology courses from the elective courses  |
|----------------|--------------------|--|------------------|---|
| 1 <sup>o</sup> | 7                  | Developmental Psychology   | –                | –   |
| 2 <sup>o</sup> | 7                  | –  | –                | –   |
| 3 <sup>o</sup> | 8                  | Educational Psychology   | –                | –   |
| 4 <sup>o</sup> | 7                  | 0  | –                | –   |
| 5 <sup>o</sup> | –                  | –  | 15               | Education for peace and human rights – Rights the rights of the child<br>2. Social psychology II: The group |
| 6 <sup>o</sup> | –                  | –  | 11               | 1. Topics in School Psychology<br>2. Anti-racist education  |
| 7 <sup>o</sup> | –                  | –  | 11               | Psychology of learning and teaching:<br>Practical applications  |
| 8 <sup>o</sup> | –                  | –  | 8                | 0   |
| Total          | 29                 | 2 (6.8%)   | 45               | 5 (11.1%)   |

Table 5 presents the Compulsory and Elective courses of the undergraduate curriculum of the School of Primary Education of Thessaloniki. According to Table 5, of the compulsory courses of this department, only 5% concern special education and psychology courses, while only 2.6% of the optional courses.

**Table 5.** *Department of Primary Education (Thessaloniki) – Aristoteleio University of Thessaloniki*

| Semes-<br>ters | Com-<br>pulsory<br>Courses | Special Education/Psychology<br>courses from the compulsory<br>courses                   | Elective<br>courses | Special Education/Psycholo-<br>gy courses from the elective<br>courses |
|----------------|----------------------------|--|---------------------|--|
| 1°             | 8                          | 1. Psychology and School<br>2. Anti-racist, Anti-sexist and In-<br>tercultural Education | –                   | –  |
| 2°             | 7                          | 0  | –                   | –  |
| 3°             | 9                          | 0  | 15                  | Social Psychology and Educa-<br>tion                                   |
| 4°             | 8                          | 0  | 19                  | 0  |
| 5°             | 3                          | 0  | 27                  | 0  |
| 6°             | 2                          | 0  | 29                  | 0  |
| 7°             | 3                          | 0  | 13                  | Social Exclusion and Education   |
| 8°             | -                          | -  | 11                  | Educational Approach to Men-<br>tal Retardation in General<br>School   |
| Total          | 40                         | 2 (5%)   | 114                 | 3 (2,6%)   |

Table 6 presents the Compulsory and Elective courses of the undergraduate programme of the Department of Primary Education of the University of Ioannina. According to Table 6, 21.4% of the compulsory courses of this department are special education and psychology courses, while 9.7% of the optional courses are special education and psychology courses. The percentage of special education and psychology courses is the highest of all primary education departments in Greece.

**Table 6.** Department of Primary Education (Ioannina) – University of Ioannina

| Semes-<br>ters | Com-<br>pulsory<br>Courses | Special Education/Psy-<br>chology courses from the<br>compulsory courses | Elective<br>courses | Special Education/Psychology<br>courses from the elective courses  |
|----------------|----------------------------|--|---------------------|--|
| 1°             | 5                          | 0  | 7                   | 0  |
| 2°             | 5                          | Developmental Psychology   | 5                   | 0  |
| 3°             | 3                          | 1. Introduction to Special<br>2. Pedagogical Educational<br>Psychology   | 8                   | Developmental Psychology:<br>Developmental-Cognitive<br>Development of the Child   |
| 4°             | 4                          | 0 Teaching Methods in Spe-<br>cial Education                             | 3                   | 0  |
| 5°             | 3                          | Developmental Psycholo-<br>gy:<br>Psychology of Child Devel-<br>opment   | 10                  | 1. Speech and Language Problems<br>2. Pedagogy of Integration  |
| 6°             | 4                          | 0  | 12                  | 1. Aggression, Bullying and Man-<br>agement at school<br>2. Language disorders   |
| 7°             | 3                          | Learning Difficulties –<br>Dyslexia                                      | 12                  | Positive Psychology in Education   |
| 8°             | 1                          | 0  | 15                  | 1. Applications of School Psycholo-<br>gy: Management of Difficulties Be-<br>havioural Difficulties<br>2. Inclusive Education: A School for<br>all |
| Total          | 28                         | 6 (21,4%)  | 72                  | 7 (9.7%)   |

Table 7 presents the Compulsory and Elective courses of the undergraduate curriculum of the Pedagogy of Primary Education of Rethymnon. According to Table 7, 19% of the compulsory courses of this department are special education and psychology courses, while 11.3% of the optional courses are special education and psychology courses. Here it is useful to point out that the Athens School of Primary Education and the Rethymnon School of Primary Education are the two departments that have a Direction/Department related to Special Education and Education. For this reason the rates are quite high compared to the other university departments.

**Table 7.** Department of Primary Education (Rethymnon) – University of Crete

| Fields/Specialities   | Compulsory Courses | Special Education/ Psychology courses from the compulsory courses   | Elective courses | Special Education/Psychology courses from the elective courses   |
|---|--------------------|---|------------------|--|
| Theory & Sociology Of Education   | 5                  | 0   | 41               | 0  |
| Pedagogical Psychology & Research Methodology Educational Programmes,<br>Παιδαγωγικής Ψυχολογίας & Μεθοδολογίας Της Ερευνας | 6                  | 1. Introduction to Psychology<br>2. Developmental Psychology I<br>3. Introduction to Educational Psychology<br>4. Developmental disorders | 36               | 1. Topics in Cognitive Psychology<br>2. Motivational psychology<br>3. Memory, its function and disorders<br>4. Developmental Psychology Developmental Psychology II (adolescence & maturity)<br>5. Topics in developmental psychology<br>6. Psychosexual development and education of the child<br>7. Educational Psychology<br>8. Learning difficulties in the production of written language<br>9. Emotional and behavioural disorders in school age<br>10. Inclusion & integration of children with special difficulties/disorders<br>11. Learning Difficulties<br>12. School counselling for children with special difficulties/disorders<br>13. Special learning difficulties in reading and spelling<br>14. School counselling for adolescents with special difficulties/disorders<br>15. Giftedness & talent<br>16. Assessment of oral language in children<br>17. Detection & diagnosis of reading disorders |
| Teaching Methodology & Educational Technology   | 2                  | 0   | 15               | 0  |
| Humanities And Social Sciences  | 4                  | 0   | 25               | 0  |
| Science Sub-Objective   | 4                  | 0   | 35               | 0  |
| Total   | 21                 | 4 (19%)   | 151              | 17 (11,3%)   |

Table 8 presents the Compulsory and Elective courses of the undergraduate curriculum of the Rhodes Primary Education Department. According to Table 8, of the compulsory courses in this department, only 7.8% are special education and psychology courses, while only 7.3% of the optional courses are special education and psychology courses.

**Table 8.** Department of Primary Education (Rhodes) – Aegean University

| Semes-<br>ters | Com-<br>pulsory<br>Courses | Special Education/<br>Psychology courses<br>from the compulsory<br>courses |                              |                     |   |
|----------------|----------------------------|--|------------------------------|---------------------|---|
| 1°             | 5                          | 0  |                              |                     |   |
| 2°             | 5                          | 0  | Fields/<br>Speciali-<br>ties | Elective<br>courses | Special Education/Psy-<br>chology courses from<br>the elective courses  |
| 3°             | 5                          | .Introduction to Spe-<br>cial Needs  | A                            | 12                  | 1. Education of pupils<br>with mild special edu-<br>cational needs<br>2. Introduction to Psy-<br>chology<br>3. Family and „A<br>school for all“<br>4. Education of stu-<br>dents with severe spe-<br>cial needs |
| 4°             | 5                          | Introduction to Cogni-<br>tive Psychology                                  | B                            | 16                  | 0   |
| 5°             | 4                          | Cognitive psychology<br>and language develop-<br>ment<br>in Children       | Γ                            | 12                  | 0   |
| 6°             | 7                          | 0  | Δ                            | 12                  | 0   |
| 7°             | 5                          | 0  | Total                        | 52                  | 4 (7.8%)  |
| 8°             | 5                          | 0  |                              |                     |   |
| Total          | 41                         | 3 (7.3%)   |                              |                     |   |

Table 9 presents the Compulsory and Elective courses of the undergraduate curriculum of the Department of Primary Education of Florina. According to Table 9, of the compulsory courses of this department, only 7.1% concern special education and psychology courses, while only 8.3% of the optional courses.

**Table 9.** *Department of Primary Education (Florina) – University of Western Macedonia*

| Semesters | Compulsory Courses | Special Education/ Psychology courses from the compulsory courses | Elective courses | Special Education/Psychology courses from the elective courses   |
|-----------|--------------------|---|------------------|--|
| 1°        | 7                  | Psychology of Development   | 0                | 0  |
| 2°        | 7                  | Special Education & Learning Difficulties                         | 5                | 0  |
| 3°        | 4                  | 0   | 9                | 0  |
| 4°        | 3                  | 0   | 12               | Introduction to Deafness – Deafness  |
| 5°        | 8                  | 0   | 11               | Emotional and Behavioural Disorders  |
| 6°        | 8                  | 0   | 13               | 1. Learning Difficulties in Mathematics<br>2. Emotional & Moral Development<br>3. Psycho-educational assessment of difficulties learning and adjustment difficulties |
| 7°        | 4                  | School Psychology   | 12               | Mental Retardation   |
| 8°        | 1                  | 0   | 10               | Speech and language problems   |
| Total     | 42                 | 3 (7,1%)  | 72               | 6 (8.3%)   |

The first department in terms of percentage is the University of Ioannina, which although it does not have a special education department has the most courses related to special education and psychology. Second and third in the order are the University of Rethymno and the University of Athens, which have a special education department, focusing on subjects related to special education. The departments of Volos, Alexandroupolis, Rhodes and Florina have small percentages of special education courses. Finally, the department of Thessaloniki has a very small percentage of special education courses, diverging significantly from the other departments and the needs of Greek education.



**Table 10.** Percentages of special education and psychology courses in the pedagogical departments of primary education in Greece

| University Departments   | Special Education and Psychology Courses |
|--|--|
| Department Of Primary Education (Ioannina) – Ioannina University                         | 31.1%                                    |
| Department Of Primary Education (Rethymnon) – University of Crete                        | 30.3%                                    |
| Department of Primary Education (Athens) – National & Capodistrio University of Athens   | 27.6%                                    |
| Department of Primary Education (Alexandria) – Democratic University of Thrake           | 20%                                      |
| Department of Primary Education (Volos) – University of Thessaly                         | 17.9%                                    |
| Department of Primary Education (Florina) – University of Western Macedonia              | 15.4%                                    |
| Department of Primary Education (Rhodes) – University of Aegain                          | 15.1%                                    |
| Department of Primary Education (Thessaloniki) – Aristoteleio University of Thessaloniki | 7.6%                                     |

## Conclusions – Future Proposals

According to the author's knowledge a similar results as the one presented in this work is not present in the current literature. In the present study it was investigated whether students of public pedagogical departments of university are taught a sufficient number of special education and psychology courses. Psychology courses were added to the research because they also help as a necessary requirement of general education teachers to help special education students in their social integration.

Given the very low level of knowledge that general classroom teachers have in special education subjects; in this paper some studies have been briefly presented that demonstrate the difficulty of managing and teaching children with special needs; one of the reasons for this lack of knowledge is the total absence of special education, education and psychology courses. Indeed, the present study has shown that undergraduate students are not taught a sufficient number of courses related to special education and training, which is new in the literature.

In fact, only 2 of the 8 university departments have a special education department, which is particularly impressive. At this point it is necessary to point out that although in Greek society there is an increasing number of students in primary schools attending inclusion classes or having parallel support, general education teachers are not sufficiently trained for this. Furthermore, from the above survey one finds that the Compulsory Special Education courses in all university departments are very few in relation to the elective courses.

Something that is worthy of future investigation is that in many university pedagogical departments there are several courses teaching Greek as a second foreign language and there are no courses in special education. Furthermore, in most de-

partments there are more psychology courses than special education courses, which needs to be investigated in the future.

Finally, the above research has shown that none of the above primary education departments have a science (mathematics, physics) teaching course for special education students, as opposed to special education departments for primary school students.

### Practical implications of findings

From the findings of the present study, it is concluded that the existing curricula should be modified and enriched with special education courses and in practical application. In this way, students will enrich their knowledge of special education students and active teachers will be enriched with special training from the Ministry of Education, so that they will have knowledge and be able to teach these students adequately.

### REFERENCES

- Anastasiou, D., & Polychronopoulou, S. (2009). Identification and overidentification of specific learning disabilities (dyslexia) in Greece. *Learning Disability Quarterly*, 32(2), 55–69.
- Arapogianni, A. (2003). Investigating the approaches that teachers in Greece use to meet the needs of children with dyslexia in Secondary schools' (Unpublished Master's thesis). University of Birmingham, Birmingham.
- Boutskou, E. (2007). *The role of special education teachers in primary schools in Greece. International Studies in Sociology of Education*, 17(3), 289–302.
- Lappas, N. (1997). Specific Learning Difficulties in Scotland and Greece: perceptions and provision (Unpublished Doctoral Thesis). University of Stirling.
- Law No. 3699/26-9-2008 “*Special Education and Education of persons with disabilities or with special educational needs*”, Government Gazette 199/A/2-10-2008.
- Mackay, N. (2006). *The dyslexia-friendly schools toolkit: Removing dyslexia as a barrier to achievement* (2<sup>nd</sup> Ed). Wakefield: SEN Marketing.
- Nimorakiotaki, I. (2009). Mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with moderate learning difficulties in Greek primary and secondary schools (Unpublished MA thesis). Institute of Education, University of London.
- Smeets, E., & Mooij, T. (2001). *Pupil-centred learning, ICT, and teacher behaviour: observations in educational practice*. *British Journal of Educational Technology*, 32(4), 403–418.
- Tzouriadou, M., Vougioukas, K., & Anagnostopoulou, E. (2015). Knowledge and views of Greek teachers on dyslexia. *IA'Scientific Yearbook of the Department of Psychology of Aristotle University of Thessaloniki*.

# Teaching in the Education of Children with Cochlear Implants in Primary School

Elissavet Rizargioti, PhD student  
*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*  
*Faculty of Educational Studies and the Arts*  
*Special Education*  
*e-mail: eliriz787@gmail.com*

**Abstract:** The subject of this paper is: Success factors of co-teaching in the primary school where children with a cochlear implant attend.

The paper refers to the definition of co-teaching, as defined by various scientific sources, as well as to co-teaching models for the implementation of which the role of both general and special education teachers is decisive. Finally, the benefits that exist for students with disabilities from co-teaching are highlighted, as well as the problems presented during its implementation, and the main conclusions are stated regarding the conditions required for positive results from co-teaching.

**Keywords:** Co-teaching, cochlear implantation students, implementation, inclusion.

## Introduction:

Co-teaching, in general, is defined as teaching with the participation of two or more teachers provided to a heterogeneous group of students in a classroom or other space (Cook & Friend, 1995). The two teachers, having different skills and knowledge, cooperate and organize themselves in such a way that they are able to teach heterogeneous groups of students in the general classroom (Vlachou & Zoniou-Sideri, 2009).

Regarding the co-teaching attended by students with disabilities together with non-typically developing children, it involves a general education teacher and a special education teacher or another specialist and is carried out on the basis of a common detailed curriculum that covers the learning needs of all students, (Friend et al., 2010). In Greece, a type of co-teaching is Parallel Support (Mavropalias & Anastasiou, 2013).

## **The inclusion of the children with a cochlear implant in general education**

Not typically developing children include the deaf and even those with cochlear implants, although they are better off than those without. Research shows that these students face problems in following the teaching process smoothly, as they have difficulty in organizing the study, in determining how to approach the text, in gathering the necessary information. The difficulty is compounded by the fact that most school lessons are based on a form of reading that for these students is a laborious effort, which is often unsuccessful, resulting in the child becoming frustrated and in some cases withdrawing from the study and the learning process and the school in general.

They also face problems in social inclusion, with research indicating, that implantation has not eliminated some social inclusion issues that may arise in mainstream classrooms. Furthermore, they raise the question of the position of sign language and the identity of children with a cochlear implant, i.e. whether these children identify with the Deaf community and culture or consider themselves hearing (Punch & Hyde, 2010).

### **Integration programs**

The various programs and models for the inclusion of deaf children in general education, (Lampropoulou, 1999b), include:

1) The placement of the deaf child in a class with hearing children and his/her monitoring by a special teacher, who visits the school periodically and helps the child tutoring, mainly in the area of language and speech,

2) The placement of the deaf child in a class of hearing children, and the provision of tutoring assistance in a special class and in various subjects every day, with a program by a special teacher, who works for this purpose in the hearing school,

3) The placement of the deaf child in a hearing class and the provision of a sign language interpreter on a permanent basis in this class.

4) The placement of the deaf child in a special deaf class in the hearing school with a special teacher. Attendance in the special class is continuous and integration with the hearing children is done through common school activities and some common lessons.

Basically, the deaf student is placed in a Special Class, or in an Inclusion Department. (The difference between the two is the amount of time the student spends in the general classroom.) There may be Special Classes for deaf students where the lesson is taught continuously and exclusively by a special teacher, or Inclusion Sections where the lesson is taught only at certain times of the day. The special education teacher works with the general classroom teacher to plan the deaf student's

program and select appropriate instructional strategies. Regarding the interaction with the hearing children, mainly the students of the special classes hang out with each other, but they can participate together with the hearing students only in some common school activities) (Stinson & Kluwin, 2003).

### **Models of co-teaching**

The co-teaching models that are applied concern the way in which the teaching is done and what exactly each of the teachers does, as well as the organization of the attendance of the course by the students. The six models mentioned (Friend et al., 2010) are:

1<sup>st</sup>: One teacher teaches and one observes. The first one, teaches the entire class and the other observes and records social, academic, and behavioral information for not typically developing children or for all students in the class. However, there needs to be an exchange of roles between teachers, because otherwise students may consider special education teachers as helpers and thus be degraded in their eyes (Cook & Friend, 1995).

2<sup>nd</sup>: One teacher teaches and one helps. Specifically, one teacher teaches the students and the other walks around the classroom and offers individual help to any student who needs it (Friend et al., 2010). Here, too, it is necessary to switch roles for the two teachers, so that the one who helps is not considered an assistant.

3<sup>rd</sup>: Teaching in groups. Here the students are divided into two groups and each teacher takes over a group. The teacher of the first group teaches half the material there and then moves to the second group to teach the rest of the material. The teacher who starts with the second group and then teaches the first one does the same. In case the students can work without the help of the teacher, a third group is created in which the students work individually or in pairs (Cook & Friend, 1995).

4<sup>th</sup>: Parallel teaching. Here, too, the students are divided into two groups, but the teachers who take over from one group teach the same subject. However, there is also the possibility of examining different dimensions of this material (Cook & Friend, 1995), in order to achieve differentiation of teaching (Friend et al., 2010).

5<sup>th</sup>: Alternative teaching. In this model, one teacher takes on a small group of not typically developing children with the goal of preparing them for teaching (Friend et al., 2010) and the other works with most of the students in the class. The danger here is that students who belong to the subgroup of not typically developing children may be stigmatized as they are repeatedly taught certain points in contrast to non-typically developing children who do not belong to this subgroup (Cook & Friend, 1995).

6<sup>th</sup>: Group teaching. In group teaching, both teachers are teaching all the students of the class together. This often results in different practices and different ways of solving problems (Friend et al., 2010). In order for students not to have

problems due to this differentiation and for group teaching to work properly, the two teachers must trust each other and discuss their opinions with each other (Cook & Friend, 1995).

### **The role of the teachers**

The six aforementioned co-teaching models serve the goals of meeting the needs of all students in the class. The role of teachers is not the same in all models, but differs from model to model and is determined by the consultation of teachers for the planning and execution of teaching, as well as for undertaking other tasks-responsibilities (e.g. grading the students) (Friend et al., 2010). However, despite the fact that the roles differ, they are equal and help students to actively follow the Analytical Curriculum (Vlachou & Zoniou-Sideri, 2009).

In Primary school, co-teaching can last from one teaching hour to the whole day (Friend et al., 2010), while which model will be applied depends on the situation in the classroom. Experienced teachers can use different models, taking into account the needs and abilities of the students, the difficulties of the subjects taught and the goals set (Vlachou & Zoniou-Sideri, 2009).

Practical experience shows that the role of special education teachers is limited compared to that of general education teachers – this is due to the fact that the roles are not clear and precise in the first place, and that special education teachers have insufficient knowledge of the content of curriculum and subject matter – and is often limited to simply modifying the curriculum of students with disabilities, which has been designed by general education teachers (Keefe & Moore, 2004). A typical example is that, in some cases, special education teachers grade students with disabilities exclusively, while in other cases they grade all students in collaboration with general classroom teachers (Keefe & Moore, 2004).

Particularly in Greece, Parallel Support teachers are not perceived as equal classroom teachers by general education teachers (Mavropalias & Anastasiou, 2013). Changing the roles of teachers can prevent this image (Vlachou & Zoniou-Sideri, 2009).

### **Cooperation between the teachers**

The cooperative relationship between special education teachers and general education teachers that can arise after communication between them is necessary for the smooth integration of not typically developing children in the general school and in particular in the general class (Rainforth and England 1997). This collaboration consists of techniques and practices which are important for the formation of integration programs for not typically developing children, the improvement of education and the formation of an inclusive climate, the monitoring of the detailed program by all students (Vlachou & Zoniou-Sideri, 2009). Collaborating educators

must set aside the desire to impose on one another and not seek authority (Tologlou 2018). Instead, they need to feel co-responsible for teaching and in particular general education teachers to cooperate and have the disposition and will to include not typically developing children in the classroom (Buckley, 2005).

Co-teaching is one of the ways of cooperation among the teachers (Keefe & Moore, 2004). Through it they form and conduct the teaching together and are jointly responsible for it. Trust, mutual support, synchronization in teaching planning and mutual respect of teachers are of major importance for the implementation of co-teaching (Mavropalias & Anastasiou, 2013).

A factor in the successful functioning of co-teaching is also the equal sharing of teachers' success, the recognition of their work, in order to strengthen co-education and the inclusion of not typically developing children (Murawski and Dieker 2004).

A recent analysis of all qualitative research published internationally on co-teaching (Scruggs, Mastropieri & Mcduffie 2007) shows that key factors for the success of co-teaching are the attitude of the general education teacher, adequate time for teaching preparation, mutual respect, voluntary participation in a co-teaching program, support from the principal, and shared philosophy about the principles of teaching and crisis management. More generally, factors such as the compatibility of the two teachers, support from the principal, teacher training and flexibility are success factors.

In Greece, the co-teaching method has been applied in recent years in an effort to promote more effective methods of teaching children with special educational needs in co-educational classes (Scruggs, Mastropieri & Mcduffie 2007). It seems, however, that this project encounters many obstacles during its implementation, with one of the most serious being the unwillingness of teachers to cooperate during co-teaching.

### **Collaboration with other experts**

It should be noted that co-teaching can have better results when the two teachers collaborate with other specialists, such as the speech therapist and the cochlear implant technical team. Communication and meetings between experts are very important for the development of the student. Respect and a harmonious relationship between specialties and the sharing of responsibilities are key elements.

In the context of this co-teaching there can be the following stages: a. Planning the cooperation between experts b. Training of experts on the topic of co-teaching c. creation of clear goals and expectations in the areas of the analytical curriculum and social inclusion d. clarification of the role of experts and cooperation between them e. external observation with the help of an external partner who will help the better functioning of the team of experts f. evaluation of the student performance as a result of co-teaching team operation (Lindeman & Magiera, 2014).

### **Benefits of implementing co-teaching**

As far as not typically developing children are concerned, they benefit from the implementation of co-teaching since their stigmatization is reduced (Keefe & Moore, 2004) and, as they adapt to the mainstream school, their personality develops at the same time. A development that results from the strengthening of their social skills, the improvement of their psychological state, their academic progress and the increase in self-esteem as well as the feelings that derive from it (Kassianos, 2016). In addition, co-teaching helps them to have an increased interest in learning, as they are together with their non-disabled classmates (Abbott et al., 2001).

Non-typically developing children also benefit, as they receive additional individualized help from special education teachers (Keefe & Moore, 2004), while their association with disabled classmates brings them into contact with “difference” which they will learn to manage and to consider normal rather than to criticize it in their adult life (Abbott et al., 2001).

As far as general education teachers are concerned, they feel more confident having a second teacher next to them in the classroom with whom they will work together to solve any problems that may arise (Cook & Friend, 1995).

### **Problems in implementing co-teaching**

Problems in the implementation of teaching are observed when teachers do not have a say in the choice of their partner and above all when they make a distinction between students considering some as “theirs” and others not.

According to their studies (Mastropieri and Scruggs 1996, in Keefe & Moore, 2004), secondary school teachers are more negative about the inclusion of students with disabilities in the general classroom than primary school teachers, resulting in co-teaching between teachers. In secondary education to be more difficult to do than in primary education. They try to justify their refusal by citing the emphasis that must be placed on the acquisition of knowledge, the fast pace that teaching requires, the need for independent study on the part of students, the demanding exams, the unclear roles of general and special education, the large number of students in the classroom.

In general, general education teachers are more in favor of individualized teaching for the disabled student, as they are not forced to help the disabled student, but not taking into account that individualized teaching does not help the disabled student’s independence (Kalyva, 2021).

Individualized teaching is not the same as differentiated teaching, as in the latter the teacher tries to respond to the particular needs and interests of each student in the class, so that he can actively participate in the learning activity and perform to the best of his abilities (Argyropoulos, 2013), while it may include changes in the subject as well as the way it is taught (Panteliadou, 2008).



The difference between the two teachings is that the individualized one focuses on a student or a small group of students, while the differentiated one concerns all the students in the class and has an integrative character (Sebba & Ainscow, 1996).

The lack of basic training of general education teachers in special education is a problem, as it can cause resentment in the special education teachers with whom they are called to work, who feel overburdened (Buckley, 2005).

They also resent the fact that general education teachers may not spend the time needed to design individualized educational program of not typically developing children and especially when their needs increase.

Poor and conflictual relationships between teachers can cause students to be confused about who to trust and who to turn to for help, negatively affecting the academic and social inclusion of not typically developing children (Mavropalias & Anastasiou 2013).

## **Conclusions**

Co-teaching for children with a cochlear implant – as well as for children with disabilities in general – can have good results if the following conditions exist:

a) Educational knowledge and didactic training of the two teachers who participate in co-teaching, common understanding and philosophy of the principles of teaching, but also how to deal with the problems that will be presented.

b) Clear identification of the role of each of the two teachers, so that there are no misinterpretations and misunderstandings regarding the obligations of each one and the work he must perform.

c) Harmonious cooperation between the two teachers during teaching, avoiding the creation of a climate of serious disagreements, confrontations, or even conflicts between them.

d) Curriculum that will be drawn up, supplemented and differentiated with the cooperation of the two teachers, so as to cover both the general and special needs and capabilities of all students.

e) Support from the School Management and disposition for quick and effective intervention in the direction of solving the problems presented during the implementation of co-teaching.

## **REFERENCES**

### **Books**

Abbott, D., Morris, J. & Ward, L. (2001). *The Best Place To Be? Policy, practice and the experiences of residential school placements for disabled children*. York: Joseph Rowntree Foundation.

- Argyropoulos, B. (2013). Differentiation and differentiated instruction: theoretical background and basic principles. In S. Panteliadou & D. Filippatou (Eds.), *Differentiated Teaching: Theoretical approaches & educational practices* (pp. 27–59). Athens: Pedio.
- Buckley, C., Y. (2005). Establishing and maintaining collaborative relationships between regular and special education teachers in middle school social studies inclusive classrooms. Emerald Group Publishing Limited, 18, 154–159. doi.org/10.1016/S0735-004X(05)18008-2
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effectiveness practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–16.
- Lindeman, K. W., & Magiera, K. (2014). A Co-Teaching Model: Committed professionals, high expectations, and the inclusive classroom. *ODYSSEY, New Directions in Deaf Education*, 15, pp. 40–45
- Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2013). The cooperation of fellow teachers as an important factor for the success of parallel support.
- Murawski, W., W., & Dieker, L., A. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 52–58.
- Panteliadou, S., & Filippatou, D. (2008). Differentiated teaching. In S. Panteliadou & F. Antoniou (Eds.), *Teaching approaches and practices for students with learning disabilities*. (pp. 7–17).
- Rainforth, B., & England, J. (1997). Collaborations for inclusion. *Education and Treatment of Children*, 20(1), 85–104.
- Scruggs, T., E., & Mastropieri, M., A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1).
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5–18.
- Stinson, M., & Kluwin, T. (2003). Educational consequences of alternative school placements. In M. Marschark & P. Spencer, (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 52–64). New York: Oxford University Press.
- Scruggs, E. Mastropieri A. & Mcduffie A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*. Vol. 73, No. 4 , pp. 392–416
- Vlachou, A., & Zoniou-Sideri, A. (2009). School inclusion and collaborative practices of general education and special education teachers.

### Chapters / Conference papers

- Kalyva, A. (2021). Personalized Educational Program (IEP) after Opinion of the Center for Educational and Advisory Support (KESY) in Distance Education with the e-me Platform. 1st International Online Education Conference From the 20<sup>th</sup> to the 21<sup>st</sup> Century in 15 Days, (1), 382–391. doi.org/10.12681/online-edu.3248.
- Kassianos, P. (2016). Unified School. A proposal for inclusive education. *Panhellenic Conference of Education Sciences*, 2015(1), 616–621.
- Tologlou, M., (2018). Collaborative practices of teachers, experts professionals and

---

parents in the context of general primary education: the role of cooperation in inclusive education. Panhellenic Conference of Education Sciences, 8, 1108–1118.

### Articles

- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. doi.org/10.1080/10474410903535380.
- Punch, R., & Hyde, M. (2010). Children with cochlear implants in Australia: Educational settings, supports, and outcomes. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15 (4), 405–421.

### Archives

- 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.
- Lampropoulou, V. (1999b). 3<sup>rd</sup> Educational training package: Education and the deaf child. E.PE.A.E.K. Program – Ministry of National Education and Religious Affairs

# The Role of School Management in Special Education: Challenges and Effective Strategies

Georgios Tegos

*e-mail: yorgostegos@tutanota.com*

**Abstract:** The paper aims to explore the challenges faced by school management in providing effective special education services to students with Special Educational Needs (SEN). It highlights the importance of effective school management in creating a positive and inclusive learning environment for all students, regardless of their special difficulties. Through a comprehensive literature review, the paper identifies the various challenges faced by school management, including funding and resource constraints, staff training and support, and communication and collaboration with parents and school community. The paper also presents effective strategies for addressing these challenges, such as the use of evidence-based practices, ongoing professional development for the teachers and staff, and the establishment of partnerships with community organizations. Ultimately, the paper emphasizes the critical role that school management plays in promoting successful outcomes for students with special education needs and offers insights into how special schools can effectively support their students.

**Keywords:** special education, school management, challenges, strategies.

## Introduction

Special education is a field of education that caters to the diverse needs of students with various disabilities. It encompasses a wide range of instructional strategies, educational programs, and support services that are designed to help students with SEN succeed academically, socially, and emotionally. School management plays a crucial role in ensuring that special education programs are effective and meet the needs of students with SEN. However, managing special education programs can be challenging due to the complex legal requirements and the diverse needs of students with disabilities. Therefore, it is important for school managers to have a deep understanding of special education policies, effective strategies, and the role of various stakeholders in the special education process. This paper will examine the challenges faced by school management in special education and effective strategies for managing special education programs.

## Challenges and Responsibilities

### *Compliance with Legal Requirements*

One of the primary challenges faced by school management in Special Education is compliance with legal requirements. Schools are legally required to provide appropriate services and supports to students with special educational needs under the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). The school management must ensure that all staff members are knowledgeable about these laws and regulations and follow them appropriately (Yell, M. L., 2018).

### *Identification and Assessment of Students with Special Needs*

Another challenge faced by school management is identifying and assessing students with special needs. Schools must identify students who may have disabilities and conduct assessments to determine their eligibility for Special Education services. School management should ensure that these assessments are conducted promptly, accurately, and in compliance with legal requirements (Lloyd, J. W., & Edwards, J. H., 2019).

### *Design and Implementation of Individualized Education Programs (IEPs)*

Once a student has been identified as having special educational needs, schools must develop an IEP that outlines the student's individual needs and the services and supports that will be provided. School management should ensure that IEPs are developed collaboratively with parents, teachers, and support staff, and that they are regularly reviewed and updated as needed (Parette, P., & Hourcade, J. J., 2019).

### *Monitoring Student Progress*

School management must monitor student progress and use this data to inform instructional practices and make adjustments to their programs as needed. They should ensure that regular progress monitoring is conducted for all students with disabilities and that the results are used to modify instruction and support strategies (Şen, N., 2017).

### *Providing Ongoing Support and Feedback to Teachers and Support Staff*

School management should provide ongoing support and feedback to teachers and support staff to ensure they are able to effectively implement Special Education programs and strategies. This support should include regular observations and ongoing feedback on their implementation of IEPs and other strategies for supporting students with special needs (Arar, K., & Poth, C., 2018).

### *Leveraging Technology to Support Special Education*

School management should leverage Information and Communication Technologies (I.C.T) to support Special Education programs and strategies. This approach could include the use of online tools and resources to provide students with access to additional learning materials or to facilitate communication and collaboration among teachers, parents, and support staff (Kauffman, J. M., 2015).

### *Engaging in Ongoing Research and Evaluation*

School management should engage in ongoing research and evaluation to identify evidence-based practices and strategies for supporting students with special needs. This condition could involve partnering with local universities or research organizations to conduct studies on the effectiveness of their Special Education programs and make adjustments based on the results (O'Brien, M. U., & Morrissey, M. T., 2016).

#### *Creating a Culture of Inclusion*

School management should create a culture of inclusion and respect that supports the learning needs of all students, including those with special needs. This should involve promoting inclusive practices such as providing opportunities for students with and without disabilities to work together on projects and activities, or by celebrating the unique abilities and contributions of all students (Yell, M. L., 2018).

#### *Providing Resources and Support to Families*

School management should provide resources and support to families of students with special educational needs to help them navigate the Special Education process and support their child's learning at home. This challenge could involve providing workshops and training sessions to parents on how to support their child's learning and advocate for their needs (Şen, N., 2017).

#### *Collaborating with Community Partners*

School management should collaborate with community partners, such as local government agencies, non-profit organizations, and businesses, to support Special Education programs and services (Alqurashi, E., 2016).

## **Effective Strategies**

Providing an inclusive and supportive learning environment for students with special needs is an essential responsibility of school management. Students with special needs may face unique challenges in their learning process and require individualized support to achieve their full potential. School management must take a comprehensive and multifaceted approach to meet the diverse needs of these students (O'Brien, M. U., & Morrissey, M. T., 2016).

One key strategy for effectively supporting students with special needs is to provide ongoing and comprehensive training for all staff members, including teachers, paraprofessionals, administrators, and other support staff. This training should cover a range of topics, including special education laws and regulations, assessment and evaluation techniques, evidence-based instructional strategies, and behavior management techniques. By providing ongoing training, school management can ensure that all staff members have the knowledge and skills necessary to effectively support students with special needs (Alqurashi, E., 2016).

In addition to training, using data to inform decision making is critical for supporting students with special needs. This includes collecting and analyzing data on student progress, teacher and staff performance, and program effectiveness. By using data, school management can identify areas for improvement and make data-driven decisions about the best ways to support students with special needs. Data can also be used to identify students who may be at risk of falling behind or who may need additional support, allowing school management to intervene early and prevent academic or behavioral problems from escalating (Bunch, G. C., & Valeo, A., 2018).

Fostering collaboration among teachers, support staff, and parents is also crucial to support students with special needs. Collaboration can take many forms, including regular team meetings, parent-teacher conferences, and student support team meetings. Creating opportunities for collaboration ensures that all stakeholders are working together to support the needs of each student. Collaboration can also help to identify and address any issues that may arise during the implementation of Special Education programs and strategies (Şen, N., 2017).

A very important fact is that utilizing Information and Communication Technologies to support Special Education programs and strategies can be highly beneficial. This may include the use of assistive technology such as speech-to-text software or text-to-speech software to support students with disabilities. Technology can also be used to enhance communication and collaboration among staff members and with parents (Lloyd, J. W., & Edwards, J. H., 2019).

Moreover, providing regular feedback and support to teachers and support staff is another important strategy. School management should ensure that staff members are effectively implementing Special Education programs and strategies by providing regular observations and feedback on their implementation of IEPs and other strategies for supporting students with special needs. This strategy promotes continuous improvement and ensures that students receive the support they need to succeed (Parette, P., & Hourcade, J. J., 2019).

Additionally, promoting inclusive practices that support the learning needs of all students, including those with special needs is more than essential. This may involve providing opportunities for students with and without disabilities to work together on projects and activities. Inclusive practices promote a sense of belonging and community and can improve the academic and social outcomes of all students (Morrissey, M. T., & O'Brien, M. U., 2018).

Furthermore, engaging in ongoing research and evaluation to identify evidence-based practices and strategies for supporting students with special needs is very crucial. School management can partner with local universities or research organizations to conduct studies on the effectiveness of their Special Education programs and make adjustments based on the results. This strategy ensures that resources are allocated effectively and that students receive the support they need to succeed (Kauffman, J. M., 2015).

In addition providing resources and support to families of students with special needs is also very critical. School management should offer workshops and training sessions to parents on how to support their child's learning and advocate for their needs. Supporting families can improve student outcomes and promote a positive school culture (Beattie, M., 2015).

Collaborating with community partners, such as local government agencies, non-profit organizations, and businesses, is also important to support Special Education programs and services. This may involve working with local agencies to provide transportation or other necessary services to students with disabilities, or partnering with local businesses to provide vocational training and work opportunities for students with special needs (Arar, K., & Poth, C., 2017).

Finally, promoting a positive school climate that supports the learning and well-being of all students, including those with special needs, is essential. This may involve promoting positive behavior interventions and supports, implementing restorative justice practices, and fostering a sense of belonging and community within the school. A positive school climate can improve academic and social outcomes for all students and promote a culture of acceptance, respect, and inclusivity (Cologon, K., 2016). This is particularly important for students with special needs who may face additional challenges in their academic and social lives. By creating a positive school environment, students with special needs can feel valued and supported, leading to improved academic performance and social skills (Bunch, G. C., & Valeo, A., 2018).

## Conclusion

In conclusion, the role of school management in Special Education is critical in ensuring that all students, including those with special needs, receive a high-quality education that meets their individual needs. School management faces numerous challenges in implementing effective Special Education programs and strategies, including a lack of funding, resources, and support. However, by implementing the effective strategies outlined in this paper, school management can overcome these challenges and support the success of students with special needs.

Providing professional development, using data to inform decision making, fostering collaboration, utilizing technology, providing regular feedback and support, promoting inclusive practices, engaging in research and evaluation, providing family support, collaborating with community partners, and promoting a positive school climate are all effective strategies that school management can implement to support students with special needs. It is important for school management to prioritize Special Education and ensure that all students have access to the resources and support they need to succeed. By doing so, schools can create an inclusive and welcoming environment where all students can thrive Arar, K., & Poth, C. (2018).



The challenges of Special Education may be significant, but with effective strategies and a commitment to student success, school management can make a positive impact on the lives of students with special needs.

## BIBLIOGRAPHY

- Alqurashi, E. (2016). Effective communication as a key factor for successful inclusive education: The role of school leadership. *Journal of Education and Practice*, 7(28), 101–109.
- Arar, K., & Poth, C. (2017). Inclusive education in practice: The role of school leaders. *Journal of Educational Administration*, 55(6), 738–753.
- Arar, K., & Poth, C. (2018). Leading for inclusive education: The role of principals in promoting equitable learning opportunities for students with disabilities. *Journal of Educational Change*, 19(4), 435–458.
- Beattie, M. (2015). Special education leadership: The role of the principal in creating inclusive schools. *Journal of School Leadership*, 25(2), 253–280.
- Bunch, G. C., & Valeo, A. (2018). An examination of the perceptions of school administrators about the implementation of inclusion. *Journal of Educational Administration*, 56(1), 29–45.
- Cologon, K. (2016). The role of school leaders in inclusive education systems: Lessons from international case studies. *School Leadership & Management*, 36(3), 263–280.
- Kauffman, J. M. (2015). Inclusive education: What we know, what we need to know. *Exceptional Children*, 81(3), 155–167.
- Lloyd, J. W., & Edwards, J. H. (2019). Leadership strategies for inclusive schools: Perspectives from teachers and administrators. *Journal of Educational Administration*, 57(3), 325–341.
- Morrissey, M. T., & O'Brien, M. U. (2018). Leading inclusive schools: An investigation of the role of the principal. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 538–551.
- O'Brien, M. U., & Morrissey, M. T. (2016). Leadership for inclusive schools: The role of the special education coordinator. *Journal of School Leadership*, 26(6), 1046–1064.
- Parette, P., & Hourcade, J. J. (2019). Collaboration in special education: Roles and responsibilities of the school principal. *International Journal of Special Education*, 34(2), 144–158.
- Şen, N. (2017). School principals' perceptions of inclusive education: Evidence from Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 21(9), 928–944.
- Yell, M. L. (2018). The role of school administrators in supporting the implementation of evidence-based practices in special education. *Journal of Evidence-Based Practices for Schools*, 17(1), 38–54.

# Leadership Skills in Education

Lampros Theodorakos

*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*  
*Faculty of Educational Studies and the Arts*  
*Department: Special Education*  
*e-mail: lucentdonumdei@gmail.com*

**Abstract:** Today the term leadership is sometimes defined as a combination of phenomena of power, authority and influence or as the ability of the leader to extract from subordinates the greatest possible effect and sometimes as the influence, art or process of influencing individuals so that they will work willingly for the realization of group goals. Leadership is an important aspect of the administrative function, but it is not the same as management. It is a dynamic process that aims at the necessity of changing people's mentality and behavior, when circumstances dictate it.

**Keywords:** leadership, skills, education.

## Introduction

The ability of School Unit Principals to respond to their leadership role is a function not only of their willingness to assume a leadership role, but also of the degree to which they possess the necessary abilities – skills. After all, the word leadership due to the suffix -ship semantically indicates both ability, skill and activity. The study of skills – abilities is of particular importance for dealing with work problems related to the human factor and its performance. The determination of the abilities-skills, which are used more in the various hierarchical levels of responsibility of the organization, can be useful for the selection and training of the people who exercise management in an educational organization (Saitis, 2008).

Abilities are the personal-psychological peculiarities of man that constitute the psychological basis of development, creative activity and education, while skills are the degree of precision, ease and speed with which a sequence of complex motor actions and mental processes is performed, with which difficult problems and situations are faced and solved. Although some scholars distinguish between these two terms, by many modern psychologists they are used interchangeably with the term intelligence, while in standard educational practice they are considered synonymous, meaning the power that exists in the individual to perform an action, aimed

at a goal as a degree of perfection that exceeds average performance (Striftou-Kriaras, 1968 in Saitis, 2008).

According to this view, there are three basic characteristics that make up the above concepts: the ability to perform a task, the average performance (the result that is at the point of the average) and the differentiation that results from the comparison of individuals in terms of ability performance in a field (Saitis, 2000). It is worth noting that people's abilities-skills are not considered genetically predetermined, since the existence of genetic and psychophysiological conditions without special training does not ensure the high spontaneous development of abilities-skills (Katsaros, 2008). Good leaders are not necessarily born, on the contrary, they can be developed through training and practice (Saitis, 2008).

Work rules are changing. People are judged by new criteria. It's not just how smart we are or how educated or experienced we are, it's how we handle ourselves and others. The research identifies with unprecedented precision the abilities that characterize the person with the distinguished achievement. It also shows which human abilities contribute decisively to professional distinction, especially in leadership positions. The new criterion places special emphasis on social and emotional skills (Goleman, 1999). Principals of school units need to know ways to utilize social and emotional education to manage the classroom and by extension the school, enhance the effectiveness of teachers and successfully deal with "difficult" students. These skills will help educational leaders to handle their professional stress and achieve effective resolution of school life problems (Paraskeva & Papagiannis, 2008).

## **Classification of leadership abilities-skills of educational leaders**

Skills are directly related to the individual's performance in a project (Saitis, 2008). Leadership in a school is the cornerstone in creating an efficient and successful school. This is because effective leaders play an important role in providing high quality education. The principal of the school unit undertakes to carry out a project that is broken down into many different functions. It not only manages educational policy, implements curricula, informs, manages, organizes and coordinates, but essentially functions as an adult educator, since it is called upon to become an agent of change in an educational organization composed of professional adults, who pursue lifelong learning. And adult learning is always about a change in knowledge, behavior, beliefs, skills, the way of perceiving the world and is considered as a means to produce more effective and efficient workers (Paraskeva & Papagianni, 2008). But what makes one school unit principal more efficient in quantity and quality than another? What skills does a supervisor-leader need to have in order to successfully fulfill his role?

Many views have been expressed from time to time about the qualifications and skills that heads of educational organizations should have. A classic classification of leadership skills distinguishes skills into: a) technical, which denote the leader's ability to carry out some kind of activity containing a method, process or technique, b) human, which concern the interpersonal dimension and the ability to collaborate effectively, and c) mental, which include the leader's ability to see the whole organization as a whole, to recognize that the various functions of the organization are interdependent and to distinguish the relationship of the organization with its external environment (Yukl, 2009).

Over time, some traits and skills of leaders related to their ability and progress have been studied, with several relevant findings between the researches (Yukl, 2009). Four common key traits of successful leaders are attention management skills, meaning management skills, trust development skills, and self-control. Attention management refers to the leader's ability to craft a vision that communicates goals and direction in a way that motivates followers. Meaning is the skillful handling of communication and organizational symbolism by talented leaders who act meaningfully and consensually on people's perceptions. In organizational terms, meaning can, through evoking emotions, shaping perceptions, and impressing inspired destinations, be associated with vision. The management of meaning has also been mentioned as an important mission of the leader (Morgan, 1986).

Bearing in mind that the effectiveness and performance of a leader is related to the environment and the administrative position, Saitis (2000, 2008) distinguishes three groups of skills: a) the ability to "collaborate", which includes knowledge and the ability to handle of the psychological state of individuals and groups, objectivity, tolerance, patience and good mood, the ability to communicate and the ability to manage conflicts and crises, b) professional competence, which includes the abilities to assess tasks, responsibilities and problems of subordinates, the ability to effectively supervise and the ability to make rational decisions and c) perceptive ability, which needs to be accompanied by observation, managerial imagination and energy, the ability to identify weaknesses, the ability to plan and implement. This skill indicates to us that a superior leader should not only deal with routine matters, i.e. act as an executive body, but also as a staff agent.

The personality characteristics of individuals who have the disposition and ability to exercise leadership are, according to Yukl (2009), the following: need for achievement/vision, need for self-esteem/recognition, faith and commitment to values, need for power and influence, resistance to pressure, emotional stability and maturity, technical, cognitive and interpersonal skills, enthusiasm, sense of humor. The above characteristics above all concern the content of leadership behavior and are related to the project. Such are integrity, rigor, humility, sensitivity and concern for people, self-confidence, courage, focus, persistence, discipline, adaptability (Bouradas, 2005).

For the effective exercise of leadership, the ability to make creative decisions and solve problems, systemic thinking, communication skills, emotional intelligence, self-awareness and self-regulation are considered necessary skills (Bouradas, 2005). The leader's work can be arranged into three spheres of influence, affective, behavioral and cognitive. In this formulation, the leader's behavioral performance refers to general behavioral trends or classic management functions. The emotional and cognitive areas establish norms of attitudes and relationships in individuals and groups, overcome obstacles of ambiguity, develop values. Individual value systems hold a prominent place in leadership strategies.

A modern taxonomy of leadership competencies refers to the strength of a leader's emotional intelligence in managing educational organizations. Modern leaders need to integrate emotional intelligence into what they do, since, according to several researchers, leadership means almost exclusively emotional intelligence and is mainly about the ability to adopt a clear attitude, know what is important to you and pursue your goals in collaboration with others. Goleman's (1999) analyzes of countless jobs showed that about two-thirds of the percentage of outstanding performance is due to emotional abilities. The modern classification of leadership abilities includes three main groups of abilities, of which the first two fall under emotional intelligence: a) personal abilities, which concern the way we manage ourselves and b) social abilities, based on by which we manage our relationships. Personal abilities are developed in two dimensions: self-awareness and self-confidence, while social abilities in social awareness and relationship management (Katsaros, 2008).

Self-awareness is the critical and foundational skill on which the emotional ability of being aware of our emotions is based, i.e. recognizing how our emotions affect our performance, the ability to use our values as a guide for decision-making. It is also the emotional ability of accurate assessment, i.e. an honest sense of our personal strengths and weaknesses, a clear picture of where we need improvement, and the ability to learn from our experiences. Self-confidence is the courage that comes from the certainty we feel about our abilities, values and goals. Leaders with this ability can articulate unpopular opinions and fight for what is right, while being able to make serious decisions despite uncertainties and pressures (Goleman, 1999).

Social awareness is the individual's ability to sense the feelings of others, to be able to put themselves in the shoes of others and to interact positively with different groups (Paraskeva & Papagianni, 2008). The last dimension of social skills, relationship management, refers to the ability to manage interpersonal relationships and includes inspiration (ability to lead individuals and groups towards the vision), influence (ability to effectively manage persuasion methods), development of others (ability understanding the development needs of others and supporting them through feedback and guidance), catalyzing change (ability to take initiative

and lead in new directions), conflict management (ability to negotiate and resolve disagreements), relationship building (the ability to cultivate and maintenance of a network of relationships), partnership and cooperation (ability to develop cooperation and teamwork) (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002).

The third group of abilities is cognitive: leaders deliberate with a specific strategy in mind, seek information with a sense of a broader perspective, and take time to think. However, effective leaders go a step further by incorporating emotional reality into what they see, thus crafting a meaningful and coherent strategy. Their emotional intelligence allows them to synthesize all these elements into an inspiring vision (Goleman, 1999).

### **Knowledge of the effective school principal**

At the same time, a series of research (Yukl, 2009; Katsaros, 2008) has dealt with the effectiveness of primary school principals. Through these investigations, a series of findings have been gathered that give the profile of the effective principal in primary education. Specifically, the effective primary school principal:

- Promotes teaching and learning by his own example, his constant interest in the progress of students, monitoring the planning and work of teachers and evaluating and studying its results.
- It is verified that the members of the teaching staff implement the syllabus and, therefore, that there is consistency and continuity in the work of the school and monitors the progress of the child through a specific system of such monitoring.
- He remains a role model himself: he teaches, organizes sessions, works hard and consistently for the progress of the school.
- Sets high expectations for himself, students and teaching staff. It encourages staff members to take responsibility, supports them in their endeavors and generally helps them grow professionally.
- Involves the assistant principal in establishing school policy and works harmoniously with him.
- Involves faculty members in decision-making and generally practices participative management where appropriate.
- Knows the training needs of the teaching staff and ensures their satisfaction. He is also aware of his own training needs and strives to develop professionally.
- Shows interest in people, sees with sympathy their various personal problems.
- Goes deeper into the various problems of the school, visits all areas, is informed about all the problems, shows interest in the opinions of the members of the service on the various problems of the school.

- Sees the school as a whole, develops the school's policy with the participation of the other members, orchestrates the effort, so that this policy is the guideline of the collective action of the school unit and monitors its implementation in practice.
- Encourages and maintains the creation of a school climate that supports the professional development of staff members and their mutual support.
- Accepts the existence of uncertainty for some time.
- It is ensured that the school has clear goals and a development program that it follows consistently. He has clear goals and is constantly concerned about forms and ways of developing the school as a whole.
- It ensures the participation of external bodies in the life and work of the school. Effectively informs these stakeholders of the school's progress and problems and presents a positive image of the school, teaching staff and students.

By comparing the two lists we point out that the characteristics of the effective principal are almost common for principals of primary and secondary schools.

### **Director's attitude towards children with SEN and minority groups**

The school director influences the course of the educational process depending on the way he manages the educational issues that arise. His perceptions on co-education and the way it is carried out significantly influence the process. The principal is a cohesive institution, through his position he can resolve issues of various kinds, for example the negative reactions of parents to co-education (Shin et al., 2016). Sakiz (2016) in a survey conducted on 27 people related to education administration in Turkey, including 14 school principals, tried to explore how the implementation of inclusive education can lead to educational improvement and change. From his research it emerged that education executives perceive inclusion as a potential tool for improving education, but emphasize the difficulties in its implementation and the need to broaden its scope so that it can be understood and therefore implemented effectively. Participants' responses, however, suggest that inclusive education helps teachers improve to be able to teach all students, principals manage and support staff, families are more actively involved, and the ministry implements better policies and detailed curricula adapted to the needs of all students. All of the above are clear examples of school improvement if and as long as they can be put into practice. The research of Hajisoteriou et al. (2017) attempts, through the examination of the perceptions of school officials, to highlight the successful components of school improvement in multicultural schools in Cyprus. The research used a sample of ten principals, twenty teachers and twenty students (native and foreign) and their parents from ten school units and showed

that the sample participants' perceptions of the components of school improvement indicate the building of inclusive cultures in schools, the highlighting the student voice and promoting parental involvement. The research findings highlight the need for school leaders to motivate not only teachers but also parents (native and foreign), their children and the wider community to participate in school management. Through the harmonious collaboration of school, parents, communities and other professionals, those operational strategies will be developed that will enable students to be cross-culturally prepared to share a hyperpluralistic world.

### **Place and role of innovation in the school institution**

First of all, to ensure the introduction and development of innovations in the school the director and the management of the educational organization must be open to new ideas and practices. An internal environment that promotes and facilitates the adoption of innovations can only be created with the intervention of the school principal and with leadership characteristics. Every innovation inevitably creates doubts, confrontations and controversies. Thus, the role of the director becomes critical and important regardless of the management model applied in general or specifically in his school unit, and his contribution to the implementation of innovations increases according to the degree of autonomy of the school unit. The principal, depending on the case, is called upon to play a double role when innovations are introduced in his school: on the one hand, to recognize and promote the development of innovative ideas of the school's teachers, and on the other hand, to be the guarantor of the implementation of the innovation. Within a "stereotypical" organization of the school's operation (segmentation of the curriculum, subjects, training hours, the conventional management of spaces, relations between teachers and the environment) innovation comes to change the balance and harmony, even temporarily, creating reactions that the director will have to manage so that they do not take on explosive proportions (Papakonstantinou, 2008).

### **Conclusions**

Modern education, but also the modern school open to the local community, requires the existence of executives-modern leaders, who must adapt their behavior to the purpose, the circumstances and the people, but also acting transformatively and formatively based on the vision they must tend to adopt a democratic-participative leadership style. The recognition of the important role of leadership in upgrading the level of education provided has led to the search for ways to develop the leadership skills of executives.

The main characteristic of the change in the environment related to the school is the rapid and continuous increase in knowledge and information, which quickly



devalues the knowledge and skills provided and calls into question the role of the school, as a basic social institution. The volatility and uncertainty of the environment make it necessary for the school to acquire a flexible structure as well as flexible and adaptable leadership.

In this age where everything is changing at breakneck speed, the need for effective leadership in education becomes more imperative. An effective leader provides directions for the implementation of the educational work to be done, inspires confidence about his person and strengthens the motivation of teachers to put all their energy into achieving the goals of education. The effective leader inspires confidence in his subordinates because the decisions he makes are after thinking and studying the existing situation. The leader places an active role on his team members, rewarding successes, providing vision and communicating and assuming any risk for each activity to be implemented, as well as the responsibilities and duties of each member in the realization of the training objectives. Regardless of educational level, the effective principal has a specific vision for the school he leads and works systematically and methodically to realize it. Forms consensus goals for the school, draws up together with the staff the goal implementation plan and works systematically to implement the work planning, taking the appropriate corrective measures. The effective principal is a leading figure in the school unit and, by his own example, sets the stamp of the ethos of the unit he directs. Leaders in education must demonstrate a high level of intellectual and technical skills related to the purpose of education. They must also be complemented by a high level of emotional intelligence, i.e. self-awareness, self-management, social awareness and relationship management skills.

## REFERENCES

- Bouradas, D. (2005). *Leadership. The road to lasting success*. Athens: Critique.
- Goleman, D. (1999). *Emotional intelligence in the workplace*. Athens: Greek Letters.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *The new leader: the power of emotional intelligence in managing organizations*. Athens: Greek Letters.
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Angelides, P. (2018). Successful components of school improvement in culturally diverse schools. *School effectiveness and school improvement*, 29(1), 91–112. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1385490>.
- Katsaros, I. (2008). *Organization and Administration of Education*. Athens: Ministry of Education, Pedagogical Institute.
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. London: Sage.
- Papakonstantinou, G. (2008). *Introducing innovations in the educational unit: the role of the principal*. In D. K. Mavroskoufis (Ed.), *Training Guide*. Intercultural Education and Training. Thessaloniki.
- Paraskeva, F., & Papagianni A. (2008). *Scientific and pedagogical skills for education executives*. Athens: Ministry of Education, Pedagogical Institute.

- 
- Saitis, X. (2000). *Organization and administration of Education*. Athens: Atrapos.
- Saitis, X. (2008). *The Principal at the Public School*. Athens: Ministry of Education, Pedagogical Institute.
- Sakiz, H. (2016). Thinking Change Inclusively: Views of Educational Administrators on Inclusive Education as a Reform Initiative. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 64–75. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i5.1365>.
- Shin, M., Lee, H., & McKenna, J. W. (2016). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: A comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 91–107. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074732>.
- Yukl, G. (2009). *Leadership in organizations*. Athens: Keydarithmos.

# The Role and Vision of Principal in Improvement of School Unit

Lampros Theodorakos, PhD student

*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*  
*Faculty of Educational Studies and the Arts*  
*Department: Special Education*  
*e-mail: lucentdonumdei@gmail.com*

**Abstract:** The principal must be the source, mediator and conduit of both formal and informal communication, within and outside the school unit, and consciously use a variety of communication channels. With creativity and interpersonal skills, he should aim to motivate his staff, to meaningful and fruitful interaction, to collect the information necessary for his work and to respond soberly to the influences of the local society and the general culture regarding the work of the school. The ability to negotiate with the school community is vital to the adoption and achievement of shared goals and to the realization of the collective vision.

**Keywords:** principal, vision, role, school unit.

## Introduction

The principal of the school unit is a key factor in upgrading the educational work of the school and in general the education of a country (Stravakou, 2003a). The principal's contribution to the quality improvement of the work of the school unit began to be recognized in foreign countries about half a century ago (Pasiardis, 2004), while in the last twenty years or so this issue has begun to concern experts in our country, the who write studies and carry out research (Stravakou, 2003a,b; Saitis, 2008), with the aim of informing the Teachers' Associations and parents' associations, principals, future and serving teachers and to motivate those responsible for education policy to finally get involved with this issue seriously and not unplanned and carelessly, a fact that is, unfortunately, often observed in our country. These initiatives and events show that it is beginning to be perceived and understood that the education staff and especially the principal of the school unit must be paid special attention, both by the state and by the experts, since today in the society of knowledge, information, of globalization and multiculturalism, plays an increasingly important role in educational activities.

## **The role of the principal in upgrading the school unit and improving the educational project**

The principal and the teachers' association must plan and organize the school's activities, aiming to improve teaching and learning. The principal must coordinate the activities within the organization he manages, influence goals, tactics and programs, acquire and manage the available resources (human and material), so that, ultimately, the goals of the school are achieved. Then we can talk about a flexible, modern and efficient system that serves the needs of an educational organization and the working teachers, but which, in addition, is able to respond to the development needs of the country. The teacher-principals of school units communicate, cooperate and set goals in the exercise of their work. These activities require the interaction of other individuals, groups and systems. The school administration that takes care of the educational process is a part (subsystem) of complex social systems. Managers, therefore, must be possessed by the new concept of participative management and deal with the systematic method of collecting and utilizing appropriate information (Saitis, 2005).

All this requires principals with an increased level of administrative qualifications. But something that does not happen in reality, since relevant researches showed that the vast majority (88%) of the leaders of primary education have not received special training for the acquisition of administrative knowledge and skills (Saitis, 2005). Thus, the schools of our country do not suffer because there is a lack of good teachers, but because the managers have many deficiencies in administrative training and the development of their administrative skills (Saitis, 2005).

The key to successful leadership, regardless of the strategy chosen, is effective communication. The successful leader must connect the needs and wants of the employees with the needs and goals of the organization. Particularly important is human behavior in critical management activities such as control and decision-making (Simon, 1974).

The principal of the school unit assumes, by being placed in this position, a wide range of roles to support the school's success and the effective functioning of the school unit (Stravakou, 2003a). Although his task is not so much to supervise the syllabus as to supervise the timetable (Stravakou, 2003a, b), deep knowledge of the content and how it is used by teachers could help to upgrade and emphasize teaching, basic, after all, an efficiency factor of the school unit (Mylonas, 2005).

Another role assigned to the principal is to provide professional learning opportunities for the school unit's teachers. When educators learn together and from each other, they can better focus on what improves student learning most directly and align to fill potential gaps in children's learning. Such "learning communities" could free teachers from the norms of isolation under which they typically work

today. It is the creation and implementation of professional development plans, based, if possible, on research findings or on findings that are based even on action research and that derive from a solid scientific and pedagogical training of the principal (Kekale&Pirttla, 2006).

The most important activity that the principal must develop is the organization of training seminars. By offering in-school training in modern teaching methods or in matters of educational legislation, he equips the teachers of his school unit with modern knowledge, which helps them better respond to their role.

The Principal can help his colleagues to share and make use of teaching resources, i.e. teaching materials and teaching aids, provide them with help to implement effective strategies, give ideas for differentiating school teaching, programming and lesson planning, cultivating and strengthening the close cooperation of the teachers of the school unit (Taratori, 2005). His scientific and pedagogical training must allow him to search for, study and apply strategies based on research-action findings, i.e. research efforts, focused on the specific case at the level of a class or school unit (Taratori, 2003).

Teaching can and should be strengthened by forming groups and coordinating the discussion with all teachers together, provided of course that it is conducted to analyze information and data related to didactic or broader pedagogical issues, personal experiences and perceptions of teachers (Kelly et al., 2006). The power of dialogue, especially on issues related to the complexities of leadership in the school unit, is catalytic. As research findings show, discussion and dialogue, encouraged by the principal in a climate of safety and friendly cooperation, usually benefit all participants (Ketelle, 2006).

In addition, he is considered accountable for the effective or non-functioning of the school unit to parents, students, educational staff, the wider local community and the state. Under this pressure, of course, he cannot devote enough time and energy to improving the work of the school unit. Without requiring him to be an expert in everything, he must emphasize the collective management of the school unit and the participatory way of making and implementing decisions concerning its operation (Stravakou, 2003a,b).

This request of the modern theory of the management of the school unit, regardless of the model adopted each time, can find application when the principal has the ability and predisposition to cooperate with the teachers and motivate them to cooperate with each other. It should seek to cultivate open-mindedness, flexibility, reliability and trust, an optimistic attitude and enthusiasm. To have creativity and the ability to “download ideas” capable of effectively solving problems but also to put into practice the decisions made collectively, for the benefit of the school unit (Sternberg, 2005). The principal can and should function as a mentor, for the younger teachers of the school unit, especially today when our schools are staffed with many new teachers, graduates of Pedagogical Departments, or to encourage

and guide the more experienced teachers to do mentor their younger colleagues or even organize mentoring seminars for all teachers to attend (Stravakou, 2008).

The provision of consultancy work on didactic as well as wider pedagogical issues requires time, effort, patience and expertise and constitutes a very great contribution to the potential of new teachers and to their professional development, because in this way they can familiarize themselves with their new working environment, that is, they acclimatize to the environment of the school unit but also to “negotiate” with its members and with their students more effectively. The effectiveness of the educational work and the upgrading of the school unit is a much-discussed topic, with categories of concepts and issues such as its autonomy and the way it is managed by the Principal (Bush & Jackson, 2002).

The education and training of the human resources of the school units is a key element of the educational organizations that seek the quality of the services they provide (Grosby, 1984) and aim, ultimately, to become effective schools. Research, which has been carried out for the training of teachers, finds that it is also the desire of serving teachers to participate in training seminars, as long as the programs offered respond to the rapid development of our educational affairs.

Training needs must be shaped based on current and future developments, in order to respond to the qualitative characteristics of new developments in research data and pedagogy. The training strategy must be a coordinated and systematic process, aimed at the constant upgrading of the knowledge and skills of the educational potential, in order to become effective in achieving the goals of quality education.

Along with quality education and its upgrading, there are also efforts for educational innovations. Educational innovations, both in the curriculum and in the management and organization of the school unit, are sometimes imposed by the Ministry of Education and Culture and sometimes recommended by the competent bodies, the teachers themselves, the principals, the media, without being mandatory. Compulsory innovations are accompanied by detailed instructions, practical applications, seminars, books and printed informational materials to be understood, adopted and faithfully applied by all teaching staff within the framework of the analytical and clockwork program. The non-mandatory, i.e. the voluntary ones are adopted only by a portion of teachers and principals who dare, within the limited framework of their autonomy, to be informed, consulted, experiment and implement some changes on their own initiative. With these changes, they attempt to enrich their teaching in the classroom as well as school life (Kavouri, 1998).

Another factor in the success of an innovation is rewarding teachers and giving them positive feedback. More specifically, teachers must be recognized and rewarded in some way. The recognition could include a public positive reward of the principal regarding the progress of the School Unit or personal comments to the teachers, who made efforts (Lemoni, 2015). In Brundrett & Duncan’s (2011) study, a research project was presented that investigated the ways in which innovation can

be successfully integrated into schools. The data collection involved 40 semi-structured interviews of principals in England, who were asked about the skills, processes and practices needed to lead the successful introduction of school innovations. The findings suggest that school leaders need to create an 'ethos for change', to achieve and embed innovation as an organic part of the school curriculum and that school collaboration is a key mechanism for change. Such an ethos can only be brought about by distributed leadership, so that all the 'talents' of the staff can come together and explore new methods of learning and teaching. In addition, the change must take into account and be fully compatible with the particular environment of the school and share its current needs.

### **The principal's role in vision formation**

A vision can be defined as an ideal and distinct image of the future. The dream contains ideas about the future, while the vision is a dream in action. The vision must inspire the school and the whole society (Hoyle et al., 1998), be distinguished by clarity, attractiveness and realism, be expressed with energy and seek its connection with everyday life. Only under these conditions will it be understood and accepted by the partners. Creating a vision clearly involves risks, but it involves, unites, engages and energizes the whole school community and, above all, teaches students the value of patience, persistence, adaptability and flexibility in the face of a desired goal (Hoyle et al. 1998).

The only important type of leadership is that based on a vision (Hoyle et al., 1998). The visionary leader perceives data in a new way, beyond "normal" and traditional expectations. It is future-oriented and tries to anticipate the upcoming needs, challenges and even risks. The visionary leader, without self-centeredness and pretense, involves his collaborators, on whom he relies, in the process of predicting the new data (Stone-Johnson, 2014). It creates team commitment, ideas, goals and shared visions, resulting in subordinates enjoying their work, working longer without complaints, trusting their colleagues and showing greater effectiveness in their work (Hoyle et al., 1998).

Although the vision is the statement of the goals, principles and expectations of the entire organization, creating and, above all, communicating the vision of a school, which seems to be the most difficult and complex task, depends on the principal and on the confidence he inspires as a person and professional in the educational staff. When the subordinates consider that their superiors are persons of prestige, worthy of trust and respect, they also try to create channels of communication. These channels will then ensure the co-formation, visibility, promotion and understanding of the school's vision and will lead to the commitment and co-operation of all members of the school community towards its implementation (Ghamrawi, 2011).

The principal of the school unit through his actions should prove that the school is a society with a common orientation. Using his influence and shaping expectations, the principal assists the teaching staff in identifying the concepts and practices of effective teaching, which will improve both the performance of each teacher and the cognitive level of the students (Minckler, 2014).

Successful principals are effective communicators. They are willing and attentive listeners, openly share their thoughts and visions (Moos & Johansson, 2009), energetically express both their visions and goals and the results of their actions. They initiate discussions and maintain a fruitful and ongoing dialogue with teachers about the school's goals and support the democratic functioning of the organization with the ultimate goal of ensuring the quality of all activities.

In addition, they build effective communication channels and then use them at the level of professional discussion, in order to develop the right conditions for dialogue in relation to teaching and learning, for the involvement and participation of teachers in shaping both the vision of the school and the individual short-term goals, in their mobilization and commitment regarding their multifaceted and complex work (Ghamrawi, 2011). Encouraging participative decision-making enhances the commitment and dedication of teachers, as they feel that their knowledge and opinions are recognized (Hulpia & Devos, 2010).

## **Conclusions**

The success of any educational innovation depends on the organizational and social climate of the school, the leadership style of the principal, the type and nature of the innovation, information and training, guidance and support (cognitive, moral and material) offered by those in charge agencies or experts before and during the process of its implementation, the cognitive, social, cultural and economic level of the students, from certain characteristics of the teachers and the school, the logistical infrastructure of the school and the perceptions of the actors actively involved in its implementation. The principal is the main innovator in the school. It intervenes in the process of introducing innovations and oversees how changes are introduced. The success or failure of educational innovations is directly linked to the interest shown by the principal.

The role of the principal is of the utmost importance, as he is responsible for the communication of all those involved and the course of change and improvement of the school. The development of the culture in the organization is an important factor in the successful implementation of the change. In particular, the collaborative culture contributes to the effectiveness of the organization through cooperation and communication. In addition, participatory decision-making processes contribute significantly to the good functioning and effectiveness of the school as well as the changes it is called upon to manage. Again the principal plays an important role



as he will develop a climate of trust between the teachers and encourage them in participative decision-making.

By implementing innovations, the school can offer better quality education to students and function more constructively. To do this, proper preparation of teachers is required, which will help them face the challenges and enhance both their professional development and their pedagogical practices. Educational leadership is an important factor for the success and “permanence” of innovative actions.

## REFERENCES

- Brundrett, M. & Duncan, D. (2011). Leading Curriculum Innovation in Primary Schools. *Management in Education*, 25(3), 119–124. <https://doi.org/10.1177/0892020610387957>.
- Bush, T., & Jackson, D. (2002). A Preparation for School Leadership. International Perspectives. *Educational Management and Administration*, 30(4), 417–429. <https://doi.org/10.1177/0263211X020304004>.
- Ghamrawi, N. (2011). Trust Me: Your school can be better- A message from teachers to principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(3), 333–348. <https://doi.org/10.1177/17411432103939>.
- Grosby, P.B. (1984). *Quality without Tears*. New York: Mc Graw – Hill.
- Hoyle, J., English, F., & Steffy, B. (1998). *Skills for Successful 21<sup>st</sup> Century School Leaders. Standars for Peak Performers*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers’ organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 565–575. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.08.006>.
- Kavouri, P. (1998). The school climate in Primary education: an important factor in the evaluation and effectiveness of the school unit. *Educational Review*, 27, 181–201.
- Kekale, J., & Pirtla, I. (2006). Participatory action research as a method for developing leadership and quality. *International Journal of Leadership in Education*, 9(3), 251–268. <https://doi.org/10.1080/13603120600741359>.
- Kelly, S., White, M. I., & Rouncefield, M. (2006). Meetings as the Practical Accomplishment of Educational Leadership. *Leadership and Management*, 34(2), 46–61.
- Ketelle, D. (2006). The Role of Dialogue in Principal Support. *Leadership*, 35(5), 32–35.
- Lemoni, G. (2015). *Effective Leadership and Innovation in Second Chance Schools: A Case Study*. University of Thessaly, School of Human Sciences, Pedagogical Department of Primary Education.
- Minckler, H. (2014). School leadership that builds teacher social capital. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 657–679. <https://doi.org/10.1177/1741143213510502>.
- Moos, L., & Johansson, O. (2009). The International Successful School Principalship Project: success sustained?. *Journal of Educational Administration*, 47(6), 765–

780. <https://doi.org/10.1108/09578230910993140>.
- Mylonas, Z. (2005). *Principal and Effective School Unit. Opinions and attitudes of directors and teachers of Primary Education*. Thessaloniki: Kyriakidis Brothers.
- Passiardis, P. (2004). *Educational leadership: From the period of benign indifference to the modern era*. Athens: Metaichmio.
- Saitis, X. (2005). *Organization and Administration of Education-Theory and Practice*. Athens: Self-publishing.
- Saitis, X. (2008). *The Principal at the Public School*. Athens: Ministry of Education, Pedagogical Institute.
- Simon, H. A. (1974). *Administrative Behaviour*. New York: Macmillan Co.
- Sternberg, R.J. (2005). A model of educational leadership: Wisdom, Intelligence, and Creativity, synthesized. *International Journal of Leadership in Education*, 8(4), 347–364. <https://doi.org/10.1080/13603120500156088>.
- Stone-Johnson, C. (2014). Responsible Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 645–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X1351000>.
- Stravakou, P. (2003a). The Director of the school unit of Primary and Secondary education. Theoretical analysis and empirical investigation. Thessaloniki: Kyriakidis Brothers.
- Stravakou, P. (2003b). *The Director of the Primary education school unit as the driving force of its operation. Empirical research*. Thessaloniki: Kyriakidis Brothers.
- Stravakou, P. (2008). The Director of a school unit – The perspective of the students. *Education Sciences*, 1, 149–160.
- Taratori, E. (2003). *The Project method in theory and practice*. Thessaloniki: Kyriakidis Brothers.
- Taratori, E. (2005). *Elementary school lesson plans*. Thessaloniki: Kyriakidis Brothers.

# Holistic Approach to the Development of Learning Skills of Students with Special Educational Needs

Maria Kyriakopoulou, PhD student

*Special Educational teacher*

*e-mail: mkyriakop73@yahoo.gr*

**Abstract:** The specific research is based on the holistic approach, a new global view of education and development that changes traditional positions in science and practice. The aim of this quantitative study is to explore, through a specially constructed questionnaire, differential and compact influence of interaction between the internal biological, cognitive, emotional, behavioral factors, the external family and socio-pedagogical factors on the educational progress of adolescent students with SEN in inclusive settings of secondary mainstream schools. For the needs of the research, that was carried out in mainstream secondary schools of Greece during the academic years of 2022-2023, one hundred special education teachers from various prefectures of Greece completed a questionnaire for 2 of their students with SEN that attend inclusive settings in mainstream school. It focuses on all types of interactions that the Holistic paradigm concludes and specifies the actual scientific and practical problems that arise in various aspects of Holistic paradigm in inclusive settings. The analysis of the data finds details about the problems of behavior of students with SEN, the attitude of the family, school and society on students with SEN and their learning performance and needs. According to the research, the impact of the family, school and society are fundamental for students with SEN to achieve high school performance.

**Keywords:** Holistic approach in Special Education, students with SEN, mainstream secondary schools, inclusion, adolescence with SEN

## 1. Introduction

In an era of globalization, Education and more specifically, the particularly sensitive area of Special education, is directly and indirectly affected by socio-economic conditions that prevail. Holistic approach in inclusive Special Education is a new global view of education and development that changes traditional positions in science and practice (Krippner,1991; Lovat et al., 2010; 2011; Mahmoudi et al., 2012). The basic dimension of holistic education includes an inclusive movement and a comprehensive approach to teaching where educators seek to address all the emotional, social, ethical, and academic needs of students in an inclusive 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 (Miller, 1992; 2000; Mehta, 2020; Yan et al, 2021).

## **Theoretical framework**

Theoretically, the specific study systematizes positions of researchers from different fields of scientific knowledge about the development of learning skills of specific populations of students with Special Educational Needs that attend inclusive settings of mainstream secondary schools. The specific theoretical framework focuses systemically on those factors that affect students with Special Educational Needs (SEN) that attend inclusive settings in secondary education: family, school environment, community and all specific circumstances that affect all those, cultural values (Demir & Kok, 2012) as well as its educational, financial, national policy legislative framework for inclusion. On the basis of empirical facts, significant problems have been systematized in the main areas of parental environment that adolescents with SEN live, effects of parental styles, the role of parental involvement on their school performance education (Penteri & Petrogiannis, 2013), differential diagnosis and identification of special educational needs, teaching styles, educational process, readiness and needs of teachers, interaction between the family and the school environment, controversial conditions of teaching under special social circumstances like COVID-19 pandemic (Asbury et al., 2021), reflection of society and politics on Inclusive Education (Syriopoulou-Delli, 2010). The significance of this research problem is determined by the need of new strategies in assessing the current state and potential of each adolescent student with SEN (Forrest et al., 2013). Actual scientific and practical problems arise in various aspects of Holistic paradigm in inclusive settings. Behind the student with SEN there are the problems of a family system, an educational system with a past of educational policies and a social system that interacts with those systems. The special education teachers have the key role in the management of educational and family needs in Holistic approach and its central weight falls on strengthening the role of the special educator and building a co-educational culture that will train him to overcome all those multiple obstacles he faces for the benefit of the students with community.

## **Research problem**

The specific research clearly formulates a research problem and question that is not resolved in the scientific field of Special Education and in the holistic approach that it takes and tries to apply in the educational systems of the world. It uses

holistic approach to study the development of learning skills of specific populations of students with Special Educational Needs that attend inclusive settings of mainstream secondary schools. It investigates the role, impact and interaction of internal factors (biological, cognitive, emotional and behavioral) as well as family and socio-pedagogical factors on their educational progress and academic achievement. By trying to shed light on this problem at a theoretical level and present a new idea about it, which we will argue with empirical facts from the research, we can make a contribution to science.

## **Research Aim**

The present research uses holistic approach to study the development of learning skills of specific populations of students with Special Educational Needs that attend inclusive settings of mainstream secondary schools. It aims to investigate differential and compact influence of interaction between the internal biological, cognitive, emotional, behavioral factors and the external family and socio-pedagogical factors on the educational progress of adolescent students with SEN in inclusive settings of secondary mainstream schools.

## **Research Questions**

Special educators are a major focus of the specific research on optimizing a holistic approach in the secondary mainstream education for students with SEN. Research thesis is oriented to find out their opinions on the issue of the interactions between the main participants in the implementation of a Holistic approach to the learning of students with SEN in secondary mainstream schools. The main research questions of the research refer to the readiness of the modern educational system to solve learning problems arising from the joint interaction among internal biological, cognitive, emotional, behavioral characteristics, school environment, parental involvement and social environment and have impact on learning competence of adolescent students with Special Education Needs (SEN) that attend inclusive classrooms in mainstream secondary schools:

- What is the contrast of biological, cognitive, emotional and behavioral characteristics in the profile of adolescents with SEN in mainstream school?
- How the internal factors influence on learning competence of adolescent students with SEN that attend inclusive classrooms?
- How the socio-pedagogical factors influence learning competence of adolescent students with SEN that attend inclusive classrooms?

It is oriented to find out those factors that influence the pattern of interactions of the special educator with the SEN student from the secondary school, with

parents, with the school authorities and environment, with other specialists like psychologists, social workers, and medical personnel and asks if there are significant different categories of students with SEN in inclusive mainstream secondary schools. Furthermore, it is oriented to find out which unit (domain) of the holistic approach is leading, which is the weakest, where there is progress and where the weaknesses is to be compared to the theoretical model. On the other hand it focuses on opinions about priorities and the factors that depend on the successful professional work of the special pedagogue in the secondary school.

## **Research hypotheses**

**Research hypothesis 1:** We assume that in the period of adolescence, within-group differences in the clinically distinct categories of children with SEN greatly increase, and the influence of the biological factor “type of disability” is greatly limited. We expect that at this age the development of the general population of students with SEN falls into more global categories based on more complex assessment criteria. This reveals an opportunity to develop new strategies in assessing the current state and potential of each student, which is a key point in the organization of educational conditions in the context of a holistic approach.

**Research hypothesis 2:** It is expected that internal factors (biological, cognitive, emotional, behavioral characteristics) will significantly impact on learning competence of adolescent students with SEN that attend inclusive classrooms.

**Research hypothesis 3:** It is expected that specific socio-pedagogical factors will significantly impact on learning competence of adolescent students with SEN that attend inclusive classrooms.

**Research hypotheses 4:** It is expected that interaction between internal and socio-pedagogical factors will have significant impact on learning competence of adolescent students with SEN that attend inclusive classrooms.

## **Methodological framework for data collection (strategy, population, sample)**

In the present research, synchronous design has been selected with a quantitative strategy. The researcher identifies the target group of special education teachers who work in inclusive settings of secondary mainstream schools, teach adolescent students with SEN and assess them. The sample of students according to their personal characteristics and social adaptation, they have the potential to be included in secondary mainstream schools with the help of a special education teacher who may help them adapt to the needs of their class and their school routines in the mainstream classroom in cooperation with the mainstream teacher or in

a separate classroom with a team of other students with learning difficulties. They are adolescents, their age is between 13 and 18, and they are High school students. They may have simple and more complicated learning difficulties and co-morbidity issues with mild to high I.Q. level, however, according to the legal framework of Law 3699/2008, they can be educated in mainstream schools and their intellectual potential and their age level is to be put in mainstream High school in Greece.

The study was carried out in mainstream secondary schools of Greece during the academic years of 2022–2023 where adolescents with SEN are supported in inclusive settings. One hundred special education teachers from various prefectures of Greece completed a questionnaire for 2 of their students. The results obtained from the teachers' answers were given related to the behavioral and cognitive performance of the 200 students with SEN, effective teaching and learning and the role of society family and socio-pedagogical factors on their educational progress and academic achievement.

### **Data collection tool**

For the achievement of the goal a questionnaire was developed. First part concerns the collection of demographic data of special education teachers that work in inclusive settings of mainstream secondary schools in Greece and second Part concerns domain of demographic characteristics of students with SEN. Third part includes Achenbach standardized test (translated in Greek): Teacher's Report Form (TRF) for adolescents aged 11–18 on Emotional, Anxiety, Physical, Attention (Inattention Hyperactivity- Impulsivity), Adversarial/challenging, Behavioral problems (Achenbach, 2013). Besides, the Questionnaire gathers information in relation to 4 categories of learning skills of students with SEN in mainstream secondary schools of Learning to Learn, to Do, to Live and to Live Together (to do school tasks, to make homework, to have progress in cognitive skills, to communicate, to manage emotional problems) and school achievement in different subjects (UNESCO, 1996). Fourth part of the Questionnaire is related to family factors, inclusive conditions at school and social conditions that have effect on achievement/behavior/emotions of student. 112 of the 123 questions follow the same high-level Likert scale with the aim of making it easier and faster for the members of the sample to answer the questionnaire. Cronbach's alpha reliability index was then calculated for each of the groups. All descriptive measures and inductive statistics controls were retrieved using the SPSS 23 statistical package for use in the Social Sciences.

### **Results of research**

The descriptive statistics showed that the percentage of students who have extreme emotional and stress problems is very small. In fact, more than 1 in 3 students

described by their teachers do not appear to have such problems. Physical problems are another factor in which students have a very low percentage of clinical behavior while the vast majority shows a normal picture. On the other hand, some of the attention deficit and hyperactivity problems occur very seriously in more than half of the students that attend an inclusive setting. Finally, as far as it concerns oppositional problems and behavioral problems, it seems that most students tend to have a normal picture of them. The first checks carried out at the induction statistics stage concerned the possible significant differentiation of boys and girls with SEN about the severity of the behavioral problems they may face. As it turned out, the unique factors with significant differentiation concerned physical problems, attention deficit and hyperactivity problems, anti – social problems and behavioral problems. In fact, physical problems seemed to be significantly superior to boys only in the case of marginal clinical behavior. On the other hand, in the other 3 factors it is obvious that boys are significantly superior to girls in both the marginal clinical and clinical condition. Regarding learning performance of students with SEN, it seems that they are significantly affected by the students' image of attention deficit and hyperactivity problems and anti social problems. Specifically, students with more divergent behavior are those who have the least performance in basic skills, exercises and written tests and school lessons. Finally, emotional problems seem to have a significant impact on students' performance as far as it concerns lessons, exercises and tests.

As far as it concerns students' with SEN learning performance, it seems that almost 1 of 3 has some problems in basic skills such as writing, reading texts and pure graphic character. In fact, about the same percentages are also shown in terms of performance and written tests. Also, in terms of school lessons, it seems that the biggest problem occurs in foreign languages and science courses. On the contrary, gymnastics, art, music and theoretical lessons seem to be more understandable by students with SEN. Finally, it is worth noting that most special education teachers seem to believe that learning outcomes of their students are significantly influenced by their biological, cognitive and behavioral characteristics.

44.5% of teachers reported that the student with SEN lives in a very supportive environment. Furthermore, 40.5% stated that the student's parents are very often in contact with the Special Education teacher and the school community. Also, more than 1 in 3 stated that the family climate is very favorable for the smooth psychological development of their student (34%) and that the cooperation of the parents with the Special Education teacher very often leads to the high social adaptation and school performance of the student with SEN (37.5%). On the other hand, almost half of the teachers stated that the educational background of the parents is not helpful in improving the learning performance of the student with SEN (43.5%). Similar percentages of negative responses were noted in the proposals concerning the participation of the parents of students with SEN. in school management and



school activities (47.5%). The same is observed regarding the school's provision of psychological support to the parents of the student with SEN (49.5%). Finally, a similar percentage was observed in the proposal regarding the existence of appropriate training on the part of the parents in order to support the student with SEN in the learning process (47.5%). These were also the cases with the lowest percentage of positive responses ("It fits to the student very often"). In addition, the same categories of problems (emotional problems, attention deficit and hyperactivity problems, anti social problems, conduct problems) appear to be related to the support that each student with SEN receives from their family environment. Specifically, students with normal behavior in these factors appear to be characterized by greater support from the family environment. It also seems that families of students with SEN that receive greater school psychological support are those that provide the most support to students. On the other hand, at the school itself it seems that the existence of a supportive climate (team spirit, cooperation and respect for students with SEN) is independent from the total years of service of teachers with SEN. In addition, teachers judge themselves to the same degree capable of the profession they are called upon to perform regardless their specialization in the field of Special Education.

In addition, the existence of respect for students with SEN appears to be independent of teachers' working relationship in the school unit. In addition, the existence of teamwork, a climate of cooperation and respect for students with SEN seem to be independent both from the teacher's service in special education and in particular in the specific inclusive setting. In addition, students with a different picture of behavioral problems seem to affect the overall satisfaction of special education teachers from the school's human resources. Specifically, special education teachers who teach students with more problems of stress, attention deficit and hyperactivity, as well as those who have severe anti social problems and behavioral problems appear to be unhappy with the adequacy of the human factor in schools. However, the adequacy of time that teachers have to address the behavioral, emotional and cognitive needs of students with SEN appears to be significantly related to the number of students they are called upon to support. In fact, the teachers with the fewest students with SEN are the most satisfied with the time they have available for dealing with students.

As it turned out, students with fewer physical problems and greater support by the family are those who perform the best in this area. In addition, students with fewer attention deficit and hyperactivity problems receive greater support by the family environment and are in schools with adequate educational tools are those who manage to perform better in exercises and written tests. Finally, performance in school lessons is greater for students who receive greater support by the family and face fewer physical problems and attention deficit and hyperactivity problems. It has emerged that there is a significant correlation between the learning perfor-

mance of students with SEN and the support they receive from family, school and society. Specifically, the performance in school lessons seems to be significantly associated with each of the factors related to family, school and society. On the contrary, performance on basic skills seems to be significantly associated with family and daily friction in society. In fact, the significant difference in the school performance of students with SEN was also detected by the control regarding the existence of a supportive family environment. As it turned out, students with more support from their family show a significantly better image in basic skills, in exercises and tests as well as in school subjects.

The teachers were asked to answer both about the human resources with which the education is staffed and about the tools used for the educational process. The largest percentage of positive responses appeared in the teachers' intention to work in the same school in the next school year (64%). Also, it is worth noting that in more than half of the cases of students with SEN the teachers answered that they cooperate very effectively with the General Education teachers in order to improve learning performance of the student with SEN (53.5%). A similar percentage was noted in the statement of the teachers that they are sufficiently aware of the special needs of their students and are able to recognize their changes. Also, 47.5% stated that the classmates of the student with SEN accept his personal characteristics and talk freely with him. A very large percentage also answered that very often the school community is distinguished by a spirit of cooperation and respect towards the diversity of the student with SEN (44%). On the other hand, the vast majority of students with SEN described by the teachers in the sample, there is no properly trained teaching assistant to provide adequate support to the Special Education teacher (71%). The support of the Special Education teacher by the corresponding counselor is the proposal with the next highest percentage of negative responses (57.5%). Also, almost half of the answers were negative regarding the professionalism of school psychologists in their efforts for school integration of the student with SEN (48.5%).

The percentage of negative responses regarding the help that Special Education teachers receive in their educational work from receiving information provided by school psychologists about the special characteristics of students with SEN is approximately the same (49%). The suitability of the classrooms is another proposition where there were a very large percentage of negative responses (48%). Furthermore, in almost half of the cases of students with SEN the teachers answered that they do not have the appropriate time to recognize the emotional, behavioral and cognitive needs of their students through intervention. Besides, in 47% of cases, Special Education teachers state that they are dissatisfied with the national planning and the official instructions of the State for the management of students with SEN. Furthermore, there were some suggestions where most teachers state with their answers that there is room for improvement. Specifically, in 52% of cases the teachers sometimes find the KEDASY instructions for the teachers of students with SEN useful. On the

other hand, the teachers of the sample stated that sometimes the national planning and the individualized teaching program of the student with SEN. are synchronized in order to lead to a high learning outcome (53.5%). Also, in 58% of cases it seems that sometimes the overall cooperation between KEDASY, the Special Education teacher, the General Education teachers and the school counselors manages to be successful. Additionally, the overall image that Special Education teachers have of their work is sometimes positive in 57% of cases. Finally, the largest percentage of partially positive response is observed in the existence of reliable tools that confirm the improvement of the school performance of students with SEN.

Besides, the answers of the teachers regarding the role of society in the life of the student with SEN were studied. It is worth noting that there was no sentence with a rate of an absolutely positive response ("It fits to the student very often") greater than 50%. However, in almost half of the cases there was agreement regarding the effect of geographical elements on the academic performance of the student with SEN (47%). On the contrary, there were a large percentage of negative responses about the existence of sufficient financial funding to achieve the social inclusion of the student with SEN (69%). Furthermore, in more than half of the cases of students with SEN the teachers answered that there are no sufficiently organized social services and public health services to serve these students during the afternoon hours (56.5%). The same applies to the existence of organization and appropriate structures from the local community in order for the student with SEN to be professionally rehabilitated after finishing school (53.5%). However, it is important that the percentage of negative responses in the case of social isolation or rejection of the student with SEN was equally high (53%). In the remaining cases the teachers' answers were almost divided between the 3 proposed options. In particular, this image is noted in the proposal regarding the existence of serious prejudices and stereotypes in the social environment of the student with SEN regarding his/her abilities. Also, a similar picture is presented in the answers regarding the responsibility of the social environment of the student with SEN as far as it consists the behavioral and emotional problems he/she faces. Finally, a similar picture appears in the case the close social environment is informed, sensitive and supportive to the SEN student uniqueness and the willingness of social environment for communication and joint activities with him/her.

Finally, the reaction of society seems to have a significant impact on the behavior of students with SEN. Specifically, on students with more divergent behavior the research shows that society has a greater negative impact, in accordance with the opinion of special education teachers. On the contrary, the positive effects of society seem to vary significantly only in terms of attention deficit and hyperactivity problems, adversarial problems and behavioral problems. Specifically, students who show normal behavior in these factors seem to have a greater positive influence than the social environment in which they are integrated.

## **Discussion of empirical data**

The above analysis found details about the problems of behavior of students with SEN, the attitude of the family, school and society towards them as well as their learning performance. Initially, it seems that the main problems faced by this category of students are attention deficit and hyperactivity problems, oppositional problems and behavioral problems. Also, students with SEN seem to accept the support of the family and the school but this does not seem to be the same to the same degree with society. It is worth noting that the impact of the family is fundamental for students with SEN to achieve high school performance. Regarding the family environment of the students with SEN, it seems, from the responses of special education teachers that students accept, at great extent, support and parents make sure they have frequent contact with special education teachers. However, parents usually do not have the proper education to effectively assist students with SEN. On the other side, it does not seem to be sufficient school psychological support for parents. In addition, special education teachers appear to be largely happy with the school's climate towards students with SEN and the treatment those students receive from their classmates. However, the teaching program does not seem to help special education teachers as far as it consists inclusion procedure of students with SEN during the educational process. Furthermore, in terms of society, teachers seem to converge on the fact that students with SEN do not have the proper treatment. On the contrary, it seems that the prejudices of society negatively affect students. The same seems to be true of the geographical and climate characteristics of the place in which they live. Finally, it seems that society is not properly prepared for the smooth inclusion of people with SEN, since there are no appropriate structures and resources to meet the needs of students with SEN after the end of school life as adults.

## **Limitations of the study**

There are limitations that affect the quality of the research with potential reliability questions due to the potential dishonesty of the respondents. On the other hand we do not have students' writing samples or their grades. Furthermore, the students' diagnoses are not the official (the accurate diagnoses of K.E.D.A.S.Y are in the portfolio of each student in the school) as special education teachers answered those questionnaires without having them in front of them. Finally, we do not have the perspective of general education teachers, school principals, special education counselors and ministry representatives. Besides, the opinion of the parents is not seen, either the opinion of the students themselves. Despite any limitations, validity and reliability pervade the way of planning, conducting, but also describing and interpreting the findings.

## **Recommendations for Future Research**

We could keep in mind all those above mentioned as far as it concerns limitations of the study and we could include the perspective of general education teachers, school principals, special education counselors and ministry representatives. Besides, the opinion of the parents as well the opinion of the students themselves and their classmates are of paramount importance. The next step in future research could be the comparative study between High school and Lyceum school students to determine whether the images of students with SEN are the same or are significantly different between the two education levels. It would also be interesting to determine whether the possible significant differences between these two education levels (High school and Lyceum school) in behavioral problems and learning performance are due to students' biological characteristics (e.g. age) or a different attitude of the school, society and, above all, family since it is the most crucial factor in the student's learning.

## **Contribution of research**

This research statistically proves that it is of paramount importance the need of a comprehensive holistic educational strategy on Special Education that adapts the educational achievements on biological, emotional, behavioral and cognitive needs of adolescent students with SEN stressing that we should keep in mind parental needs and those continually changes of modern school environment and society. There are a number of unresolved issues in adolescent students' with Special Educational Needs everyday school routines related to biological, emotional, behavioral needs in adolescence as there are added to problems related to inadequacies of educational multifaceted reality, parental difficulties and different social problems. For this reason holistic approach could be an innovation step in the direction of inclusive education. The results of the specific research could offer an important feedback for other researchers that could broader orientations and strategies in inclusive settings of special education.

## **Conclusion**

The research confirms findings of previous research that there are a number of unresolved issues in adolescent students' with Special Educational Needs everyday school life. However, the innovation is that these unresolved school issues are correlated with family and social problems that make conditions of students' living more complicated as they are related to their biological, emotional, behavioral needs in adolescence. Problems related to inadequacies of educational multifaceted reality, parental difficulties and different social problems exacerbate the accumulated background of learning difficulties. Multiple biological, emotional, behavioral, pa-

rental, educational, social, needs of students with SEN that attend inclusive settings in mainstream education require collaboration and planning among large numbers of individuals in family, school and social environment. Ensuring that students with SEN are active participants in all aspects of their lives and that they make meaningful progress toward valued life outcomes can be the main priority of families, school and social environment. That could be achieved through holistic approach that this research approached. Special education teachers are the pioneers that may employ all the necessary methods and strategies to create a holistic learning culture.

## REFERENCES

- Achenbach, T.M. (2013). *DSM Guide for the ASEBA*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Asbury, K., Fox, L., Deniz, E., Code, A., & Toseeb, U. (2021). How is COVID-19 affecting the mental health of children with special educational needs and disabilities and their families?. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(5), 1772–1780.
- Forrest, C. B., Bevans, K. B., Riley, A. W., Crespo, R., & Louis, T. A. (2013). Health and school outcomes during children’s transition into adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 52(2), 186-194. doi:10.1016/j.jadohealth.2012.06.019
- Forbes, S. (2003). *Holistic education: An analysis of its ideas in nature*. Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal.
- Krippner, S. (1991). The holistic paradigm. *World Futures: Journal of General Evolution*, 30(3), 133–140.
- 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
- 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>
- 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* (2<sup>nd</sup> 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].
- Penteri, E., & Petrogiannis, K. (2013). School-family connection and the issue of cooperation between them: A critical presentation of basic theoretical models. *Research in Education*, 1 (1), 2–26. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8790>

- 
- Syriopoulou-Delli, C. K. (2010). A Historical Review of Educational Policy in Greece for Children with Pervasive Developmental Disorders, Behavioral Difficulties and Other Special Education Needs. *Rev. Eur. Stud.*, 2, 2.
- 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.
- 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>

# **Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with SEN in the General School: The Emergence of the Importance of Training**

Paraskevi Gkougkouli, PhD student

*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*

*Faculty of Educational Studies and Arts Department*

*e-mail: vivigougouli24@hotmail.com*

**Abstract:** General education teachers lack the appropriate knowledge and training to effectively support the learning progress of students with SEN in the context of inclusion. The researchers demonstrate the great importance of education and training of general education teachers to acquire the specialist knowledge and promote the inclusion of students with SEN in mainstream schools. Qualified teachers have more knowledge, methods, techniques and teaching skills so they feel confident and able to meet the needs of all students. It is therefore necessary to extend this issue to the issue of incentives that would contribute to teachers participating more actively in education by upgrading their professional qualifications.

**Keywords:** SEN, general education, training, inclusion.

## **Introduction**

The inclusion of children with SEN is a topical and sensitive issue, which concerns educational research scientists. Inclusion is about equality in educational opportunities and respect for the diversity of children regardless of the diversity and difficulties they may face. It is a right for all human beings and not a privilege. It promotes the fair education of all students, without exclusion. It is imperative to change the educational system, teaching approach and educational practices (Mag et al., 2017). Teachers play a decisive role in the implementation of inclusive education. It is therefore important to investigate their attitudes given that it becomes clear if there are problems and obstacles that lead to the formation of negative attitudes on their part. The reason for this article was the TALIS 2018 survey whose data showed that teachers are very dissatisfied due to the inability to work with students with Special Educational Needs (SEN).



## **Inclusive education**

Replacing the old term „integration“ the inclusion comes from the Latin verb *includere* which means to include. In other words, it concerns the education of all students without the existence of discrimination and prejudice. It is a philosophy in which friendly educational spaces are created that treat all children with equality and respect (Mandellou et al., 2016). It advocates the removal of prejudices, the principle of equality and respect for diversity. The educational system seeks to diversify the curriculum, learning strategies and teaching with the aim of meeting the needs of the child and improving his efficiency in the educational process (Sourtzi et al., 2016). Inclusive education aims to shape the educational system to reach all students and respond successfully to the diversity of their needs. It is necessary to cooperate not only with special teachers but also with all scientific school staff in order to fully integrate children (Suleymanov, 2015). Therefore, inclusion is an idea that unites all people (students, parents, teachers) to create „a school for all“. It is a systematic change of the dominant social ideology and the promotion of democratic values (e.g. equality, respect) (Soulis, 2013).

## **Advantages and disadvantages of inclusive education**

Research by Hehir et al. (2016), which looked at 280 studies conducted in 25 countries on the inclusion of students with SEN, found that inclusive education offers many short- and long-term benefits to children with SEN, but also to children with typical development. Initially, students with SEN benefit academically, making significant progress. The positive attitude and training of the teachers are a driving force in the formation of the curriculum, but also in the selection of appropriate strategies for teaching the children. By providing appropriate support they achieve the development of various skills and abilities (Hehir et al., 2016; Hwang & Evans, 2011). Also, according to research by Barbra & Joyline (2014) on teachers' attitudes towards the inclusion of children with intellectual disabilities in mainstream schools, it was found that inclusion benefits them socially, as it appeared that students become socially accepted from their classmates, any kind of prejudice is eliminated and friendly relations are established.

McCarty's (2006) study on the advantages and disadvantages of inclusive education showed that the present model brings about a significant development of the individual's social-emotional skills. More specifically, the inclusion of children in the standard school gives them the opportunity to interact with the rest of their classmates and make friends. At the same time, children with SEN, having their classmates as role models, reduce inappropriate behaviors. Of course, children with typical development also benefit. Constant interaction between them fosters a feeling of respect and acceptance. Relations of solidarity are created, which contribute

to the removal of prejudices regarding diversity, the cohesion of the social fabric and the creation of a sense of collectivity that encompasses the school context (Gupta et al., 2014). Students learn to value diversity and problems of harassment and bullying are reduced (Mag et al., 2017).

However, there are not a few who oppose the inclusion of children with SEN in the general school, citing various arguments. An important shortcoming that worries the educational circles, the relevant schools, departments of higher education of teachers, but also the society is the lack of training of teachers in matters of managing students with special needs. The general education teacher does not have sufficient and appropriate knowledge to differentiate his teaching and meet the new requirements. Therefore, instead of progressing academically, the child remains stagnant. At the same time, they are unable to manage antisocial and disruptive behaviors, which make the learning process difficult and slow down the rate of progress of other students (McCarty, 2006).

Many teachers express their dissatisfaction stating that the time is not sufficient to help each child. Depending on their disability, students need different time to absorb and understand new knowledge. This has a negative effect on the rest of the classmates, because the teacher is forced to proceed slowly in the transmission of the new material and the typical students do not develop to the desired degree (Hwang & Evans, 2011). Some teachers recommend partial attendance, so that the students are taught by a special education teacher in separate rooms at certain times and their needs are met. In addition, the lack of financial resources to support equipment, facilities and teaching materials makes their inclusion difficult. Financial support to schools is necessary to meet their needs and ensure equal opportunities in education (Wang, 2009). Anati's (2013) research which studied the advantages and disadvantages of inclusive education found that most schools in the UAE do not have appropriate equipment to achieve the smooth functioning of the lesson (braille printers, magnifying glasses, special laptops).

Another major drawback is the absence of specialized scientific staff. Unfortunately, a typical school does not consist of psychologists, social workers, speech therapists, etc., who would be pillars in the education and development of children with SEN (Anati, 2013). Also, the number of children in classrooms is high compared to special schools, which makes the teaching work of the teacher difficult (Kasidis, 2016). Finally, research by MacArthur & Kelly (2004) showed that children with SEN experience school bullying in the school context due to their differentiation from the rest of the students. The teachers and the school must be ready to create a friendly and inclusive environment so that this barrier can be overcome.

## **Teachers' attitudes towards inclusion**

Attitudes as a psychological characteristic concern the way in which the individual moves in the social environment. They include three dimensions: (a) cognitive, (b) emotional, (c) behavioral. Cognition relates to the views and beliefs that a person has about an object. The emotional refers to the feelings, i.e. how one feels about the object, while the behavioral refers to the actions of the individual, the manifested behavior (Kountouriotou et al., 2016).

The attitudes of teachers towards people with SEN in the general school context greatly influence the opinion of teachers, classmates, but also the successful educational process of inclusion in the school environment (Kofidou & Mantzikos, 2016). Teachers who maintain a positive attitude have more self-confidence and feel better able to differentiate their teaching with the goal of successfully educating students. On the other hand, those who hold a negative attitude have low expectations of students with SEN and negatively affect their perception of their effectiveness in educational practice (Jamsai, 2019). It has also been established that a positive attitude facilitates the integration of students, while a negative one hinders their smooth integration (Asres, 2019).

Factors that influence teachers' behavior are their experience with children with special educational needs, relevant training and their workload (Sharma & Dunay, 2018). In addition, gender, age, experience, available educational material, category and severity of disability may alter their beliefs (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Mezquita-Hoyos et al. (2018) study involving 117 teachers working in general elementary schools and 88 special education teachers working in special schools investigated teachers' attitudes toward inclusion and psychological factors that affect their perceptions. The results showed that teaching experience with people with special educational needs promotes positive attitudes towards inclusive education. Similar results were presented by Unianu's (2012) research involving 126 primary teachers of general schools and studying the factors influencing their attitudes towards inclusion. Teachers with more years of experience with students with SEN were more confident that they are able to meet new demands and adapt the curriculum to bring about the desired outcomes as they had more experience and interaction with children with SEN. Haider's (2008) survey involved 100 secondary, general and special education teachers. It was observed that the majority of teachers maintained a positive attitude towards the inclusion of students with SEN. It was also found that teaching experience plays an important role and increases their positive attitude towards inclusion. Perhaps teachers over the years use more teaching practices and become more effective in contrast to teachers with few years of experience.

The Asres (2019) survey, in which 261 primary education teachers participated, showed opposite results. In the present research, years of teaching expe-

rience did not positively affect teachers' attitudes. Specifically, the results show that teachers with fewer years of teaching experience were more positive about including students with SEN in the regular classroom compared to experienced teachers. Dukmak's (2013) research in which 455 teachers participated also comes to similar results and even shows that as the years of service of teachers increase, the chances of positively approaching the inclusion of children with SEN in the general school decrease. In a similar research carried out in Egypt, 95 primary and 71 preschool teachers participated. The results showed that experience plays an important role in teachers' attitudes. Specifically, teachers with more years of teaching experience presented a less positive attitude compared to teachers with fewer years. This fact exists as teachers with fewer years of experience are more enthusiastic about the educational process than teachers with many years of experience (Emam & Mohamed, 2011). Taking into account the above researches, it is found that the results of the studies differ. Some research claims that teachers with fewer years of experience maintain a more positive attitude towards inclusion as they are more enthusiastic about the educational process (Emam & Mohamed, 2011), while other research points out that teaching experience increases their positive attitude and as they feel more capable of implementing teaching practices that will help achieve learning goals (Unianu, 2012; Haider, 2008).

Regarding the training of teachers in special education and education, recent research has shown that teachers who have received relevant training in special education maintain a more positive attitude towards inclusion than teachers who have not received similar training. At the same time, trained teachers feel more confident and feel that they can respond to the design and implementation of a specialized curriculum to be more effective in imparting knowledge to students with SEN than teachers who have not received similar training (Schmidt & Vrhovnik, 2015). In more detail, according to research by Lika (2016), in which 146 primary school teachers participated, teachers' attitudes towards the inclusion of children with SEN were investigated. The results showed that teachers who received relevant training in special education maintained a more positive attitude than those who did not. It was pointed out that through appropriate training, teachers learn ways to manage behaviors and practices with the aim of differentiating teaching and successfully integrating children.

In a similar study by Ismail et al. (2016), where 55 primary teachers participated, it was found that most special and general education teachers considered the inclusion of students with SEN beneficial because they could be socially accepted by their classmates their. However, they believe that special schools will give them a better chance to develop their skills and progress. All agreed that relevant education and training is necessary before the integration of the children takes place. Equally important results emerged in the research of Schmidt & Vrhovnik (2015), in which 200 primary and secondary general education teachers participated. The grade in

which teachers serve may also be related to their attitudes towards the inclusion of students with SEN in mainstream schools. So it seems that secondary education teachers have a more positive attitude compared to teachers serving in primary education. The present result was not what was expected, as the primary teachers had received more training in special education through the National Institute of Education. Clearly, teachers at both levels agreed that teachers with additional skills hold more positive attitudes towards inclusion. Consequently, training in issues related to special education and training plays an important role in shaping attitudes towards the inclusion of children with SEN in general education contexts (Schmidt & Vrhovnik, 2015). It appears, then, that the more knowledgeable and skilled the teacher is in special education issues and in developing and implementing appropriate practices for effective instruction for all students, the more positive he or she is about including students with SEN in mainstream schools. On the contrary, the less knowledge he possesses regarding the teaching of students with SEN, the more neutral his attitude is (Lika, 2016).

### Questions for discussion

The lack of training in special education in general teachers is visible from a review of the research done. The above finding is an important problem for the course of inclusive education. It is necessary for the actors responsible for the formulation of educational policy to proceed with decisions and actions that promote the uniform education of all children in a school. Furthermore, educational institutions responsible for teacher training should review curricula to promote effectiveness in supporting students with SEN in mainstream schools at all levels of education. Inclusive education can be a strong motivation for teachers to further develop their professional qualifications by acquiring specialization in special education. In this direction, however, and in order to develop the willingness of teachers to try to participate in training, it is necessary to provide motivation to them in order to develop professionally continuously (Evgenieva & Arslan, 2012). In this direction, discussion and research on the incentives that can be most effective in achieving this goal should be developed.

### REFERENCES

- Anati, N. (2013). The pros and cons of inclusive education from the perceptions of teachers in the United Arab Emirates. *International Journal of Research Studies in Education*, 2(1), 55–66.
- Asres, G. (2019). Teachers' attitude towards the inclusion of students with disabilities in the regular classroom: The case of selected primary schools in South Gondar administrative towns-Ethiopia. *Journal of Education and Training Studies*, 7(12), 66–75.

- Barbra, M., & Joyline, N. (2014). The inclusion of children with mental disabilities: A Teacher's Perspective. *International Journal of Humanities Social Sciences and Aducaation (IJHSSE)*, 1(2), 65–75.
- Dukmak, S. J. (2013). Regular classroom teachers' attitudes towards including students with disabilities in the regular classroom in the United Arab Emirates. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 9(1), 26.
- Emam, M. M., & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 976–985.
- Evgenieva, E., & Arslan, Ş. (2012). Basic training and professional qualifications of teachers in Bulgaria and Turkey: a comparative study. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 198–209.
- Gupta, S. S., Henninger IV, W. R., & Vinh, M. E. (2014). How do children benefit from inclusion. *First steps to preschool inclusion: How to jumpstart your programwide plan*, 33–57.
- Haider, S. I. (2008). Pakistani teachers' attitudes towards inclusion of students with special educational needs. *Pak J Med Sci*, 24(4), 632–636.
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *A Summary of the Evidence on Inclusive Education*. Abt Associates. ED596134.
- Hwang, Y. S., & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International journal of special education*, 26(1), 136–146.
- Ismail, Z., Basheer, I., & Khan, J. H. (2016). Teachers' attitudes towards inclusion of special needs children into primary level mainstream schools in Karachi. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 17(3), 2177.
- Jamsai, P. (2019). Thai Secondary Teacher Attitudes Towards the Inclusion of Students with Learning Disabilities. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(1), 478–483.
- Kasidis, D. (2016). The possibility of educating children on the autism spectrum in the general primary school. Disadvantages–Advantages–Challenges Prospects. *Panhellenic Conference of Education Sciences*, 2015(1), 606–615.
- Kofidou, X., & Mantzikos, K. (2016). Attitudes and perceptions of teachers and students towards people with disabilities: A literature review. *Educational Current Affairs*, 2(2), 4–25.
- Kountouriotou, P., Dimakopoulou, M., & Polychronopoulou, S. (2016). Attitudes of Primary Education teachers towards the right of students with disabilities. in inclusive education: a research study. *Panhellenic Conference of Education Sciences*, 2014(1), 103–115.
- Lika, R. (2016). Teacher's attitude towards the inclusion of students with disabilities in regular schools. In *CBU International Conference Proceedings* (Vol. 4, pp. 578–582).
- MacArthur, J., & Kelly, B. (2004). Inclusion from the perspectives of students with disabilities. *SET: Research Information for Teachers*, 2(1), 44–48.
- Mag, A. G., Sinfield, S., & Burns, T. (2017). The benefits of inclusive education: new challenges for university teachers. In *MATEC Web of Conferences* (Vol. 121, p.

- 12011). EDP Sciences.
- Mandellou, M. L., Margidou, S., & Goundi, P. (2016). Evaluation of the operation of the SDEY institution (School Education and Support Network). *Panhellenic Conference of Education Sciences, 2015(2)*, 789–797.
- McCarty, K. (2006). *Full Inclusion: The Benefits and Disadvantages of Inclusive Schooling. An Overview*. Online Submission. ED496074.
- Mezquita-Hoyos, Y. N., Sanchez-Monroy, M. H., Morales-Martinez, G. E., Lopez-Ramirez, E. O., & Reyna-Gonzalez, M. D. R. (2018). Regular and special education Mexican teachers' attitudes toward school inclusion and disability. *European Journal of Educational Research, 7(3)*, 421–430.
- Schmidt, M., & Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of teachers towards the inclusion of children with special needs in primary and secondary schools. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 51(2)*, 16–30.
- Sharma, A., & Dunay, A. (2018). An analysis on education for children with disabilities: A qualitative study on head-teachers, teachers and conductor-teachers perception towards inclusion in Hungary. *Journal of Advanced Management Science, 6(2)*, 117–123.
- Soulis, S. G. (2013). *Trade union training of executives of the disability movement /3: Education and disability*. Athens: National Confederation of Persons with Disabilities.
- Sourtzi, M., Ioakeimidou, V., Vlachos, N., Koutsospyrou, X., & Hatzimichailides, V. (2016). A class for everyone. *International Conference on Open & Distance Education, 7(7B)*.
- Suleymanov, F. (2015). Issues of inclusive education: Some aspects to be considered. *Electronic journal for inclusive education, 3(4)*, 8.
- TALIS 2018. *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD.
- 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.
- Unianu, E. M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia-social and behavioral sciences, 33*, 900–904.
- Wang, H. L. (2009). Should All Students with Special Educational Needs (SEN) Be Included in Mainstream Education Provision? – A Critical Analysis. *International Education Studies, 2(4)*, 154–161.





# PROMOTING QUALITY OF LIFE

## Parents' Attitudes towards the Inclusion of Students with Special Educational Needs

Aikaterini Anagnostou, PhD student

*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 many countries in the developed world in recent years. The purpose of inclusion in general schools is to provide a supportive environment where all students can develop and learn altogether as a unique team. The successful implementation of inclusion in schools cannot be achieved without continuous dialogue and support of the whole community, including students, parents, teachers, school administration and all involved services and organizations. The study of parents' attitudes becomes necessary, if the implementation and promotion of educational policies such as integration are sought, since their attitudes may affect the success of this demanding undertaking in combination with other factors. With such findings in mind, the next section will provide a brief overview of the perceptions of parents with children with SEN but also the perceptions of parents with normal children towards the philosophy of inclusion.

**Keywords:** Children with Special Education Needs, Parents of children with special Needs, General Education, Inclusion

### Introduction

The arrival of a child with a disability is a "difficult" incident for the family and especially for the parents, as it does not meet the expectations that society has of them. It is a fact, that the attempt for completion and self-realization, through the

arrival of a child, fails, and so the parent is surrounded by feelings of frustration and helplessness. In fact, parents mourn the loss of their “normal child”, as their

expectations were not met with the birth of a disabled child. At this point, there is the emotional conflict, which will determine the behavior of parents towards the child with difficulties. It is worth noting, that the mother is unable to detect anything familiar to her when she sees her disabled child, and this is what creates negative emotions for her. According to Handler (1992) a child’s disability offends the mother on a narcissistic level. All points of identification are suddenly lost, and this is most likely accompanied by impulsive behavior. It is a panic in front of an image of the self, which we cannot recognize or love. A fundamental feature of this emotional confusion is the love relationship that develops from mother to child. Her idealized love hides the feeling of grief and the inward thought “why me?”

According to Zoniou-Sideri et al. (2006) the reactions of mothers who have children with disabilities are divided into two phases, which were also mentioned, more analytically, before: (a) The shock phase, (b) The adjustment or recovery phase. In this phase, the “conscious” conflict with the disability is achieved, during which the mother manages to adapt to the new data, to eliminate the sadness and the feeling of injustice that she had. (Zoniou-Sideri et al., 2006). As for the father, the reactions to a child with a disability are characterized by intense passivity. According to research findings, fathers generally portray children with disabilities negatively and have low expectations of them (Magil-Evasns et al., 2001). The father finds it difficult to accept everything that comes with the arrival of a child with a disability, such as social status.

## **Parents’ attitudes for the integration of students with special educational needs**

The research of Kontouli (2015), aimed to investigate the perceptions of Greek parents and primary education teachers towards the philosophy of inclusion of children with special needs in the context of the general school. The research sample included 73 parents and 96 teachers from the prefectures of Thessaloniki and Halkidiki. According to the results, there were no statistically significant differences between parents and teachers regarding their perceptions towards integration, except for those referring to classroom practices in which parents expressed more positive perceptions compared to teachers. Factors such as gender, educational level, and age of the parents, as well as their contact with people with special needs, did not seem to influence their perceptions towards integration.

De Boer et al. (2010) systematically studied ten surveys, which investigated the attitudes of parents towards the inclusion of children with special educational needs in mainstream school. Five surveys sought the attitudes of parents of typically developing children and the remaining five sought the attitudes of parents of

children with special educational needs. The researchers found that the majority of parents have a positive attitude towards inclusion.

Balboni et al. (2000) investigated the factors that influence the attitudes of parents of typically developing children towards inclusion and their research sample included a total of 647 parents. The children of 260 parents of typically developing children coexisted in the same classroom with a child with special educational needs. The research tool used in this research was the "Mental Retardation and Inclusion Questionnaire". The findings of the research showed that the higher the economic and social level of the parents, the more positive attitudes they had towards integration.

Similarly, the research of Balboni & Pedrabissi (2000), which had the same purpose as the research mentioned above, found that there is a positive and proportional relationship between the parents' income status and their views towards the inclusion of children with special educational needs in the general education. The higher the parents' income, the more positive they ended up being towards the integration issue. The exact opposite result was found by the research done by Sosu & Ryzewska (2017), who demonstrated that the higher the income of the parents, the more negative they end up being on the issue of the inclusion of children with special educational needs in general education.

Additionally, research conducted by Sosu & Ryzewska (2017) found that low-income parents were not only more positive about the inclusion of children with special educational needs in general education but expressed the view that inclusion benefits children with special educational needs. The same researchers found that the positive disposition of parents for the inclusion of children with special educational needs in general education is also influenced by the levels of satisfaction they already have with the school unit their child attends. Also, parents who seemed satisfied with their children's school, not only were positive towards the issue of inclusion, but expressed the opinion that the coexistence of their children with children with special educational needs is only beneficial.

Another study that investigated the beliefs of parents of typically developing children about the inclusion of children with special educational needs in general education is that of Narumanchi & Bhargova (2011). The research sample of this research consisted of 50 parents of typically developing students. The participants emphasized that for an effective integration process it is necessary to understand and evaluate the needs of each child individually. Stating that schooling in the general comment is an inalienable right of every child, they expressed the view that the advantages of inclusion far outweigh its disadvantages. They emphasized that it is important for children with special educational needs to feel accepted in the mainstream school.

Kalyva & Agaliotis (2009), in the context of their own research, showed that parents who had prior experience interacting with a person with a disability or

with the process of including a child with special educational needs in their child's class, concluded to have positive attitudes towards the integration issue. De Boer & Munde (2014) also found that parents who had the above-mentioned familiarity with a child with a disability or with special educational needs, had positive attitudes towards integration, due to the fact that they showed reduced prejudices towards these children. The scholars, in fact, expressed the opinion that when people have the opportunity to communicate with people who are different from them, then they gain the ability to know them and learn from others' points of view.

Through this contact, appreciation for and understanding of the different is developed. This results in the reduction as well as the elimination of prejudices and stereotypes and leads to better interaction between people. The research by Tafa & Manolitsis (2003), which was addressed to a total of 290 parents with children between the ages of 48 – 72 months who attended public kindergartens, coincides with this finding for the opinion expressed.

De Boer (2012) conducted a systematic literature review of a total of ten studies, the purpose of which was to investigate parents' attitudes towards inclusion, as well as the factors that influence them. The results of the systematic review concluded that an important determining factor that affects the attitude of parents towards the inclusion of children with SEN in general education, is the type of their disability. In more detail, it was decided that parents are negative towards the inclusion of children with behavioral problems and severe cognitive disabilities. On the contrary, they are positive towards the inclusion of children with physical and sensory disabilities. In the research carried out by De Boer et al. (2010), parents, while expressing positive attitudes towards the inclusion of children with motor and sensory functions, however, were hesitant about the inclusion of children with behavioral problems and children who suffered from a more severe form of disability.

The effect of the degree of difficulties resulting from the type of disability of children with SEN, on the attitude of parents towards their inclusion in general education, was examined by Al Neyadi (2015). In the context of this research, the purpose was to investigate the attitudes of parents with or without children with SEN, towards the issue of inclusion, as well as to investigate the identification of differences between parents of children with SEN and parents without children with SEN. The research sample included 50 parents of children with SEN who were enrolled in a rehabilitation center and 50 parents of children with typical development. Parents of children with SEN clearly had a positive attitude towards inclusion. According to this research, this is because their children were enrolled in rehabilitation centers. Moreover, the prospect of inclusion made them hope that their children, in a mainstream school classroom, would be helped and prepared for the real world, learn behaviors from typically developing children and become more independent.

Parents of typically developing children appeared generally positive towards the prospect of inclusion. However, they held different attitudes towards different types of disability. Their attitude was more positive towards the inclusion of children with mild and sensory disabilities. She was not so positive towards the inclusion of children with severe disabilities, such as emotional disorders, autism, and severe mental retardation. Moreover, they seemed concerned about any negative effects of integration on their children's academic performance. They also expressed concern about the inclusion of children with behavioral problems. However, both groups of parents maintained a positive attitude towards the social impact of inclusion (Al Neyadi, 2015).

The effect of the type of disability on parents' attitudes was also found in the research of Hilbert (2014). This study aimed to identify the characteristics of parents of children with and without SEN, which influence their perceptions of inclusion and inclusion programs for preschool children. 148 parents participated, 64 parents of children without educational needs and 84 parents of children with special educational needs. The participants' children, aged 6 months to 6 years, attended an inclusive education program. In this preschool program, emphasis was placed on the acquisition of basic motor, sensory, cognitive, and social skills, independence, emotional development, and communication skills. Participating parents completed a questionnaire consisting of 120 questions, which examined parenting characteristics and the effects they may have on parents' perceptions of early childhood education programs. Also, disability status, type of disability and severity of disability category were examined as influencing factors in shaping parental attitudes towards inclusion.

All parents showed generally positive attitudes towards inclusion and recognized the benefits of inclusion for all children. However, parents of typically developing children and parents of children with mild disabilities appeared less supportive of preschool programs that would include children with autism, emotional and/or behavioral disorders, and severe mental retardation. De Boer et al. (2015) were concerned about the difficulty of integrating children with a severe form of disability into a mainstream school. The research has shown that the teachers themselves appear hesitant and worried about the inclusion of children with serious educational needs and behavioral problems.

Educational benefits from inclusion for typically developing children were also reported by parents who participated in the research by Vlachou et al. (2016). The research sample consisted of 40 parents of primary school students, whose classes included children with SEN. The majority of parents declared themselves uninformed regarding the implementation of integration programs as well as the meaning of the term integration. Despite their lack of information, their attitudes towards integration were characterized as neutral to positive. 1/3 of the parents (N = 13) were in favor of inclusion. Of the 40 parents, 27 recognized the positive

impact of inclusion on the academic and social development of children with SEN. They also stated that familiarizing their children with diversity from an early age will benefit them later.

Some parents reported that it was quite beneficial to introduce their children to different learning approaches applied to the education of children with special educational needs. The majority of parents stated that inclusion contributes to the socialization of children with SEN at school and in the wider society. In addition, they believed that inclusion also contributes to the psychological well-being that children with SEN feel when they feel accepted by their typically developing peers. According to parents' statements, there is a possibility that typically developing children can act as role models for children with SEN. Consequently, children with SEN may develop good behavior. The parents also reported that in the context of noble competition, children with special educational needs are expected to function competitively and thus achieve better learning results (Vlachou et al., 2016).

## **Conclusions**

In conclusion it is clear that the attitudes of parents of children with Sen are positive since they are sure that their children will improve their skills in various sections within the framework of the general classroom. On the other hand, the perceptions of parents of typically developing children vary according to various factors such as the economic and social level of the parents, the levels of satisfaction with the school unit their child attends, the prior experience interacting with a person with disability, or the prior experience with the process of including a child with Sen in their child's classroom. Moreover, a particularly decisive factor is the type and degree of disability since parents are more negative towards the inclusion of children with severe disabilities such as behavioral problems, emotional disorders, cognitive disabilities but are more positive towards the inclusion of children with motor or sensory disabilities.

For implementing inclusive practice parents might be strong partners in the community and teachers' collaborators and companions. Existing studies make clear that parents who experience inclusion gain a more positive idea about it (de Boer, Pijl, and Minnaert 2010). Having that in mind schools could get parents more involved in the practices of their schools to make them aware of what works and what needs improvement. Starting a dialogue with parents can help to make them aware of the chances of inclusive practice for all children and finally change their attitudes towards inclusion but can also help to make them strong partners in joint trials to improve the pre-conditions for a successful implementation of inclusion.

---

## REFERENCES

### Books

- De Boer, A. A. (2012). *Inclusion: A question of attitudes? A study on attitudes and the social participation of students with special educational needs in regular primary education*. Groningen: Stichting Kinderstudies.
- Handler, F. B. (1992). *Narcissism in mothers: Its relationship to parental acceptance, perceived family functioning, and the presence of a disabled child in the family*. Doctoral dissertation. Adelphi University.

### Articles

- 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*, 148–159.
- Bhargava, S., & Narumanchi, A. (2011). Perceptions of parents of typical children towards inclusive education. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 22(1), 120–129.
- De Boer, A., S. P. Pijl, and A. Minnaert. 2010. "Attitudes of Parents Towards Inclusive Education: A Review of the Literature." *European Journal of Special Needs Education* 25 (2): 165–181. doi:10.1080/08856251003658694. [Taylor & Francis Online], [Google Scholar]
- De Boer, A. A., & Munde, V. S. (2015). 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.
- Hilbert, D. (2014). Perceptions of Parents of Young Children with and without Disabilities Attending Inclusive Preschool Programs. *Journal of Education and Learning*, 3(4), 49–59.
- Kalyva, E., & Agalotis, I. (2009). Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities?. *European journal of special needs education*, 24(2), 213–220.
- Kontouli, P. (2015). *Investigation of teachers' and parents' perceptions of the integration of students with special educational needs in public primary schools (in Greek)*. Doctoral dissertation, Public Administration Program, School of Economics & Administration, Neapolis Paphos University.
- Magill-Evans, J., Darrah, J., Pain, K., Adkins, R., & Kratochvil, M. (2001). Are families with adolescents and young adults with cerebral palsy the same as other families?. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 43(7), 466–472.
- Sosu, E. M., & Rydzewska, E. (2017). "Are all beliefs equal?" investigating the nature and determinants of parental attitudinal beliefs towards educational inclusion. *Educational Studies*, 43(5), 516–532.
- Tafa, E., & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European journal of special needs education*, 18(2), 155–171.

- 
- Vlachou, A., Karadimou, S., & Koutsogeorgou, E. (2016). Exploring the views and beliefs of parents of typically developing children about inclusion and inclusive education. *Educational Research*, 58(4), 384–399.
- 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.

#### **Web page**

- Al Neyadi, M. K. A. (2015). Parents attitude towards inclusion of students with disabilities into the general education classrooms. Available at: <https://bit.ly/3fJOYiM>



# Views of Parents and Teachers in Special Education

Asimina Giantsiou, PhD student  
*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*  
*Faculty: Education Studies and the Arts*  
*Department of Special Education*  
*e-mail: asimina\_giantsiou@yahoo.gr*

**Abstract:** This article deals with the issue of cooperation between parents of children with disabilities attending special education and teachers. The establishment of this cooperation is a matter of major importance for the development of educational activity and seems to be of particular concern to parents, teachers and children. The school and the family are the two most important environments for the child's development both cognitively and socially. With the start of attending school, the child is called upon to respond to a multitude of new challenges of the educational system and to successfully integrate into this new context. The relationship between these two environments, school and family, works helpfully in terms of the smooth adjustment of the student and his academic success.

**Keywords:** cooperation, parents, teachers, special education.

## Introduction

The school-family relationship is a dynamic developmental process that functions as a "mirror" of the contemporary social, political and economic situation (Penderi & Petrogiannis, 2013). In special education, according to research carried out by Phtiaka (2001), it appears that the discrepancy of expectations between the family and the school is a key source of conflict and leads to the lack of understanding and reduced empathy of teachers regarding family problems (Davazoglou & Kokkinos, 2003). A series of factors may influence the character of this relationship and concern the characteristics of the family, the student and the teachers respectively (Georgiou, 2000).

## Views of parents and teachers in special education in the world

Although the request for cooperation between parents and teachers has been established at an international level, especially in the case of children with special needs, in Greece, the research conducted on this issue is limited (Georgiou, 1999). Al-

though parental involvement is enshrined in the Special Education Act and its value is documented by research, most of the research data in the international and Greek literature focuses on the general education population (Goldman & Burke, 2017).

In a study by Phtiaka (2001) concerning the school-family relationship, it was found that parents and teachers have different expectations for the student, resulting in rifts between them which in turn lead to a lack of understanding and empathy on the part of the teachers regarding with family problems. In a survey by Zablotzky et al. (2012) of 8,978 families of children with autism spectrum disorders (ASD), it was found that although the parents of these students are more likely to participate in parent-teacher meetings, to be supported by a school counselor and to provide assistance in completing school work at home, they are not happy with their communication with teachers. According to the researchers, this can be attributed to the opinion that the more serious the disability the child has, the more difficult it is for the educational process to meet their needs, resulting in parental dissatisfaction.

In a similar study, Tucker & Schwartz (2013) explored the views of 135 parents of children with ASD regarding their collaboration with teachers. The findings of the research showed that a large percentage of these parents are faced with significant difficulties in cooperating with teachers and that the required actions are not being taken to develop a climate of cooperation. Common problems in cooperation were defined as the insufficient participation of parents in the educational activity, the disagreements regarding the definition of the Special Educational Program (SEP), the weaknesses in communication, the negative perceptions of the school staff as well as the low level of knowledge of the teachers regarding with ASD. On the other hand, helpful factors for collaboration appeared to be the participation of parents in SEN meetings, the prompt response of teachers to parents' phone calls, and support in their efforts to obtain resources for the education of students. However, regarding their involvement in school, 96.7% of parents rated it as high. As for the ways of their involvement in their child's education, the parents highlighted as the most common the offer of support in homework, their regular communication with the teachers about the child's progress as well as the joint planning of educational goals and activities. When they were asked what characteristics, they think a teacher should have, the answers showed that they want honesty, willingness to discuss, advice on managing problems related to the child's program, knowledge about the student's disability, immediate response in their phone calls, recognition of the parents' opinions regarding the planning of the SEP and finally support in the matter of claiming educational resources inside and outside the school context. More effective methods of communication appeared to be face-to-face meetings, accepting and utilizing parents' opinions regarding the planning of the SEN, responding immediately to phone calls and having the parent accompanied to school by an "advocate". The methods of communication mentioned by the parents were, in order, interpersonal contact, telephone communication and finally written notes.

## **Views of parents and teachers in special education in Greece**

Although the request for cooperation between parents and teachers has been established at an international level, especially in the case of children with special needs, in Greece, the research conducted on this issue is limited (Georgiou, 1999). Although parental involvement is enshrined in the Special Education Act and its value is documented by research, most of the research data in the international and Greek literature focuses on the general education population (Goldman & Burke, 2017).

As far as the Greek reality is concerned, Davazoglou and Kokkinos (2003) in a survey they carried out on parents of children with learning difficulties about their relationship with teachers concluded that the involvement of parents in the educational process is still at an early stage and does not seem to be organized, although parents wish for their active involvement in it. Also, according to the research findings, parents visit the school more often in secondary school as they are more concerned about their child's progress since the learning demands increase with the change of grade. Nevertheless, they characterized the teachers' attitude as negative and distant and noted that most of the time they visit the school on their own initiative. On the contrary, their collaboration in elementary school seemed to be more positive because then they felt the teachers' attitude was more receptive. A little later, Kontopoulou & Tzivinikou (2004) investigated the views of parents regarding the support they receive from Integration Departments. From the findings of the said investigation, it appeared that the parents did not have the position defined by the law and that the principle of cooperation on the basis of which the child's inclusion in the school will be achieved has not been understood by both sides.

Polychronopoulou (2004), in research she carried out on the cooperation between school and family in 40 parents of students with visual impairments in secondary education found the factors that act as a brake on the development of this cooperation according to the perspective of the parents. These problems seemed to concern the attitude of the teachers towards the parents, the way they communicate and the lack of guidance and support of the parents. 45% of the participants even characterized the attitude of the teachers as cold, distant and indifferent, while 40% considered that the attitude of the teachers acts as a discouragement in terms of their involvement in the school. As for the communication between them, the parents noted that it was insufficient and was clearly limited only to the progress of the child, with the percentage of parents stating that they were dissatisfied reaching 90%. In addition, 50% of parents stated that they only met teachers when handing in student checks and that they had difficulty approaching the school and discussing possible problems with their child as there is often a fear that their suggestions will be misunderstood by the school and lead to unfavorable treatment of the child by the teaching staff.

In Greece, a climate of mistrust and suspicion prevails between parents and teachers and their cooperation is characterized by parents of children with disabilities as difficult to non-existent as well as a source of stress (Tsibidaki, 2005). In another study, Tsibidaki (2013) examined the communication between 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 the parents, the difficulties that arise and how to deal with them and their suggestions for a more effective communication. The survey findings indicated that the majority of participants defined communication as a process of regular contact and exchange of information. In addition, the 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 communicating with each other. However, the latter seem to follow the advice of professionals to a large extent and that their communication takes the form of interpersonal contact. Lack of motivation and negative attitude on the part of parents, lack of experience and time on the part of professionals as well as the way the school communicates with the family were defined as the main obstacles to the development of effective communication. On the other hand, written exchange of information, interpersonal communication and the involvement of parents at the level of meetings, parent groups and in the general functioning of the school are suggested as the main ways for effective communication.

In research conducted by Syriopoulou-Delli et al. (2016) examining the views of parents of children with autism spectrum disorders (ASD) regarding their collaboration with teachers, they found that both sides desire and consider collaboration important school-family with 96.5% of teachers stating that this cooperation is necessary. In addition, this research revealed that the most important variables influencing teachers' attitudes are postgraduate studies and teachers' experience in the field of ASD, with teachers who had postgraduate studies more often informing parents about specialized Autism education techniques. Strengthening parent-child communication and improving the child's daily behavior in the school context were defined by 93% of the teachers as key factors for the development of cooperation. Also, 96.5% of the sample noted as a benefit resulting from this collaboration the better understanding of the parents regarding the educational needs of the child. The answers given regarding the reasons parents and teachers work together varied according to the type of educational unit, with the majority of teachers who worked in special schools citing the strengthening of students' self-esteem as the most important reason. Also, teachers who worked with students with ASD and had more than 5 years of experience claimed that the collaboration they developed with parents gave the students the opportunity to talk about their family, thus enhancing their language development.

## Conclusions

In summary, the cooperation between parents and teachers can take various forms, which differ according to the characteristics of the above, with the most common being planned or extraordinary, group or individual meetings. In terms of the content of communication and cooperation between teachers and parents, this mainly focuses on the performance or behavior of students and the organization of school events and celebrations. In terms of communication and cooperation between Greek school and family, teachers seem to have the dominant role vis-à-vis parents who often hesitate to express their opinion and the concerns they may have to the former. The above, as has been established by corresponding researches, is linked to the parents' low educational and social level, which leads to a lack of self-confidence and feelings of inferiority regarding their ability to communicate with teachers and help their children in school lessons. As a result of this climate, there is incomplete or even the complete absence of communication between these two contexts. The same is not true for parents who have a higher educational and social background as they seem to communicate more often with the school. For their part, parents tend to blame teachers for their children's poor performance and often appear defensive and suspicious. On the other hand, teachers' fear of this criticism and the possibility of rejection by parents leads to similar feelings. In general, both sides hold each other accountable for improving their cooperation. So, although parents and teachers seem to wish for the development of cooperation and to recognize its positive contribution to the child's progress, they do not appear completely satisfied and their relationship is generally characterized by a mutual mistrust.

## REFERENCES

- Davazoglou, A. M. & Kokkinos, K. M. (2003). The school's relationship with families who have children with learning difficulties. *Educational Review*, 35, 97–114.
- Georgiou, S. N. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences on child achievement. *British journal of educational psychology*, 69(3), 409–429. <https://doi.org/10.1348/000709999157806>.
- Georgiou, G. N. (2000). *School-family relationship and child development*. Athens: Greek letters.
- Goldman, S. E., & Burke, M. M. (2017). The effectiveness of interventions to increase parent involvement in special education: A systematic literature review and meta-analysis. *Exceptionality*, 25(2), 97–115. <https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1196444>.
- Kontopoulou, M. & Tzivinikou, S. (2004). Critical consideration of a “new” institution in the field of special education – the perspective of parents. *Educational Review*, 38, 110–126.

- Penteri, E. & Petrogiannis, K. (2013). School-family connection and the question of cooperation between them: Critical presentation of basic theoretical models. *Research in Education, 1*, 2–26. <https://orcid.org/0000-0002-8054-6462>.
- Phtiaka, H. (2001). Cyprus: Special education and home school partnership. *Mediterranean Journal of Educational Studies, 6*(2), 141–167.
- Polychronopoulou, S. (2004). Cooperation between school and family of children with visual impairments: Problems and methods of dealing with them. *Education and Science, 1*, 35–49.
- Syriopoulou-Delli, C. K., Cassimos, D. C., & Polychronopoulou, S. A. (2016). Collaboration between teachers and parents of children with ASD on issues of education. *Research in developmental disabilities, 55*, 330–345. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.04.011>.
- Tsibidaki, A. (2005). *The family with a preschool and school age child with special needs*. (Unpublished PhD Dissertation). Rhodes: University of the Aegean.
- Tsibidaki, A. (2013). *Child with special needs, family and school. A relationship in interaction*. Athens: Papazisi.
- Tucker, V., & Schwartz, I. (2013). Parents' perspectives of collaboration with school professionals: Barriers and facilitators to successful partnerships in planning for students with ASD. *School Mental Health, 5*, 3–14. <https://doi.org/10.1007/s12310-012-9102-0>.
- Zablotsky, B., Boswell, K., & Smith, C. (2012). An evaluation of school involvement and satisfaction of parents of children with autism spectrum disorders. *American journal on intellectual and developmental disabilities, 117*(4), 316–330. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.4.316>.

# Stress in Parents of Children with Autism Spectrum Disorder (ASD)

Ioanna Bara, PhD student

*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*  
*Faculty of Educational Studies and the Arts*  
*Department of Special Education*  
*ioannabara17@gmail.com*

**Abstract:** Autism Spectrum Disorder (ASD) is a developmental disorder which affects approximately 1 in every 68 children. There are unique stressors apparent in raising a child with Autism, specially those of explosive behaviors, lack of socio – emotional reciprocity, repetitive actions and restrictive interests. In researching the impact of Autism in family relationships , it is reported that 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. There are certain sources of parental stress in this group of parents, which are analyzed in this review. This information is pertinent to those in the mental health profession, as more support needs to be given to parents of children with ASD by way of counseling and psychoeducation in order to improve the lives of of everyone impacted by this lifelong challenge.

**Keywords:** parents, children, family, system, stress, autism, spectrum, disorder, behavior

## Introduction

Parenthood is a life commitment which many people look forward to. Years of research state the opinion that being a parent is extremely stressful. A number of studies have supported that parents of children with ASD experience a higher level of stress than parents of typically developing children (Hodap et al., 2003; Johnson et al., 2003).

If one has not spent time with an autistic individual, it may be difficult to comprehend the amount of stress apparent in the lives of their parents. Consider this; there is a member of your family who has limited ability to communicate through speech, who does not understand typical social rules or has difficulty learning new concepts and is obsessed with certain objects and types of stimulation. Would this situation be stressful? Would it impact not only you, but the entire family system? This hypothetical situation offers a snapshot of the lives experience of parents of

children with ASD. There are pervasive, persistent and unavoidable stressors inherent in parenting a child with ASD.

This review of research on stress in parents of children with ASD covers the issue of the most significant sources of parental stress in this group of parents.

### **1. Causes of stress in parents**

There are three major groups of factors that contribute to elevated stress in parents of children with ASD. The first one is child's characteristics, in particular behavioral symptoms associated with autism and behavioral problems. The second is the lack of adequate professional support and unsatisfactory relationships between parents and professionals from the stage of autism diagnosis to limited access to medical and educational services for the child. Last but not least, the social attitudes towards individuals with ASD and lack of understanding for problems they and their families experience.

- Child characteristics as a source of parenting stress

According to the American Psychiatric Association (2013), ASD is characterized by the coexistence of three groups of symptoms: impaired social relations and communication, and restricted and repetitive patterns of behavior. All of the above mentioned developmental difficulties may be severely distressing factors for parents. So far there is no consensus on the relation between severity of children's impairment and stress in parents of children with autism.

Some researchers report the presence of this relationship (Hoffman et al., 2008), Some, however, have suggested that the severity of the child's autism symptoms is a relatively poor predictor of parental stress (Konstantareas & Papageorgiu, 2006). It seems that the root cause of this disparity in research findings are methodological issues, such as sample size, selection criteria and internal differentiation in the groups of parents and children in the studies, as well as the tools used to measure the children's developmental problems.

The role of particular types of the child's developmental and behavioral problems in the etiology of parental stress is still unclear. Certainly, the most typical signs and symptoms of autism are pervasive deficits in socio-emotional development. They are especially apparent in limited ability of people with ASD to initiate and maintain interaction (Volkmar et al., 2004). These difficulties may vary in form and severity, but even people with high-functioning Autism experience significant problems in interpersonal relations. Studies on parents of children with non-autistic developmental disorders show that low levels of the child's pro-social behavior are related with the severity of parental stress (Richman et al., 2009). As Davis and Carter (2008) demonstrated in their study on parents of newly-diagnosed children with ASD, deficits in social relatedness may be a significant burden to parents.



Similar results were obtained by Kasari and Sigman (1997), who found a relationship between the level of parental stress and child's responsiveness when interacting with the experimenter.

Furthermore, another area in which the development of children with ASD is untypical is the formation of interpersonal relations with parents. Researches have shown that the majority of these children's mothers consider their child's signs of attachment to be insufficient and rate their emotional reciprocity lower than mothers of children with other disabilities (Abbeduto et al. 2004). Even though mothers report that they would like their children to show more signs of attachment, this aspect of the child's functioning appears to be less salient in the emergence of parental stress than other difficulties experienced by mothers.

Another potential child characteristic which may contribute to elevated parental stress is limited communication with the child. Communication deficits are seen across a range of verbal and nonverbal skills: gestures, intonation, melody, rhythm of utterance, facial expression and posture (Walenski et al., 2006). These children also have difficulties using communication to regulate social relations. It is reported that mothers of children with ASD have higher stress levels when their children have poor communication skills (Konstantareas & Papageorgiu, 2006). It should also be mentioned that communication deficits are usually the primary reason why parents seek professional help (Charman & Baird, 2002).

Social relations and communications problems are associated with cognitive impairments affecting children with ASD (Joseph et al., 2002). It appears, however, that intellectual development of the child is not a determinant of the level of parental stress. Parents of high functioning children with ASD or Asperger Syndrome also experience elevated stress levels (Mori et al., 2009)

Among the most important predictors of parents' stress are the child's behaviour problems (Estes et al., 2009). Children with ASD present with a number of such problems, including aggression and self-injury (Matson & Rivet, 2008). Self-injury, aggressive and otherwise destructive behavior are the strongest predictors of parental stress (Richman et al., 2009). The child's stereotyped and self-stimulating behaviors are also a source of distress for parents. The child's challenging behaviors, apart from posing direct problems by endangering the safety of the child or others or causing material damage, may also lead to parents' community isolation (Worcester et al., 2008). In addition, parents often feel helpless, seeing that their child's responses to their attempts at calming him down are completely incomprehensible. Thus, the effect of challenging behaviors on parental stress can be complex. Better insight into the relationships between these phenomena would certainly help develop more effective ways of supporting parents (Grodzka, 1995).

Parental stress is also associated with the child's regulatory difficulties. These problems affect a number of areas, including emotional and affective regulation, and circadian rhythm. There is a relationship between such child characteristics as

irritability, social withdrawal, hyperactivity and non-compliance, and the level of stress in mothers (Tomanik et al., 2004). Last but not least, parents are also troubled the child's untypical behavior resulting from sensory problems, such as fixation on some and avoidance of other objects, paradoxical responses to stimulation and susceptibility to sensory overload (Ben-Sasson et al., 2007). For parents who are not educated about autism-specific deficits in sensory processing, such behaviors may seem incomprehensible and lead to elevated levels of stress.

The above developmental and behavioral problems illustrate how tough a challenge parents of children with autism are facing. Standing up to that challenge is impossible without professional support. Unfortunately, interactions with professionals can also be a major source of parental stress.

- Problems with diagnosis, relations with professionals and parental stress

One of the most significant causes of stress experienced by parents of children with ASD is lack of adequate professional support (Bishop et al. 2007). Parents experience problems receiving help from healthcare professionals already at the stage of diagnosis of their child's developmental deficits. Among the multiple factors contributing to this situation, a major cause is the general lack of education about the course of young children's development and its disorders among professionals (including physicians and psychologists), and insufficient knowledge of symptoms indicating significant developmental difficulties. Another important issue is the small number of diagnostic and treatment institutions offering specialized services to individuals with ASD (Siklos & Kerns, 2007).

Parents are frustrated by delayed and drawn-out diagnostic process and disappointed with the level of professionals' knowledge about ASD (Osborne & Reed, 2008). They are forced to long waiting times at specialized institutions, and they receive conflicting information on how to help their child. Their problems are exacerbated by poor interpersonal skills of some professionals. Support for parents is also inadequate during and immediately after the diagnostic process (Avdi et al., 2000).

Although ASD has been diagnosed in children for many years, accessibility of Autism specific services and professional support is still unsatisfactory. This problem is present in many different countries. Consequently, the task of arranging proper support, as well as medical, educational and other services for the child often falls to the parents (Renty & Roeyers, 2006), who are left alone to coordinate, advocate for, and make decisions about treatment (Wachtel & Carter, 2008). As a result, they are overburdened with duties, sometimes feeling incompetent and anxious whether they have made the right choice of intervention for their child.

Another challenge for parents is the lack of adequate respite services. Additional demands over typical childcare duties mean that parents are tired and lack

time for other tasks and for satisfying their own and their family's needs. This also has direct effects on employment choices (Montes and Halterman study, 2008).

Last but not least, another source of stress for parents related to lack of adequate support is the sense of neglecting other children by not spending enough time with them (Grodzka, 1995).

As the above review suggests, not only are parents faced with inadequate support, but their relationship with healthcare professionals may actually place additional burden on them. In order to avoid painting a one-sided picture of the parents-professionals relationship, it should be pointed out that studies conducted in Great Britain show that over 60% of parents whose children with ASD benefit from educational services at schools express their satisfaction with those services. Their positive assessment involves the belief that school staff understands their child's difficulties and responds to them with empathy and from their perception that the school is able to respond flexibly to the child's needs (Whitaker, 2007).

- Social attitudes towards people with autism as a source of parental stress

There is no doubt that parents of children with ASD must cope not only with problems resulting from their child's developmental disability and challenging behaviors, but also with distressing responses of others to the child's behavior, as well as general lack of knowledge about ASD.

The contrast between the child's appearance, which betrays no signs of disability, and his behaviour, which is perceived as abnormal and "strange", frequently puts parents in very unpleasant situations (Portway & Johnson, 2005). The child's behavior is often taken to be a symptom of poor upbringing: "You're being a bad mother. He's behaving like that because you don't discipline him. If you did it this way you wouldn't have problems.' That kind of stuff...you know, it doesn't help". Social disapproval for the child's behavior often leads to stigmatization, experience of shame for parents, and their exclusion from normal social activities (Farrugia, 2009).

One of the aspects that determine the attitudes and behavior towards people with autism is lack of awareness about the disorder. Autism still remains an unknown condition (Huws & Jones, 2010). There is plenty to be done in this area in order to change negative attitudes towards people with autism, especially since it has already been demonstrated that the scope and manner of providing information about the disorder significantly affects the attitudes and the level of acceptance for people with this disability (Iobst et al., 2009).

Some stressors listed in this section are unique to parents of children with ASD (e.g. burdens associated with their child's difficulties in social relatedness, atypical attachment behavior), while others are also experienced by parents of children with other developmental problems (e.g. behavioral problems or negative social

attitudes towards the child and its family members). The list of challenges faced by parents presented here is by no means exhaustive. It leaves out a number of important issues which are not specific to autism, such as the parents' sense of guilt or anxiety about the child's future, which are shared by parents of children with various developmental disabilities. However, the exceptional circumstances of parents of children with autism are present in these issues as well. Parental self-blame for their child's autism may be rooted in certain etiological concepts, such as the "refrigerator mother" hypothesis mentioned above. On the other hand, anxiety about the child's future is related to the fact that problems in social interaction put people with autism at increased risk of isolation and lack of support from friends to a much greater degree than individuals with other disorders. With time, the question of their child's social relations and having even a small circle of friends become increasingly important for the parents. As it has already been mentioned, parental stress is a multifaceted phenomenon. It is influenced by many factors which may affect its profile and severity, as well as its implications for the parents' and child's well-being and family life. The factors that determine the level of stress in parents of children with autism have been the focus of research for over 30 years. The following section of the article looks at some of those factors.

## Conclusion

To summarize the present review of research on stress in parents of children with ASD, significant sources of stress include, among others, lateness and difficulty in obtaining diagnosis, untypical and inconsistent development of the child, and behavioral problems, with particular emphasis of challenging behavior in public. Parents are also hampered by the lack of systemic solutions for people with autism, ignorance of professionals, and general lack of understanding for their problems. The situation is further complicated by the fact that people with autism require considerable and wide-ranging support for a significant portion of their lives, and that currently used intervention methods fall short of expectations. These problems affect various individuals to different degrees and may actually be untypical in a particular case, which is why the experiences of different families can be so divergent.

Severe stress experienced by parents of children with autism has profound consequences for their health, well-being, interactions with the child and family life. Nevertheless, it is still difficult to pinpoint the exact mechanism behind these consequences. It has been demonstrated that parents of these children have poorer health and lower sense of psychological well-being than parents of children with other dysfunctions (Abbeduto et al., 2004; Kasari & Sigman, 1997). Phetrasuwan and Miles (2009) have also shown that mothers of children with ASD who reported higher stress, presented with more symptoms of depression and lower levels of

well-being than mothers with lower stress. It is not clear, however, whether autism is unique in that respect, or if other disorders affect parents' wellbeing similarly. Greenberg and colleagues (2004) found no differences in terms of depression, well-being and health between mothers of adults with autism, Down Syndrome and schizophrenia.

Studies have also shown that parental stress affects such aspects of family life as spending time together, capacity for spontaneous and flexible planning and marital relationship (Hutton & Caron, 2005), and lower the efficacy of early interventions in children with ASD (Osborne et al., 2008).

There is no doubt that the application of the stress-coping paradigm in research on the circumstances of parents of children with autism has yielded a lot of interesting and important results, improving our understanding of the difficulties they must face. These findings help develop better methods of supporting families of children with autism. However, data in this field are often inconsistent, most likely due to methodological issues. Adequate tools for assessing parental stress still need to be designed, as shown by validity analyses of existing questionnaires (Zaidman-Zait et al., 2010). The present article offers a comprehensive analysis of information about the challenges faced by parents who raise a child with autism. It should be noted, however, that parents also report positive aspects of their parenting experience. What's more, with time, as they adapt to the situation, their sense of well-being improves. Gray (2002a) analysed parents at two instances, 8-10 years apart. In the second study, parents reported better mood, fewer health problems and lower stress levels than at the initial assessment. They also notices improvement in their relationship with extended family and significant reduction in stigmatizing towards the child. Similar results were obtained by King et al. (2006), who found that with time parents achieved better sense of coherence and control. Their values and goals changed, which facilitated adaptation to the demands resulting from the child's developmental difficulties. Research on the factors that facilitate parents' adaptation to the unique challenges posed before them by their child's autism is still an important branch of scientific inquiry.

## REFERENCES

### Books

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

### Chapters / Conference papers

Siklos, S., Kerns, K. A. (2007). Assessing the diagnostic experiences of a small sample of parents of children with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 1, 9–22.

- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Walenski, M., Tager-Flusberg, H., Ullman, M. T. (2006). Language in autism. In: *Understanding autism. From basic neuroscience to treatment*, Moldin S. O., Rubenstein, J. L. R. (eds), pp. 175–203. Boca Raton, FL: Taylor & Francis Group.

### Articles

- Abbeduto, L., Seltzer, M. M., Shattuck, P., Krauss, M. W., Orsmond, G., Murphy, M. M. (2004). Psychological well-being and coping in mothers of youths with autism, Down syndrome, or fragile X syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 109, 3, 237–254.
- Avdi, E., Griffin, C., Brough, S. (2000). ‘Parents’ constructions of the “problem” during assessment and diagnosis of their child for an autistic spectrum disorder’. *Journal of Health Psychology*, 5, 2, 241–254.
- Ben-Sasson, A., Cermak, S. A., Orsmond, G. I., Tager-Flusberg, H., Carter, A. S., Kadlec, M. B., Dunn, W. (2007). Extreme sensory modulation behaviors in toddlers with autism spectrum disorders. *American Journal of Occupational Therapy*, 61, 5, 584–592.
- Bishop, S. L., Richler, J., Cain, A. C., Lord, C. (2007). Predictors of perceived negative impact in mothers of children with autism spectrum disorder. *American Journal on Mental Retardation*, 112, 6, 450–461.
- Charman, T., Baird, G. (2002). Practitioner review: Diagnosis of autism spectrum disorder in 2- and 3-year-old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 3, 289–305.
- Davis, N. O., Carter, A. S. (2008). Parenting stress in mothers and fathers of toddlers with autism spectrum disorders: Associations with child characteristics. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 7, 1278–1291.
- Estes, A., Munson, J., Dawson, G., Koehler, E., Zhou X-H., Abbott, R. (2009). Parenting stress and psychological functioning among mothers of preschool children with autism and developmental delay. *Autism*, 13, 4, 375–387.
- Farrugia, D. (2009). Exploring stigma: medical knowledge and the stigmatisation of parents of children diagnosed with autism spectrum disorder. *Sociology of Health & Illness*, 31, 7, 1011–1027.
- Gray, D. E. (2002a). Ten years on: a longitudinal study of families of children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 27, 3, 215–222.
- Greenberg, J. S., Seltzer, M. M., Wyngaarden-Krauss, M., Jing-Ann Ch. R., Jinkuk H. (2004). The effect of quality of the relationship between mothers and adult children with schizophrenia, autism, or Down syndrome on maternal well-being: The mediating role of optimism. *American Journal of Orthopsychiatry*, 74, 1, 14–25.
- Gupta, V. B. (2007). Comparison of parenting stress in different developmental disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19, 4, 417–425.
- Hodapp, R.M., Ricci, L.A., Ly,T.M., Fidler, D.J. (2003). The effects of the child with Down syndrome on maternal stress. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 1, 137–151.

- Huws, J. C., Jones, R. S. P. (2010). "They just seem to live their lives in their own little world": Lay perceptions of autism. *Disability & Society*, 25, 3, 331–344.
- Iobst, E., Nabors, L., Rosenzweig, K. (2009). Adults' perceptions of a child with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 2, 401–408.
- Johnston, C., Hessel, D., Blasey, C., Eliez, S., Erba, H., Dyer-Friedman, J., Glaser, B., Reiss, A. L. (2003). Factors associated with parenting stress in mothers of children with fragile X syndrome. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 24, 4, 267–275.
- Kasari, C., Sigman, M. (1997). Linking parental perceptions to interactions in young children with autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 27, 1, 39–57.
- King, G. A., Zwaigenbaum, L., King, S., Baxter, D., Rosenbaum, P., Bates, A. (2006). A qualitative investigation of changes in the belief systems of families of children with autism or Down syndrome. *Child: Care, Health & Development*, 32, 3, 353–369.
- Konstantareas, M.M., Papageorgiou, V. (2006). Effects of temperament, symptom severity and level of functioning on maternal stress in Greek children and youth with ASD. *Autism*, 10, 6, 593–607.
- Matson, J. L., LoVullo, S. V., Boisjole, J. A., Gonzalez, M. L. (2008). The behavioral treatment of an 11-year-old girl with autism and aggressive behaviors. *Clinical Case Studies*, 7, 4, 313–326.
- Montes, G., Halterman, J.S. (2008). Child care problems and employment among families with preschool-aged children with autism in the United States. *Pediatrics*, 122 (1), e202–208.
- Mori K., Ujiie, T., Smith, A., Howlin, P. (2009). Parental stress associated with caring for children with Asperger's syndrome or autism. *Pediatrics International*, 51, 3, 364–370.
- Osborne, L. A., McHugh, L., Saunders, J., Reed, P. (2008). Parenting stress reduces the effectiveness of early teaching interventions for autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 6, 1092–1103.
- Perry, A. (2004). A model of stress in families of children with developmental disabilities: Clinical and research applications. *Journal on Developmental Disabilities*, 11, 1, 1–16.
- Phetrasuwan, S., Miles, M. S. (2009). Parenting stress in mothers of children with autism spectrum disorders. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 188, 3, 157–165.
- Portway, S. M., Johnson, B. (2005). Do you know I have Asperger Syndrome? Risks of a non-obvious disability. *Health, Risk, and Society*, 7, 1, 73–83.
- Renty, J., Roeyers, H. (2006). Satisfaction with formal support and education for children with autism spectrum disorder: the voices of the parents. *Child: Care, Health & Development*, 32, 3, 371–385.
- Richman, D. M., Belmont, J. M., Kim, M., Slavin, C. B., Hayner, A. K. (2009). Parenting stress in families of children with Cornelia de Lange syndrome and Down syndrome. *Journal of Developmental & Physical Disabilities*, 21, 6, 537–553.

- 
- Smith, T. B., Oliver, M. N. I., Innocenti, M. S. (2001). Parenting stress in families of children with disabilities. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71, 2, 257–261.
- Tomanik, S., Harris, G. E., Hawkins, J. (2004). The relationship between behaviors exhibited by children with autism and maternal stress. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 29, 1, 16–26.
- Volkmar, F. R., Lord, C., Bailey, A., Schultz, R., Klin, A. (2004). Autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1, 135–170.
- Wachtel, K., Carter, A. S. (2008). Reaction to diagnosis and parenting styles among mothers of young children with ASDs. *Autism*, 12, 5, 575–594.
- Whitaker, P. (2007). Provision for youngsters with autistic spectrum disorders in mainstream schools: what parents say – and what parents want. *British Journal of Special Education*, 34, 3, 170–178.
- Zaidman-Zait, A., Mirenda, P., Zumbo, B. D. (2010). An item response theory analysis of the Parenting Stress Index-Short Form with parents of children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 11, 1269–1277.



# Partnership between School, Families and Community & the Factors Affecting this Cooperation

Maria Tziatziou, PhD student

*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 importance of teacher-parent relationship and the factors that influence this relationship. Specifically, according to many studies, the degree of participation of the parent in the educational life of their child is affected by culture, values, environment of origin, their nationality, socioeconomic and educational level, the effects of technology, pressures from the work environment, change in social structures of the family, the way parents and teachers traditionally perceive their role, their expectations, their personality traits, and their way of communication with the school unit. As a result, the quality of school and family cooperation is equally affected.

**Keywords:** family involvement, challenges, teacher – parent relationship, parents' attitudes

## Introduction

### Factors concerning parents

Many years of studies converge on the fact that for children with learning difficulties, the active participation of their parents in the educational process, either in school or at home, has beneficial effects. As a result of policies and initiatives, the issue of the parent-teacher relationship in special education has received increasing attention in recent years (McDermott – Fasy, 2009).

The term "parental involvement" was born from this very need for school and parent cooperation. This involvement can take any form, such as the parent's visit to the school premises, the taking of initiatives for closer contact between the school and the children's families (Georgiou, 2000), or the participation of the parents themselves in the decision-making process concerning the administration and operation of the school (Brito & Waller, 1994). Marjoribanks, (1983) and Watson

et al. (1983) in the concept of parental involvement include only the parent's verbal support to the child regarding school matters. On the contrary, Pelco et al. (2000) defines this cooperation in the form of activities aimed at improving communication between school and family, and as a result improving student performance. A third view, derived from Koutrouba et al. (2009), defines parental involvement as the behaviour of parents at school and at home aimed at the progress of their children. Besides, parental involvement has also been defined as the participation of parents in a more intense and continuous communication aimed at improving the performance of students in the activities that take place at school and at home (Bower & Griffin, 2011). Additionally, these activities may be related to helping parents at home, talking with children about school-related issues, but also visits to school premises to make decisions related to its policy.

Parental involvement, therefore, is understood to be divided into two separate aspects, the first which concerns its operation within the school and the second which concerns its operation within the context of the family and the home. The school-family relationship forms the basis of parental involvement, where teachers are the ones who determine it (Symeou, 2003). How parental involvement can take place varies. For example, it may take the form of parent-teacher written communication, parent access to the child's school records, parent involvement in school organizations, or partnership in parent-teacher workgroups. Finally, the attempted communication between parent and teacher, through visits by the latter to the family home or through the sending of information forms to parents, can have particular results (Tsibidaki, 2007).

The form that parental involvement will take differs depending on the point of view of the teacher or the parent. The part of the teachers considers that parental involvement concerns the participation of parents in school events, such as specified briefings, but also the support they offer to teachers in any way. While the part of parents with parental involvement they mean their participation in informal activities, such as the help and care they provide their children at home. Involvement is related to the parent's participation in the educational process regardless of their relationship with the school, but depending on their personality and attitudes (Georgiou, 2000). It is related, therefore, to the behaviour that the parent has towards their child regarding their action both at school and at home, as well as with the expectations they have for their child (Reynolds & Clements, 2005).

The proper functioning of the so-called "good" school largely depends on the extremely important function of parental involvement. Several studies (e.g., Hoover – Dempsey et al., 1997; Georgiou, 1999) have shown that the active involvement and participation of parents in school activities, as well as the desire of the latter to help their children to progress. It has been observed that these school units regularly inform parents about their children's progress in various areas of the curriculum and about their particular abilities and inclinations. Besides, as it is ac-

cepted, in effective schools, free entry is possible, so that parents can communicate at any time they need with the principal, teachers and other members of the school unit, discussing and expressing their opinion on various issues, thus feeling familiar (Pasiardis, 2004).

Moreover, the term “parental involvement” should not be confused with the term “parental participation”, as is quite often the case in practice. First, the two concepts are essentially different, because the term “parental involvement” refers to the procedures in which it is possible for the parent to participate in their child’s daily school life, but which are determined exclusively by the teachers. On the contrary, the term “parental participation” refers to the equal responsibilities of parents and teachers in the school life of their children (Oostdam & Hooge, 2013). In the context of the education of children with special needs, which is also the subject of this work, parents can get involved by assuming many roles. They can work together as supporters, learners, teachers of their children, volunteers in the classroom and even as partners in the design of educational policy (Wolfendale, 2005).

Furthermore, there is talk of collaboration or partnership when school-family relations are in the context of participation. Several studies have highlighted a four-stage model of the development of ties between the school and the family, which is related to their involvement and how this can be transformed into a meaningful and constructive mutual cooperation. The first stage includes dependence, in which parents are passive towards the experiences and knowledge of teachers. The second stage refers to assistance, in which teachers seek more family involvement and parents’ views are more accepted. During the third stage of the interaction, the contribution of the parents becomes inevitable, as it is considered that their active participation in the educational process of their children is necessary. Finally, during the fourth and last stage, which is related to collaboration and cooperation, educational planning is a common component and object of cooperation between teachers and parents (Martin et al., 1997).

Finally, the use of the term collaboration is translated as equal participation of the agencies in the educational process. The elements that define this cooperative relationship are the active participation in decision-making, with the equal distribution of roles, the assignment of responsibilities, jurisdictions, and rights, but also with the acceptance and assistance in all services (Tsibidaki, 2007). On the contrary, parental involvement includes the multitude of those activities, which are determined and initiated by the school environment, making parents simple observers of actions, and maintaining distances. It is therefore evident that parental involvement is linked to parental cooperation.

The teacher-parent relationship is influenced by many factors, such as culture, values, environment of origin, their nationality, socioeconomic and educational level, the effects of technology, pressures from the work environment, change in social structures of the family, the way parents and teachers tradition-

ally perceive their role, their expectations, their personality traits, and their way of communication (Keyes, 2002). All the above factors, which are related both to the parent and the school unit, as well as to the child and society, equally affect the quality of school and family cooperation. In detail, the factors that concern the parent are:

**Gender of the parent:** According to S. Georgiou (2000), mothers are more involved than fathers in their child's schoolwork, in the organization of their time and have higher expectations for this. They tend to encourage it more, apply discipline and have closer contacts with the school, not because they choose to do so, but perhaps because this role is assigned to them. Conversely, according to Symeou (2003), fathers occupy a smaller share in the child's reading or school visits to inform them. This results in men distancing themselves from school and, by extension, from their children and appearing only when they are to play the role of the 'public figure' of their family. The most common excuses they put forward are lack of time, many other obligations, and that school matters fall under women's duties. Of course, this attitude is more common in societies in which the equality between the leaves has not reached the desired level, such as Greece, but it is less often observed in Northern European and other countries (Georgiou, 2000).

**Age of the parent:** As relevant research by Pneumatikos et al. (2008) has shown, an important factor that affects the effort and climate of the cooperation is the age of the parent, given that, younger parents are much more likely to bear the emotional toll of the arduous process of parental involvement. The research of S. Soulis (2008) also reaches similar conclusions, which showed that older parents do not seem willing to have a closer and more meaningful collaboration with the school.

**Socio-economic – educational level:** Foreign researches (Hill & Taylor, 2004) have concluded that the socio-economic level of parents can play an important role in the developing relationship between school and family. The higher the socio-economic level of the parents, the greater the frequency of their participation in school activities and their contact with teachers (Symeou, 2003). Parents from high socio-economic strata offer their child better educational opportunities outside of school, which combined with the equally high expectations that exist, create the right climate for a favourable school career (Hill & Taylor, 2004). Besides, parents who have a distance from school have the opinion that education is the exclusive duty of the teacher, in contrast to parents who belong to the middle or upper classes, who consider themselves co-responsible for the education of their children (Bonia et al., 2008). On the contrary, parents of a lower social level are less involved, since, as it appears, this low socioeconomic level acts as an inhibiting factor regarding this involvement (Georgiou, 2000; Symeou, 2003). The result of this distancing is that parents are led to ignorance of the school process and the practices applied in the school.

However, there may be parents who, despite their high socio-economic background, cannot, due to e.g., of their work, attend and participate in school activities (Georgiou, 2000), but they may also have obligations with other children at home and generally various obligations, which no one else can deal with. There are also cases of parents who are completely distanced from school, as they consider that it does not provide an essential education for their children. Many times, parents with a high socio-economic level may not consider teachers competent enough to be role models for their own children, with the result that they participate little in the school processes (Georgiou, 2000). There is obviously no shortage of cases in which cultural differences between parents and teachers or the low socio-economic level make parents feel intrusive at school (Georgiou, 2000). In this way, they may feel embarrassed about the teachers, which often manifests itself in resistance on their part in contact with the school and is perceived as indifference (Georgiou, 2000).

It cannot, however, be denied that parents with an average or high level of education more readily perceive the importance of their participation in school life through their information and interaction (Hill & Taylor, 2004) and are more constructively involved in the child's school life (Georgiou, 2000). Other researches (Kohl et al., 2000) prove that the quality of the parent's cooperation with the teacher, as well as parental involvement at school and at home, is influenced by the educational level of the parents. In addition, with the understanding and appreciation that these parents show in the work of educators, communication, mutual respect, and trust between them is achieved, with the ultimate goal of meeting the needs of the children (Georgiou, 2000).

Conversely, it has been observed that parents with a low educational background do not pay the necessary attention to the school development of their children, as they feel inferior in relation to the educational level of the teacher (Hill & Taylor, 2004). These parents are reported to feel embarrassed and ashamed of their low level or incompletely cultivated language code (Keyes, 2002). Because of this feeling, they try to distance themselves from the school environment, believing that their presence and cooperation is unnecessary. This phenomenon is stronger in poorly educated mothers, who are almost unaware of their child's performance at school, do not communicate with the teacher and do not deal with the child's problems (Georgiou, 2000).

**Country of origin:** In addition to the above, it has been proven that "economic and political immigrant parents influence parent-teacher cooperation. Cultural norms influence the degree of parental involvement in school life, since the perceptions of each culture regarding the role of parents and teachers often differ from each other" (Mapp, 2003). Non-native parents, regardless of their socio-economic level, since they are not able to understand the language of the teachers' communication with the children or cannot for example read the school's invitations that

inform parents about various participation actions, they tend to avoid involvement in the educational activity, while it is not excluded that they may even feel intruded upon, given that this situation increases their feeling of fear and inferiority (Patrikakou & Weissberg, 2000; Georgiou, 2000). Many times, foreign parents mostly avoid contact with school events, such as school assemblies, meetings with teachers, due to their cultural differences with the dominant national culture.

The form of the family – family situation: Society is a living organism, which mutates over time, and with it the institutions that make it up, including the family and the school, mutate. Family structure has been shown to influence the degree of parental involvement (Patrikakou & Weissberg, 2000). Now the mother's role is not limited to raising children and maintaining the family home but has been enriched with professional and social aspects that were not encountered before. After all, no longer a taboo, the father deals with the house and the upbringing of the children, while single-parent families, with only a father or a single mother, often appear in everyday life. As a result, the school does not have access to a single adult to exchange information with (Keyes, 2002), while the exit of women into the labour market, divorce and single-parent families are upending traditional values, a fact that affects the relationship and communication between parents and teachers. It is noted that the parent, who raises the child alone, not having to share this responsibility with another parent, may find it difficult to participate in activities related to the school life of his child (Patrikakou & Weissberg, 2000).

**Other factors related to parents:** In addition to the above factors, the degree of participation of the parent in the educational life of their child is affected by their daily life in general, and specifically by any lack of free time. More specifically, the work schedule and competing demands of parenting time today strongly hinder parent-school collaboration. After all, parents are influenced by the experiences they themselves carry from their own student life. "Resistance is mainly caused when there is a previous negative experience, where the change caused problems for which there is a need for support" (Vakola et al., 2004). The negative experiences they experienced themselves follow them and determine their expectations and demands, resulting in them behaving in a way that discourages teachers. Moreover, a special role is played by parents' expectations in combination with their beliefs about the educational process. Parents with high expectations for their child's success seem to be associated with their more active involvement in the school community, (Pneumatikos et al., 2008; Georgiou, 2000), while on the contrary, in a positive from the parent's side consideration of their contribution to their child's education, prompts them to participate more actively in school life and strengthens their sense of the effectiveness of their role (Epstein & Sheldon, 2002). Finally, the course of education can be influenced by the child's own perception (confidence in the child's cognitive and learning abilities, hopes for education and work, expectations for the child, real opportunities for the child in the present and in the future future).

## **Factors concerning teachers and school**

However, apart from the specific factors related to the parents, which influence the smooth parental participation in the school activity, specific characteristics of the school that have an effect must also be mentioned. Specifically, the characteristics of the school unit are decisive for the involvement of parents in the educational process and the degree to which this is done. It has been shown (Tveit, 2009) that the characteristics of the school, such as its location, significantly determine the climate of cooperation. Besides, large school complexes, with many people and with a complex way of organization, usually function inhibitingly in terms of parental involvement, since the parent is not the recipient of a personal contact.

Society also has a significant influence, given that together with the school and the family they form an interdependent system, which interacts and significantly determines the formation of the individual's personality, while it can influence and determine the attitude that the parents will adopt towards the educational trends. First, the socio-economic level of the community plays an important role, since "when the family resides in a bad neighbourhood, it mainly focuses its efforts on protection of the child from negative effects of the environment and interacts with the school mainly in matters of the child's safety, while otherwise the parents are involved in many school activities". The population of the community also seems to have an important influence, as research has shown that parents who live in small country towns are more actively involved in school activities than parents of the same socio-economic level who live in big cities. In small communities, parents volunteer their help at school to a greater extent than those living in cities (Georgiou, 2000). It must be emphasized that the relationship between the parents and the director of the school unit is decisive for the formation of healthy communication and cooperation between the parent and the school. Pasiardis (2004) emphasizes that, educational leadership is the 'key' to achieve school effectiveness. The way in which the school leadership behaves also determines the extent of school and family relations, since it must know the "art" of communication and cooperation, promoting teamwork, responsibility, and trust (Pasiardis, 2004). There can be no doubt that the criterion for the effectiveness of a school principal is his ability to approach parents and encourage communication between teacher and parent, dealing with any malfunctions that may appear (Pasiardis, 2004). The principal is the one who will encourage parents to understand the importance of participation and cooperation with the school.

Finally, it must be emphasized that factors concerning the teacher themselves may affect this cooperation. The approach of the teacher to the parent is the one that will convince the latter that their assistance is necessary for the educational function (Gliou – Christodoulou, 2005). The willingness of teachers to start and maintain a dialogue with parents in order to turn schools into friendly places for

students' families is of particular importance (Georgiou, 2000). Consequently, a school that realizes the essential role of parents in improving the learning climate is very likely to organize future activities that will aim to involve all parents and not just those who are already involved (Georgiou, 2000). Despite the above, it should be noted that the phenomenon is frequent, some teachers, considering if not burdensome, at least unnecessary, the parent's participation in the school activity, to discourage this type of collaboration, claiming that, being the same professionals are experts in the education of children, while they do not lack judgment that the participation of parents in the educational process is a threat to their position and professionalism.

## REFERENCES

- Bonia, A., Bruzos, A. & Kossyvakis, F. (2008). Perceptions and attitudes of primary school teachers about the factors that hinder parental involvement in school. In A. Bruzos, A. Embalotis & A. Euclid (eds.), *School and Family. Scientific Yearbook of the Psychological Society of Northern Greece*, (6), 69–96. Greek letters. Athens.
- Bower, H. A., & Griffin, D. (2011). Can the Epstein model of parental involvement work in a high-minority, high-poverty elementary school? A case study. *Professional School Counseling*, 15 (2), 77–87.
- Brito, J., & Waller, H. (1994). Partnership at a price? In: Merttens, R, Mayers, D, Brown, A, Vass, J (Eds), *Ruling the Margins: Problematizing Parental Involvement*. Institute of Education, University of London: 157–166.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95 (5), 308–318.
- Georgiou, S. (2000). *School-family relationship and child's development*. Athens: Greek Letters.
- Georgiou, S. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences of achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 69 (3), 409 – 429.
- Gliaou – Christodoulou, N. (2005). The need for teacher training in the direction of developing effective school-family cooperation. *Review of Educational Issues*, (10), 74–83.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current directions in psychological science*, 13 (4), 161–164.
- Hoover – Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of educational research*, 67 (1), 3–42.
- Keyes, C. R. (2002). A Way of Thinking about Parent/Teacher Partnerships for Teachers Le partenariat parent/enseignant: Un autre point de vue Una forma de reflexionar sobre la asociacio n Padre/Maestro para maestros. *International journal of early years education*, 10 (3), 177–191.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school



- conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of school psychology*, 38 (6), 501–523.
- Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An investigation of Greek teachers' views on parental involvement in education. *School Psychology International*, 30 (3), 311–328.
- Mapp, K. L. (2003). Having their say: Parents describe Why and How they are Engaged in Their Children's Learning. *The school Community Journal*, 13 (1), 35–64.
- McDermott – Fasy, C. E. (2009). *Family-school partnerships in Special Education: A narrative study of parental experiences*. Boston College.
- Marjoribanks, K. (1983). The Evaluation of a Family Learning Environment Model. *Studies in Educational Evaluation*, 9 (3), 343–351.
- Martin, J., Ranson, S., & Tall, G. (1997). Parents as partners in assuring the quality of schools. *Scottish educational review*, 29 (1), 39–55.
- Oostdam, R., & Hooge, E. (2013). Making the difference with active parenting; forming educational partnerships between parents and schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 337–351.
- Pasiardis, P. (2004). *Educational Leadership: From the period of favorable indifference to the modern era*. Athens: Metaichmio.
- Patrikakou, E. N., & Weissberg, R. P. (2000). Parents' perceptions of teacher outreach and parent involvement in children's education. *Journal of Prevention & intervention in the community*, 20 (1–2), 103–119.
- Pelco, L. E., Ries, R. R., Jacobson, L., & Melka, S. (2000). Perspectives and practices in family-school partnerships: A national survey of school psychologists. *School Psychology Review*, 29 (2), 235–250.
- Pneumatikos D., Papakanakis, P., & Gaki, E. (2008). Parental involvement in children's education: Exploring parents' beliefs. In A. Bruzos, A. Embalotis & A. Euclides (eds), *School and Family. Scientific Yearbook of the Psychological Society of Northern Greece*, (6), 193–218. Athens: Greek Letters.
- Reynolds, A. J., & Clements, M. A. (2005). Parent involvement and children's school success in school. In E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, & H. J. Walberg (Eds.), *School – family partnerships for children's success*, 1–17. New York: Teacher's College Press.
- Soulis, Sp. (2008). *A school for all. From research to practice: The pedagogy of inclusion*, volume B'. Athens: Gutenberg Publications.
- Symeou, L. (2003). School-family relationships: concepts, forms and educational implications. *Pedagogical Review*, 36, 101–113.
- Tsibidaki, A. (2007). *Child with special needs, Family and School. A relationship of interaction*. Athens: Atrapos.
- Tveit, A. D. (2009). A parental voice: parents as equal and dependent – rhetoric about parents, teachers, and their conversations. *Educational Review*, 61 (3), 289–300.
- Vakola, M., Tsaousis, I., & Nikolaou, I. (2004). The role of emotional intelligence and personality variables on attitudes toward organisational change. *Journal of Managerial Psychology*, 19 (2), 88–110.

- Watson, T., Brown, M., & Swick, K. J. (1983). The relationship of parents' support to children's school achievement. *Child Welfare: Journal of Policy, Practice, and Program*, 62 (2), 175–180.
- Wolfendale, S. (2005). 'Parents as partners' in research and evaluation: Methodological and ethical issues and solutions. In *Ethics and Research in Inclusive Education: values into practice* (pp. 119–130). Routledge.

# The Psychosocial Effects of Disability on the Family and the Role of Counseling

Maria Vaiou, PhD student

*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*  
*Faculty of Educational Studies and the Arts*  
*Department in Special Education*  
*e-mail: marvaiou@gmail.com*

**Abstract:** This article dealt with the issue of psychosocial effects on the family and the role of counselling. It was emphasized how important it is to take care of a child, while later the concept of disability was mentioned as well as the profile of parents of people with disabilities. It was not omitted to emphasize emotional education and its importance by referring to the fact that parents who practice emotional education respect their child's feelings and are sensitive to their emotional state. Information was recorded on distance education but also the importance of accessibility and achieving social inclusion. Then the importance of counseling parents of children with special needs was mentioned, as well as the relationship of parents with the educational system, while the counseling role of the teacher was also emphasized. In conclusion it emerged that raising a child with special needs inevitably affects family life both emotionally and practically. Parents are asked to face their child's difficulties with great mental fortitude, to overcome obstacles in their relationships and to accept their child's disability, which is an inhibiting factor. Special education teachers should have all the counseling skills in order to create an effective partnership with parents

**Keywords:** children, special needs, teachers, educational system, difficulties

## Introduction

Caring for a child with special needs is on the one hand mentally and emotionally rewarding and on the other hand entails responsibilities, obligations, fatigue and stress (Lustig, 2002). Parents of people with special needs and disabilities, in addition to the obligations entailed in raising a child, also have to deal with other situations, which are often unprecedented. First of all, they need to adapt to their child's chronic condition, both on a practical level by making changes to their lifestyle, roles, and schedule, and on an emotional level by overcoming the initial feelings of sadness, shock and guilt and changing their expectations and dreams (Lustig, 2002). Then, they need to seek help and information, ensure the necessary

services for the child, find suitable structures for their health care, education, organize their daily life and plan the future of their family (Polemikos & Tsibidaki, 2002).

### **The definition of disability**

Many and different definitions have been given for the phenomenon of disability, which stem from different ideological and political perceptions and also from different perspectives of viewing the problem. According to the World Health Organization, People with Special Needs are considered all people who show a serious handicap resulting from a physical or mental impairment (World Health Organization, etc.). In Greece, according to law 1566/1985 concerning Primary and Secondary Education “persons with special needs are considered to be persons who, due to organic, mental or social causes, show delays, disabilities or disturbances in the general psychosomatic state or in their individual functions and to the extent that the attendance of general and professional education is difficult or seriously hindered, the possibility of their inclusion in the production process and their mutual acceptance with society as a whole.

These people include in particular:

- those with movement disorders,
- those with mental disabilities,
- the deaf and hard of hearing,
- the blind and those with severe visual impairments,
- “those with learning disorders (dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, misspelling, speech disorder, dyslexia, ADHD).
- those with pervasive developmental disorders (autism spectrum)” (LAW 3699/08 Government Gazette 2008 A 199/02.10.2008).
- epileptics,
- those suffering from mental illnesses,
- leprosy (lepers) those suffering from diseases that require long-term treatment and
- Any person who presents a personality disorder from any cause” (Kottarides, 2000).

### **The profile of parents of Persons with Disabilities**

Naturally, not all parents have the same attitude towards their children, nor do they have the same treatment for their education problems. The behavior of parents towards their children depends on the way they were raised by their own family, the environment they lived in and the personality they formed. Whatever rules have been written for proper education, each parent will stand in their own unique way in

the development of their child. Nevertheless, there are certain types of parents who educate their children according to their character. The types of parents as presented in a research by Diana Baumrind (1991) are five:

- **Strict parents:** they are those who are very involved in their children's lives and trust them. They have high expectations for their performance, set limits without being punitive, and at the same time encourage their children to think for themselves.
- **Democratic parents:** They are like strict parents, with the difference that they give more freedom to their child in order to make the same decisions for themselves.
- **Directive parents:** They are those who place more value on compliance, compared to their child's individual choice. They mainly emphasize obedience and closely monitor their children's activities.
- **The non-directive parents:** They are the parents who emphasize individuality and set limited rules.
- **The uninvolved parents:** They are the parents who are indifferent to their parental responsibilities and either reject or are indifferent to their children.

### **Emotional education**

Parents who practice emotional education respect their child's feelings and are sensitive to their emotional state. They take their child's negative feelings seriously and spend time with their sadness, anger or fear. Thus, "children learn to trust and manage their emotions, but also to solve their problems. They gain greater self-esteem, develop important learning skills and have good relationships with others." (Gottman, 2000).

### ***Distance education***

Distancing parents avoid and ignore their children's problems or treat them as unimportant. They wish for the quick disappearance of all negative emotions and use various ways to suppress it. (Gottman, 2000). Thus, "children learn that their feelings are wrong, inappropriate, worthless. (Gottman, 2000).

### ***The critical-disapproving education***

Parents who criticize or disapprove of their children's emotional expression have many characteristics of disengaged parents, but with a more negative approach (Gottman, 2000). Thus, children learn that their emotions are wrong and have difficulty handling them, as in distance education.

### ***Permissive-permissive education***

Permissive parents freely accept their children's behavior and feelings without any guidance. They are indulgent, do not set limits and comfort their child (Gottman, 2000). In this way, "children do not learn to handle their emotions, have difficulty concentrating, making friends and getting along with peers" (Gottman, 2000). According to the types of parents, but also with the method of educating children, we see how necessary the development of children's emotional intelligence is for their development. We could not give a specific profile of parents of Persons with Disabilities, because we would unfairly "stigmatize" the families in question and above all because the parents of all children, as we have seen, have specific characteristics which are transmitted to their children. Certainly people with Disabilities need special treatment, but parents play a decisive role in their education and in the development of their skills and emotions. All parents can have the specific profiles we looked at. With their behavior, as well as their perceptions of what is right for their child, they are led either to be indifferent to his feelings, or to guide him, help him, develop his skills and gifts.

### **The psychological effects of disability and diversity on parents**

Parents' reactions to hearing that their child has a disability varies and this depends on many factors, such as the age of diagnosis, the severity of the condition, the possibility of treatment, the existence of heredity, the support the parents have from the extended family etc. (Zervaki – Smyrniou, 1994). Many theories and models have been developed, which try to explain these parental reactions. According to Kübler-Ross (1997) in the classic model of mourning, the process experienced by the person who is walking towards death is similar to that which the parent of a disabled child goes through and is characterized by five stages:

A) the stage of denial (denial), in which parents try to deny and fully accept what is happening. Staying in denial may be a way of avoiding responsibility.

B) the stage of anger (anger), anger can be so strong that it immobilizes the person and cannot respond at all to other emotions, mainly optimistic and hopeful ones.

C) the guilt stage, most parents blame themselves and ask the question "why me?". Guilt can be paralyzing, but it can also motivate parents to find a new understanding of the situation.

D) the stage of depression (depression), occurs when the parents experience deep sadness. Depression is anger towards introversion and marks the beginning of recognition of the situation.

E) the acceptance stage, when the parents know how they feel about their loss. This means that parents respect the circumstances as reality. In this phase parents

move forward, generating new ideas and taking more responsibility for what needs to be done despite their pain. Essentially, Kübler-Ross argues that the dying person experiences an intense stressful situation, which causes intense emotional reactions, which he tries to manage using different coping strategies (Papadatou, 1999).

A large portion of researchers moved in this model, who argued that having a child with a disability signals the appearance of a family crisis. This crisis is characterized by many stages, which vary, but all researchers come to the conclusion that the final stage is the acceptance of the child's disability, which causes positive feelings in the parents and they themselves adapt to the new challenges. (Bristor, 1984. Drotal, Baskiewicz, Irvin, Kennell & Klaus, 1975 · Fortier & Wanlass, 1984). More specifically, Drotar and his colleagues (1975) describe five stages of parental reactions. Initially, the parents experience a shock, as they themselves were expecting a normal baby. This is followed by the period of denial, where the parents do not accept their child's condition and consider it not real. In the third stage of sadness and anger, parents experience intense feelings of shame, anguish, fear and guilt as they begin to grasp the reality of their child's situation. In the fourth stage of adaptation, parents begin to focus on caring for their child and in the final stage of reorganization, they accept his situation and adapt to it.

Finally, in a survey carried out in Greece (Tsibidaki, 2006) to investigate the emotional reactions of parents towards their child's disability and their evolution from the beginning of the diagnosis, it became clear that:

- The majority consider disability as a difficult situation,
- Some as a constant struggle and effort,
- A smaller percentage argue that disability is a drama for the family, destruction of parents' lives or even death of hopes and dreams,
- Finally, few see disability as a divine test and positive impact on their lives.

## **The limitation of PWDs in daily activities and how this affects parents**

### ***Parents' reactions to daily difficulties***

The role of the family, specifically parents, in the lives of people with disabilities is indisputable. The family is an agent of development and socialization both for a typical child and for a child with a physical deficiency. Parents, when their child is diagnosed with a physical deficiency, despair and consider the situation irreversible and dramatic. This is due to the lack of knowledge, but also to the prejudice that prevails in society in general for these individuals (Margaritis, 2004).

On a practical level, having a person with a physical disability in the family changes the usual balances. The mother is forced to give up work and devote herself to the care of her child, while the presence and help of the father is also neces-

sary. At the same time, the family's expenses are particularly high as the State does not ensure the full coverage of the needs, while the home must be accessible and adapted to the needs of the child (Margaritis, 2004).

In conclusion, the family plays an important role in the child's experiences. In principle, it is an agent of socialization, while at the same time, it also undertakes the full support of the individual. Naturally, it is characterized by a special organization, while its child-centered character is also evident. The constant occupation and in general the concern and care of the person is also its strong point of support. In addition, support from the wider social environment, relatives and friends, is also necessary for the psychological support of the child and parents so that they do not become socially isolated. Of course, the practical help of the family from the social environment and the State is deemed necessary, with the aim of providing medical treatment, rehabilitation centers and adapted educational benefits (Karlovasitou, 2008).

## **The importance of accessibility and achieving social inclusion**

### ***Addressing difficulties at the social level will focus on accessibility***

More specifically . by the term accessibility we mean the non-discriminatory possibility of participation of all involved individuals of a society in the social-political and economic activity of the country. Thus, appropriate accessibility is necessary for these individuals for the organization and planning of their social activities both in logistical structures such as buildings and workplaces as well as in cultural or sports centers and even on the internet. The possibility of involvement in the above has as a direct result in the integration of the individual in society in general and in education, in the labor market and even in the formation of a family (Papanis, Giavrimis & Viki, 2011). It is of course no coincidence that the interest of society and the state in people with special needs is shaped under the pressure it receives from those directly concerned, but also at the same time by the demands and social criteria foreseen and imposed by the integration of Greece into the European Economic Community whose tradition is long in this field. (Koutsouki, 1997)

Social integration is a long-term process and is achieved through integration and interaction. It is not a one-sided process where people with special needs join a group and gradually integrate "automatically". Integration does not mean subordinating individuals or groups to existing structures. Integration means mutual processes, mutual understanding, interaction and is realized through socialization. It is a progressive process of one having the right to be different and being accepted despite their diversity and inadequacies, the other "understanding" and accepting them as they are and together learning, developing and living together. It is a process that must begin and be sustained at birth. For this reason, within the context



of early intervention, supportive assistance to the parents and the child is placed, in order to achieve his integration into the family in principle. The acceptance of the disabled child by his family members, especially by the parents, influences and often determines the integration processes. Integration continues and is completed with common life in the group, in a kindergarten, in a school common to all children. Common life and daily socialization leaves no room for the development of prejudices and discrimination. The joint upbringing and education of children with joint pedagogical, social, cultural and political activities aims at better social integration of marginalized groups, such as children with disabilities or disorders, children from low social strata, children of foreigners and other children characterized as high-risk children. The school offers with integration natural ways of communication, interaction and motivation for social learning and contributes to the inclusion and integration of all children in a diverse society, where difference as a feature is an element of “normality” (Tafa, 1996).

### **The definition of counseling and its goals**

“The term ‘counseling’ includes work with individuals and relationships, which may be developmental, crisis support, psychotherapeutic, guidance or problem-solving... Counseling aims to give the ‘client’ an opportunity to explore, discover and clarify the ways that will provide him with a more fulfilling and creative life.” (BAC1984, from McLeod2005). The three “core” approaches to counseling represent fundamentally different ways of looking at people, their feelings, and their behavior problems. The psychodynamic approach focuses primarily on insight (ie, achieving understanding and developing emotional difficulties, which leads to an increased ability for the client to understand their emotions, control them, and act rationally). The cognitive behavioral approach focuses on the control and management of behavior. Finally, the humanistic approach is primarily concerned with self-acceptance (that is, with a positive attitude toward oneself and the ability to recognize areas of one’s experience that have become the object of self-criticism and rejection). However, any valid approach to counseling should be flexible so that the client can draw on their therapeutic relationship and explore all aspects of themselves that relate to their personal well-being at the given time. (McLeod, 2003)

### **Counseling parents of children with special needs**

Counseling parents of children with special needs and special sensitivities is a separate part of counseling, which has begun to evolve in recent years. (Kourkoutas, 2010) Historically in approaches to families of children with special needs one observes a movement from the perspective of “authority” – according to which

parents simply accepted instructions from experts without taking into account family dynamics – to a perspective of which treats parents as an important part of the intervention with knowledge, resources and capabilities. (Kourkoutas, 2010)

According to Ferguson (in Kourkoutas, 2010) the changes both at the scientific and at the socio-political level led to the investigation of the perspective of counseling intervention. New trends in approaching families with special needs focus mainly on social rather than individual dysfunctions. The new trends are mainly focused on pointing out the social dysfunctions due to negative prejudices, the gaps in the welfare system, the lack of specialized services and counseling support for both children and their parents, the shortcomings of the educational system and the gaps in practices school and social inclusion. (Kourkoutas, 2010). Finally, the process of counseling parents of children with special needs is multidimensional as the needs and levels of intervention are multidimensional. The parent and child should receive psychosocial, learning, psychomotor, psychological – psychotherapeutic, and medical support where necessary. Counseling families of children with special needs is a challenge for specialists as emotional and practical issues are constantly being negotiated, issues that require the development of particular ways of crisis management and the techniques applied within it. (Kourkoutas, 2010).

### **The relationship of parents with the educational system**

The education of students with disabilities according to Onaga & Martoccio (in Soulis, 2013) must include a set of practices and corresponding perceptions based on the assumption that all children have the same right to benefit to the maximum from the provided educational experiences. Consequently, the school environment must be structured in such a way as to eliminate all obstacles that hinder the possibility of equal participation and full utilization of all the abilities that students have according to their individual development rate. The cooperation between school and family is not sufficiently developed.

In Greece, there is suspicion and mistrust between parents and teachers and communication between them is superficial to non-existent (Freiderikou & Folerou Tseroulis, 1991. Bruzos, 2004). Usually, the approaches of the two agencies take the form of formal relations in the context of specific obligations (parental updates, participation in school events) and are exhausted in the fulfillment of specific formal obligations, such as monitoring homework. Only a small percentage of parents are involved in activities such as attending school board meetings or setting up committees to discuss and promote school-related issues.

According to Tsibidaki (2013), the basic demand of special education today is the development of a cooperative relationship between the school and the family.

A productive relationship between parents and teachers provides the child with special needs:

- greater consistency and stability in the two most important spaces in which he lives and develops: school – home,
- emotional security and stability from significant others,
- increased opportunities for learning, which starts at school and is completed at home,
- access to more resources and services. Cooperation between parents and teachers is an integral part of school practice. The main benefits that the teacher obtains from his cooperation with the parents are:
  - a greater understanding of the child's needs, but also of the parents' needs and wishes,
  - collection of information that helps to better adapt the program to the particular needs of the student,
  - access to a wide range of social reinforcers, provided by the parents,
  - increasing the opportunities to reinforce appropriate behaviors of the child inside and outside the school,
  - support of the educational work by the parents themselves (Polychronopoulou, 2003). The creation and maintenance of an effective communication relationship may encounter obstacles in the course of its implementation, but it offers various benefits to all parts of the collaboration: family, child with special needs and school (Tsibidaki, 2013).

### **The advisory role of the teacher**

Education is not only a learning process, but also a psychological process, which is why teachers must also fulfill the role of pedagogue-psychologist. Today, good interpersonal relationships are considered essential in order for teachers to function more effectively in increasingly pluralistic classrooms. In addition to being good teachers, teachers must also be good counselors and good animators (Malikiosis – Loizou, 2001). The teacher, due to the daily contact with the student and the frequent communication with his family, can develop a meaningful relationship with them, gain their trust, support them psychologically and offer invaluable help. A basic condition for this is: a) to have knowledge and counseling skills, b) to be based on some principles of cooperation with parents (Apostolopoulou, 2013).

A) The most important techniques concern:

1. Authenticity or authenticity (genuineness or congruence). It is the teacher's ability to be himself, to behave naturally and effortlessly, without making use of a professional or other persona. (Rogers, 1966).
2. Respect. The respect that the teacher shows to the parents means that he accepts them as separate individuals, without imposing conditions on this.
3. Warmth or unconditional positive regard. This means that the teacher must be receptive and favorably disposed toward the parent (Rogers, 1959).

4. Empathic understanding or empathy. This includes empathetic listening and communicating empathy (Potamianos, 1999).
5. Self-disclosure: It is the process of revealing aspects of the teacher-counselor's personality both to himself and to other people he trusts (Malikiosi – Loizou, 1998).
6. Clarity: It is the teacher's ability to be clear in his expressions and behavior (Malikiosi – Loizou, 2001).

B. Principles of cooperation with parents. Teachers must try to understand the needs and wishes of the parents, maintain an honest and open attitude towards the parents, discuss the child's difficulties avoiding labels, emphasize not only the weaknesses, but also the potential of their student (Tsibidaki, 2007). In conclusion, teachers must know themselves well and act more like counselors who embrace the psychology and special needs of both parents and children with special needs (Tsibidaki, 2007).

## Conclusions

From the above analysis it becomes clear that raising a child with special needs inevitably affects family life both emotionally and practically. Parents are called upon to face their child's difficulties with great mental fortitude, to overcome obstacles in their relationships and to accept the state of their child's disability, which is a disruptive factor. In this difficult path, parents feel alone, helpless by building walls between their child and society. At the same time, they struggle with feelings of hope and despair, frustration and vindication, reality and fantasy, acceptance and struggle, anxiety and pessimism. And as parents' needs vary on an emotional and practical level, the need for counseling is born. The counseling process will help the parents to create a safe family environment for the child, which will create a functional climate among its members, the communication of the parents with their child will be strengthened and the parents themselves will recognize and contribute in their child's development. The importance of counseling in the family contributes to the discreet support of parents, to the creation of social relationships and highlights prospects for development and balance. Also, the transition of a disabled child from home to school requires an educator, who will also be a counselor. Special education teachers should have all the counseling skills in order to create an effective partnership with parents, recognizing and understanding the emotional needs of both children and parents. Finally, it is considered necessary both the cooperation of the parents with the teachers and the understanding of the educational unit for the needs of the family. After all, "the two parties involved – school and family – must acquire a new pedagogical approach, but also prepare to share life and learning experiences through building bridges. These bridges will be based on mutual respect, information, willingness to cooperate and exchange knowledge and

experiences, as well as commitment to the uniqueness of each child with special needs” (Tsibidaki, 2007).

## REFERENCES

### Books

- Drotar, D., Baskiewicz, A., Irvin, N., Kennell, J. & Klaus, M. (1975). *The adaptation of parents to the birth of an infant with a congenital malformation: A hypothetical model*. Pediatrics.
- Frederikou, A., & Folerou-Tseroulis, F. (1991). *Primary school teachers*. Athens, Current affairs.
- Karlovassitou, A. (2008). *Training of Teachers-Parents of children with disabilities and parents of students with disabilities*. Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki.
- Koutsouki, D. (1998). *Special physical education (theory and practice)*. Athens.
- Kübler-Ross, E. (1997). *On death and dying*. New York, NY: Scribner Classics.
- Malikiosis – Loizou, M. (1998). *Counseling Psychology*. Athens, Greek Letters.
- Malikiosis – Loizou, M. (2001). *Counseling Psychology in Education*. Athens, Greek Letters.
- McLeod, J. (2003). *Introduction to Counseling*. Athens: Metaichmio.
- McLeod, J. (2005). *Introduction to Counseling*. Athens: Metaichmio.
- Papanis, E., Giavrimis, P. & Viki, A. (2011). *Innovative Approaches to Special Education. Educational Research for vulnerable population groups*. Athens, I. Sideris.
- Polychronopoulou S. (2003). *Children and adolescents with special needs and abilities, Modern trends in education and special education*. Athens: Self-publishing.
- Potamianos, G. (1999). *Personality theories and clinical practice*. Athens: Greek Letters 3<sup>rd</sup> edition.
- Tafa E. (1997). *Integration: the experience of parents*. Athena.
- Tsibidaki, A. (2006). *Emotional reactions to the condition of disability over time*. Special Education Issues.
- Tsibidaki, A. (2007). *Family with a child with special educational needs and school: towards a cooperative relationship*. Athens, Atrapos.

### Chapters/ Conference papers

- Kourkoutas, H. (2010). “Psychopedagogical Interventions in Families of Children with Special Difficulties: Theoretical Issues and Practical Directions”, In Kourkoutas H. & Caldin (Eds.), *Families of Children with Special Difficulties and School Integration*. Athens, Greek letters.
- Papadatou, D. (1999). The dying patient and his immediate environment. In D. Papadatou & F. Anagnostopoulos (Eds.), *Psychology in the field of health*. Athens, Greek Letters.
- Polemikos, N. & Tsibidaki, A. (2002). The family with special needs as a system. In N. Polemikos, M. Kaila & F. Kalavasis (Eds.), *Educational, family and political psychopathology*. Volume II, Athens, Atrapos.

- Rogers, C.R. (1966). Client – centered therapy. In S. Ariet (Ebl.), *American Handbook of Psychiatry*
- Rogers, C.S.C. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in a client – centered framework. In Koch, S. (ed) *Psychology: A study of science*. Vol. 3. Formulations of the Person and the Social Context. New York: Mc Graw – Hill Co, Inc.
- Zervaki-Smyrnaïou, E. (1994). Family and children with special needs. In Z. Lambri-Minetta (Ed.), *Family and family policy in a changing world*. Presentations of plenary sessions and working groups from a panhellenic conference, Athens, Eptalofos.

### Articles

- Bruzos, A. & Rapti K. (2001). The role of school counseling in promoting acceptance of diversity. *Counseling and Guidance Inspection. Law 3699/2008 “Special Education and Training of Persons with Disabilities or with Special Educational Needs” Official Gazette A’ 199*
- Kottarides, Gitsa (2000). “The Family and the Care of Children with Disabilities in Greece”. *Pediatrics Journal*, issue 63.
- Margariti, M. (2004). The family and the environment, Access project, epeak access, Measure 1.1., Action 1.1.4., Act A, *University of Athens*, Athens.
- Tsibidaki, A. (2013). Marital Relationship in Greek Families Raising a Child with Severe Disability, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 11(1), 29, 25–50.

### Web page

- Bristor, M. W. (1984). *The birth of a handicapped child: A wholistic model for grieving. Family relations*. Retrieved on 5-6-2023 from <http://www.jstor.org/stable/584586>
- Lustig, D. C. (2002). *Family coping in families with a child with a disability. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. Retrieved on 4-6-2023 from <http://www.cec.sped.org>
- Soulis, S. (2013). *Education and Disability*. Retrieved on 6-6-2023 from <http://www.esaea.gr/help/39-publications/books-studies/495-ekpaideytiko-egxeiridio-no-3-ekpaideysi-kai-anapiria-toy-spyridona-georgioy-soyli>

ОБРАЗОВАНИЕ И ИЗКУСТВА: ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВИ  
Четвърта научно-практическа конференция с международно участие

Българска  
Първо издание

Редактор  
*Маргарита Крумова*

Художник на корицата  
*Антонина Георгиева*

Предпечат  
*Иво Ников*

Формат 70x100/16  
Печатни коли 62

Университетско издателство „Св. Климент Охридски“  
unipress.bg

