
Министерство
на образованието
и науката

АЗ·БУКИ

Национално
издателство
за образование и наука

ПЕДАГОГИКА

Научно списание

PEDAGOGY

BULGARIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH AND PRACTICE

Година LXXXVIII ■ Книжка 3 ■ 2016

Volume 88 ■ Number 3 ■ 2016

София – Sofia
2016

НАУЧНО СПИСАНИЕ
ПЕДАГОГИКА
www.pedagogy.azbuki.bg

ГЛАВЕН РЕДАКТОР:

Проф. д-р Емилия Василева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по педагогика
България, София 1504
бул. „Цар Освободител“ 15, каб. 57
тел. 02/ 9308509,
e-mail: embavassi@abv.bg

BULGARIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH AND PRACTICE
PEDAGOGY
www.pedagogy.azbuki.bg

EDITOR-IN-CHIEF:

Prof. Dr. Emiliya Vasileva

Sofia University „St. Kliment Ohridski“
Faculty of Education
1504 Sofia, Bulgaria
15, Tsar Osvoboditel Blvd., office 57
tel. + 359 2 9308509,
e-mail: embavassi@abv.bg

ИЗДАТЕЛ:

**Национално издателство
за образование и наука „Аз Буки“**

Директор:

Надя Кантарева-Барух

Научен ръководител направление
„Обществени и хуманитарни науки“:
проф. Добрин Добрев

Научен ръководител направление
„Природни науки и математика“:
проф. Борислав Тошев

Дизайн на корицата:

Ива Батаклиева

Графичен дизайн:

Ива Батаклиева

Стилист-коректор:

Анелия Врачева

Разпространение:

Иван Шопов

Адрес на издателството:

бул. „Цариградско шосе“ 125, бл. 5
1113 София
тел. 02/ 870 5298; 02/ 425 0470;
02/ 425 0471; 02/ 425 0472
www.azbuki.bg
e-mail: pedagogy@azbuki.bg

Печат:

„Алианс принт“ ЕООД

Формат: 70/100/16.

Печатни коли: 9

PUBLISHER:

**Az Buki
National Publishing House**

Director:

Nadya Kantareva-Baruh

Scientific Head of Section
„Social Sciences and Humanities“:
Prof. Dobrin Dobrev, DSc.

Scientific Head of Section
„Natural Sciences and Mathematics“:
Prof. Borislav Toshev, DSc

Cover Design:

Iva Bataklieva

Layout Design and Prepress:

Iva Bataklieva

Stylist-Corrector:

Aneliya Vracheva

Distribution:

Ivan Shopov

PUBLISHING HOUSE ADDRESS:

125, Tzarigradsko Chaussee Blvd., bl. 5
1113 Sofia, Bulgaria
tel. + 359 2/ 870 5298; + 359 2/ 425 0470;
+ 359 2/ 425 04 71; + 359 2/ 425 0472
www.azbuki.bg
e-mail: pedagogy@azbuki.bg

PRINTING HOUSE:

Aliance Print Ltd

Size: 70/100/16.

Printed Quires: 9

С изпращането на текст или илюстрация до редакцията на НИОН „Аз Буки“ авторът се съгласява да преотстъпи правата за анонсиране, публикуване и разпространение в изданията на издателството. Авторските права на публикуваните текстове и илюстрации са собственост на НИОН „Аз Буки“.

Материали, които не са одобрени за публикуване, не се рецензират и не се връщат на авторите.

By sending text or illustration to Az Buki Publishing House, the author agrees to submit the copyrights for announcing, publishing and distributing in all Az Buki editions. The copyright of all published texts and illustrations is property of Az Buki Publishing House.

Not accepted for publication texts are not reviewed and sent back to the authors.

ISSN 0861-3982 (Print) ISSN 1314-8540 (Online)

Списание то излиза 9 пъти годишно: книжка 1 (февруари); книжка 2 (март); книжка 3 (април); книжка 4 (май); книжка 5 (юни); книжка 6 (юли); книжка 7 (септември); книжка 8 (октомври); книжка 9 (ноември).

Printout: nine issues per year. Issue 1 (february); Issue 2 (march); Issue 3 (april); Issue 4 (may); Issue 5 (june); Issue 6 (july); Issue 7 (september); Issue 8 (october); Issue 9 (november)

Издател на научно списание „Педагогика“
е НИОН „Аз Буки“ – второстепенен разпоредител на бюджети на МОН

Главен редактор / Editor-in-Chief

Проф. д-р Емилия Василева – *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*
(педагогика, начална и училищна педагогика, религиозно образование)

Редактор / Editor

Любомира Христова

Редакционна колегия / Editorial Board

Проф. д.п.н. Шалва Александрович Амонашвили – *Российская академия образования* (хуманистично направление в педагогиката)

Проф. Нели Бояджиева – *Софийски университет „Св. Климент Охридски“* (обща педагогика и приложна психология)

Доц. д-р Виолета Ванева – *Русенски университет „Ангел Кънчев“* (предучилищна и начална училищна педагогика, методика на обучението по математика в детската градина и началното училище, специална педагогика)

Prof. Dr. Hab. Tamara Zacharuk – *Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, Siedlcech, Poland* (философия на образованието)

Проф. д-р Иван Иванов – *Шуменски университет „Еп. Константин Преславски“*
(обща педагогика, методология, интеркултурно образование)

Пенка Иванова – *Министерство на образованието и науката*

Prof. Dr. Constantin Cucos – *Universitatea „Al. I. Cuza”, Romania* (философия на образованието, обща педагогика, история на педагогиката, интеркултурно образование)

Prof. Dr. Johann Krammer – *Philosophisch Theologische Hochschule, Sankt Pölten, Austria* (педагогика, теология, методология)

Prof. Dr. Elmar Lechner – *Alpen-Adria Universität, Klagenfurt, Austria* (история на педагогиката)

Prof. Carmel Mulcahy – *University College Dublin, Ireland* (управление на образованието)

Доц. д-р Траян Попкочев – *Югозападен университет „Неофит Рилски“, Благоевград* (философия на образованието, педагогическа социология, експериментална педагогика, управление на висшето образование)

Проф. д.п.н. Пламен Радев – *Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“* (теория на възпитанието, дидактика, философия на образованието, история на образованието, мениджмънт на образованието)

Проф. д-р Жулиета Савова – *Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“* (педагогическа социология/социология на образованието, педагогическо общуване/комуникация в образованието, училищна демография)

Проф. д.п.н. Клавдия Сапунджиева – *Софийски университет „Св. Климент Охридски“* (теория и философия на възпитанието, социална педагогика, семейно консултиране и семейни взаимоотношения, семейна педагогика и родителски стратегии, артпедагогика и арттерапия, театър и възпитание, драматерапия и психодрама, театър и комуникации, комуникативни стратегии и практики, религия и религиозно възпитание)

Проф. д.п.н. Инна Федотенко – *Тульский Государственный Педагогический Университет им. Л. Н. Толстого*, Русская Федерация (психология на образованието)

Доц. д-р Силвия Цветанска – *Софийски университет „Св. Климент Охридски“* (педагогика, педагогическо общуване, обучение на възрастни, гражданско образование, социална работа)

Проф. д.п.н. Албена Чавдарова – *Софийски университет „Св. Климент Охридски“* (история на образованието и педагогическите учения, история на българското образование, педагогическа квалификация на учителите (исторически аспекти), езикова политика)

Проф. д-р Веска Шошева – *Тракийски университет, Стара Загора* (специална педагогика)

CONTENTS / СЪДЪРЖАНИЕ

ROMA (NON-)INCLUSION / РОМСКОТО (НЕ)ВКЛЮЧВАНЕ

- 295 Ромски дискриминационни практики и реч на омразата в преподаването на университетски преподаватели (Анализ на информацията от база данни от анкетно проучване) [Roma Discriminatory Practices and Hate Speech in Teaching Academics (Analysis of Information from a Database of Survey)] / *София Дерменджиева, Даниела Тасевска, Гергана Дянкова / Sofia Dermendjieva, Daniela Tasevska, Gergana Dyankova*

HISTORY OF EDUCATION / ИСТОРИЯ НА ОБРАЗОВАНИЕТО

- 312 Материално осигуряване на образованието в Източна Румелия (1879 – 1885) [Material Provision of Education in Eastern Rumelia (1879 – 1885)] / *Емилия Еничарова / Emilia Enicharova*

RESEARCH INSIGHTS / ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ПРОНИКНОВЕНИЯ

- 320 Информационните технологии в началните класове – състояние и перспективи [Information Technologies in Primary School – State and Perspectives] / *Даниела Тупарова-Дурева, Мая Касева / Daniela Tuparova-Dureva, Maya Kaseva*
- 338 Ученическите емоции удоволствие, тревожност и скучаене в процеса на учене по време на час [Student's Emotions Enjoyment, Anxiety and Boredom in the Learning Process during the Class] / *Нина Герджикова / Nina Gerdzhikova*
- 349 Стимулиране на креативното развитие на децата от предучилищна възраст [Stimulating Preschool Children's Creative Development] / *Боряна Иванова / Boryana Ivanova*
- 357 Особенности на естетическото преживяване и разбиране в процеса на опознаване на природата [Peculiarities of the Aesthetic Experience and Aesthetic Understanding in the Process of Discovering Nature] / *Иванка Кирилова, Ivanka Kirilova*

INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS
/ ИНТЕГРАЦИЯ НА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ
ПОТРЕБНОСТИ

- 367 The Process of Reading and the Teaching of Reading Skills to Pupils with Dyslexia / *Blagovesta Troeva*

FOREIGN STUDIES /
ЧУЖДЕСТРАННИ ИЗСЛЕДВАНИЯ

- 388 An Overview on Formal Schooling System in Seven Countries / *Alina Gîmbuță, Maria Fili, Cemile Yavuz, Radmila Jeřábková, Nikolina Ratković, Paulo Manuel Oliveira Mengo de Abreu, Chiara Segà*
- 409 The Competencies of Selected Students from the Faculty of Education, Charles University in Prague, in The Area of the Child Sexual Abuse (CSA) Syndrome Prevention / *Jaroslava Hanušová, Jiří Prokop*

DOCTORAL RESEARCH /
ДОКТОРАНТСКИ ИЗСЛЕДВАНИЯ

- 418 Мрежовото сътрудничество – условие за преодоляване на самотата при децата [Network Collaboration – Condition to Overcome the Child's Loneliness] / *Александра Ковачева / Alexandra Kovacheva*

- 426 READ IN THE LATEST ISSUES OF AZ BUKI JOURNALS /
В НОВИТЕ БРОЕВЕ НА СПИСАНИЯТА НА „АЗ БУКИ“ ЧЕТЕТЕ

- 428 GUIDE FOR AUTHORS / УКАЗАНИЯ ЗА АВТОРИТЕ

*Roma (Non-)Inclusion
Ромското (не)включване*

РОМСКИ ДИСКРИМИНАЦИОННИ ПРАКТИКИ И РЕЧ НА ОМРАЗТА В ПРЕПОДАВАНЕТО НА УНИВЕРСИТЕТСКИ ПРЕПОДАВАТЕЛИ (Анализ на информацията от база данни от анкетно проучване)

София Дерменджиева

Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“ – Филиал Враца

Даниела Тасевска

Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“

Гергана Дянкова

Югозападен университет „Неофит Рилски“ – Благоевград

Резюме. Съществуват случаи, когато, умишлено или не, университетски преподаватели включват в преподавания материал опорочени сведения или научно необоснована информация, дискредитираща и опозоряваща ромската етническа група и са носители на така наречения „институционален расизъм“. Практика е даването на примери на студентите, в които се обсъждат и осъждат етническите и културните характеристики на ромите, поставят се под въпрос моралните им ценности и дори човешката им природа. Подобни тези влияят на представите на студентите, затвърждават или формират у тях погрешни разбирания за ромите и техните проблеми. Всичко това, в крайна сметка, формира устойчива нагласа у студентите, които, като бъдещи професионали, вътрешно са убедени, че ромите не заслужават нито тяхната, нито подкрепата на държавата.

Keywords: hate speech, institutional racism, Roma ethnicity, discrimination, tolerance

I. Цел и обхват на анкетното проучване

Целта на анкетното проучване е да се идентифицират и измерят нивото на стереотипи и предразсъдъци към ромите в преподавания на студентите материал и степента им на влияние върху формирането на представите, мнението, нагласите и отношението на бъдещите професионалисти към ромите и техните проблеми. Все още не са редки случаите, когато, умишлено или не, университетски преподаватели включват в преподавания материал опорочени

сведения или научно необоснована информация, дискредитираща и опозоряваща ромската етническа група и са носители на така наречения „институционален расизъм“.

Практика е даването на примери на студентите, в които се обсъждат и осъждат етническите и културните характеристики на ромите, поставят се под въпрос моралните им ценности и дори човешката им природа. Често се генерализира мнението за общностния провал на ромската група с неспособността и нежеланието на ромите да се впишат в обществените норми и правила. Подобни тези влияят на представите на студентите, затвърждават или формират у тях погрешни разбирания за ромите и техните проблеми. Всичко това, в крайна сметка, създава устойчива нагласа у студентите, които, като бъдещи професионали, вътрешно са убедени, че ромите не заслужават нито тяхната, нито подкрепата на държавата.

Набирането на информацията по Анкетната карта беше реализирано чрез анкетиране на 298 студенти от следните висши училища: Русенски университет; Шуменски университет; Великотърновски университет; Югозападен университет в Благоевград и студенти от столични висши училища.

Анкетирано бяха общо 298 студенти от следните етнически общности:

- а) студенти от ромска етническа общност – 148;
- б) студенти от българска етническа общност – 115;
- в) студенти от турска етническа общност – 35.

II. Законова рамка, регламентираща правото на свобода на изразяване на мнение и наказателна отговорност за проповядване реч на омразата

Свободата на словото представлява един от фундаменталните принципи, върху които се гради всяко демократично общество, и е едно от основните условия за неговия напредък и за развитието на всеки човек. Тя важи не само за „информация“ или „идеи“, които намират благоприятен прием или не се считат за обидни или са приемани с безразличие, но също така и за тези, които обиждат, шокират или смуцават държавата или която и да е друга част от населението. Такива са изискванията на плурализма, толерантността и търпимостта, без които едно „демократично общество“ не би могло да се нарече такова. Поначално, в практиката на ЕСПЧ се приема, че дадена реч съставлява реч на омразата, когато подбужда към прибегване до насилие, въоръжена съпротива или бунт.

Съгласно чл.10 от ЕКПЧ всеки има право на свобода на изразяването на мнения, което включва свободата на всеки да отстоява своето мнение, да получава и да разпространява информация и идеи без намеса на държавните власти и независимо от държавните граници. Това може да бъде ограничавано само за защита на други права и интереси, изброени в алинея втора от нормата, а именно – на националната и обществената сигурност и на териториалната цялост, за предотвратяването на безредици или престъпления, за защитата

на здравето и морала, както и на репутацията или правата на другите, за предотвратяване разкриването на информация, получена доверително, или за гарантиране авторитета и безпристрастността на правосъдието. Условието, ограниченията и санкциите в тази насока трябва да отговарят, без изключение, на теста за „необходимост в демократичното общество“.

Отговорност за реч на омразата

Съгласно чл.162, ал.1 от Наказателния кодекс за проповядване или подбуждане към расова или национална вражда или омраза или към расова дискриминация се носи наказателна отговорност. Наказанието в тези случаи е лишаване от свобода до три години и обществено порицание.

Отговорност за обида и клеветата

Според чл.146 от Наказателния кодекс обидата се изразява в изказването на нещо унижително за честта или достойнството на друго и е наказуема с глоба до три хиляди лева. Според чл.147 клеветата представлява разгласяването на неверни позорни факти за друго или приписването му на престъпление и се наказва с глоба от три до седем хиляди лева. Тези престъпления са по-тежко наказуеми, когато са осъществени чрез публикации – в тези случаи наказанието е глоба от три до десет хиляди лева (от 1500 до 5000 евро) и обществено порицание.

Според чл.45 – 54 от Закона за задълженията и договорите потърпевшият от непозволено увреждане, което имплицитно включва и обида и клеветата, има право на обезщетение. Такова може да претендира или в наказателно дело, или в отделно гражданско дело, като може да насочи иска си както срещу журналиста, който е осъществил публикацията, така и срещу медията, която я е оповестила. При цитиране на думите на политик, общественик или друго лице отговорност може да се търси от това лице.

Отговорност за слово, което има дискриминационен характер

Съгласно Закона за защита от дискриминация е забранена всяка пряка или непряка дискриминация, основана на пол, раса, народност, етническа принадлежност, човешки геном, гражданство, произход, религия или вяра, образование, убеждения, политическа принадлежност, лично или обществено положение, увреждане, възраст, сексуална ориентация, семейно положение, имуществено състояние или на всякакви други признаци, установени в закон или в международен договор, по който Република България е страна. Поставя се въпросът за отговорността за публично слово, което съдържа дискриминационно изказване – например спрямо дадена етническа група.

III. Методологическа рамка на анкетното проучване

Тип на изследването – *количествено.*

Метод за събиране на информацията – *преки анкети (приложение 1).*

Използван инструментариум – *структуриран въпросник.*

Целева група – *студенти от ромска и други етнически общности.*

Размер на извадката – *непредставителна* (приложение 2).

Период на провеждане – *декември, 2014 – януари, 2015 г.*

Раздели на анкетната карта:

I. Ромска дискриминация във висшето образование.

II. Ромска дискриминация и реч на омразата в преподаването на университетски преподаватели.

III. Учебно съдържание.

IV. Обща информация за анкетирания (приложение 1, раздел 4).

IV. Анализ на данните от анкетното проучване

Анализът се фокусира върху въпроса констатира ли се в събраните анкети реч на омразата в преподаването на университетски преподаватели или други нарушения на закона срещу дискриминацията.

Прегледът не се ограничава до установяването на „реч на омразата“ в тесния смисъл на понятието, но и евентуално на използвани обида и клевета, дискриминация и други форми на престъпване на допустимите граници на свободата на изразяване на мнения и разпространяване на информация.

Анализ на резултатите от раздел I. Ромска дискриминация във висшето образование

Количественият етап от проучването по айтем 1.1 от този раздел констатира твърде интересна ранжировка на данните (диаграма 1).

В качествената си част анализът потвърждава извода, че в избраните висши училища мненията за наличие на ромска дискриминация се разпределят най-доминантно в секторите „По-скоро ДА“, през „Отчасти“ до „По-скоро НЕ“.

Може би е добре да се отбележи, че с най-висок процент са отговорите в сектора „По-скоро НЕ“, което доказва, от една страна, че респондентите имат чувствителност към темата, и от друга – че в българските висши училища има пространство за етническо многообразие.

На втора позиция сред срещаните отговори обаче по значимост се позиционира секторът „Отчасти“. Този резултат изисква да се извърши по-широко и представително проучване и да се установи доколко в сферата на висшето образование може да се наблюдава ромска дискриминация.

Важна информация по този раздел откриваме и в резултатите по айтеми 1.3 и 1.5 (диаграма 2 и диаграма 3).

Айтем 1.3 изследва мнението на студентите относно факторите, които благоприятстват появата на ромска дискриминация във висшето образование.

Респондентите категорично определят, че водещи обстоятелства за този феномен са:

1.1. Смятате ли, че има ромска дискриминация във висшето учебно заведение, в което се обучавате?



Диаграма 1

1.3. Кое според Вас благоприятства развитието на ромска дискриминация във висшето образование? (може да посочите повече от един отговор)



Диаграма 2



Диаграма 3

– неспазването на закона срещу дискриминацията (29.27%);
– неспазването на правата на човека (28.24%);
– наличието на институционален расизъм (15.80%);
– съществуването в лекционните курсове на опорочени нагласи и сведения, представящи ромите по предрасъдъчен и стереотипизиращ начин (15.03%).

Количествените резултати от айтем 1.5. (диаграма 3) сочат положителна номинация в секторите „По-скоро ДА“ (26.59%) и „Отчасти“ (26.30%).

В съдържателно отношение тълкуването на отговорите тук изисква да се подложи на по-задълбочен анализ процентът отговори на студентите по айтем 1.1 – в сектора „Отчасти“, защото признанието на същите по айтем 1.3 в трети и четвърти отговор (приложение 1) и по айтем 1.5 насочва към отричане достоверността на високия процент отговори в сектора „По-скоро НЕ“ на айтем 1.1 от раздел I.

Анализ на резултатите от раздел II. Ромска дискриминация и реч на омразата в преподаването на университетските преподаватели

От раздел втори като значими за целите на анкетното проучване с конкретност се презентират данните от айтеми 2.1; 2.2 и 2.5 (диаграма 4, диаграма 5 и диаграма 6).

Под 1% процент са респондентите, дали отговор по айтема 2.1 в сектора „Категорично ДА“ (0.07%). Интерес предизвиква обаче сравнително високият процент на сектора „По-скоро ДА“ (15.10%) и на сектора „Отчасти“ (27.17%).



Диаграма 4

Този резултат като че ли дава основание за неблагоприятната констатация, че все пак има преподаватели, които включват в учебното съдържание научно необоснована информация (*ромите са мързеливи, безотговорни, крадливи, номади, живеят ден за ден, необразовани, нравствено непълноценни, не полагат грижи за децата си, раждат деца, за да ползват социални помощи, не уважават законите и реда в държавата, ромските мъже са насилници, ромските жени са податливи на леко поведение и пр.*), дискредитираща и унижаваща ромската етническа общност.

Що се отнася до качествения анализ на данните от айтема 2.2 от раздел втори, то тревожност буди фактът на процентните съотношения на отговорите в утвърдителните сектори „Категорично ДА“ (7.05%), „По-скоро ДА“ (18.6%) и „Отчасти“ (26.34%), макар и 29.53% от респондентите да са дали своя вот в сектора „По-скоро НЕ“.

Следователно е важно да се актуализира темата за институционалния расизъм и начинът, по който университетските преподаватели илюстрират пред студентите характеристиките на ромската етническа общност.

Количествените резултати от айтем 2.5 от раздел втори разкриват непропорционално разпределение на студентското мнение в секторите, утвърждаващи и отрицаващи тезата, че по време на преподаване на учебното съдържание университетските преподаватели използват реч на омразата спрямо ромската

2.2. По време на преподаване на учебното съдържание университетските преподаватели дават примери



Диаграма 5

2.5. По време на преподаване на учебното съдържание университетските преподаватели използват реч на омразата спрямо ромската етническа група



Диаграма 6

етническа група и така формират устойчива нагласа у студентите, че ромите не заслужават човешка/обществена и институционална подкрепа.

Така например в секторите „Категорично ДА“ (9.40%), „По-скоро ДА“ (14.09%) и „Отчасти“ (18.48%) респондентите отразяват допустимост на тази теза, но все пак обективната оценка заслужава да се отвори високият процент на студенти, които са избрали за този айтем сектора „По-скоро НЕ“ (32.21%).

Качественият анализ по този раздел налага обобщението, че част от респондентите нямат достатъчна осъзнатост и чувствителност към различните форми на нетолерантно отношение към ромската общност (*използването на речта на омразата в преподаването на учебното съдържание*), за разлика от онези свои състуденти, които удостоверяват наличието на институционален расизъм.

Айтем 2.6 от раздел втори беше зададен „отворено“, или респондентите бяха свободни да дадат примери, с които да илюстрират от личен опит езика на омразата спрямо ромската етническа общност. Сравнително малка част от изследваните лица са се възползвали от това си право (1.26%), а останалите в празното поле са изписали коментар, че нямат подобен опит от академичното си взаимодействие.

Студентите, които са илюстрирали с пример отговора си по този айтем, като съществени свидетелства изтъкват ироничния език, с който преподавателите коментират ромската общност, и следните най-чести фрази, използвани от университетските преподаватели: „циганите са мръсни“, „циганска работа“, „крадливи цигани“, „циганите не подлежат на социална интеграция“, „мързелива етническа група“, „циганите ходят боси и голи и разпространяват инфекциозни болести“ и пр.

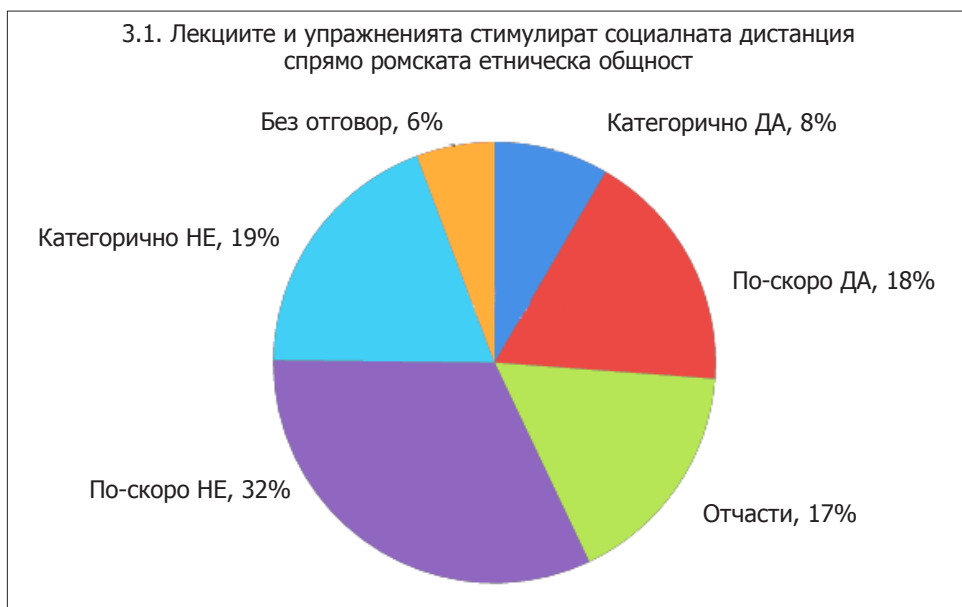
Наличието на подобни примери в преподаването на учебното съдържание от страна на университетските преподаватели разкрива отново неблагоприятната констатация за разпространението на институционален расизъм във висшите училища на България.

Анализ на резултатите от раздел III. Учебно съдържание

По този раздел настоящият доклад-оценка избирателно представя диаграми и качествен анализ по айтеми 3.1, 3.3 и 3.4 (диаграма 7, диаграма 8 и диаграма 9).

В количествено отношение отговорите на респондентите по айтем 3.1 разкриват доминация в секторите „По-скоро НЕ“ (32.21%) и „Категорично НЕ“ (19.13%). Този резултат е в съгласие с допускането, че в избраните висши училища има нагласа и атмосфера на етническа толерантност.

От друга страна, по-детайлният преглед на данните откроява и статусите на секторите „Категорично ДА“ – 8.39%, „По-скоро ДА“ – 17.79 %, и „Отчасти“ – 16.78 %. Имайки предвид, че анкетното проучване включва респонденти от различен етнически произход, то не бива да се пренебрегват резултатите по този айтем, които утвърждават нагласа за социална дистанция между групата на мнозинството и групата на малцинството.



Диаграма 7

Подобни интерпретации са основателни и от констатациите по айтем 3.3 от същия раздел (диаграма 8), където разпределението на утвърждаващите позиции е, както следва: „Категорично ДА“ – 3.30%, „По-скоро ДА“ – 18.79%, и „Отчасти“ – 20.81%.

Този факт може да се аргументира със следното допускане: вероятно възникването на множество враждебни доктрини с различни крайно ксенофобски, популистки и псевдонационалистически формирания с антиромска насоченост, които застрашават етническия мир в страната, предизвиква пагубни последици за демократичния процес и на ниво академична комуникация.

Очертаващата се тенденция по анализа на данните от айтем 3.4 сочи с категоричност превес на отрицаващия сектор „По-скоро НЕ“, а именно 53.02 %. Този резултат определено може да се тълкува като чудесна възможност все пак в българското висше образование да се откроява уважение към ромската история и традиция и така да се стимулира формирането на нагласата за етнически мир и разбирателство. Имайки предвид обаче, че сред избраните университети има с нехуманитарна насоченост и ориентация към социалните науки, то напълно вероятно е отговорите по цитирания по-горе сектор да са доминиращи и поради този факт. Затова е редно да се вземат предвид и да се осмислят с необходимата грижа постъпилите статуси по айтем 3.4 в секторните звена „Категорично ДА“ (4.70%), „По-скоро ДА“ – 14.77%, и „Отчасти“ (23.49%).

3.3. В лекциите и упражненията се затвърждават стереотипните предубеждения и реакции по отношение на представителите на ромския етнос



Диаграма 8

V. Изводи от анкетното проучване

В резултат на анализа на резултатите от анкетното проучване „Оценка на ромски дискриминационни практики и реч на омразата в преподаването на университетски преподаватели“ се очертават следните по-фундаментални ИЗВОДИ:

1. Проучването не доказва с категоричност наличие на ромска дискриминация във висшите училища, включени в групата на изследваните лица.

2. Проучването регистрира относително висок дял на отговорите по отношение осъзнатост на сериозността на проблема за ромска дискриминация и факторите, които усилват случаите на дискриминационни практики в българските висши училища.

3. Анализът на данните потвърди в сравнителна степен спрямо отрицателните отговори от страна на респондентите на статуси, които утвърждават пространство на институционален расизъм във включените в анкетното изследване висши училища.

4. Респондентите са категорични в мнението си, че в използваните от преподавателите презентационни материали (казуси, учебни примери, позовавания на медиите) има и такива, които подчертават враждебното слово спрямо ромската общност и така затвърждават стереотипните предубеждения и реакции към ромския етнос.

5. Представителите на студентската общност отстояват позицията, че в преподаването на учебното съдържание университетските преподаватели проявяват уважение към ромската история и традиция.

6. Проучването потвърди, че според значима част от респондентите в българските висши училища съществува, макар и минимална, заплахата за създаване на условия за етническа нетърпимост и за подстрекателство към ромска дискриминация.

Приложение 1

Оценка на ромски дискриминационни практики и реч на омразата в преподаването на университетски преподаватели Анкетна карта

Уважаеми студенти, целта на настоящата анкета е да се проучи съществува ли ромски дискриминационни практики и реч на омразата в академичните изяви на университетски преподаватели.

Анкетата е анонимна и доброволна! Попълването ѝ ще допринесе за приемане на превантивни мерки и ще стимулира създаването на академична нетърпимост към практиката на някои университетски преподаватели да използват в лекционните си курсове изрази и примери, стигматизиращи ромите.

Всеки въпрос има до шест възможни отговора. Моля, отбележете със знака „X“ избрания от Вас отговор в съответната клетка.

Вашето мнение е важно за нас!

1. Ромска дискриминация във висшето образование

1.1. Смятате ли, че има ромска дискриминация във висшето учебно заведение, в което се обучавате?

- | | |
|--------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> Категорично ДА | <input type="radio"/> По-скоро ДА |
| <input type="radio"/> Отчасти | <input type="radio"/> По-скоро НЕ |
| <input type="radio"/> Категорично НЕ | <input type="radio"/> Без отговор |

1.2. Доколко сериозен според Вас е проблемът с ромската дискриминация във висшето образование?

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> От първостепенна важност | <input type="radio"/> Един от най-важните |
| <input type="radio"/> Има и по-важни проблеми | <input type="radio"/> Не е проблем |
| <input type="radio"/> Нямам мнение | <input type="radio"/> Без отговор |

1.3. Кое според Вас благоприятства развитието на ромска дискриминация във висшето образование? (може да посочите повече от един отговор)

- Неспазването на правата на човека
- Неспазването на Закона срещу дискриминацията
- Наличието на институционален расизъм
- Съществуването в лекционните курсове на опорочени нагласи и сведения, представящи ромите по предразсъдъчен и стереотипизиращ начин
- Нямам мнение
- Без отговор

1.4. Откъде получавате информация за ромска дискриминация във висшето училище, в което сте студент?

- От личен опит
- От разговори с близки/познати/колеги
- От медиите
- Не получавам информация
- От други места
- Без отговор

1.5. Чували ли сте за случаи на ромска дискриминация във Вашето висше учебно заведение?

- | | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> Категорично ДА | <input type="radio"/> По-скоро ДА | <input type="radio"/> Отчасти |
| <input type="radio"/> По-скоро НЕ | <input type="radio"/> Категорично НЕ | <input type="radio"/> Без отговор |

1.6. Ако зависи от Вас, какво бихте направили, за да ограничите случаите на ромска дискриминация във висшето образование?

- Бих усъвършенствал законодателството
- Бих ограничил автономията на университетите
- Бих въвел строги наказания за уличените
- Нищо
- Нямам мнение
- Без отговор

1.7. Какво наказание заслужава всеки академичен преподавател, уличен в корупция?

- Отстраняване от системата на висшето образование завинаги
- Публично порицание
- Парична глоба
- Затвор
- Нямам мнение
- Без отговор

2. Оценка на ромска дискриминация и реч на омразата в преподаването на университетските преподаватели

2.1. По време на преподаване на учебното съдържание университетските преподаватели включват в учебното съдържание ненаучно обоснована информация, унизяваща ромската етническа общност?

- Категорично ДА
- По-скоро ДА
- Отчасти
- По-скоро НЕ
- Категорично НЕ
- Без отговор

2.2. По време на преподаване на учебното съдържание университетските преподаватели дават примери на студентите, в които обсъждат негативно етническите характеристики на ромите.

- Категорично ДА
- По-скоро ДА
- Отчасти
- По-скоро НЕ
- Категорично НЕ
- Без отговор

2.3. По време на преподаване на учебното съдържание университетските преподаватели осъждат моралните ценности на ромската етническа общност и така обясняват провала на идеята за ромска интеграция.

- | | |
|--------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> Категорично ДА | <input type="radio"/> По-скоро ДА |
| <input type="radio"/> Отчасти | <input type="radio"/> По-скоро НЕ |
| <input type="radio"/> Категорично НЕ | <input type="radio"/> Без отговор |

2.4. По време на преподаване на учебното съдържание университетските преподаватели обезстойността човешката природа на ромите и така затвърждават тезата, че проблемите на ромите не са свързани със социалното неравенство, а са следствие от ромския генотип.

- | | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> Категорично ДА | <input type="radio"/> По-скоро ДА | <input type="radio"/> Отчасти |
| <input type="radio"/> По-скоро НЕ | <input type="radio"/> Категорично НЕ | <input type="radio"/> Без отговор |

2.5. По време на преподаване на учебното съдържание университетските преподаватели използват реч на омразата спрямо ромската

етническа група и така формират устойчива нагласа у студентите, че ромите не заслужават човешка и институционална подкрепа.

- Категорично ДА По-скоро ДА Отчасти
 По-скоро НЕ Категорично НЕ Без отговор

3. Учебно съдържание

3.1. Лекциите и упражненията стимулират социалната дистанция спрямо ромската етническа общност

- Категорично ДА По-скоро ДА Отчасти
 По-скоро НЕ Категорично НЕ Без отговор

3.2. В лекциите и упражненията има слаба изява на демократичната нагласа на нетърпимост към расисти изказвания и дискриминационни действия спрямо ромското малцинство.

- Категорично ДА По-скоро ДА Отчасти
 По-скоро НЕ Категорично НЕ Без отговор

3.3. В лекциите и упражненията се затвърждават стереотипните предубеждения и реакции по отношение на представителите на ромския етнос, които са предпоставка за отчуждение в неформалните отношения между студентите роми и нероми и за ромска дискриминация в академичната среда на висшето учебно заведение.

- Категорично ДА По-скоро ДА Отчасти
 По-скоро НЕ Категорично НЕ Без отговор

3.4. В лекциите и упражненията се използват презентационни материали (казуси, учебни примери), които демонстрират враждебното слово и така затрудняват формирането на нагласата за етнически мир и разбирателство.

- Категорично ДА По-скоро ДА
 Отчасти По-скоро НЕ

4. Обща информация за анкетирания:

4.1. Вашият пол е?

- Мъж Жена

4.2. Отсъствали ли сте от учебни занятия – от лекции?

- Никога До 3 – 5 пъти
 Половината от часовете Повече от половината
 Не посещавам Без отговор

students' notions, reinforce or raise misconceptions about Roma and their problems. Such cases form a stable attitude of students - as future professionals, that Roma do not deserve their or state support.

✉ **Dr. Sofia Dermendjieva, Assoc. Prof.**

St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Turnovo – Branch Vratsa
Vratsa, Bulgaria
E-mail: sofger11@gmail.com

✉ **Prof. Dr. Daniela Tasevska**

Faculty of philosophy
St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Turnovo
Veliko Turnovo, Bulgaria
E-mail: taseffska@gmail.com

✉ **Dr. Gergana Dyankova, Assoc. Prof.**

Faculty of Pedagogy
South-West University “Neofit Rilski” – Blagoevgrad
Blagoevgrad, Bulgaria
E-mail: diankova_g@swu.bg

*History of Education
История на образованието*

МАТЕРИАЛНО ОСИГУРЯВАНЕ НА ОБРАЗОВАНИЕТО В ИЗТОЧНА РУМЕЛИЯ (1879 – 1885)

Емилия Еничарова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. В статията се представят политиката и законодателните решения на правителството на Източна Румелия за материалното осигуряване на обществените училища и учителите. Коментират се разпоредбите на Органическият устав, на Закона за началното учение, както и първата нормативна регламентация на въпроса за пенсионното осигуряване на учителите.

Keywords: education, schools, teachers, legislation

Само няколко месеца след подписването на Сан-Стефанския мирен договор влиза в сила Берлинският договор, постановяващ създаването на васалното Княжество България и автономната област Източна Румелия, която е под пряката политическа и военна власт на Цариград. Македония и Одринско остават в рамките на Османската империя, а изконни български земи са предадени на Сърбия и Румъния.

Въпреки огромното разочарование и повсеместното недоволство от разпокъсането на България и трудностите, пред които са изправени, държавниците в Източна Румелия незабавно пристъпват към уреждането на обществените отношения във всички сфери на живота.

Източнорумелийските политици полагат специални грижи за материалното осигуряване на учебното дело в Областта. На най-високо законодателно ниво този въпрос е уреден в Органическият устав на Източна Румелия. Нормата на чл. 347 регламентира, че разноските по градежа и поддържането на първоначалните и второстепенните училища са за сметка на религиозните общности. В друга разпоредба се декларира готовността на областното правителство да подпомага материално училищата, учителите и учениците (чл. 64) (Органически устав на Източна Румелия, 1879). На базата на тези разпоредби в Органическият устав през септември 1879 г. са приети „Временни правила за началното обучение в Източна Румелия“, които уреждат обществените отношения в сферата на образованието до края на 1880 г.

Нормите на Органическият устав са основа и за приетия на 4.12.1880 г. от Областното събрание Закон за началното учение в Източна Румелия (Закон за началното учение в Източна Румелия, 1880). Със Закона се въвежда задължително и безплатно начално обучение в продължение на 6 години. Завършилите началната училищна степен, разделена на два курса от по 4 и 2 години, могат да продължат образованието си в граждански училища с 4-годишен срок на обучение.

Решението за въвеждане на задължително и безплатно образование, продължаващо шест години, е доказателство и за европейската нагласа на източнорумелийските политици по въпросите на просветата, и за тяхната увереност, че са в състояние да посрещнат тежестите по материалната му издръжка.

Съгласно чл. 4 на Закона управлението на училищата поддържащото им, както и назначаването на учителите е задължение на общината или на вероизповедното общество, на които принадлежат. С чл. 12 началните училища се определят като: а) общи, ако са основани и се поддържат от общини, околии, окръзи или от областта, и б) частни, ако са основани и се поддържат от частни лица или от дружества.

В чл. 73 е посочено, че общината се грижи за изграждането и ремонта на училищата, за поддържащото на училищната библиотека и осигуряването на книги, учебни пособия, отопление на училището, жилища на учителите, заплатите им и финансовите средства, когато са на учителски сборове. Всички разноски по издръжката на училищата са задължителни за общините и се покриват от приходи от училищните имоти, от църковни приходи, от доброволни помощи и завещания, от глоби, от общински приходи и от данъци, които се внасят в общинския бюджет (чл. 74). Ето например как е формиран бюджетът за училищата в Ямбол – приходите идват от църквите в града, наеми от училищен дюкян, от глоби, от бюджета на градския съвет, от стойността на предоставени от държавата учебни пособия³⁾.

Когато няколко общини изграждат общо за всички тях училище, то всички разноски по изграждането и по поддръжката му, както и финансовите отношения с учителя, се поделят между общините (чл. 75). Години по-късно това положение ще бъде неотменна част от законите за народното просвещение на обединена България.

Всяка година в бюджета на Областта се предвижда определена сума, която се разпределя между общините и вероизповедните общности, на които не им достигат средства за изграждане и поддръжка на училищата (чл. 79 – 88).

Данните сочат, че само за две години – от 1879 г. до 1881 г. – от областния бюджет са отпуснати 462 664 златни гроша за строеж на нови училищни здания^{4,5)} – нови училища са открити в селата Ботево, Веселиново, Симеоново, Ханово, Кабиле, Безмер, Лозенец, Крумово, Савино, Тамарино, Завой, Асеново, Богорово, Дряново и много други³⁾. За 1882 г. за изграждане на нови

училищни здания и за поправка на стари от областното правителство са отпуснати 567 336 златни гроша, за поддържане на първоначалните училища – 649 143 златни гроша, а общо всички разходи за училищата в Източна Румелия са 4 625 469 гроша. За 1882/83 г. помощта от областното правителство вече е 830 000 златни гроша⁵⁾.

В Източна Румелия, макар още от първите години след Освобождението да се забелязва ръст на новооткритите училища, не всички разполагат с подходящи сгради. Някои се помещават в частни къщи и носят имената на собствениците – Белчевото училище, Гиговото, Беровото и т.н., други използват съвсем примитивни помещения – „за училище се използва турска къща, подобна на плевник. През 1883 г. е изградена специална стая за нуждите на училището с размери 10 на 4 метра, оплетена с пръти и със съвсем малки прозорчета“⁶⁾, т.е. материалните условия, при които се развива учебното дело в Областта, като цяло, са тежки – поради недостатъчния брой училищни сгради вследствие на нарасналото по численост население, а и заради лошите условия, в част от съществуващите училища около 1/3 от децата или не тръгват на училище, или го напускат, преди да завършат задължителното си образование⁴⁾. Дори новите сгради, които се строят, „понеже били набързо струпвани, били съвсем негодни“¹³⁾. Поради това през 1882 г. е издаден Правилник за строеж на началните училища, с който се регламентират изискванията, на които трябва да отговаря училищната постройка⁴⁾.

Независимо от трудностите, които съпътстват развитието на учебното дело в Източна Румелия, тук, за разлика от Княжество България, не се предвижда задължително събиране на средства от населението, за да се доосигури материалната му страна. Освен по-добрите икономически предпоставки друга съществена причина за това е, че местните не се осланят единствено на общинската инициатива, за да се сдобият с училище. В повечето селища населението оказва голяма подкрепа на властите за уреждането на учебното дело. Много добър пример дават жителите на Тополовградска и Елховска околия – към 1882 г. в Тополовградска околия има 20 училища, като за седем от тях с помощта на хората са вдигнати „сравнително добри сгради, които на този етап задоволяват нуждите на населението“; в Елховска околия, пак с усилията на жителите, „осем села са построили училищни сгради, които в момента отговарят на хигиенните изисквания“; през 1882 г. Сливенският училищен съвет приканва селските общини в Елховско да участват в изграждането на околийско училище в Елхово. Населението започва да събира средства и с общите усилия на населението и на общината е построена хубава училищна сграда³⁾. В края на септември 1881 г. в Ихтиман отваря врати ново училище – изградено изцяло със средства на населението, едва-две години по-късно то е унищожено от пожар. Местните веднага се организират, „за да се размисли като какви мерки да се вземат против нещастieto, което ги сполетяло. И като

се взе предвид, че населението, което, можем да кажем, още не е забравило мъчнотиите, които изтегли, дори изгради изгорялото училище, не е в състояние без външна помощ поради голямата си бедност само да поправи злото, реши да избере и избра един шестчленен комитет, който да събира волни помощи за изграждане на ново училище. В същото време се поднесе открит лист и се записаха до 70 турски лири волни помощи⁽¹²⁾ и т.н. И тази тенденция е характерна за цяла Източна Румелия: „През 1879 – 1880 г. се построиха 413 нови училища... Следната година се построиха още нови училища... Но което е още по-забележително, то е, че разноските за постройката на училищни здания, тъй и за издръжката на първоначалните училища, ставаше почти изключително със средства на населението⁽⁹⁾. Всеки от дадените примери илюстрира общото желание на източнорумелийците да помогнат за продължаването на добрите просветни традиции.

Съгласно Закона възнаграждението на учителя се определя от специален съвет, като се поделя на 12 равни части и се изплаща от училищното настоятелство в края на всеки месец (чл. 39). Ето част от документа (той е от 1879 г. и дава представа за ангажиментите, които поемат учителите и настоятелствата едни към други), под който се подписва Димитър Попиванов Русинов, когато става учител в ихтиманското начално училище: „Упълномощен от страна на църковно-училищното настоятелство в града ни Ихтиман да намеря и условия учител за съществуващото в града ни първоначално училище, като дойдох в Самоков, намерих господина Димитрия поп Иванова, който, като изяви желание да поеме длъжността, постъпих в споразумение по следните условия: 1. Да поеме управлението на цялото училище под своя обязаност... 2. При изпълнение на поменатите длъжности ще е обязан да псалтува в църквата ни, като държи под ведомството си и порядъкът и на църковното правило... 4. При тия условия ние сме обязаны да доставим всичките учебници и потреби, необходими за училището, а при това да му доставим и отопление. 5. Ще бъдем обязаны да задължим родителите да съпровождат децата си редовно, като ги снабдяват с нужните учебници и потреби при следването в училището. 6. При тия условия задължаваме се да му платим годишна плата четиридесет и шест турски лири, които ще му даваме съразмерно при изтичането на всеки месец до свършването на годината от днес. За удостоверение, че ще бъдем постоянни в изложените условия, написа се настоящото, условително на две и се размени с гореспоменатому господину Димитру поп Иванову, днес 1879 година, месец ноемврий, 13-ий. Пълномощник: аз, хаджи Георги Митов; Членове на църковно-училищното настоятелство...⁽²⁾.

От 1880 г. учителите в Източна Румелия се разделят на три разряда, съобразно броя на населението в съответната община, а в зависимост от разряда е и годишната заплата. Най-ниската годишна заплата за първи разряд е 6000 гроша, за втори разряд – 4500, за трети разряд – 3000 (чл. 41). Освен парично

възнаграждение всички учители получават или безплатно жилище и отопление, или добавка в размер на 1/10 от годишната заплата. Главният учител, освен полагащата му се по разряд заплата, получава добавка най-малко от 1000 гроша. На всеки пет години до навършване на 20-годишен учителски стаж заплата на учителите се увеличава с по 1/10 от годишното възнаграждение (чл. 43 – 44). За да се направи учителската професия привлекателна за способните кандидати, а и за да се задържат в училище, учителите се освобождават от данък върху доходите си, от военна служба и от всички „градски повинности“ (чл. 46). В случай на заболяване, когато учителят е нетрудоспособен повече от два месеца, се изплаща обезщетение съразмерно със заплата до оздравяването (чл. 51). От кандидатите за учителски места се изисква свидетелство за учителска способност, издадено въз основа на издържан изпит върху предметите от началното училище (чл. 29). Според успеха от този изпит се определя и разрядът им, което значи и заплата.

Анализът на тази уредба води към извода, че погледът на източнорумелийските законодатели е насочен не само към моментното решаване на материалните въпроси на учителите, но гледа и в перспектива – конкретни и много добре обмислени мерки, за да се задържат способните в учителската професия, гарантирана грижа за изпадналите в трудно положение поради заболяване до оздравяване.

През 1881 – 1882 г. общо за учителски заплати в Източна Румелия са изразходвани 3 867 000 гроша, а средната заплата на учителите е близо 3300 гроша годишно. Тези, както и другите училищни разходи са покрити напълно от редовни общински приходи, които възлизат на 703 000 златни гроша, от доброволни помощи, от областни и департаментални помощи⁶⁾ с тенденция за нарастване на помощта от областното управление за осигуряване на учителските заплати – в сравнение с 1879/80 г., когато е 540 000 златни гроша, за 1882/83 г. тя вече е 694 000 златни гроша⁴⁾.

На 16.11.1881 г. е приет Областен закон за помощи на престарели или недъгави преподаватели и учители. Помощите са два вида – временни и доживот и се отпускат от Областта. Временни помощи се предвиждат за учители, заболели по време на учителстването, а пенсии – за престарелите и бедни учители след 20 години учителски труд, считан от месец септември 1879 г. С право на пенсия са и учителите, които имат до 1.09.1879 г. най-малко 20 години учителски стаж и продължат да учителстват още 5 години или пък докажат, че не са способни да учителстват повече поради физическа или психическа болест. Временната помощ е 1/2 от заплата на заболелия учител, а пенсията е 1/3 от заплата за 20 години служба. За 30 години учителски стаж пенсията е равна на заплата, която учителят е получавал в последната година на учителстването си. На заболели учители, подпомагани временно, се отпуска и пенсия, ако болестта им продължи повече от 6 месеца и ако са учителствали

най-малко 8 години. Размерът на тази пенсия е 1/3 от заплатата на учителя през последната година на учителстването му. За пенсиите всяка година в Областната хазна се предвиждат специални средства⁶⁾. Тази уредба е отражение, първо, на добрите финансови възможности на Областта, второ, на отличното познаване на характера (изтощителен) на учителския труд и условията (често нездравословни), при които работят учителите – предвижда се пенсиониране след 20 години учителски стаж. Предвиден обаче е и стимул за оставащите в професията и след 20 г. стаж – пенсията им ще бъде по-голяма.

След години, основавайки се на статистическите данни, на рапортите на училищните инспектори, а и на собствените си преценки, Лука Доросиев и министър Иван Шишманов ще отбележат по определени поводи, че в Източна Румелия развитието на учебното дело още от самото начало тръгва по-уверено и материалното обезпечаване на училищата и учителите е по-добро и по-сигурно в сравнение с Княжество България. Според Л. Доросиев една от причините за това е липсата на персонални промени в управлението на просветното ведомство тук и по-сериозното и положително отношение на населението към просветата, което авторът обяснява с по-високото интелектуално ниво на местните: „Но затрудненията в Северна България са по-големи, защото и простотията на родителите е по-голяма“⁶⁾. Доказателство за проблемите от субективен характер в Княжеството е чл. 21 на Привременен устав за народните училища, съгласно който едно от задълженията на училищния инспектор е да убеди властите, дори в богати общини, в необходимостта да бъде отворено училище. Обратно – доказателство за високото обществено съзнание в Източна Румелия е фактът, че в докладите на училищните инспектори почти не се срещат примери за отказ на хората и училищните власти да подкрепят училищата и учителите – в доклад до управителя на Източна Румелия за положението на началните и средните училища през 1880/81 г. Йоаким Груев с гордост подчертава: „Похвални са грижите на населението, кога се смисли, че населението ги е правило и ги прави по време, когато му трябваше да се погрижи за самите си жилища и за първите потреби на домашния си живот“⁸⁾. Голямата част от хората, чрез конкретните си действия в подкрепа на образованието, доказват съпричастността си към убеждението на Й. Груев, че „разноските по образованието са един вид производителен капитал и обезпечение срещу бъдещи злини... да се изучи всяко дете, то е една пряка печалба за обществото“⁸⁾. Следващата причина отразява обективните обстоятелства – по-спокойната политическа атмосфера позволява на областното управление да се съсредоточи върху стопанското и културното развитие. Последователната и добре премислена финансово-стопанска линия на източнорумелийското правителство създава благоприятни условия за разцвет на Областта. Така например още през 1882 г. Областното събрание, имайки предвид реалните приходи, гласува Закон за намаляване на данъка на Областта към империята и той е определен на 180 хиляди турски лири. Тази, в съчетание

с други икономически мерки, допринася за развитието на културно-просветния живот. „Българщината – пише в спомените си Иван Вазов – завоюва областта заедно с благоденствието. Пловдив се превръщаше в център на интензивен културен живот. След две години това беше вече една цветуща област, българска, архибългарска“⁽¹¹⁾.

Конкретните измерения на политиката на източнорумелийските държавници по отношение на материалното осигуряване на учебното дело се изразяват в следното:

– създава се нормативна уредба, която действа на цялата територия на Областта;

– съхранява се възрожденската традиция материалната издръжка на учебното дело да бъде изцяло ангажимент на съответните общини;

– правителството на Източна Румелия ежегодно предвижда в бюджета си средства за осигуряване на финансова помощ на общините за построяването на нови училища и за изплащане на учителските заплати. Това е реална гаранция за осъществяване на политическото намерение, отразено в чл. 64 на Органическият устав, за подпомагане на учебното дело;

– възнагражденията на учителите в Източна Румелия се определят по установените през 1880 г. разреди, които зависят от образователния ценз, а за да решат битовите си проблеми, на учителите се осигуряват или жилище и отопление, или допълнителни средства;

– учителите са освободени от данъци върху доходите си и други „повинности“, предвидено е планомерно увеличение на заплатите с нарастването на учителския стаж и финансово осигуряване в случай на заболяване;

– регламентира се пенсионното осигуряване на учителите.

БЕЛЕЖКИ

1. Сборник закони, правилници и наредби по Дирекцията на народното просвещение в Източна Румелия от 1879 до края на 1883 г. (1884). Пловдив.
2. Арсов, А., Хр. Дойчева, Е. Кърлева и др. (2012). История на образованието в Ихтиман и околните села. София.
3. Григоров, Н., Бодуров, Г. (1998). Училището. Образованието в Ямболския край от килийното училище до наши дни. Ямбол.
4. Груев, Й. (1905). Рапорт до Н.С.Гл. управител на Източна Румелия от директора на народното просвещение за положението на началното и средното учение през 1880/81 учебна година. – Във: Ванков, Н., Из архива на МНП 1878/79 – 1884/85. София.
5. Доросиев, Л. (1898). – В: Училищен преглед, 1898, кн. 10, 1084 – 1085.
6. Доросиев, Л. (1899). – В: Училищен преглед, 1899, кн. 5, 534.

7. Закон за началното учение в Източна Румелия. (1880) Пловдив.
8. Ванков, Н. (1905). Из архива на МНП 1878/79 – 1884/85 г. София.
9. Маджаров, М. (1925). Източна Румелия. София.
10. Органически устав на Източна Румелия. (1879). Пловдив.
11. Стателова, Е., С. Грънчаров. (1999). История на нова България 1878-1944. Т. III, Второ издание, София.
12. Ташев, Т. (2004). Картинки от Ихтиман по Румелийско време. София.
13. Цонков, Д. (1928). Развитие на основното образование в България от 1878 до 1928 г. – В: материали за изучаване на учебното дело в България. Кн. VII. София.

MATERIAL PROVISION OF EDUCATION IN EASTERN RUMELIA (1879 – 1885)

Abstract. The article presents the policy and legislative decisions of the government of Eastern Rumelia for the financial support of public schools and teachers. The provisions of the Organic Statute, of the Primary teaching Act as well as the first legal regulation of the issue of pensions of teachers are commented.

✉ **Dr. Emilia Enicharova, Assoc. Prof.**
Department „History of Pedagogy and Education Management“
Faculty of Education
University of Sofia
Sofia, Bulgaria
E-mail: emiliq_88_@abv.bg

ИНФОРМАЦИОННИТЕ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ – СЪСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВИ

Даниела Тупарова-Дурева, Мая Касева
Югозападен университет „Неофит Рилски“ – Благоевград

Резюме. Целта на настоящото изследване е да представи текущото състояние в обучението по и с използване на ИТ в начална училищна степен в България и чужбина и да очертае възможностите за развитие на обучението по информационни технологии в началното училище с оглед на изискванията на съвременното информационно общество и световните тенденции в използването на ИТ в обучението по ИТ и информатика. Дискутират се следните основни проблеми: ИТ и педагогическата теория; приложение на ИТ в началното училище в България и чужбина; проблеми при въвеждането на ИТ в началното училище.

Keywords: ICT in education, primary school, computational thinking, algorithmic thinking

1. Въведение

Ако само преди две-три десетилетия приложението на информационните технологии в образованието, и още повече в началното училище, е в сферата на пожеланията и изглежда твърде амбициозно начинание, предизвикващо даже отрицание, днес това е реалност, наложена от предизвикателствата, които съвременният живот предлага.

На дневен ред пред образователна система и училище стои абсолютната необходимост от нов тип обучение, промяна на учебни програми, учебници, учебни помагала, начини и средства, прилагането на нови и различни стратегии на обучение.

Качествените изменения в процеса на преподаване и учене изискват непременно и нови методи, средства и компетенции. Все по-наложително е използването на необятните възможности, предоставени от информационните технологии. Тази необходимост се обуславя от повсеместното им разпространение в съвременния живот.

Технологиите са навсякъде – в бита (смартфони, фотоапарати, камери, таблети, преносими компютри и пр.), в медицината, в банки, магазини, дори

ресторанти, и най-малко в училище. За съвременния ученик това е почти културен шок, защото за днешните деца ИКТ са даденост и малчуганите (подрастващите), като че се раждат „технологично грамотни, но в същото време са и технологично обвързани“⁽²⁵⁾.

Приложението на ИКТ в образованието е процес, съпроводен с оптимални изменения в педагогическата теория и практика. ИТ са призвани не само да са допълнително средства за обучение, а са неделима част от целия образователен процес, значително повишаващ неговата ефективност.

В последните години целесъобразността на използването на ИТ в училище, преимуществата и негативите, които произтичат от информатизацията на учебната работа, възрастта, най-подходяща за начало на обучението, и още голям брой въпроси, възникващи у теоретиците и практиците педагози, са едни от най-обсъжданите и изследвани в съвременната психология, педагогика и дидактика.

Целта на настоящото изследване е да представи текущото състояние в обучението по и с използване на ИТ в начална училищна степен в България и чужбина и да очертае възможностите за развитие на обучението по информационни технологии в началното училище с оглед на изискванията на съвременното информационно общество и световните тенденции в използването на ИТ в обучението по ИТ и информатика.

2. ИТ и педагогическата теория – направления и подходи

Според Машбиц (Mashbits, 1988) е целесъобразно отделянето на три групи направления, свързани с приложението на ИКТ в обучението, отнасящи се до теория на обучението, технология на обучението и проектиране на обучаващи програми. С развитието на технологиите се наблюдава разширяване на обхвата на приложение на информационните технологии в обучението. В психолого-педагогическата литература се обособяват следните подходи (Pashtenko, 2013; Mashbits, 1983; Robert, 2010)) за ИТ като:

- средство за обучение;
- средство за развитие и възпитание;
- средство за диагностика;
- обект на изучаване;
- средство за достъп до информация.

И. Роберт (Pashtenko, 2013) посочва, че приложението на ИТ в образованието водят до: развитие личността на обучаемия с цел подготовка на индивида за живот в условията на информационното общество; интензификация на учебно-възпитателния процес; работа за изпълнение на социални поръчки.

Развитието на личността чрез ИТ е насочено към формиране и развитие на: мисленето; естетическо възпитание; комуникационни умения; умения за намиране на оптимални решения в комплексни ситуации; умения за извърш-

ване на експериментално-изследователска дейност; умения за обработка на различни видове информация; формиране алгоритмична култура и умения; умение за моделиране на задача или ситуация.

Интензификацията на учебния процес Роберт (Robert, 2010) свързва с повишаване неговата ефективност и качество; повишаване на мотивацията с цел активиране на познавателните дейности чрез визуализации, игрови елементи, възможности за избор на учебни дейности; реализация на индивидуален подход в обучението – обучаваният сам може да определя параметри на процеса: равнище на трудност, обем на информацията, темп, препратки към друга съществена информация. В преамбула на доклада на Мисията по e-Education от май, 2008 г. (Poyet, 2009)¹⁾ се отбелязва, че широкото развитие на дигиталните технологии в образователното пространство е в състояние да ускори ефикасността на учебния процес.

За да аргументира мнението си, Ф. Пойе (F. Poyet) привежда още доказателства, като едно от тях е анализът на британската агенция „Бекта“, който отчита връзката на ИТ и постиженията на учениците в националните изпитвания. Количествените резултати са допълнени от качествени изследвания, като към тях са добавени мненията на родители, учители и ученици.

Пащенко (Pashtenko, 2013) обобщава, че ИТ в обучението допринасят за: формиране на благоприятни психологически условия за реализация на учебно-познавателната дейност; включване на разнообразни форми и методи на обучение, разчупване на еднообразието в училище, поставяне на учащите се в нова, активна роля посредством занимателен и игрови подход; осъществяване на интердисциплинарни връзки – формират системно възприятие на получаваните знания и добиване цялостна картина за света. ИТ в обучението, според Пойе (Poyet, 2009)¹⁾ осигуряват: мигновена проверка на учениковите възможности и умения; гъвкавост в работата на учениците; бърз достъп до огромно количество информация, високо качество на интензивност на информационния поток.

Повишаването на активността и мотивацията на учениците се отчита от редица автори (Robert, 2010; Mashbits, 1988; Pashtenko, 2013; Poyet, 2009¹⁾). На практика, чрез ИТ ученето може да се превърне в забавление. Повишава се мотивацията не само на учениците, но и на останалите участници в образователния процес – учители и родители.

Изпълнението на социални поръчки Роберт (Robert, 2010) свързва с: подготовка за изграждане на информационно грамотна личност; подготовка на потребители на компютърни системи; професионално ориентиране за специалисти в областта на ИТ.

Lim & Oakley (Lim & Oakley, 2013) разглеждат приложението на ИТ в началното училище в няколко аспекта: информационни средства – използ-

ване на уеб, мултимедийни енциклопедии и др.; ситуационни средства, които поставят учениците в среда на експериментиране и удоволствие от експеримента – компютърни образователни игри, симулации, добавена реалност; конструктивни средства, чрез които се генерират и обработват идеи, осъществява се рефлексия – мисловни карти, приложения в социалните мрежи и др.; комуникационни средства, използвани за комуникация между учители, ученици, родители – блог, дискуссионни форуми, електронна поща, социални мрежи и др.

Наред с всички предимства на приложението на ИТ в обучението процесът води и до някои проблеми от психолого-педагогически характер. На базата на направения анализ на написаното по въпроса и разгорялата се оспорвана дискуссия както сред теоретичите, така и сред учителите, могат да се очертаят следните недостатъци:

– мнението, че ИТ са единственото средство за решаване (прекаленото вторачване в ИТ като единствено средство за решаване) на всички проблеми в образованието. Както е известно, в съвременната наука не съществува панацея независимо от конкретиката на областта ѝ. Всеки сериозен и отговорен изследовател на проблематиката ясно подчертава, че приложението на ИТ, макар и изключително актуален, е само един от пътищата за повишаване ефективността на учебния процес.

– прекомерното използване на дигитални устройства води до пристрастяване, повишаване на нервната възбудимост, разстройства, губене на реална представа за действителност, проблем, поставен за обсъждане още в далечната 1983 г. от Ж.-К. Майар и М. Верт „Компютърно поколение“, цитирано по Е. Машбиц (Mashbits, 1988);

– според Л. Цветанова-Чурукова дори когато се използват най-модерни среди и платформи за електронно обучение, те не трябва да обхващат цялото учебно време, а е необходимо многообразие от конвенционални практически и други дейности. Авторката защитава тезата за смесеното обучение при съчетаване на традиционни и електронни варианти на преподаване и учене (Tsvetanova-Churukova, 2010).

– непрекъснатото виртуално общуване води до обедняване на речевия фонд и опростяване на изказа, неспазване на стилови, граматически и пунктуационни особености;

– компютърните обучаващи системи, разработени само от програмисти, без участието на специалисти педагози, са много често създадени в нарушение на дидактическите принципи и водят до проблеми, които не бива да игнорират (Mashbits, 1988);

– ползване на мултимедийни презентации със съмнително качество, като техническо изпълнение и като съдържание. За съжаление, интернет пространството изобилства от класически примери за това как не трябва да бъде

изработена една презентация (какво не трябва да представлява мултимедийната презентация);

– интерактивното общуване компютър – ученик може да бъде колкото забавно и интересно, толкова обсебващо и вредящо. С още по-голяма сила това се отнася за малките ученици. Личностното общуване с учителя не само обучава, но и социализира, възпитава норми на общуване и поведение.

Водени от убедеността, че приложението на ИТ е един от ефективните пътища за повишаване качеството на обучението, както и разбирането за непротивопоставянето на традиционното и ИКТ обучение, е необходимо да се подчертае сериозната роля на учителя и педагогическото му майсторство в учебно-възпитателния процес. Това налага сериозни изисквания както по отношение на неговите компетенции относно преподаваните дисциплини, така и по приложение на ИТ в обучението.

3. Приложение на ИТ в началното училище

3.1. За необходимостта от въвеждането на ИТ в началното училище

Един от най-съществените компоненти на съвременната педагогическа наука е важната роля на ИТ за развитието на учениците от началното училище.

О. Пашенко определя причините, налагащи въвеждането на ИТ в началното училище, както следва:

– компютрите и другите дигитални устройства са неотменен компонент на предметното обкръжение на съвременното дете;

– ИТ активно се включват в състава на методическата система на обучение, влияейки на нейните компоненти и изменяйки самата нея (Pashtenko, 2013).

Към тях можем да добавим огромните възможности на ИТ както за зрителна визуализация, така и за слухово онагледяване, и не на последно място, конкретното практическо извършване на редица дейности, възможността за рефлексия и корекция на допуснатите грешки.

Огромно е въздействието на ИТ върху малките ученици поради възможностите за поднасяне на учебното съдържание чрез игрови подход.

На базата на направения обзор на литературните източници се очертават следните направления на използване на ИТ в началното училище:

– формиране на начални умения за овладяване на мисловните дейности на учащите се – анализ, синтез, класификация и др.;

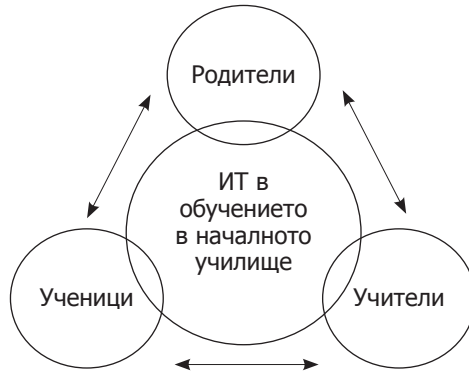
– развитие на познавателните способности на малките ученици;

– развитие на индивидуалните качества на учениците – възприятия, внимание, зрителна памет, творческо и логическо мислене, рационалност, планиране на дейността;

– формиране на начални навици за информационна грамотност и начално управление на компютър, първична представа за компютъра като средство за развитие на човека;

- естетическо развитие;
- интеркултурно образование и възпитание;
- екологично възпитание.

Обща схема на участниците в образователния процес по информационни технологии и подходите за приложението им в началното училище е представена на фигура 1.



Фигура 1. ИТ в началното училище – участници и подходи

Смятаме, че за ефективното обучение по ИТ и със средствата на ИТ е необходимо включването на родителите, като страна в образователния процес.

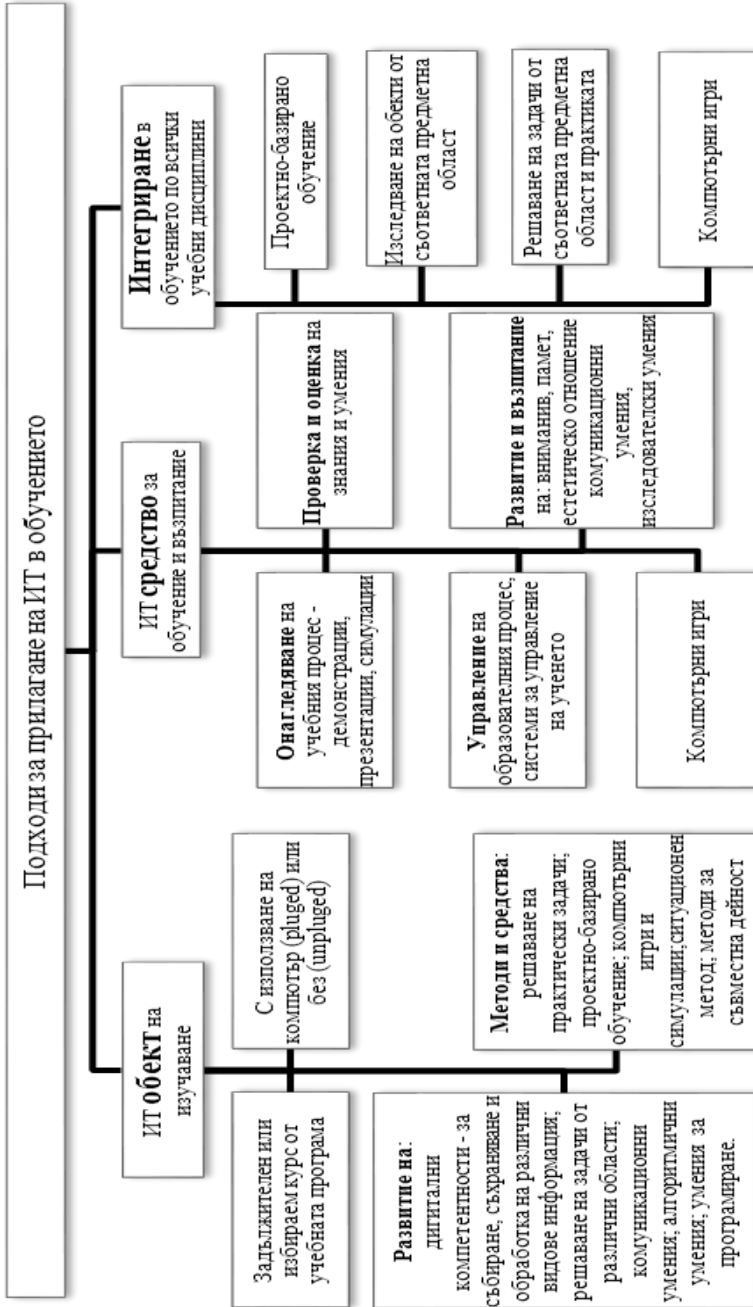
3.2. Информационните технологии в училищата в чужбина

Въпросът за подходите за приложението на ИТ в обучението не е решен еднозначно в различните образователни системи. В различните страни се използват различни подходи за обучение и приложението на ИТ. Обособяват се следните модели на приложение на ИТ в обучението в началното училище: ИТ като самостоятелен учебен предмет, който може да бъде задължителен или избираем; ИТ като интегрирана част от обучението по всички учебни предмети; ИТ като средство за обучение и възпитание и комбиниран модел, включващ всички, изброени модели.

От направения обзор за приложението на ИТ в начален етап на образование в европейските страни и САЩ се налагат следните изводи:

1. Тенденцията за използването на ИТ като средство, подпомагащо учебния процес трайно се повишава^{2),3),4), 5), 6),7), 8), 9),10)}.

2. Нараства и използването на компютъра като средство за решаване на задачи от различни области и осъзнаването му от учениците. От средство за забавление и комуникация информационните технологии се превръщат за обучаемите в неоченим помощник при решаването на познавателни учебни



задачи, източник на информация, катализатор на идеи, мощен мотивационен фактор¹¹⁾.

3. В редица страни обучението по ИТ е интегрирано в останалите учебни предмети – Австрия⁷⁾, Норвегия³⁾, Франция¹²⁾, Словения²⁾, Кипър¹³⁾, Литва⁶⁾, Португалия¹⁰⁾, Испания⁸⁾ и др. В изследване, проведено в Кипър²⁷⁾ се посочва, че успехът или неуспехът от интегрирането на ИКТ в кипърските училища съществено зависят от усилията и компетентността на училищния директор.

4. ИТ са обект на изучаване под формата на самостоятелен учебен предмет в началното училище в САЩ, Великобритания, Русия, Италия, Естония, Чехия, България и др. Като предметът може да бъде задължителен или избираем на национално, регионално или училищно ниво. Правят впечатление близостта на учебното съдържание, предвидено в учебните им програми, пропедевтичният им характер, занимателният елемент при поднасянето на знанията и очакваните резултати, а именно:

- запознаване на малките ученици с компютъра като машина, която събира, обработва, съхранява и разпространява информация;
- първоначална представа за компютърна система и устройствата, които я изграждат;
- работа с графичен редактор – Paint, TuxPaint и др.;
- работа с текстов редактор – въвеждане, редактиране и форматиране на кратки текстове;
- представяне на информация пред публика – работа с Microsoft Power Point;
- работа с електронна поща и Internet.

5. Водени от разбирането, че уменията за работа с компютър, в качеството на потребител, са недостатъчни за бъдеща реализация на трудовия пазар, и загриженост за развитие в условията на нарастваща конкуренция, някои страни предприемат промени в образованието, отнасящи се до пропедевтично изучаване на информатика в основния и начален курс на обучение. Според доклада на European Schoolnet¹⁴⁾ нараства броят на страните от Европа и света, които фокусират учебните програми по ИКТ върху развитието на умения за програмиране и въвеждат тези теми в националните, регионалните или училищните учебни планове. Страните, които въвеждат в учебните си планове и програми за началното училище модули, свързани с формиране на начални умения по програмиране, са: Естония, Гърция, Италия, Обединено кралство (Англия), Белгия (Фламандска общност), Финландия (на училищно ниво), Испания, Холандия.

Обединено кралство (UK). Съставните страни на Обединеното кралство имат собствени учебни планове и изучаването на ИТ като отделен предмет е различно в Англия, Шотландия, Уелс и Северна Ирландия. До 2012 г.¹⁵⁾ в учебните планове на Обединеното кралство предметът ИТ се изучава като

задължителен до 2012 г., след което е дадена свобода на училищата да конструират учебните си планове до въвеждането на новия национален учебен план. От учебната 2014/2015 г.¹⁶⁾ във всички училища на Англия предметът ICT се заменя с учебния предмет **Computing**, който се изучава като задължителен учебен предмет от I клас (5-годишни ученици). Учениците от началните класове се обучават в програмиране на несложни програми, използване на информационни технологии за събиране, съхраняване и обработка на цифрова информация, безопасно използване на ИТ.

Чехия. В началното училище са обособени 9 задължителни образователни области, една от които е информационни и комуникационни технологии⁴⁾.

Гърция. Обучението по ИТ е интегрирано в другите учебни предмети в началното училище⁹⁾. Провеждат се пилотни обучения по компютърни науки и информационни технологии. Обучението е насочено към усвояване на основни умения за работа с компютър за 6 – 10-годишни ученици и програмиране на Logo за 10 – 12-годишни ученици⁵⁾.

Италия. ИТ е учебен предмет в началното училище и е част от групата предмети математика и природни науки. Въведен е и учебният предмет „Компютърни науки и технологии“¹⁷⁾.

Руска федерация. Наред с горепосоченото учебно съдържание по информационни технологии и работа с компютър се включва и пропедeutично изучаване на информатика (елементи от логиката и алгоритми) от първи клас.

САЩ. В масовото американско училище няма обучение в програмиране, приоритетни в началните класове са писането, четенето и аритметиката, а останалите учебни дисциплини, включително информационни технологии, са избираеми. Независимо че родината на компютърните науки е САЩ, само в горния курс на специализирани училища се изучава програмиране¹⁸⁾.

Франция. През май 2013 г. Академията на науките на Франция (Académie des sciences, France) приема доклада на Ж.П. Аршамвол (Jean-Pierre Archambault)¹⁹⁾ – президент на асоциацията Държавно образование и информатика (Enseignement Public et Informatique (EPI)), в който се обосновава необходимостта от въвеждащ курс по програмиране в началното училище, който е факт от учебната 2014/2015 г. Учениците се обучават в компютърна грамотност и създаване на несложни приложения в извънкласни форми. Курсът е избираем.

Финландия. Изучаването на програмиране в началното училище е предвидено за 2016/2017 г., като това ще се осъществява чрез специални визуални среди.²⁰⁾

Естония. От 2012 г. се прилага пилотна програма за изучаване на програмиране в двадесет училища. За началното училище е предпочетена визуално-обектноориентираната среда Scratch²⁰⁾.

Полша. Пилотна програма „Майстори на кодирането“ за обучение в началните класове се осъществява в Полша от 2013 г., която включва 6000 ученици от 120 училища. До 2015 г. броят на обучаваните по програмата ученици ще нарасне до 50 000.

Австралия. В новите учебни програми е предвидено от втори клас да се изучава предметът „Дигитални технологии“ (Digital Technologies), като учебното съдържание е насочено към усвояването на основни умения за използване на дигитални ресурси и развитие на алгоритмично мислене. В трети и четвърти клас се акцентува на развитие на алгоритмични умения при използване на различни информационни ресурси.²¹⁾

3.3. ИТ в българското училище

Информатизацията на българската образователна система и приложението на ИКТ в българското училище се уреждат с Постановление на Министерски съвет²²⁾, с което се приемат Национална стратегия и План за действие за въвеждане на информационните и комуникационните технологии в българските училища.

Националната стратегия е отзвук на взетите решения на форумите в Лисабон (2000 г.) и Барселона (2002 г.), отнасящи се до промени в европейското образование.

Тя има комплексен характер и далеч не се изчерпва с доставка на компютри за училищата. Нейната главна цел е изграждането на качествено нова среда, която ще научи учениците да търсят и гъвкаво да намират информация, както и да я анализират и използват в учебния процес, което ще ги направи утре конкурентоспособни на пазара на труда.

Главните компоненти на Стратегията, заимствани от e-Learning Action Plan на Европейската комисия, са:

1. Създаване на подходяща нормативна уредба, регламентираща обучението по ИКТ и обучението чрез използване на ИТ.
2. Обзавеждане на компютърни кабинети и осигуряване на инфраструктурата ѝ за достъп до високоскоростен интернет във всяко българско училище.
3. Създаване на образователен портал, платформи за дистанционно обучение и образователно съдържание по всички дисциплини.
4. Обучение и повишаване на квалификацията на учителите с цел въвеждане на ИКТ във всички учебни дисциплини.

По отношение обзавеждането на работни места с компютърна техника и осигуряването на достъп до интернет вследствие Националната стратегия (2005 – 2007 г.) и двете поредни Национални програми, съответно за периода 2008 – 2013 г. едната и 2014 – 2020 г. другата, може да се направи изводът, че системата на училищното образование е осигурена и осъвременена (над 900 училища са оборудвани със 17 000 терминални работни места)²³⁾.

На 02.07. 2014 г. правителството приема Стратегия за ефективно прилагане на информационни и комуникационни технологии в образованието и науката (2014 – 2020 г.), която ще се осъществи в 3 етапа, както следва:

1. Краткосрочен – до 2015 г. – етап на инвестиции за изграждане на национална електронна платформа за управление на обучението и съдържанието.

2. Средносрочен „Мобилност и сигурност“ – „осигуряване на трайна оптична високоскоростна свързаност до образователните институции, позволяваща работа с мултимедийни помагала в реално време, осигуряване на електронни помагала с интерактивно съдържание по всички общообразователни предмети, осъществяване на съвместни открити онлайн уроци и др.; успешни практики в мобилното обучение (m-learning); въвеждане на цифрова платформа за видеообучение, телеконференции“.

3. Дългосрочен „Универсалност и устойчивост“ (2018 – 2020 г.) – създаване на единна образователна среда за всеобхватно обучение (u-learning), преминаване към електронни учебници по всички предмети, виртуални класни стаи и лаборатории, национална система за онлайн изпити и външно оценяване.²⁴⁾

Всички български училища имат достъп до високоскоростен интернет, т.е. налице са двата основни фактора за базово хардуерно „обезпечаване на образователната система за провеждане на модерен и ефективен учебен процес“.²⁴⁾

Технологичната осигуреност включва разнообразен хардуер и реализиране на различни технологични дейности – използване на интерактивни дъски, терминални компютърни решения, зони за безжичен интернет, информационни интерактивни киоски (терминали, извън компютърния кабинет, осигуряващи достъп до различни информационни ресурси), успешни практики в мобилното обучение (m-learning) и др.

3.4. Развитие на училищния курс по ИТ в България

През учебната 1986/1987 г. в българското училище за X и XI клас се въвежда задължително изучаването на нова учебна дисциплина „Информатика“. Нашата страна е сред малкото в света, която прави уверени крачки в обучението по тази сравнително млада наука. Признание за успехите в това начинание, само три години по-късно, е организирането и провеждането на Първата международна ученическа олимпиада по информатика през 1989 г.

Учебната дисциплина ИТ се въвежда за изучаване в горен курс през 1994 г., а през 2000 г. се приема нов учебен план, който регламентира изучаването на двете дисциплини – ИТ и информатика, като задължителни в IX и X клас.

ИТ се изучават като задължителен учебен предмет в етапа V – VIII клас от 2006/2007 учебна година – 1 час седмично.

Информационните технологии се включват в учебната програма за началното училище през 2006/2007 г. като задължително избираема и свобод-

ноизбираема дисциплина след сериозна дискусия в педагогическите среди и периодика, в която взимат участие работни групи, предложени от МОН, експертите от регионалните инспекторати по образование, редови учители. На обсъждане се поставят широк кръг въпроси – необходимо ли е ранното изучаване на ИКТ в училище, какво да включва учебното съдържание, какви стандарти да се достигнат, колко часа да се изучава, като задължителен или избираем предмет да се изучава, ще натовари ли дисциплината подготовката на учениците и доколко.

МОН въвежда изучаването на ИКТ в българското училище като избираем предмет за I – IV клас **един час седмично. На база на определената от Министерството програма** учителите разработват свои, които се одобряват от регионалните експерти и се утвърждават от началника на съответния РИО.

Курсът на обучение в началния етап на образование има пропедевтичен характер. Учебното съдържание е структурирано по модела на спиралата.

Учебното съдържание е представено по ядра, определени чрез Държавните образователни изисквания – за първи клас: ядрата „Компютърна система“, „Информация и информационни дейности“; за втори: три – към двете от първи клас се добавя и „Информационна култура“, а в четвърти броят на ядрата се увеличава на четири: „Компютърна система“, „Информация и информационни дейности“, „Електронна комуникация“, „Информационна култура“.

Ценен ориентир за преподаващите са основните понятия, препоръчаните дейности, които трябва да извършват учениците, както и предложените междупредметни връзки.

Забелязва се известна неточност при формулиране на очакваните резултати в учебните програми. Част от тях на практика са неизмерими. Например: „Има представа как се създава документ, съдържащ звук и графично изображение“; „Опитва се да коригира собствен текст“.

Обучението по ИТ се осъществява по учебни помагала на пет авторски колектива, одобрени от МОН, а именно „Работа с компютър и ИТ I – IV клас“ на издателство „Сиела“, с автори: **Д. Дурева, М. Джабирова -Касева, К. Михова-Стоянова**; издателство „Изкуства“ – **Кр. Манев, Р. Папанчева; Антон Моллов, Бисерка Йовчева, Коста Гъров, Ангел Ангелов, Нели Манева, Красимира Димитрова, Красимир Харизанов**; учебно помагало за I, II, III и IV клас на издателство „Нова звезда“ на **Ив. Иванов и В. Илиева**, в основата на който лежи програмният пакет ToolKID, „Учебни карти по ИТ“ – „Просвета“, и учебно помагало на „Булвест“ за I клас, с автори: **Гая Цокова, Божана Далукова, Цветанка Кирилова, Мая Караджова, Мартина Караколева, Жаклин Антонова-Генкова, Петя Иванова, Калоян Генков, и за II клас – Гая Цокова, Рая Барбулска, Милена Бирова.**

По отношение на развитието на алгоритмичното мислене и формиране на умения по програмиране в начална училищна възраст са проведени

няколко научни изследвания (Yovcheva, 2009). Дискутират се проблеми на приложение на спираловидния подход при обучение на 10 – 11-годишни ученици по програмиране. Манева и Христова (Hristova, Maneva, 2010) изследват ролята на обектноориентирания подход при обучението на начинаещи състезатели по програмиране в начална училищна възраст. Екипът на **Scratch.bg** разработва ресурси и провежда обучения за начално обучение по програмиране чрез средата Scratch (scratch.bg). В изследването на Касева (Kaseva, 2015) е представен модел за обучение по и чрез информационни технологии за развитие на алгоритмично мислене у учениците от начална училищна степен.

3.5. Проблеми при въвеждането на ИТ I – IV клас

1. Изключително бърз темп на развитие на технологиите и изоставане на преподавателите при използването на най-новите постижения в областта.

2. Необходимост от постоянно самообразование на високи обороти от страна на учителите.

3. Липса на минал опит, науката е изключително млада. „Учителите по ИТ са поставени в уникална ситуация – никой досега не е преподавал подобни знания в училище“ (Garov, Aneva, Todorova, 2010).

4. Необходимост от създаване на методика на обучението по ИТ I – IV клас. В тази насока работят редица автори, но „емпиричните и теоретични изследвания се нуждаят от систематизираност“ и конкретизация по отношение на образователната степен, за която е предназначена методиката (Popkoev, 2010).

5. Необходимост от качествени електронни ресурси – образователни програмни продукти, образователни компютърни игри, мултимедийни продукти.

6. Недостиг на начални учители с компетенции и смелост да отговорят на предизвикателството да преподават такива абстрактни знания и процеси, каквито са тези по ИТ на 7 – 10-годишни деца. Много от завършилите млади учители често се демотивират от коментираните проблеми и не желаят да преподават дисциплината.

4. Заключение

С оглед по-ефективното прилагане на ИТ в обучението, доразвиване на съществуващия добър опит в обучението по ИТ и информатика в България, отчитане на световните тенденции за развитие на дигиталните умения и алгоритмично мислене смятаме, че е необходимо:

– приложение на ИТ в българското начално училище да се осъществява в трите основни направления, като се търсят подходящи методи и средства за прилагането им;

– да се преосмислят и преформулират целите на обучение и очакваните резултати в съответствие с разширената таксономия на Блум-Кратуол;

- за стимулиране мотивацията и активността на учениците в учебно-възпитателния процес с цел прилагането на уменията в нова ситуация в ядро „Информация и информационни дейности“ да се включи художествено оформление на текст с галерията ClipArt;
- да се включи в учебното съдържание ново ядро „Алгоритми“, съобразено с възрастовите особености на учениците в начална училищна възраст, в което да се поставят основите за формиране на понятие за алгоритъм и неговите свойства (Kaseva, 2015);
- непрекъснато обновяване на материалната база, разработване на подходящ образователен софтуер.

БЕЛЕЖКИ

1. Poyet, F. (15 01 2009 г.). Impact des TIC dans l'enseignement, une alternative pour l'individualisation? Свалено от Eduveille: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/41-janvier-2009.php>
2. Campelj, B. (2013). SLOVENIA Country Report on ICT in Education. European School Net. Department for Education. (2013). The national curriculum in England Key stages 1 and 2 framework document.
3. Gregersen, L. K. (2013). NORWAY Country Report on ICT in Education. European Schoolnet.
4. Jerabec, J., & Tupý, J. (2007). Framework Education Programme for Elementary Education. Research Institute of Education, Prague. Свалено от http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVP_ZV_EN_final.pdf
5. Jones, S. P. (2011). Computing at School. International Comparisons. CSTA
6. Kurilovas, E. (2013). LITHUANIA Country Report on ICT in Education. European Schoolnet.
7. Lehner, K. (2013). AUSTRIA Country Report on ICT in Education. European Schoolnet.
8. Medina, C. J. (2013). SPAIN Country Report on ICT in Education. European Schoolnet.
9. Nikolaidis, P. (2013). GREECE Country Report on ICT in Education. European Schoolnet.
10. Pedroso, J. V. (2013). PORTUGAL Country Report on ICT in Education. European Schoolnet.
11. EACEA P9 Eurydice. (2011). Key Data on Learning and Innovation through ICT at School in Europe 2011. EACEA P9 Eurydice. Свалено от <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
12. Terrades, N. (2013). FRANCE Country Report on ICT in Education. European School Net.

13. Roushias, C. (2013). CYPRUS Country Report on ICT in Education. European Schoolnet.scratch.bg. (н.д.). <http://scratch.bg/>. Изтеглено на 20 08 2015 г.
14. European Schoolnet. Balanskat, A., & Engelhardt, K. (2014). Computing our future Computer programming and coding - Priorities, school curricula and initiatives across Europe. European Schoolnet.
15. Department of Education. (25.11.2011 г.). Primary National Curriculum untill 2014. (Department of Education) Изтеглено на 12.08.2015 г. от National Archives: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20131202172639/http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/primary/b00199028/ict/ks1>
16. Department for Education. (2013). The national curriculum in England Key stages 1 and 2 framework document.
17. Tozza, A. (2013). ITALY Country Report on ICT in Education.
18. Elementary Technology Curriculum - Kindergarden. (2013). Свалено от haddon Heights School District: http://hhsd.k12.nj.us/aas/files/tech/hhsd_tech_curr.pdf
19. Archambault, J.-P. (н.д.). L'enseignement de l'informatique en France. Изтеглено на 17. 01. 2015 г. от Enseignement Public et Informatique (EPI): Enseignement Public et Informatique (EPI), (<http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1312b.htm>)
20. Johnson, P. (14 August 2015 г.). Reading, writing and refactoring: How 7 forward-thinking countries are teaching kids to code. Изтеглено на 20 August 2015 г. от ITworld: <http://www.itworld.com/article/2824003/cloud-computing/161754-Reading-writing-and-refactoring-How-7-forward-thinking-countries-are-teaching-kids-to-code.html#slide8>
21. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (20 August 2015 г.). Digital Technologies. Свалено от Australian Curriculum: <http://www.australiancurriculum.edu.au/technologies/digital-technologies/curriculum/f-10?layout=1>
22. Стратегия за прилагане на ИКТ в образованието и науката (2014 – 2020). (02 07 2014 г.). Свалено от <http://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?Id=904>
МОН. (2005). Национална стратеги за въвеждане на ИКТ в българските училища. Свалено от http://helpdesk.mon.bg/files/strategia_ikt.pdf,
23. МОН. (2006 – 2015). Националната програма за развитие на училищното образование и предучилищно възпитание и подготовка (2006 - 2015 г.). Изтеглено на 10. 12. 2014 г. от НПРУОПВП: Националната програма за развитие на училищното образование и предучилищно образование и подготовка (<http://bgconv.com/docs/index-384.html>)
24. МОН. (2014 – 2020). Национална програма „Стратегия за прилагане на информационни и комуникационни технологии в образованието и науката“ (2014 – 2020). Свалено от <http://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?Id=904>

25. Смиркаров, А., & Иванова, А. (н.д.). Концепция за въвеждане на информационни и комуникационни технологии в системата на училищното образование през следващите пет години. Свалено от <http://ciot.uni-ruse.bg/static/downloads/Концепция AS.pdf>
26. Papert, S. (27 10 1997 г.). *Computer in the Classroom: Agents of change*. Свалено от Seymour Papert: <http://www.papert.org/>
27. Kyriacos, Ch., Papaioannou, Ph. (2013). The Cypriot Public Primary School Principals' Self-Perceived Competence and Use of ICT for Personal, Teaching, and Administrative Purposes, In A. Jimoyiannis (ed.), *Research on e-Learning and ICT in Education*, DOI 10.1007/978-1-4614-1083-6_10, © Springer Science+Business Media, LLC 2012.

REFERENCES / ЛИТЕРАТУРА

- Garov, K., Aneva, S., & Todorova, E. (2010). *Osnovni uchebni deynosti pri obuchenieto po IT*. Sb. *Matematika i matematichsko obrazovanie*. Sofia: Sayuz na matematitsite v Balgaria [Гъров, К., Анева, С. & Тодорова, Е. (2010). Основни учебни дейности при обучението по ИТ. Сб. *Математика и математическо образование*. София: Съюз на математиците в България].
- Hristova, P. & Maneva, N. (2010). *Rolyata na obektniya podhod pri obuchenieto na nachinaeshiti sastezатели po informatika*. Ruse: Izd. na Rusenskiya universitet [Христова, П. & Манева, Н. (2010). *Ролята на обектния подход при обучението на начинаещи състезатели по информатика*. Русе: Изд. на Русенския университет].
- Kaseva, M. (2015). *Razvitie na algoritmichnite umeniya na uchenitsite ot втори клас chrez informatsionni tehnologii*. Blagoevgrad: Univ. izdatelstvo „Neofit Rilski” [Касева, М. (2015). *Развитие на алгоритмичните умения на учениците от втори клас чрез информационни технологии*. Благоевград: Унив. издателство „Неофит Рилски”].
- Lim, C.P. & Oakley, G. (2013). Information and communication technologies (ICT) in Primary education: Opportunities and supporting conditions, In: *Creating Holistic Technology-Enhanced Learning Experiences. Tales from a Future School in Singapore*. Ed. Cher P. LIM and Lee Yong TAY. Rotherdam: Sense Publishers.
- Mashbits, E.I. (1988). *Psihologo-pedagogicheskie problemy kompyuterizatsii obucheniya*. Moskva [Машбиц, Е.И. (1988). *Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения*. Москва: Педагогика].
- Pashtenko, O. (2013). *Informatsionnaye tehnologii v obrazovanii*. Nizhnevartovsk. Izdatelystvo Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta [Пашенко, О. (2013). *Информационные технологии в*

- образовании. Нижневартовск: Издательство Нижневартовского государственного университета].
- Popkochev, T. (2010). Protivorechiya i metodicheski pohvati v obuchenieto po IKT v I – IV klas. V: *Informatsionni tehnologii v obuchenieto v I-IV klas*. Blagoevgrad: Univ. izdatelstvo „Neofit Rilski” [Попковчев, Т. (2010). Противоречия и методически похвати в обучението по ИКТ в I – IV клас. В: *Информационни технологии в обучението в I – IV клас*. Благоевград: Унив. Издателство „Неофит Рилски“].
- Robert, I. (2010). *Sovremennaya informatsionnaya tehnologii v obrazovanii*. Moskva: ИОРАО [Роберт, И. (2010). *Современные информационные технологии в образовании*. Москва: ИИОРАО].
- Tsvetanova-Churukova, L. (2010). Elektronnite uchebnitsi v sistemata na integriranoto obuchenie. V: *Informatsionni tehnologii v obuchenieto I – IV klas*. Blagoevgrad: Univ. izdatelstvo „Neofit Rilski” [Цветанова-Чурукова, Л. (2010). Електронните учебници в системата на интегрираното обучение. В: *Информационни технологии в обучението I – IV клас*. Благоевград: Унив. издателство „Неофит Рилски“].
- Yovcheva, B. (2009). Spiralovidniyat podhod v obuchenieto po programirane na 10 – 11-godishni detsa na bazata na spiraloviden podhod v obuchenieto. Sb. *Matematika i matematichsko obrazovanie*. Sofia: *Sayuz na matematitsite v Bulgaria*. [Йовчева, Б. (2009). Спираловидният подход в обучението по програмиране на 10 – 11-годишни деца на базата на спираловиден подход в обучението. Сб. *Математика и математическо образование*. София: Съюз на математиците в България].
- Yovcheva, B. (2008). Spiral Teaching of Programming to 10 – 11 Year-Old Pupils After Passed First Training (Based on the Language C++). In: *Informatics Education - Supporting Computational Thinking, Lecture Notes in Computer Science*, Volume 5090, 2008, pp 171 – 179. Berlin Heidelberg: Springer.

INFORMATION TECHNOLOGIES IN PRIMARY SCHOOL – STATE AND PERSPECTIVES

Abstract. The aim of this study is to perform the state of the art in ICT education and application of ICT in the educational process in primary school in Bulgaria and abroad. The possibilities for development of education in ICT with respect to requirements of information society and world trends in usage of computing in education. The following topics are discussed: ICT and

pedagogical theories; Application of ICT in primary school in Bulgaria and abroad; Problems in process of implementation of ICT in primary school. Also the paper considers the place of computational and algorithmic thinking in primary school curricula.

✉ **Dr. Daniela Tuparova-Dureva, Assoc. Prof., Dr. Maya Kaseva**
Department of Informatics
South-West University
Blagoevgrad, Bulgaria
E-mail: ddureva@abv.bg

*Research Insights
Изследователски проникновения*

УЧЕНИЧЕСКИТЕ ЕМОЦИИ УДОВОЛСТВИЕ, ТРЕВОЖНОСТ И СКУЧАЕНЕ В ПРОЦЕСА НА УЧЕНЕ ПО ВРЕМЕ НА ЧАС

Нина Герджикова

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“ – Филиал Смолян

Резюме. В статията са представени емпиричните данни от изследване на ученици от 12- до 15-годишна възраст. Данните от него показват, че учениците не преживяват силни емоции по време на учебния час. 79,1% от тях биха отсъствали от час, ако се чувстват напрегнати. Същевременно 69,7% никога или много рядко биха напуснали часа демонстративно. Тези данни ясно показват нагласата на учениците да контролират негативните си емоции в съответствие с изискванията на учителя към тях. Образователният статус на майката не оказва влияние върху типа емоционално поведение.

Keywords: emotion, learning, pupil

Емоциите в процеса на обучение са една относително фрагментарно изследвана област. За цялостна теория може да се говори трудно и в по-широк психологически, антропологически и философски контекст. В сферата на педагогиката значението на емоциите е силно подценявано десетилетия наред. Доминирането на принудителното „трябва“ като ръководно начало в дейността на учителя със сигурност е една от причините за сегашното състояние на субективните преценки, които учениците споделят за своята емоционалност в рамките на учебния час. Именно те ще бъдат предмет на представяне в настоящата статия. **Тя отразява емпиричните резултати от едно изследване, проведено в Смолян и региона.**

Дефиниране на теоретичния конструкт

Теоретичните конструкти – предмет на проучването, са три емоции: преживяването на удоволствие, тревожност и скука в процеса на обучение. Приема се, че удоволствието и скуката са свързани с позитивната и съответно негативната преценка за активността, а тревожността – с негативната преценка за резултата от дейността в час (Pekrun, Elliot, Maier, 2009). Конкретните емоции отразяват индивидуалния опит и служат като

„филтри“, през които се пречупват собствените мисли, усещания и регулация на поведението. Използвани са скалите на Р. Пекрун, Т. Гьотц и Р. Пери¹⁾.

Авторите схващат емоциите като мултикомпонентна динамична система. Емоциите освен това са система от „координирани процеси от психологически субсистеми, обхващащи афективни, когнитивни, мотивационални, експресивни и периферни физиологични процеси“ (Pekrun, 2006). От дидактическа гледна точка е интересна общата структура на емоционалните състояния: те обхващат два компонента – първият се отнася до очаквано постижение и изходно, предхождащо го равнище на постижението, а вторият – до преценката, която се подразделя на ценност, контрол и емоция (Pekrun, 2006). Подобна структура на емоционалното състояние позволява намесата на учителя по няколко линии: като определяне на характера на постижението (разбирано в най-широк смисъл като вид поведение, реален предметен продукт, равнище на мислене, креативност, артистизъм); като средства за или форма на регулиране на поведението и мисленето на учениците; и най-сетне като стимулиране на определен вид емоционално преживяване. По-подробно въпросът за педагогическите проекции на емоциите при организирането и провеждането на училищния живот е разгледан в друга моя публикация (Gerdzhikova, 2014). Затова по-нататък ще се спра само на същността на едно от проведените от мен изследвания за емоционалността на учениците от пети до осми клас.

Същност и инструментариум

Целта на изследването беше да се установят особеностите на емоциите удоволствие, тревожност и скучаене, които учениците преживяват непосредствено в процеса на обучение. Изследването се проведе в три общообразователни училища – две в Смолян и едно в град Девин. Извадката се състои от 315 ученици, които попълниха въпросника по надлежния начин. Известен брой въпросници бяха елиминирани поради неправилно попълване. Учениците трябваше да изберат и посочат по един учебен предмет, за който ще мислят и отговарят по-нататък при попълването. На поставените въпроси трябваше да отговарят чрез отбелязване на степента, в която отговорът съответства на техните преживявания. Използва се Ликерт скала с пет степени. Въпросите и скалите са разработени от Р. Пекрун, Т. Гьотц и Р. Пери¹⁾.

Скалата „Удоволствие“ обхваща десет айтъма, които описват поведението и реакциите на учениците в процеса на обучение. Предвидени са различни степени на участие на учениците, като например вълнува се, но остава пасивен, вълнува се и е активен, вълнува се и е енергичен, вълнува се, но очаква следващия час, и най-високата степен – радва се от присъствието си в часа.

Скалата „**Тревожност**“ съдържа дванадесет айтъма. Те описват състоянието на ученика преди, по време и след часа. Безпокойството се поражда от учебното съдържание или се изразява в дискомфорт по време на часа. Емоционалното състояние се описва с думи като изплашен, напрегнат, изнервен. Физиологичните състояния се свързват със сърцебиене, а източниците за тези емоционални проявления се свързват със сравнението с другите, отношението към учителя и самооценката за степен на готовност за участие в часа.

Скалата „**Скучаене**“ обхваща единадесет айтъма. Те описват възможните реакции на учениците, изразяващи усещанията им за скука, като бягство от часа, забавена скорост на времето, „откъсваща“ ги физическа или мисловна активност, прозяване като физиологично проявление, отегчение и насочване на вниманието към други дейности, които биха се оказали по-интересни за момента.

Оригиналният инструмент обхваща и други емоционални състояния, които според авторите имат значение за протичането на ученето. Такива са гордостта, срамът, страхът и безнадеждността. Те обаче не са включени в изследването, което има и друга част, свързана със стиловете на хранене. За да се постигне съответствие между двата въпросника, бяха избрани само тези три емоционални състояния.

Хипотезата на проведеното проучване е свързана с типа емоционалност на учениците от 12- до 15-годишна възраст. Първоначалните очаквания са две:

– учениците изпитват по-малко удоволствие и повече тревожност от работата в клас; скуката не е силно изразена;

– учениците, чиито майки имат по-висок образователен статус, изпитват по-висока степен на удоволствие от работата в клас.

Чрез проверката на тези две хипотези би могло да се опише в най-общ план протичането на емоционалните преживявания в процеса на обучение. Установяването на доминиращия тип емоционални реакции би дало възможност да се потърсят дидактическите похвати за подобряване на връзката между учител и ученик, а оттам и за повишаване на личностната ефикасност на двата субекта на обучението.

Емпирични резултати

Количественият анализ на айтъмите от първата скала – „**Удоволствие**“, разкрива следните тенденции (таблица 1):

– почти една трета от учениците – 32,7%, никога не се вълнуват, когато влизат в час, 15,6% – рядко се вълнуват, а 22,9% не могат да определят дали е така. Сборът от учениците, отговорили по този начин, е 71,2%! Това се потвърждава и от отговорите на въпроса за нетърпението да се влезе в час

Таблица 1. Скала „Удоволствие“

№	Айтъм	Разпределение по степени в %				
		1	2	3	4	5
1.	Вълнувам се, когато влизам в час	32,7	15,6	22,9	11,1	17,8
3.	Очаквам с нетърпение да уча много в този час	28,6	18,1	19,7	14	19,7
5.	Мотивиран/а съм да бъда в този час, защото е вълнуващо	18,4	17,1	18,1	16,8	29,5
11.	Изпитвам удоволствие да бъда в час	20,3	11,4	19	14,6	34,6
15.	Удоволствието ме кара да участвам в часа	19,7	11,7	18,4	17,5	32,7
19.	Много е вълнуващо да стоиш в часовете, слушайки учителя	25,1	16,8	20,3	17,5	20,3
22.	Приятно ми е да участвам толкова много, че да се почувствам изпълнен/а с енергия	19,4	18,7	23,5	13,3	25,1
31.	След този час очаквам с нетърпение следващия час	29,8	24,8	24,1	8,3	13
32.	Доволен/а съм, че разбирам учебното съдържание	11,7	7,9	16,2	17,5	46,7
33.	Радвам се, че си струва да влизам в час	12,7	8,9	16,2	14,9	47,3

– отново 28,6% изобщо не го преживяват, 18,1% – рядко, а 19,7% са индиферентни;

– ако 18,4% от учениците изобщо не се чувстват мотивирани да присъстват в час, защото е вълнуващо за тях, то 29,5% са на противоположното мнение. Колкото ученици рядко са мотивирани да присъстват в час, почти толкова много често са – 17,1%: 16,8%. Малко повече – 18,1%, са учениците, които не се чувстват нито мотивирани, нито демотивирани от това, което се случва в час;

– около една трета от учениците никак или рядко изпитват удоволствие да бъдат в час (20,3% и съответно 11,4%). Същевременно около 45% от участниците са на противоположното мнение, а около 19% не могат да определят дали присъстват в час с удоволствие. Учениците, които участват с удоволствие в часа, са 50,2% срещу 31,4%, които отговарят с „никога“ или „рядко“;

– слушането на учителя се определя като много вълнуващо от 20,3% от учениците. Други 25,1% са на противоположното мнение. Почти равен процент ученици – 17,5% срещу 16,8%, често и съответно рядко се вълнуват,

докато слушат учителя си. 20,3% – толкова, колкото са много често вълнуващите се, са и онези, които са в състоянието „нито, нито“;

– най-голям процент ученици изпитват прилив на енергия, когато им е приятно да участват в час – 25,1%. След тях се нареждат учениците, за които това нито важи, нито не важи – 23,5%. За 19,4% никога не се отнася, а за 18,7% – рядко. 13,3% от учениците много често изпитват прилив на енергия, когато участието в час е съпроводено от чувство за удоволствие;

– по-голямата част от учениците нямат позитивни очаквания за следващия час – 54,6%, а 24,1% преценяват това с неутралното – „нито да, нито не“. Останалите 21,3 % са позитивно настроени в очакванията си за следващия час;

– почти половината ученици – 46,7%, са доволни, когато винаги разбират учебното съдържание. Немалко – 17,5%, преживяват същото доста често. Почти същата част изследвани нито много рядко, нито много често се вълнуват от разбирането на учебното съдържание – 16,2%. Около една пета от учениците никога или рядко проявяват чувство на задоволство от разбирането на учебното съдържание (19,6%);

– радост от влизането в час винаги преживяват 47,3% от анкетираните, а почти винаги – 14,9%. Значително по-малко са онези, които не изпитват радост – 21,6%. Останалите 16,2% нито се радват, нито се вълнуват силно от влизането в час.

Анализът на средните стойности и стандартните отклонения за всеки от айтъмните разкрива малко по-различна картина. Той показва, че за пет от айтъмните преценките на изследваните са около 3. Това се отнася за следните твърдения:

- мотивиран/а съм да бъда в този час, защото е вълнуващо;
- много е вълнуващо да стоиш в часовете, слушайки учителя;
- приятно ми е да участвам толкова много, че да се почувствам изпълнен/а с енергия.

Ясно изразено позитивно мнение изследваните изразяват във връзка с твърденията „Доволен/а съм, че разбирам учебното съдържание“ и „Радвам се, че си струва да влизам в час“, за които средните стойности за около 3,7. Към негативни клонят преценките за твърденията „Вълнувам се, когато влизам в час“, „Очаквам с нетърпение да уча много в този час“ и „След този час очаквам с нетърпение следващия час“. За всички айтъми в скалата обаче стандартните отклонения надвишават единица, което говори за много големи различия в преценките на учениците. Това всъщност се вижда и от процентното разпределение на мненията.

Данните за скала „*Тревожност*“ са представени в таблица 2. Тя обхваща дванадесет айтъма, които описват източниците и признаците на безпокойството. За всички айтъми най-високи са процентите за отговор никога. Най-голям

брой ученици са склонни да отсъстват от час (79,1%); не се безпокоят дали ще разберат учебното съдържание – 62,9%, и не се безпокоят, когато не са подготвени за час или когато не са добре подготвени – 50,4%. Те също така нямат неприятно чувство, докато мислят за часа. 64,1% никога или много рядко се безпокоят, ако изискванията на учителя са твърде високи. 63,5% никога и още 16,8% от учениците рядко имат неприятно чувство, докато мислят за часа. Никога не изпитват физиологично неразположение (повръщане) 82,2% от анкетираните и почти толкова – 82,8%, никога или рядко получават сърцебиене, когато не разбират нещо в час. Малко по-малко от учениците – 76,8%, никога или рядко изпитват чисто емоционално неразположение (безпокойство) по време на час; 75,3% не се чувстват напрегнати и 73,6% не се чувстват изнервени. По-големият процент от анкетираните ученици се отнасят спокойно и към други три възможни източника на напрежение: ако другите разбират повече от тях учебното съдържание – 54,9% никога не се безпокоят, 16,5% – рядко, и още толкова – нито рядко, нито често се безпокоят; 60,3% никога или рядко се безпокоят, ако кажат нещо грешно в час.

Таблица 2. Скала „Тревожност“

№	Айтъм	Разпределение по степени в %				
		1	2	3	4	5
2.	Преди самия час се безпокоя дали съм способен/а да разбера учебното съдържание	40	22,9	22,2	7,9	7
4.	Тъй като съм доста неспокоен/а, аз бих прескочил/а този час	68,9	10,2	10,2	4,1	6,7
6.	Безпокоя се дали съм доста-тъчно подготвен/а за часа	35,2	15,2	22,2	12,1	15,2
7.	Безпокоя се дали изискванията няма да са твърде високи	42,2	21,9	18,7	8,3	8,9
8.	Мислейки за часа, имам неприятно чувство	63,5	16,8	13,3	3,8	2,5
9.	Когато мисля за часа, на мен ми се повръща	82,2	3,8	4,8	2,5	6,7
10.	Чувствам се изплашен/а	64,4	12,4	12,7	3,8	6,7
12.	Безпокоя се, че другите ще разбират повече от мен	54,9	16,5	16,5	7	5,1
17.	Чувствам се напрегнат/а в час	54	21,3	15,9	2,5	6,3
23.	Чувствам се изнервен/а в час	54,6	19	19,4	1,9	5,1
25.	Плаша се, че мога да кажа нещо грешно, затова по-скоро не казвам нищо	40	20,3	17,1	11,4	11,1
29.	Когато не разбирам нещо важно в час, получавам сърцебиене	69,8	13	9,2	4,1	3,8

Данните ясно показват, че учениците не споделят очакванията за висока тревожност. Това се потвърждава и от средните стойности за всички айтъми – най-високата е 2,5 за „Безпокоя се дали съм достатъчно подготвен/а за часа“. Най-ниската е 1,5 за айтъмите „Когато мисля за часа, на мен ми се повръща“ и „Когато не разбирам нещо важно в час, получавам сърцебиене“. Стандартното отклонение обаче за айтъми като „Безпокоя се дали съм достатъчно подготвен/а за часа“ и „Плаша се, че мога да кажа нещо грешно, затова по-скоро не казвам нищо“ достига 1,4, което също показва твърде големи разлики в преценките на учениците за тези твърдения.

Резултатите от отговорите на въпросите, включени в третата скала – „Скучаене“, са отразени в таблица 3. Тук също има ясно изразена тенденция – преобладават отговорите никога или много рядко за всички твърдения. Някои от отговорите обаче могат да бъдат възприети като израз за по-висока степен на поведенческа саморегулация в процеса на обучение. Такива примери са категоричният отказ на 69,7% от учениците да напуснат демонстративно часа, а 12,1% много рядко биха си позволили това. Само 7% биха направили така винаги. Поради усещането за бавно протичане на времето относително често си поглеждат часовника почти две пети от учениците – 44,2%. Не ги свърта на едно място много голяма част от тях – 70,5%. За радост, по-големият относителен дял ученици споделят, че не им е скучно в час – за 44,4% никога, за 18,1% – много рядко, и за 14% – нито много рядко, нито много често. Остават обаче около една пета от учениците, за които много често или винаги е скучно в час – факт, който налага допълнително изясняване на причините за появата на скука. Положителна е и тенденцията за контрол върху вниманието в час – 71,8% от анкетираните заявяват, че не им е трудно да го насочват към работата в час. Това съответства и на споделеното за физиологичните измерения на скуката – прозяването (71,8%); за афективния компонент – отегчаването (77,5%). Повечето ученици не се чувстват отпуснати, т.е. никога не се чувстват така, сякаш потъват в своето кресло – 49,5%, и още 19% – рядко; мислите им не блуждаят – за 54,6%. Само 6,3% оценяват часа като винаги отегчителен, а 73,3% никога не мислят по време на час какво друго биха могли да правят.

Таблица 3. Скала „Скучаене“

№	Айтъм	Разпределение по степени в %				
		1	2	3	4	5
13.	Изкушавам се да напусна демонстративно часа, защото е много скучен	67,9	12,1	9,8	3,2	7
14.	Тъй като времето минава бавно, аз често си поглеждам часовника	24,4	17,1	14	12,1	32,1

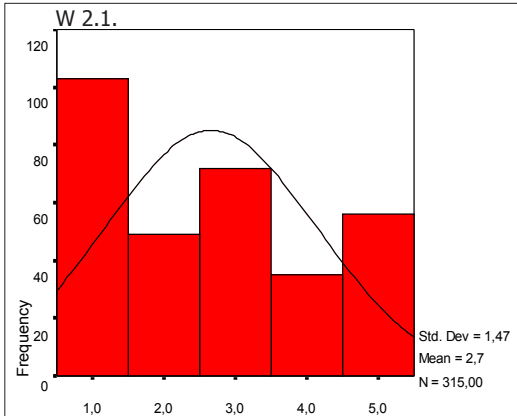
16.	Тъй като не ме свърта на едно място, не мога да чакам до края на часа	52,7	17,8	12,7	6	10,8
18.	Скучно ми е в час	44,4	18,1	14	7	16,5
20.	Трудно ми е да внимавам, защото ми е много скучно	51,1	20,6	16,2	5,4	6,7
21.	Започвам да се прозявам в час, защото ми е много скучно	52,1	19,7	10,2	6,7	11,4
24.	Преподаването ме отегчава	57,8	19,7	12,7	3,8	6
26.	По време на часа се чувствам така, сякаш потъвам в моето кресло	49,5	19	18,4	5,4	7,6
27.	Тъй като скучая, мислите ми започват да блуждаят	54,6	20	14,3	5,1	6
28.	Намирам този час за доста отегчителен	58,7	17,1	9,5	8,3	6,3
30.	Мисля какво друго бих могъл/а да правя, вместо да седя в този скучен час	53,3	20	12,1	4,1	10,5

Най-висока средна стойност – 3,1, има айтъмът „Тъй като времето минава бавно, аз често си поглеждам часовника“. Отново при него обаче е най-високо и стандартното отклонение – 1,7. За всички останали айтъми средната стойност е 2 или по-ниска, което ясно показва струпването на отговорите около отрицателните преценки. Например за айтъма „Започвам да се прозявам в час, защото ми е много скучно“ средната стойност е 2,05, а стандартното отклонение – 1,38.

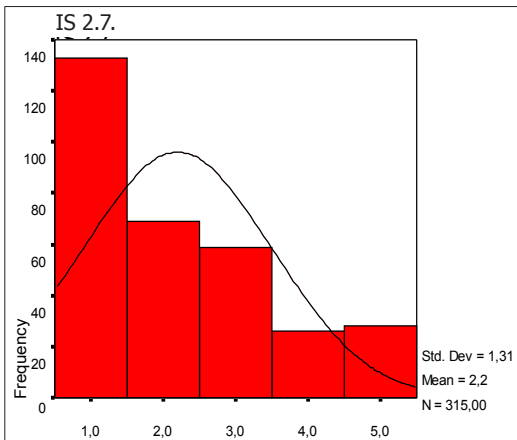
Образованието на майката, като белег за социалния статус на учениците, не оказва влияние върху преценките на учениците и в трите скали – удоволствие, тревожност и скука по време на часа. Проведеният многофакторен анализ (MANOVA с SPSS.10 for Windows) не показва статистически значими разлики между учениците по фактора образование на майката в двете степени: висше и друго, по-ниско. Така например стойността на p за твърдението „Вълнувам се, когато влизам в час“ е 0,606 (скала „Удоволствие“); за айтъма „Безпокоя се дали съм достатъчно подготвен/а за часа“ (скала „Тревожност“) – 0,612; за айтъма „Преподаването ме отегчава“ (скала „Скучаене“) – 0,481. Всички те са по-големи от $\alpha = 0,05$, което означава, че нулевата хипотеза е в сила и следователно между двете групи ученици няма статистически значима разлика в преценките за работата им в час.

Дискусия и по-важни изводи от емпиричното изследване на удоволствието, тревожността и скучаенето в процеса на обучение

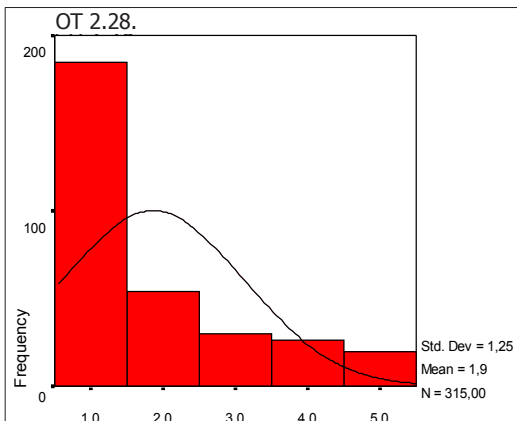
Данните от трите скали разкриват една обща тенденция в емоционалното поведение на изследваните. Те са склонни да преценяват негативно всички твърдения. По такъв начин постигат определен ефект в представянето на



Фигура 1. Вълнувам се,
когато влизам в час



Фигура 2. Безпокоя се дали
изискванията няма да са
твърде високи



Фигура 3. Намирам
този час за доста
отегчителен

своето „Аз“. Данните показват, че то е свързано с отхвърлянето на чувствителността и вълнението, свързани с разбирането на учебното съдържание, подготовеността за часа, конкурирането със съучениците. На тези твърдения се противопоставят другите, свързани със скуката. На тях учениците също отговарят негативно, което означава всъщност отричане на скуката. Например те твърдят, че „никога“ или „много рядко“ се изкушават да напуснат демонстративно часа, защото е много скучен (69,7% и 12,1%). Изпълнението на това очевидно „външно“ подкрепено изискване не е съпроводено от преживяването на удоволствие за почти една трета от анкетираните (20,3% и респ. 11,4%). Прави впечатление също така, че отговорите на въпросите от скала „Удоволствие“ са по-равномерно разпределени в рамките на петте степени от „никога“ през „много рядко“, „нито рядко, нито често“ и „много често“ до „винаги“. За другите две скали – „Тревожност“ и „Скучаене“, отговорите са групирани около първите две степени, а неутралната трета степен обхваща около една пета от отговорите. Това може да се види нагледно във фигури 1, 2 и 3.

Използването на Ликерт скала в анкетната карта дава възможност да се проследят по-детайлно различията в отговорите на анкетираните ученици. Като се има предвид, че повечето от тях са на възраст 12 – 13 години, те показват относително висока степен на контрол върху емоционалната пасивност (скала „Скучаене“) и колебливост в преценката за своята активност (скала „Удоволствие“).

Статистиките разкриват и още една особеност на емоционалното мислене и поведение – то не е пряко свързано с образователния статус на майката в семейството. Ако възгледът за прякото и по-силно влияние на майката върху възпитанието на детето е широко възприет, то в разглежданата извадка това не се потвърждава. Между преценките на учениците, чиито майки са с висше, и тези, чиито са с по-ниско образование, не съществуват статистически значими разлики. Този извод се потвърждава еднозначно от стойностите на Roys-критерия: макар че той е сигнификантен за скала „Удоволствие“ – $p = 0,038$ (т.е. по-малко от 0,05), за другите две скали това не е така: $p = 0,414$ (за ск. „Тревожност“) и $p = 0,12$ (за ск. „Скучаене“). Ето защо се налага изводът, че факторът „образование на майката“ не влияе върху формирането на емоционалното поведение по време на учебния час.

Проведеното емпирично изследване дава възможност да се проследят начините на функциониране на афективните, когнитивните, физиологичните и поведенческите елементи в емоциите на учениците по време на час. Това, което те съобщават, открива механизмите, задвижващи активното или пасивното поведение, както и степените и проявленията на тревожността в процеса на обучение. Проучването им чрез допълнителни квалитативни

изследвания би допринесло за по-адекватното формулиране на учебните цели и задачи, както и за съобразяване на подбора на учебното съдържание с типа емоционалност на учениците.

БЕЛЕЖКИ

1. Pekrun, R., Goetz, Th., Perry, R. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)*. User's Manual.

REFERENCES / ЛИТЕРАТУРА

- Gerdzhikova, N. (2014). *Uchilishteto kato pedagogicheskoprostranstvo na bezpokoystvoto*. Sofia: Avangard Prima [Герджикова, Н. (2014). *Училището като педагогическо пространство на безпокойството*. София: Авангард Прима].
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Education Psychology Review*, Vol.18, Iss.4, pp.315 – 341.
- Pekrun, R., Elliot, Andr. & Maier, M. (2009). Achievement goals and achievement emotions & testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of educational psychology*, Vol.101, No.1, 115 –135.

STUDENT'S EMOTIONS ENJOYMENT, ANXIETY AND BOREDOM IN THE LEARNING PROCESS DURING THE CLASS

Abstract. The article presents data from the survey of 12-15 years-old students. The data show that students do not experience strong emotions during class. 79,1% of students would be absent from class if they are feeling tension. At the same time, 69,7% of students never or very seldom would be left demonstratively the classes. These data clearly show the attitude of students to control their negative emotions in accordance to the requirements of the teacher to them. The educational status of the mother doesn't influence the type of emotional behavior.

✉ **Dr. Nina Gerdzhikova, Assoc. Prof.**
University of Plovdiv "Paisii Hylendarski" – Branch Smolyan
32, Ditcho Petrov Str.
4700 Smolyan, Bulgaria
E-mail: nina.gerdzhikova@yahoo.de

Research Insights
Изследователски проникновения

СТИМУЛИРАНЕ НА КРЕАТИВНОТО РАЗВИТИЕ НА ДЕЦАТА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Боряна Иванова

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Резюме. Статията поставя акцент върху някои фактори, влияещи върху креативното развитие на децата от предучилищна възраст. Изтъква се значението на опита, придобит в различните дейности, средата, в която живее детето, позитивните емоции и мотивацията, ролята на учителите и семейното възпитание. Проблемът за креативността на децата от предучилищна възраст не е самостоятелен проблем. Той е един от аспектите на цялостното формиране на детската личност.

Keywords: kindergarten, children, creator, environment, experience, emotions, motivation, teachers, family

В различните европейски страни съществува богата палитра от педагогически концепции за децата от предучилищна възраст. Всяка от тях се стреми да привлече вниманието на специалисти и педагози в сферата на предучилищната педагогика с иновативни елементи. Многообразието от концепции се явява и отговор на предизвикателствата в сферата на образованието. Целта на педагогическата работа в детските градини и училищата е насочена предимно към създаване на условия за по-високи постижения от децата на различните възрастови степени. И тъй като безспорен факт е, че основите на ученето се поставят още в предучилищна възраст, в последните години непрекъснато се покачват и изискванията от страна на обществото към компетентностите на детските учители, към по-високо качество на образователната и възпитателната работа в детските заведения.

В предучилищните заведения децата се включват в различни дейности, които, от една страна, им дават възможност да разкрият потенциала си, а от друга страна, в процеса на тези дейности те усвояват знания, придобиват компетентности и развиват креативните си умения.

В литературата доста често се преплитат понятията творчество и креативност. Обикновено с креативност се означава способността за творчество,

а творчеството е самият процес на създаване на нещо ново. За креативността съществуват редица определения: Heinelt (Heinelt, 1971) пише, че тя е „способност, която включва в себе си богатство на идеи, интуиция, въображение, изобретателност, оригиналност и творческа фантазия“. Според Wollschläger (Wollschläger, 1971) „креативността е способност да се посочат нови взаимовръзки, смислено да се променят съществуващите норми и с това да се допринесе за решаване на актуални проблеми в обществената реалност“. Най-краткото определение е формулирано от Holm-Hadulla (Holm-Hadulla, 2011): „Креативността е нова комбинация от информация“.

В книгата „Креативни учители – креативни ученици“ Heinelt изброява няколко признака на креативността в предучилищна възраст (Becker-Textor, 2001):

- интересите на децата се развиват спонтанно, без външен натиск;
- детето открива заобикалящия го свят като нещо ново, все още неопределено;
- в тази възраст децата са по-малко склонни към конфликти в сравнение с учениците;
- у тях започва да се формира критично отношение.

Heinelt прави заключение, че тези признаци водят до редица изисквания към средата, в която живее детето: към родители, учители, към цялото общество, които оказват влияние върху живота на децата. За да се използва предучилищното детство пълноценно, е необходимо да се създаде творческа среда. Като основни характеристики на креативните хора се приемат: любознателност, сензитивност, отвореност към придобиване на нов опит, спонтанност, гъвкавост, склонност към асоциативни връзки, фантазия, способност за анализ и синтез.

Значими фактори за креативно развитие на децата се явяват следните:

- ежедневието, придобит в различните дейности;
- средата, в която живеят;
- мотивацията и позитивните емоции;
- ролята на учителите;
- семейното възпитание.

1. Ежедневието, придобит в различните дейности

Schäfer (Schäfer, 2011) нарича разнообразния опит на децата „съкровище на детството“. Неговата ценност се изтъква в контекста на значението на стимулирането на комплексното развитие на всички сетива. Придобиването на опит в ежедневието, от една страна, се осъществява чрез сетивата, а от друга страна, неминуемо се отразява позитивно върху тяхното интензивно формиране особено когато те се включват в определени взаимовръзки, в значим контекст. Наличието на по-богат опит увеличава възможностите да се създаде, да се сътвори нещо ново.

За да може всяко дете да намери своя индивидуален път на развитие и да обогати своя опит, Schäfer (Schäfer, 2011) подчертава значението на две съществени условия: средата и ролята на възрастните. Необходими са помещения, които пробуждат любознателността на децата. Друго важно условие е възрастните да проявяват интерес към дейностите, с които се занимава детето. То трябва да почувства, че другите се интересуват от това, което е пробудило любознателността му и от което то се интересува.

Човек е устроен така, че цял живот има възможност да възприема и открива нови неща, да се учи, да обогатява опита си. Самостоятелността и удоволствието от ученето са едни от основните негови принципи. Тези умения започват да се развиват още у малките деца. При тях започва да се развива сензитивност към оформяне на обектите и творческо отношение към заобикалящия ги свят. Развитието на сетивата, които се приемат за основа при осъществяване на всяка една дейност в ежедневието, е необходимо условие за творческото развитие на децата.

2. Средата, в която живее детето

Средата, като многопластово понятие, включва: обстановката, в която живеят децата, материалните условия, влиянието на хората, които ги възпитават и обучават, стимулиране към включване в значими за детето дейности, възможност за избор на дейности, комуникация между децата, а така също между деца и възрастни.

Първо ще очертаем ролята на помещенията за креативното развитие на децата. Оформянето на помещенията неминуемо оказва своето въздействие върху стимулиране на детската креативност. В много педагогически концепции се очертава тяхното значение и педагогическото им влияние – Реджио, Монтесори концепцията и др. Въпреки че много детски градини работят по една определена концепция, всички те имат индивидуален, неповторим стил в помещенията, които се явяват отражение не само на естетическото отношение и интересите на педагозите и децата, но и на техния живот.

При обзавеждане на помещенията в детските градини, работещи по Реджио концепцията, активно се включват архитекти, художници, педагози, представители на родителския комитет и децата. Различните помещения притежават както културна, така и педагогическа функция. Затова ги наричат „трети учител“. Л. Малагуци описва помещенията като аквариум, в който се отразяват идеите, ценностите и интересите на хората, които живеят в него“ (Krieg, 2002). Ключовите думи при оформяне на помещенията в Реджио детските градини са: разнообразие, прозрачност, изобилие, създаване на контакти, стимулиране на диалога и осигуряване на възможности за развитие на личността (Beek, 2001).

Кнаuf (Knauf, 1995), разглежда функцията на помещенията в Реджио детските градини и подчертава, че стимулирането на комуникацията се явява едно от основните изисквания при тяхното оформяне. Комуникативният елемент, от една страна, включва възприятия, обмяна на идеи и преживявания по време на съвместна изследователска дейност, а от друга страна – наличие на прозрачност при оформяне на помещенията. Остъклените стени дават възможност на деца и педагози да отправят поглед към природата, заобикалящата ги действителност. При обзавеждане на помещенията в Реджио детските заведения педагозите се стремят предимно да се осигури място за осъществяване на различни видове дейности от децата и да има достатъчно количество материали, които да ги стимулират към различни изследвания и експерименти, творческа дейност. Помещенията трябва да развиват чувствата и фантазията на децата, да осигурят стимули за действие, материали за експериментиране, пространство за развитие на моториката, на социалните взаимодействия, предизвикателства за изследователска дейност, добри условия за опазване на здравето и добро настроение.

Естетическият вид на помещенията до голяма степен се обуславя не само от картини на известни художници, но и от творческите произведения на самите деца. В началото на учебната година те решават съвместно с педагога кои предмети и картини ще вземат от старото помещение, което сменят, и какво ще променят в новото помещение, в което ще пребивават. Помещенията в Реджио, от една страна, се оформят по начин, по който да се създаде уют за всички деца, а от друга страна – да предизвикват техния интерес и любознателност. Въпреки индивидуалния стил на Реджио детските заведения в тях се оформят следните помещения: вход, наречен „визитна картичка“ на детската градина, централно помещение, около което се групират всички останали групови помещения, ателие, в което работи художник с деца, миниателиета, отделени със стъклени стени във всяко групово помещение, кът за отдих на децата, кухня с детски ресторант, физкультурен салон (Krieg, 2002).

Детето трябва да влиза в помещението в детската градина с въпроса „Къде има нещо, което мога да открия?“, а не, както често се случва, да задава въпроса „Къде са ми играчките?“ (Schäfer, 2011). Условията за разгръщане на детския потенциал, за изследване и експериментиране в помещенията стимулират децата към развитие на техните „100 езика“.

Becker-Textor (Becker-Textor, 2015) подчертава, че помещенията са статични, но чрез обзавеждането и материалите им се предава динамика. Задача на педагозите е именно да запазят флексибилността и динамичността им. Когато педагозите добре познават интересите и потребностите на децата, тогава биха могли да осигурят за тях уютни помещения и приятна атмосфера, в която имат възможност да творят.

Материалите се разглеждат в неразривна връзка с оформянето на помещението. В Реджио концепцията материалите са сортирани и подредени в прозрачни кутии. Целта им е да обогатят сетивните впечатления на децата, техните познания, да стимулират емоциите, фантазията им, да провокират у тях желанието им да се занимават с откривателска дейност, да експериментират и творят. Една от специфичните особености на Реджио концепцията са огледалата. Различни по форма и големина, изкривени и нормални, те привличат децата, обогатяват възприятията им, стимулират ги към изследователска дейност. Намират широко приложение и в изобразителната дейност.

При използването на разнообразни материали учителите поощряват детската самостоятелност, избягват използването на готови шаблони. Съществено място на материалите се отделя и в концепцията на Монтесори. Цел на различните по форма, цвят и големина материали е да се развие сензорното възпитание на децата, да се стимулира любознателността им, умението им да се самоконтролират, сами да се справят с възникнали трудности.

Принципът на светлина, прозрачност и цвят би трябвало да е приоритетен както при оформяне на помещенията, така и при избора на материали във всяка детска градина. Значението на материалите се търси не само в стимулиране на сензорното, интелектуалното, познавателното и естетическото развитие на детската личност, но и в емоционалното и социалното ѝ развитие. Интересните за децата материали поощряват тяхната активност, умението им да се концентрират, желанието им да споделят идеи с връстниците си по повод на предстояща дейност, в която имат възможност да покажат силните страни на своята личност.

3. Мотивацията и позитивните емоции

Мотивацията и емоциите, непосредствено влияещи върху поведението на децата и тяхното креативно развитие, се разглеждат във взаимовръзка помежду си.

Мотивацията за определена дейност се явява необходима предпоставка за нейното успешно осъществяване. Доказателство за това е, че при нейната липса се наблюдават понижени резултати. Когато детето е мотивирано да се занимава с интересна за него дейност, да използва разнообразни материали с цел да постигне определен резултат, това стимулира активността, желанието да се разкрият неговите потенциални възможности.

Ако мотивацията може да се разгледа като изходен пункт в един творчески процес, то емоциите съпровождат целия процес. Те са необходими не само за творческия процес, но и жизнено необходими за живота на хората. Емоциите непосредствено се свързват и с комуникацията между децата

и между децата и възрастните. Натрупаният от децата опит в различните житейски ситуации, формирането на компетентности и свързаните с тях емоции се явяват основа за осъществяване на творческа дейност. Според Кгарр и Weidemann (2006) емоциите сигнализират на действащия човек доколко една ситуация съответства на неговите потребности, мотиви, цели и компетентности.

4. Ролята на учителите

Учителите и родителите трябва да използват всяка една ситуация в ежедневието, за да укрепят творческия дух на децата и да стимулират креативното им развитие.

Неоспорвано е значението на педагогическия стил на учителите в детските заведения. Прекалено високите изисквания от педагога към децата, стремежът да се постигнат максимално високи резултати от тях често създава атмосфера на напрежение в детската група. Поставените педагогически цели невинаги са съобразени с възрастовите особености, което води до поява на различни реакции – някои от децата започват да подражават на други, други се стресират и не проявяват активност, у трети се създава чувство за малоценност, а при някои деца се появява и агресивност.

Обикновено след осъществяване на определена дейност настъпва процес на преработка на информацията. Интериоризацията предполага наличие на време, социална подкрепа, а така също и желанието на децата да останат сами, да размишляват над своите открития. В този контекст също се очертава значението на педагогическото майсторство. Педагозите трябва да имат търпение да изчакаат децата сами да намерят решение, да стигнат до заключение върху основа на опита и знанията си, а не да избързват да им помагат с готови отговори. По този начин у децата ще започне да се формира умение повече да разсъждават, когато се занимават с определена дейност. Необходимо е да им се предостави свобода да правят грешки, от които да се учат.

5. Семейното възпитание

Родителите първи имат възможност да обогатят сензорния опит на децата, да създадат творческа обстановка за развитие и да стимулират креативните им умения. Проявата на уважение към творческата дейност, поощряването на проявената от тях активност повишават самочувствието и увереността на децата, че могат сами да творят. Те изпитват радост и гордост от факта, че създават неща, интересни не само за тях, но и за другите около тях. Това именно ги вдъхновява да продължат да творят.

Необходимо е и родители, и педагози да предоставят свобода в действията и неограничено време за творческа дейност на децата. В контекста на детската креативност Ullrich и Brockschnieder (Ullrich, Brockschnieder, 2001) подчертават, че децата имат други времена. Те не действат по часовник. Занимават се с различни дейности, без да мислят за времето.

Проблемът за креативността на децата в предучилищна възраст не би могъл да се разгледа като самостоятелен проблем. Той е само един от аспектите на цялостното формиране на детската личност.

БЕЛЕЖКИ

1. Becker-Textor, I. 2015: Raumgestaltung und pädagogische Wirkung. In: www.google.de (29.01.2015).

REFERENCES

- Becker-Textor, Ing. (2001). *Kreativität im Kindergarten*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Beek, A. (2001). Der Raum als 3. Erzieher. In: *Päd. Forum*, H.3.
- Heinelt, G. (1971). *Kreative Lehrer – kreative Schüler*. Freiburg: Herder.
- Holm-Hadulla, R. M. (2011). *Kreativität zwischen Schöpfung und Zerstörung*. Göttingen: Vandenhoeck and Ruprecht.
- Knauf, T. (1995). Orte für Kinder in Reggio Emilia. In: *Klein und groß*, H.11 – 12.
- Krapp, A. & Weidemann, B. (2006). *Pädagogische Psychologie*. Basel: Beltz Verlag.
- Krieg, E. (Hg.). (2002). *Lernen von Reggio. Theorie und Praxis der Reggio-Kindergarten*. Lage: Jacobs.
- Schäfer, G. (2011). Vielfältige Erfahrungen sind der Schatz der Kindheit. In: *Kindergarten heute*, Heft 11 – 12.
- Ullrich, W., Brockschnieder, Franz J. (2001). *Reggio-Pädagogik im Kindergarten*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Wollschläger, G. (1971). *Kreativität und Gesellschaft*. Frankfurt: Fischer.

STIMULATING PRESCHOOL CHILDREN'S CREATIVE DEVELOPMENT

Abstract. In the focus of this article are some factors that affect creativity in preschool children. The significance of experience acquired through different activities, children's environment, their positive emotions and motivation, the

role of the teachers and the family are also emphasized. The problem of preschool children's creativity is not an isolated issue. It is only one aspect of the thorough development of children's personality.

✉ **Dr. Boryana Ivanova, Assoc. Prof.**
P. Hilendarski University of Plovdiv
24, Tsar Asen Str.
4000 Plovdiv, Bulgaria
E-mail: borjana_ivanova@abv.bg

*Research Insights
Изследователски проникновения*

ОСОБЕНОСТИ НА ЕСТЕТИЧЕСКОТО ПРЕЖИВЯВАНЕ И РАЗБИРАНЕ В ПРОЦЕСА НА ОПОЗНАВАНЕ НА ПРИРОДАТА

Иванка Кирилова
Съюз на учените в България

Резюме. В материала се разглежда значението на естетическото преживяване и разбиране в процеса на запознаване на учениците с природата. Описани са и някои примери, които разкриват влиянието на емоциите, чувствата и преживяванията в процеса на овладяване на знания и изграждане на научни концепции. В резултат на предложените варианти и на особеностите в детското развитие, се достига до обобщението, че естетическото възприемане и разбиране е неизменна част от процеса на опознаване на природата и изграждане на научни концепции.

Keywords: aesthetic experience, aesthetic understanding, primary science

В днешния свят, който поставя акцент върху стандартите и тестовете, е лесно да се забрави естетическата страна на науката. Ние често не осъзнаваме, че науката има потенциал да обогати ежедневието, опита и естетическата ни удовлетвореност. Например, като педагози, ние изучаваме погрешните концепции на децата, но след това пропускаме да разберем дали учениците прилагат „правилните“ концепции извън училище и дали ги използват в процеса на естетическо преживяване. Ние сме по-склонни да си задаваме въпроса: „Дали учениците разбират изучаваните идеи правилно?“ вместо „Дали те оказват влияние в ежедневието им?“ (Pugh, Girod, 2005). Освен това, много учители гледат на природонаучните учебни дисциплини като на сбор от важни научни идеи, поведение и насоченост в процеса на преподаване и учене. Често природонаучните учебни предмети се определят като високо аналитични, логични, обективни и методични. Обучение, което се базира на тези принципни особености изисква от учениците припомняне, критично наблюдение на обекти и процеси. Въпреки това, някои учени придават на науката доста по-различен облик – такъв, който предизвиква творчество, страст и емоции².

Подобен е и начинът, по който малките ученици възприемат природата. Детският подход към околната среда кореспондира с техния уникален на-

чин за опознаване на света – начин, базиран повече на емоции и учудване, отколкото на аналитични мисли. Ето защо, при работата с деца, е необходимо да се признае значението на естетическото преживяване и разбиране в процеса на опознаване на заобикалящата ги среда (Wilson, 2010).

1. Понятие за естетика в контекста на природонаучното обучение в началното училище

Понятието „естетика“ се отнася до оценяване на красотата. Естетическото преживяване започва със и зависи от сетивата ни. То се изразява в наблюдение на красотата на залеза или в слушане на ритъма на водопада. Всеки индивид има свое, лично усещане за това какво е красиво и какво не (Mayesky, 2008).

Естетическото преживяване означава извършване на дейности заради радостта от тях. Децата са пленени от красотата. Те обичат природата, радват се, наблюдават и говорят за нея. Учениците изразяват своите чувства и идеи чрез езика, песните, експресивните движения, музиката, танците и т.н. Бебетата усещат с телата си. Те са отворени за света около себе си. Детското естетическо чувство се появява много преди да се проявят творческите способности. Всяко бебешко преживяване съдържа естетически компонент – например: изборът на мека, сатенена завивка или цветна играчка. Тези избори са доказателства за личен вкус. Когато бебетата растат, те искат да учат чрез вкуса, докосването и мириса, както и чрез звука и светлината. Капацитетът за естетически избор расте. Децата от предучилищна възраст се радват и творят спонтанно, използвайки различни материали.

За да се развие естетическото чувство, учениците трябва да се научат да намират красотата и учудването в своя свят, дори и представата им за това да се различава от тази на учителя. Това е важно да се отбележи, защото само деца, които избират и оценяват самостоятелно, могат да развият естетически вкус (Mayesky, 2008). **Посоченият факт е особено значим** в процеса на опознаване на природата, защото класическата естетика поддържа твърдението, че красотата е присъща на обектите, т.е. това е онтологично – красотата е аспект на съществуването. Да се каже, че нещо е красиво (в класическия смисъл), означава да се направи твърдение за реалността. Наблюдаваният обект може да се възприема или да не се определя като красив, но това не го прави по-малко красив. В науката също има подобни твърдения за реалността. Индивидът може да не знае структурата и състава на диаманта, но това не се отразява на неговия химически състав (Ratzsch, 2001; McMahon, 2007). Обмислянето на тази връзка между естетиката и науката има ключово значение за природонаучното обучение. Този естетически елемент може директно да се свърже с понятието за красота, например: красив експеримент, красив образ на

нещо под микроскопа. Посоченото преживяване мотивира учениците, но това не е достатъчно да се разреши проблемът, свързан с оценяването на красотата. Осъзнавайки разликата между учените и учениците (по отношение на цели, мотиви, концепции), важният въпрос е дали децата са способни да оценят красотата в процеса на опознаване на природата. Поставяйки този проблем, възниква друг аспект, свързан с възприемането на красотата. Например: за третокласника красотата може да бъде в цвета на даден обект, докато ученият може да я открие в простотата, симетрията или дори в сложността. Но редуцирането на естетическия елемент в природонаучното обучение само до визуалното оценяване на обекта води до подценяването на важен факт, а именно, че проучването е творчески процес, в който емоциите, естетиката, въображението и познанието образуват едно цяло. По тази причина, естетическият елемент трябва да бъде част от опита в природонаучното обучение и да се свърже с преживявания като възхищение, учудване, въображение по повод наблюдавани обекти (Hadzigeorgiou, 2005; Tytler, 2007).

2. Понятие за естетическо преживяване и разбиране в процеса на опознаване на природата

Преживяването е естетическо, когато самото то носи удоволствие. То съдържа вътрешна ценност и може да предизвика чувство на емоция, учудване и интерес (Bahm, 1993).

Таблица 1. Типове преживявания, които могат да стимулират чувство на възхищение, учудване и интерес (Milne, 2010)

Вид преживяване	Характеристики	Примери
Духовно	Може да има както религиозна, така и светска перспектива.	Изрази или чувства, предизвикани от наблюдението на звезди и оценяване на природата. Директно позоваване на Господ като създател.
Ценност/респект	Оценяване силата на природата.	Чувства, изразени при сблъсъка със силата на природата (напр. при цунами).
Красота	Оценяване на естествените форми и структура на природата.	Чувства, изразени при взаимодействия с природата (напр. при наблюдение на красиво цвете).
Любопитство	Афективна насоченост, която стимулира индивида да разбере действителността.	Любопитството е особено изразено при децата и учените.

Описаните преживявания са ценни и значими, защото според Дюи всеки опит и учене са не само когнитивен процес, но също съдържат и ценности, емоции. В този смисъл, естетическият аспект е неразделна част от преживяванията. За да решим каква да бъде насоката на нашите действия, ние трябва да установим как се чувстваме. Пример за това са интервюта на Блум с деца относно червеите. Той демонстрира, че емоциите, ценностите и естетическите преживявания са свързани и се асоциират с концептуалните аспекти на ученето (Dewey, 1998). Блум дава следния пример (Bloom, 1992): в повечето случаи червеите предизвикват силни емоции. Първоначалната реакция на Емили е, че те са „грозни, противни. Не харесвам цвета им“. Но след това, тя сравнява този цвят с цвета на пръст със собствена циркулация. В резултат на това, детето прави извод за ролята на кръвта. Ако цветът не беше предизвикал такъв емоционален отговор, то Емили не би направила връзка с кръвта.

Този пример показва ясно, че негативното естетическо преживяване може да има позитивен учебен резултат, който функционира не само като мотивационно състояние. Естетическите преживявания са очевидни, когато учениците решават на какво да обърнат внимание и кое да игнорират. В този смисъл, когнитивният и естетическият аспект е необходимо да бъдат разглеждани като част от цялостната дейност (Jakobson, Wickman, 2007).

От своя страна, богатството на преживявания води до изграждане на естетическо разбиране. То се определя като връзки между концептуалните знания, комбинирани с оценяване на красотата и силата на идеите, които трансформират нашите възприятия и преживявания. В резултат на наученото и преживяното учениците започват да мислят и действат различно. Основните компоненти на естетическото разбиране са:

1. Променено възприемане – на себе си и на света.
2. Подновен интерес, учудване, вълнение.
3. Ясна мисъл и овладяване на научни концепции.

Това е особено важно, защото естетическото преживяване и разбиране могат да променят начина, по който възприемаме света, както и действията ни (Girod et al., 2010). За да се постигне тази цел, учителят може да използва следните форми:

1. Работа в научен център – в него децата трябва да имат материали, с които свободно да манипулират. Това не е просто кът, в който учениците само наблюдават обекти. Повечето учители използват пясък и вода, но може да се добавят още ориз, боб, царевично брашно или дървени стъргодини. Тези материали трябва да бъдат достъпни за проучване, измерване, изсипване. На децата трябва да се предостави възможност да манипулират свободно с избраните материали, без учителят да определя конкретна цел на дейността.

В научния център може да има растения или животни, които децата да наблюдават. В допълнение, учениците могат да се грижат за тях, да записват информация (като например колко храна са изяли, колко вода са изпили и т.н.)

„Моля, пипайте“ е надпис, който подканва учениците да действат и да манипулират с интересни предмети. Много учители започват учебната година с желание да проучват обектите, които децата носят от къщи и които биха представлявали интерес за тях. Например, те инициират проект, свързан с поставяне на птиче гнездо в малко дърво, или проучват специални камъни, донесени от учениците.

2. Откривателски разходки – те са начин за поддържане и обновяване на научния център. Тази форма на работа с малки деца се базира на желанието на учениците да колекционират. Откривателските разходки могат да предоставят на децата възможности да използват пазарски торби при събиране на материали в двора или близката местност.

След събирането на интересни обекти учениците могат да започнат да ги сортират, сравняват, класифицират и подреждат. На следващ етап, събраните предмети се описват на лист. За по-близък поглед децата могат да използват лупа и на основата на наблюденията си да сортират обектите според линиите, цвета и други елементи.

Дигитална камера може да проследи детската колекция, а надписи като „Аз разследвам“ или „Аз открих предмет, който е кръгъл и има линии“ представят откритията на учениците (Mayesky, 2008).

Освен посочените форми, учителят може да използва и различни методически прийоми, като например:

1. Представяне на концепции по начина, по който те са възникнали и са станали значими. Това е необходимо, защото всички, дори и най-значимите концепции, са били идеи, които дори са били отхвърляни, като например идеята на Коперник за Слънчевата система. Днес концепцията, че Земята се върти около Слънцето, е нещо обикновено и ние дори не се замисляме за това. Но по времето на Коперник тази идея е била смущаваща и е променила мисленето на хората. За да оценят значимостта на тази концепция, учениците трябва да осъзнаят и почувстват важността на разглежданата идея. Това включва разбиране на историческия контекст, в който идеята се е зародила, както и признаване на трансформациите, които тя е предизвикала.

2. Стимулиране на съпричастност и значим личен опит – много педагози подчертават значението на свързването на учебния материал с опита на учениците, но Дюи отива по-далече. Той счита, че педагозите следва да свържат учебното съдържание с детския опит по начин, който предизвиква значими лични преживявания (Dewey, 1990). Това означава внимателно подбиране на думи, образи, описания и действия с цел привличане на вниманието на учени-

ците. Например, при изучаването на темата за животните и тяхната адаптация към средата, учителят може да предложи някои видеоклипове на забележителни животни (например: мечка гризли) и да възложи на децата да напишат доклад за любимото си животно. В хода на урока учителят може да обясни следното: „Тази седмица ще научим повече за това, че всяко животно има уникално устройство. Това е така, защото всяко животно е създадено да се бори и оцелява в дадена среда. И когато научите и разберете как животните са се адаптирали към средата си, ще осъзнаете, че всяко животно е изключително създание“.

Останалата част от урока е посветена на дейности, свързани с осъзнаване и оценяване на животните като уникални създания. Намерението на учителя е да стимулира съществуващите интереси и да предизвика съпричастност и вълнение към темите за животните в ежедневието им. Този подход, за разлика от традиционния, използва овладяването на учебното съдържание не като крайна цел, а като средство за обогатяване на опита.

3. Използване на метафори и повторно наблюдение – това е важно, защото често в ежедневието си ние разчитаме на разпознаването. По тази причина, ние незабавно класифицираме обектите към даден клас и често попадаме в стереотипи или предварително начертани схеми (Dewey, 1980).

Повторното наблюдение изисква от учениците внимателен поглед към обикновени обекти от нова перспектива. Например, при изучаването на Слънчевата система учениците идентифицират познати обекти като Луната, които могат да бъдат видени по различен начин. След това, децата наблюдават обекта в ежедневието си и споделят повторното си наблюдение с класа. Например: „Наблюдавах повторно вчера вечерта! Успях да видя различни форми и неща на Луната и мога да ви кажа, че това е било просто сянка, която изглежда като нокът на пръст“. В този случай повторното наблюдение помага на този ученик да използва своето разбиране, да обясни и обогати своето възприятие (Girod, Wong, 2001).

4. Демонстриране на страст към учебното съдържание – обикновено учениците си изграждат впечатления за учебния предмет през погледа на своя учител. Този факт поставя педагозите пред голяма отговорност – те трябва да представят учебното съдържание по вълнуващ и мотивиращ децата начин. Какво трябва да направят учителите, за да постигнат тази цел? На първо място, самите педагози трябва да се вълнуват и да преподават с желание конкретния учебен материал. Но това понякога е трудно, защото се случва учителите да преподават учебно съдържание, което не представлява интерес за тях. Този проблем не може да бъде разрешен напълно, но педагозите могат да развият своите интереси към дадени теми чрез разговор със специалист, разкриване на историческия контекст на идеята, демонстриране на ентузиазъм пред учениците и споделяне на собствени естетически преживявания.

5. Предприемане на определени действия, възприемане и оценяване на изученото от страна на ученика. Учителите могат да организират серия от дейности, чрез които да стимулират естетическите преживявания. Например, в урока за адаптирането на животните към средата, споменат по-горе, учителят първо мотивира децата с цел възприемане на животните по нов, значим начин. След това учениците оценяват животните на основата на концепцията за адаптацията и работят в малки групи. Накрая, учителят окуражава децата да използват изучаваната концепция в ежедневието си и да споделят извънучилищните си преживявания. По този начин, педагогът акцентира върху естетическите преживявания, които влияят и трансформират взаимодействието на децата със средата (Pugh, Girod, 2005).

6. Стимулиране на творческите способности – докато преподава, учителят може да стимулира учениците да действат по-творчески и да използват въображението си. Децата могат да използват въпроси от типа: „Какво би станало, ако...“. Например: „Какво би станало, ако камъните можеха да говорят? Каква история биха ни разказали за техните пътешествия?“. Учениците могат да бъдат стимулирани да открият научните идеи по начин, близък по известните мисловни експерименти на Айнщайн (Girod et al., 2002).

Разгледаните варианти позволяват да се направи обобщението, че естетическото чувство не означава „Аз виждам“ или „Аз чувам“, а по-скоро „Радвам се на това, което виждам“ или „Харесва ми това, което чувам“. Това означава, че детето използва вкуса или предпочитанията си. Естетическата чувствителност е важна за учениците, защото подобрява качеството на ученето и стимулира творческия процес, а това дава следните предимства:

1. Децата са по-чувствителни към проблеми, свързани с вътрешния си свят и със заобикалящата ги среда.

2. Децата са по-склонни да учат самостоятелно, защото са по-чувствителни към пропуските в знанията си.

3. Животът е по-въълнуващ за учениците, защото те имат възможност да проявят любопитство и да бъдат изненадани.

4. Децата са по-толерантни, защото научават, че има множество възможни начини за реализиране на техните идеи.

5. Учениците са по-независими, защото са „по-отворени“ към своите собствени мисли. Те умеят също да задават въпроси.

6. Децата се справят по-добре в сложни ситуации, защото не очакват да открият един най-добър отговор (Mayesky, 2008).

В допълнение на това, възможността за включване на естетически преживявания в учебно-възпитателния процес води до удовлетворение, съдейства за по-доброто концептуално разбиране и запомняне, както и за значимото и творческо учене (Uhrmacher, 2009).

Доказателства за значимостта на детските естетически преживявания могат да се открият и в изследванията на Томкинс и Тъниклиф (Tomkins, Tunnicliffe, 2007), които проучват оценяването и интерпретацията на природни обекти, споделени от децата от начална училищна възраст. Те установяват, че значителна част от учениците, когато са помолени да изберат обект от снимка и да говорят за него, използват както учудването, така и естетическата си преценка при избора. Децата са склонни да употребяват фрази като „Аз просто го харесах“ или „Те са толкова сладки“. Това показва, че учениците изразяват вид естетическа оценка, която е повлияна от структурата и формата на обекта, както и от сензорното възприятие на ученика. Посоченият факт предполага повишено внимание към естетическото преживяване и разбиране на учениците в процеса на опознаване на природата.

БЕЛЕЖКИ

1. Girod, M., Pardales, & Cavanaugh, S. & Wong, D. (2003). Leveling the playing field: Teaching and learning science for aesthetic understanding. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL, April.
2. Girod, M., Rau, C. & Schiepige, A. (2002). Appreciating the Beauty of Science Ideas: Teaching for Aesthetic Understanding. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans.

REFERENCES / ЛИТЕРАТУРА

- Bahm, A. (1993). *Axiology: The Science of Values*. Amsterdam: Rodopi.
- Bloom, J. (1992). The development of scientific knowledge in elementary school children: A context of meaning perspective. *Science Education*, 76 (4), 399-413.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. New York: Berkley.
- Dewey, J. (1998). *Experience and Education*. West Lafayette, IN: Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (1990). *The school and society and the child and the curriculum*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (2005). *Art as Experience*. New York: Penguin.
- Girod, M. & Wong, D. (2001). The view from aesthetic understanding: A Deweyan perspective on science learning. *The Elementary School Journal*, 102, 199-224.
- Girod, M., Twyman, T., Wojcikiewicz, S. (2010). Teaching and Learning Science for Transformative, Aesthetic Experience. *Journal of Science Teacher Education*, 21, 801-824.

- Granger, D. (2006). Teaching Aesthetics and Aesthetic of Teaching: Toward a Deweyan Perspective. *Journal of Aesthetic Education*, 40 (2), Summer, 45-66.
- Hadzigeorgiou, Y. (2005). *Monograph on Humanistic Science Education*. Rhodes: University of Aegan.
- Jakobson, B. & Wickman, P. (2008). The Roles of Aesthetic Experience in Elementary School Science. *Research in Science Education*, 38 (1), January, 45-65.
- McMahon, K. (2007). *Teaching Science in the Context of Classical Aesthetics*. Nothridge: California State University.
- Mayesky, M. (2008). *Creative Activities for Young Children*. (9th edition). New York: Delmar.
- Milne, I. (2010). A Sense of Wonder, arising from Aesthetic Experiences should be the Starting Point for Inquiry in Primary Science. *Science Education International*, 21 (2), June, 102-115.
- Pugh, K. & Girod, M. (2005). Science, Art and Experience: Constructing a Science Pedagogy from Dewey's Aesthetics. *Journal of Science Teacher Education*, 9-27.
- Ratzsch, D. (2001). *Nature, Design and Science. The Status of Design in Natural Science*. New York: State University of New York.
- Tomkins, S. & Tunnicliffe, S. (2007). Nature tables: stimulating children's interest in natural objects. *Journal of Biology Education*, 41 (4), 150-155.
- Tytler, R. (2007). *Ways forward for Primary Science Education*. Melbourne: Deakin University.
- Uhrmaher, B. (2009). Toward a Theory of Aesthetic Learning Experiences. *Curriculum Inquiry*, 39 (5), December, 613-636.
- Wickman, P. (2006). *Aesthetic experience in science education. Learning and meaning-making as situated talk and action*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Wilson, R. (2010). Aesthetics and a Sense of Wonder. *Aesthetic Exchange*, May/ June, 24-26.

PECULIARITIES OF THE AESTHETIC EXPERIENCE AND AESTHETIC UNDERSTANDING IN THE PROCESS OF DISCOVERING NATURE

Abstract. The material considers the significance of the aesthetic experience and the aesthetic understanding in the process of discovering nature. Some examples are described, which reveal the influence of the emotions, feelings and experiences

in the process of acquiring knowledge and developing scientific concepts. As a result of the suggested options, as well as according to the characteristics of the children's development, a generalization is made that the aesthetic perception and understanding is an invariable aspect of the process of discovering nature and developing scientific concepts.

✉ **Dr. Ivanka Kirilova**
Union of Scientists in Bulgaria
39, Madrid Blvd.
1505 Sofia, Bulgaria
E-mail: vanja_kirilova@abv.bg



GLOBAL
OBSERVATORY
FOR INCLUSION

Inclusion of Children with Special Educational Needs
Интеграция на деца със специални
образователни потребности

THE PROCESS OF READING AND THE TEACHING OF READING SKILLS TO PUPILS WITH DYSLLEXIA

Blagovesta Troeva
New Bulgarian University

Abstract. The paper explores the strategies applied in teaching reading skills to pupils with the dyslexia. It starts with an analysis of some of the most influential theories of reading development in languages with an alphabetic orthography and the implications they have for teaching reading skills. Next, it identifies the areas of reading acquisition that are most frequently affected in dyslexia, acknowledging the complex and inhomogeneous nature of this specific learning difficulty. Drawing on research on reading interventions, the paper discusses the focus given to structured phonics presented in a rich language environment. It suggests that comprehension developing activities alongside the development of phonological skills should not be underestimated. Additional principles guiding instruction are identified and discussed – multisensory teaching, the role of context, mixed-ability grouping, reinforcement, overlearning and metacognition. Taking into account the variations of each learner’s profile, the author concludes that accommodating the reading instruction to meet each student’s individual needs is what teachers should aim at in order to secure the most inclusive learning environment.

Keywords: dyslexia, reading development, strategies, teaching reading skills

Introduction

*I hear and I forget. I see and I remember.
I do and I understand*

Confucius, 551BC – 479 BC, cited in Vaillancourt, 2009

Unlike speaking, which comes relatively easy through imitation, reading is an invention from about only 5,000 years ago, has not been enshrined in our genome, and is a skill that needs to be taught (Stein, 2008). It is a major component of literacy, a socio-cultural phenomenon whose features change in

temporal and geographical terms. Its merit is contingent on societal priorities (Elliot et al., 2008), undoubtedly rising in the western world where the notion of illiteracy often carries ‘negative associations with limited ability of social value’ (Cook-Gumpertz, 2006 cited in Elliot et al., 2008).

This line of development parallels the growing commitment to inclusion, interpreted by some as, ‘the process of increasing the participation of learners within and reducing the exclusion from, the cultures, curricula and communities of neighbourhood centres of learning’ (Booth, 2000). An individualized approach ensuring high quality and equitable teaching for all is required by national and international documents such as the *UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities* which stipulates that, ‘effective individualized support measures are provided in environments that maximize academic and social development, consistent with the goal of full inclusion’¹⁷).

Dyslexia is considered to be a specific learning difficulty³). It is generally believed to be caused by deficits in the phonological representation or processing (Snowling & Hulme, 2011). Children with dyslexia find it difficult to map letters onto sounds, which is experienced as difficulties in decoding written words (Vellutino et al., 2004). It might be expected that this is the area where intensive teacher support would be required. However, reading in a language with a deep orthography like English is a complex process (Snowling, Hulme, 2011). Decoding print and understanding the alphabetic principle are an essential step towards proper reading but as Snowling and Hulme point out, children also need to ‘read fluently and with understanding’ (2011). For this reason, a narrow focus on phonological skills is likely to be insufficient. A number of government-funded reports both in England (Rose, 2006, 2009) and the USA (12), as well as Section 1.25 of the SENDCP (DfE, DfH, 2014), have recommended a number of approaches to address the difficulties in reading acquisition.

The paper will focus, first, on some of the most influential theories of reading development in languages with an alphabetic orthography and the implications they have for teaching reading skills. Next, it will attempt to identify the areas of reading acquisition that are most frequently affected in dyslexia. Finally, it will look at research on reading interventions that has informed teaching practice.

Developing Reading Skills

Before analyzing what strategies are applied in teaching reading skills to pupils with dyslexia, we have to identify the main skills that need to be developed in reading acquisition. Ehri (2005) offers a four-phase model of reading development, in which a major stepping stone towards the acquisition of reading is decoding written words along with mastering of the alphabetic principle. Decoding refers to the ‘ability to use speech codes to represent information in the form of words and word parts’ (Vellutino et al., 2004), whereas

the alphabetic principle corresponds to ‘how letters in printed words map onto the phonemes in spoken words they represent’ (Snowling, Hulme, 2011). From relying only on visual clues for relating a written word to its sound or semantic representation at the pre-alphabetic stage (Beech, 2005), beginner readers start learning the names and sounds of the letters in the alphabetic system, initially managing to link only some of the letters to sounds, usually the first and the last ones at the partial alphabetic stage (Ehri, 2005). Next, they start forming full connections between graphemes and phonemes, and process the constituent letters of words at the full alphabetic phase (Beech, 2005). They can decode unfamiliar words and retain spellings of words they have already seen several times in their memory (Ehri, 2005). At the fourth, consolidated alphabetic phase, an increasing number of sight words are retained in their memory, which in turn makes the acquisition of new words easier (Beech, 2005). This development of ‘sight words’ vocabulary is considered essential by Ehri (Ehri, 2005).

A similar progression of the reading skills acquisition is outlined in Frith’s (1985) model of reading development, involving a logographic, alphabetic and orthographic stages. Sight word reading is less highlighted but still present in it as at the last, orthographic, stage learners make an instant, systematic and non-visual analysis of words. Unquestionably, however, *decoding appears to be a major component of reading development* in both developmental models of reading. Stuart et al. (2008) remark that its significance pertains to all recent theories of reading development in languages with an alphabetic orthography.

How do Ehri’s and Frith’s models inform the teaching of reading skills? On the one hand, they pinpoint decoding and mastering the alphabetic principle as the two major gateways to reading acquisition. On the other hand, they draw a picture of the specific steps in the reading acquisition process. According to Frith (1985), the three stages are sequential, and each is built on the previous one. That would mean that decoding skills and knowledge of the phoneme-grapheme correspondence precede the acquiring of sight words. Conversely, Ehri (2005)’s phases presuppose a greater flexibility, children being able to exhibit behavioural characteristics of different phases. Still, Ehri (2014) acknowledges that the accumulation of skills from one phase secures the reader’s movement to the next one. Snowling (2000), however, argues that research does not prove a universal sequence of reading development, as this process is strongly influenced by the language orthography (Wimmer, 1996, cited in Snowling, 2000). Nevertheless, as far as the acquisition of reading in English is concerned, the two theories provide a rough guideline of what processes teachers should enhance and expect for their pupils to master while learning to read.

The alphabetic writing system imposes a great load on the visual system for children (at Ehri’s pre-alphabetic phase) and decoding is the primary tool to reduce that load (Vellutino et al., 2004). The acquisition of decoding skills

allows for new unfamiliar words to be decoded and is the basis for the further automatization of reading (Snowling, 2006). However, despite having utmost significance, decoding skills, sight word reading and alphabetic knowledge are not sufficient for the development of skilled reading. One more important aspect is accounted for in the Simple View of Reading (SVR) (Gough and Tunmer, 1986, Hoover and Gough, 1990), whose framework was adopted by the National Primary Strategy in England in 2007 and serves as a ‘useful framework’ both for the assessment and teaching of ‘all’ children (Kelly, Philips, 2013).

The SVR suggests a combined influence of decoding and linguistic comprehension on skilled reading, ‘both necessary for reading success, neither sufficient by itself’ (Hoover & Gough, 1990). Linguistic/language comprehension is founded on lexical knowledge, semantics and syntactic processes, as well as pragmatics (Snowling, 2006). Though the original term ‘decoding’ may mislead into believing that it entails only grapheme to phoneme conversion (Ouellette, Beers, 2010), it does not rule out orthographic or visual word recognition. By ‘decoding’ Gough and Tunmer mean ‘the ability to recognize words presented singly out of context’ (Gough, Tunmer, 1980, cited in Rose, 2006). To represent this dimension more correctly, later works on the SVR use the term ‘word recognition processes’ (Fig. 1).

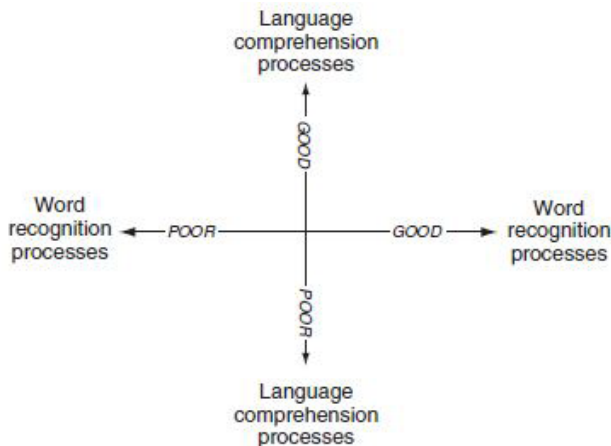


Fig. 1. The Simple View of Reading

Having reviewed these three major theories of reading development, we may conclude that the major skills involved in reading are word recognition (including both serial decoding and sight word reading), and language comprehension (associated with meaning on all levels of language). It has to be noted, however,

that while comprehension is learned in the course of learning to speak, word recognition is not such a natural process as ‘the brain is specialized for processing spoken language, but not written language’ (Lieberman, 1992, cited in Reid, 2003). That appears to mean that while teachers of reading are expected to facilitate the acquisition of skills in both dimensions, a focused support would be more necessary in the development of decoding and sight word reading.

The Skills that are Compromised in Dyslexia

Difficulties in acquiring reading may have multiple determinants (Frith, 1999). In her causal model of dyslexia, Frith (Frith, 1995) poses that in order to have dyslexia there has to be a neuro-developmental disorder, a ‘biological origin leading to a cognitive deficit and resulting in a particular pattern of behavioural signs’, with environmental factors affecting all these levels.

The International Dyslexia Association (IDA)’s (2015) definition of dyslexia states:

Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge.

Thus, IDA’s definition identifies the SVR’s dimension of word recognition as the primary level of difficulty and recognizes the possibility of accompanying comprehension deficits. Analysing the deficits at the cognitive level, according to Snowling and Hulme (Snowling, Hulme, 2011), ‘offers a necessary and sufficient level of explanation for the development of principled interventions’. Other, more detailed definitions of dyslexia pinpoint not only deficits in phonological awareness, but also such affecting working memory, slow processing speed (Fawcett, 2002), the automatic development of skills, co-occurring visual and auditory deficits (BDA, 2014a) or co-morbidity (combined occurrence of dyslexia with neurodevelopmental disorders such as ADHD or autism).

The theory that has gained popularity with a substantial number of researchers is the *phonological deficit hypothesis* (Snowling, Hulme, 2011). At the cognitive level, the speech sound sequence is phonologically represented by the phonological system (Martin, 2000, cited in Farrell, 2006). If individuals experience difficulties drawing on this representation, they might find it difficult to develop awareness of the difference between sounds as well. Sprenger-Charolles et al. (2006) explicate that the specific difficulty in attending to

phonemes comes from the fact that as elements of the spoken language they are generally not available as discrete units. If phonological awareness (PA), defined by Vellutino et al. (2004) as ‘conceptual understanding and explicit awareness that spoken words consist of individual speech sounds (phonemes) and combination of speech sounds (syllables, onset-rime units)’, is impaired, this might cause difficulties with decoding written words, which as we saw above, is a major component of reading.

It needs to be acknowledged that the PA deficit theory has been not been unanimously accepted (Castles, 2006; Elliot et al., 2008). Castles (2006) affirms that PA is an important factor but other factors contribute as well, and finds some reason in Castles and Coltheart’s (Castles, Coltheart’s, 2004 cited in Castles, 2006) hesitation as to whether deficits in this area cause difficulties with non-lexical reading or the causality is the other way round. PA has been found to be impaired with children who have difficulties reading non-words, but not with children who have difficulties reading exceptional words (Snowling, 2006). On the other hand, there have been cases where even difficulties reading non-words have not been accompanied by difficulties with PA (Hart, 2004, cited in Castles, 2006). Moreover, some argue that PA plays lesser role in the acquisition of reading skills in languages with a more transparent orthography. In such languages, according to Ziegler and Goswami (2005) other phonological markers such as poor verbal memory or rapid naming will be more indicative.

Contrary to these findings, Stanovich and Siegel’s study (Stanovich, Siegel, 1994, cited in Snowling, 2006) concludes that poor phonology is related to reading difficulties *irrespective* of the language characteristics. Snowling (ibid) sides with these authors’ interpretation of dyslexia as *a core phonological deficit*. In their influential review, Vellutino et al. (Vellutino et al., 2004) reaffirm that the available evidence of weak phonological coding being a major underlying cause for dyslexia is substantial.

Dyslexia may be accompanied by *working and short-term verbal memory deficits* (Hatcher & Snowling, 2002). According to the Model of Working Memory (Baddley, Hitch, 1974, cited in Massey, 2008) this type of memory consists of three strands: the phonological loop (responsible for verbal information), the visuo-spatial sketch pad (responsible for visual imagery) and the central executive (controlling the awareness of the information being processed). Working memory is essential in holding the information in the short-term memory while completing a particular task, as well as storing and retrieving information from the long-term memory (Kelly, Philips, 2013). If individuals with dyslexia do not receive complete information in one of the strands (e.g. the phonological loop), the transference of the information from the short term to the long-term memory might be inhibited or inaccurate (Massey, 2008). According to Hatcher and Snowling (Hatcher, Snowling 2002), difficulties with short-term

memory are ‘the most consistently reported’ difficulties found in individuals with dyslexia. Long-term memory limitations have also been observed, which can lead to difficulties in phonological information and word retrieval (ibid).

A large number of individuals with dyslexia have accompanying *auditory or visual processing difficulties* (Massey, 2008). Auditory processing problems may result in difficulties perceiving rapid sounds (Massey, 2008). Deficits in *rapid serial naming*, although more moderately contributing to dyslexia than PA, have been found in more severely impaired dyslexics (Pennington et al., 2001). Visual factors related to convergence, accommodation and tracking have also been identified in certain cases (Farrell, 2006). If accompanied by an impairment of the magnocellular system, printed words may seem moving around or blurred (e.g. Stein, 2001). Still, another problem might be a visual defect causing difficulties with light source, glare, black and white contrast known by the terms Meares-Irlen Syndrome or Scotopic sensitivity (Fawcett, Reid, 2009). Frequently associated with dyslexia, Singleton (2009) contends that such a deficit is a case of visual stress and is not neurologically linked to dyslexia.

The above reviewed features are only part of the possible manifestations of dyslexia, which is influenced by a ‘complex combination of interacting factors’ (Hatcher, 2006). Certain environmental factors may influence the biological, cognitive, and behavioural levels (Firth, 1999), and can aggravate or ameliorate the symptoms of dyslexia (Frith, 1999; Rose, 2009). These could be the pupil’s socio-economic status, the transparency of the language, the value given to literacy, the teaching style (Frith, 1999), previous interventions, co-occurring difficulties (Rose, 2009), the education policy, the staff training, the school and classroom learning environment (Reid, 2003), parental support, peer influence, the mother tongue (Kelly, Philips, 2013). Psychological factors like motivation, interest, self-esteem, preferred learning styles also play a significant role (ibid). All these influences will remain outside the scope of this paper which will further narrow down its focus on the recommended strategies for teaching reading to pupils with dyslexia based on intervention research.

Participants in the majority of UK studies on interventions for reading difficulties have not been specifically identified as having dyslexia, according to Singleton (2009). However, the author points out that most of the participants were on the special educational needs (SEN) register, so it is ‘highly likely’ (2009) that a considerable part of them had dyslexia. Notably, it is believed that most of the strategies that work for poor readers are applicable to children with dyslexia as well and vice versa (Farrell, 2006).

The Teaching of Reading to Learners with Dyslexia

Reading interventions form a ‘virtuous circle’ (Snowling et al., 2011), creating both the basis for teaching practice and serving as a tool to refine

reading acquisition theories. Response to intervention (RTI) has been a way to identify children with reading difficulties (Singleton, 2009). Although interventions are often limited in time and might be applied in out-of-classroom settings, it seems rational to expect that the major principles found to be facilitating poor readers would be implemented in teachers' daily classroom practices as well. It is believed that most of the strategies that work for poor readers are applicable to children with dyslexia as well (Farrell, 2006). Skills acquired during intervention programmes are generally found to be maintained subsequently¹⁴. Notably, Snowling et al. (Snowling et al., 2011) acknowledge that the effectiveness of intervention depends on many circumstances such as the characteristics of the learner, previous interventions, programme characteristics, instructional features.

Recent research shows that there is a need of balanced approach to intervention. The Rose Review (2009) chose the SVR as its theoretical framework, which suggests that speech and language skills should work in interaction. A balanced approach is supported also by Snowling (Snowling, 2006) who claims that interventions should be directed at both phonemic awareness and use of phonological, semantic and syntactic cues inside texts. This coincides with the recommendations of the US National Reading Panel (2000) for use of: phonological awareness, phonics, text reading/fluency, vocabulary and comprehension strategies (Griffiths, Stuart, 2013). Further support of oral skills is considered important by Duff et al. (Duff et al., 2008), and 'a foundation for literacy development' (Snowling, Hulme, 2012).

How does this translate into teaching strategies recommended for pupils with dyslexia? The principles that Rose (Rose, 2009) highlights are: phonics instruction, 'highly structured, systematic, "little and often", using graphic representation, allowing time for reinforcement and encouraging generalisation'. The majority of guidebooks on dyslexia (Reid, 2011) or intervention studies (Oakland et al., 1998) advocate the use of a multisensory approach. The Singleton (Singleton, 2009) report on interventions for dyslexia subdivides 'systematic' into structured, cumulative, sequential, consisting of small steps, and adds more elements such as overlearning, reinforcement, metacognition. The main outlined principles will be elaborated on in the following sections.

Phonics

Snowling and Hulme (Snowling, Hulme, 2012) argue that as the crucial skills needed in order to learn to decode print are *phonemic awareness and letter-sound knowledge*, the two major aspects of the alphabetic principle (Hatcher et al., 2006), these are the areas where intervention should focus on. Singleton (Singleton, 2009) summarizes the gains of the phonologically-based interventions in the UK directed at poor readers as having the following

effect sizes: 0.56 for reading accuracy and 0.91 for reading comprehension (sizes of 0.8 being considered ‘high’). In contrast, whole-language approaches recommended by some researchers (Noell et al., 2006) and based on the idea that immersion in reading opportunities and deriving meaning from context will develop reading skills naturally, have proved to be less effective¹⁴. Singleton (ibid) argues that beginner readers cannot be assumed to learn through the same cognitive processes as experienced ones. Still, Reid (Reid, 2003) supports Adams (Adams, 1990) in his recommendation for the use of both phonological and whole-language approaches to reading.

As dyslexia is essentially characterized by a phonological deficit (Snowling, Hulme, 2011), teaching decoding skills is particularly significant for individuals with dyslexia. The role of *systematic phonics* was substantially emphasized in the Rose (2006, 2009). *Phonics* develops phonemic awareness and builds up knowledge of grapheme-phoneme correspondences and spelling patterns. *Systematic* entails ‘an explicit, organised and sequenced fashion, as opposed to incidentally or on a “when-needed” basis’ (Torgesen et al., 2006). It may refer both to synthetic phonics, which is characterized by sounding-out and blending, and to analytical phonics, which involves inferring of phoneme-grapheme correspondences from sets of words sharing a sound and a letter (ibid). A debate regarding the effectiveness of the two forms is represented by opinions that synthetic phonics is ‘the best route’ for most beginner readers (Rose, 2006) versus one insisting that there is not strong evidence of the advantages of one over the other (Torgesen et al., 2006).

In addition to the unresolved dispute between synthetic and analytical phonics, the place of sight word reading has also been part of the dyslexia discourse. Reid (2003) reminds that phonic programmes directed at children with specific learning difficulties (SpLD) like dyslexia, do not dismiss the necessity to teach sight vocabulary that cannot be acquired via sound blending, e.g. with words like ‘one’. On the other hand, for Wyse et al. (2013) an early introduction of sight vocabulary needs to be employed as ‘sensitivity to larger phonological units including words, rhymes and syllables occurs at an early age and before awareness of individual phonemes’. The more sight words are retained in memory, the easier new words are acquired (Beech, 2005). Moreover, rapid and automatic recognition of written words bolsters up the understanding of sentences and texts (Sprengr-Charolles, 2006).

The dispute, called the ‘reading wars’ between whole-world and phonics approaches, was triggered by the irregularities of the English orthography¹¹. Goswami (Goswami, 2007) pointed out that English requires phonics to be taught at more than the phonemic level. As a language, it is ‘both deep and complex’ (Ehri, 2005), as on the one hand, one letter can correspond to more than one sound, and on the other hand, the language has a lot of consonant

clusters (e.g. CVCC words) unlike languages like Italian which follow a CVCV pattern. Goswami (Goswami, 2007) postulates that for English the onset-rime awareness is very important part of phonological awareness. Goswami and Mead (Goswami, Mead, 1992) show that children's making analogies between spelling patterns (e.g. beak – peak) facilitates their reading of unfamiliar words. Although Strauss and Altwerger (2007) perhaps go too far claiming that 'the English phonics system operates at a level of complexity that essentially defies teachability', they too recommend a focus on larger word units such as rimes. Snowling (Snowling, 2000) challenges this view by presenting a number of studies that show that knowledge about riming patterns appear more slowly than that of grapheme-phoneme connections, so it is unlikely for such knowledge to assist children in their first reading attempts. Still, *analogy* is one of the four strategies for reading unfamiliar words put forward by Ehri (Ehri, 2002), besides decoding, sight reading, and prediction.

Ehri (Ehri, 2005) too warns that 'decoding skills may not be sufficient to move readers to the full phase if it is not practiced as a tool for building a sight vocabulary but is simply applied as a strategy for sounding out the letters in words'. Furthermore, reports on fluency after the application of phonologically based interventions do not reveal a considerable improvement (Reid, Green, 2007). A possible reason might be Katzir et al.'s (2006) finding that fluency has a multidimensional nature and is determined not only by phonological awareness, but also by rapid letter naming and orthographic patterns recognition. Although Torgesen and Hudson (2006) recognize that fluency is determined by multiple factors, they identify the most influential one to be the speed of word recognition.

Reading Comprehension

Slower and effortful decoding has been found to exhaust the working memory resources needed for comprehension (Kirby & Savage, 2008, Reid & Green, 2007). Together with word recognition skills, language comprehension skills have a critical role in the acquisition of reading, or as Wyse et al. state 'reading comprehension is the essence of reading' (Wyse et al., 2013). Snowling (Snowling, 2006) asserts that while the mapping of sounds and letters, which defines as a 'speech skill', is a prerequisite for reading in an alphabetic system, wider, 'language abilities' are necessary in order to 'understand the meanings of words and sentences, to integrate these into texts'. The latter entail 'lexical knowledge, semantics and syntactic processes', that is, they are closely connected to vocabulary and sentential context and therefore will be presented together with these two themes. Participants in Troeva's (2015b) study report that vocabulary and semantic skills help pupils with dyslexia to "take-off" in their reading development. Wray (Wray, 1981, cited in Wyse et al, 2013) rightly

remark that it is unfortunate that comprehension is often considered a higher-order skill as most children are being read to stories and taught to narrate stories in an early pre-school age, therefore their comprehension skills should not be underestimated.

As slower word recognition and information processing may hamper comprehension (Reid, Green, 2007), learners with dyslexia are often entitled to time differentiation for task completion. Frith (Frith, 1985) points out that even if children with dyslexia manage to develop alphabetic skills these will require more effort and may not be retained under stress. Time is a 'crucial element' especially when accommodating the needs of children with auditory or visual difficulties (Massey, 2008).

The Role of Context

Everatt et al. (2007) comment on the evidence that the syntactic context of a word can aid its recognition in both accuracy and speed, and that context priming effects have been found greater among individuals with dyslexia than peer controls. West and Stanovich (Stanovich, 1978, cited in Sprenger-Charolles, 2006) explain this with the fact that skilled readers have already acquired automaticity of word identification. That means that in the presence of poor decoding skills utilization of semantic and syntactic cues can act as a compensatory strategy (ibid). Another reason for the importance of context is that it provides children with the opportunity to use a very powerful strategy for reading unfamiliar words – prediction (Ehri, 2014). Still, Reid (Reid, 2003) reminds that in order to make a full use of the benefits of contextual reading, readers must have already acquired a stock of sight vocabulary. On the other hand, exposure to texts facilitates the acquisition of sight vocabulary, which in turn encourages more reading, which additionally increases the lexical store – a phenomenon described as the so-called Matthew effect (Stanovich, 1986).

Engagement

Engagement has been considered key to facilitating literacy acquisition, and especially the aspect of reading comprehension (Wigfield et al., 2008), 'central to the progress in reading'⁷⁾. A predominantly phonics-based approach seen by Dombey⁷⁾ as 'an unbalanced diet' having 'thin gruel', should be diversified not only in order to fill in for areas that have not been sufficiently addressed, but also involving teachers' creativity to make lessons more engaging and keep up the pupils' level of interest. An original study conducted by Anderson (Anderson, 2009) revealed the necessity of matching readers and texts effectively and argued that 'unless dyslexic pupils are able to construct their identities as *interested readers*, silent reading sessions are a complete waste of time for them and so are unlikely to contribute to reading development'.

Grouping

Grouping by ability has often been adopted with the assumption that it will boost motivation, independence and academic achievement. Dyslexic learners' low levels of self-esteem and accompanying anxiety are quoted as some of the possible reasons for their poor educational achievement (Everatt et al., 2007). However, some researchers such as Wilkinson and Penney (2013) question whether ability grouping has been successful in relieving these. They claim that 'many students may be underachieving in schools not because they lack "ability" *per se* but rather because their achievements potential is proscribed by systems of judgment that are not inclusive of diverse abilities..., a lack of appropriate differentiation across the spectrum of "ability" sets'. This view seconds Hall and Harding's (Hall, Harding's, 2003) finding that *effective* teachers 'grouped and re-grouped children for *instructional* purposes rather than created fixed *ability* groups'.

Systematic Approach

The components of the systematic approach were introduced earlier in the paper with Singleton's¹⁴⁾ and Torgesen et al.'s (Torgesen et al., 2006) definitions of the term. Singleton asserts that these principles of structured, cumulative and sequential teaching are 'firmly enshrined in mainstream specialist teaching for dyslexics'¹⁴⁾. In research literature, *structure* is associated with a logical progression, explicit linking between new and old material, and development in small steps (Reid, 2014). Structure facilitates learning as the child with dyslexia may have a good understanding of classification, patterns and regularities, and use these to learn through analogy¹⁴⁾.

In a study conducted by Wyse et al. (Wyse et al., 1999 cited in Reid, 2003) it was found that a structured approach to reading was even more important than training in phonological awareness. A *sequential and cumulative* teaching provides structure as well, but also allows learners to master certain skills before moving on to a next level (ibid). Thus, the instruction will involve logical progression of the material with small steps explicitly linked with each other.

Multisensory Techniques

The *multisensory* principle, involving simultaneously or sequentially four sensory modalities – oral, visual, auditory and kinesthetic-tactile, has been widely recommended for children with dyslexia⁹⁾. The using of the four channels enhances memory and learning and helps for the reinforcement of strong modalities, improvement of weak ones and automaticity (Walker, 2000). Children are facilitated in building the necessary brain pathways in order to establish connections between sounds and letters and process them with greater accuracy and speed⁹⁾.

Snowling & Hulme (Snowling, Hulme, 2011) express certain reservations pointing out that multisensory approach in teaching children with dyslexia is based on evidence only from small-scale studies but lacks such from large-scale research. They find greater value in training in the alphabetic principle as the evidence for its efficacy is ‘considerable’ (Snowling, Hulme, 2011). IDA (2009) also acknowledges that the multisensory approach has not been well-researched in controlled comparative studies yet. Nevertheless, they highlight the fact that elements of it have been included in reading intervention programmes and have proved successful.

It is a fairly established fact that identifying children’s preferred learning style (auditory, visual, tactile, or kinaesthetic), and introducing new material in view of it, increases their chances for success and motivation (Reid, Green, 2007). That does not mean, though, that the weaker sensory modalities of the student should not be engaged¹⁵. Employing different modalities and channels of transferring knowledge increases learners’ opportunities for reinforcement and overlearning – two other major components of dyslexia-friendly learning.

Overlearning, Reinforcement and Metacognition

As it is noted in BDA’s (2014a) definition of dyslexia, it may cause difficulties with ‘the automatic development of skills’. One of the ways to achieve automaticity is through *overlearning* (Reid, 2003). Overlearning does not involve rote repetition but employing different channels for mastering the new information (Reid & Green, 2007), such reinforcement being necessary because of the reported difficulties with short- and long-term memory in children with dyslexia (Reid, 2003). *Reinforcement* is related to the idea that regular practice automatizes the skills¹⁴. *Metacognition* refers to the fact that pupils need to be aware of the possible strategies to use in different contexts (ibid). Being interviewed by the researcher in 2014, the head of a London borough’s literacy department insisted that it is indispensable to embed in the students the concept of being a learner – ‘it’s like a shift in the way that they perceive what they are doing and the way it is transferring’.

A quantitative study evaluating all these principles was conducted by the Institute of Education and the University of York and presented in Rose (2009). It came out with a list of features that teachers taught most important when teaching pupils with dyslexia. As far as teaching strategies are concerned, the highest ranked feature was the multisensory teaching and learning (91% for KS1 and 94% for KS2). Teaching a structured programme of phonics comes with 82% for KS1 and 75% for KS2. Consolidation and reinforcement of material already covered received respectively 73% and 81% (ibid).

Targeting Dyslexia or Targeting All

The distinguishing of dyslexia from other learning difficulties is not founded on sufficient evidence according to some authors. They claim the recommended

teaching strategies come mostly from research involving poor readers in general, and that focused instruction aiding word recognition, especially through decoding, is essential for *all* beginning readers (Stuart et al., 2008; Rose, 2009).

Elliott et al. (Elliott et al., 2008) go as far as to argue that dyslexia serves as ‘conceptual clearing-house for a number of reading skills deficits and difficulties, with a number of causes’ (2008). In their opinion, as many signs of dyslexia seem the same as those of other literacy problems, it does not help teachers to differentiate their instruction to dyslexic and non-dyslexia children with reading difficulties.

Reid (Reid, 2003) rightly notes that teaching approaches should be designed in relation to the individual pupil and not to the ‘syndrome – dyslexia’. Even though a certain pattern of core difficulties is recognized among learners with dyslexia, these students do not represent an identical discrete entity with identical profiles’ (Reid, 2003). Therefore, Reid (*ibid*) points out that the decision about these approaches needs to be informed by the individual pupils’ assessment, including their strengths and weaknesses, preferred learning styles, interests, and motivation.

Do Pupils with Dyslexia Follow the Same Process of Learning to Read?

Some researchers claim that we cannot speak about dyslexia but only of delay as children with dyslexia develop their reading skills following the same stages of development as other children (Cassar et al., 2005, cited in Elliott et al., 2008). However, Frith (Frith, 1985) posits that the progress of children with and without dyslexia is different in at least two aspects. Those who have difficulties proceeding from the logographic level onwards, develop compensatory strategies and logographic skills to an extent greater than that of other children, and also, the excessive focus on phonics instruction may help them develop alphabetic skills but these will require much more effort than in other children, and may not be maintained under stress (*ibid*).

Also, for children with dyslexia the decoding system may not be self-sustaining as with the others. Stuart et al. (Stuart et al., 2008) explain that when beginning readers successfully decode unfamiliar written words, those are added to the sight vocabulary store. The more words are accumulated in this store, the more previously unknown phonetic rules the child will infer, until s/he reaches the phase when s/he will not have to be taught how to decode. However, as Rose (Rose, 2009) points out, pupils with dyslexia may have an impaired development of the self-sustaining word recognition system. Their word recognition processes may never be finalized. This might imply that for some children, the basic principles of grapheme-phoneme correspondence need to be continuously reinforced.

In a study where teachers of students with dyslexia were interviewed about strategies of teaching learning skills, a head of a London borough's literacy support centre strongly asserted:

'I think, there is enough evidence to suggest that... there is a profile which has a cognitive issue behind it, which also has an impact on learning and access to curriculum. And I don't think that should be ignored. I think because it is not a medical condition, then someone thinks it's not really there and there is no evidence. Certainly, in my experience, there is evidence... .. And if we don't say that certain children have a specific difficulty then we are letting them down.'

Blagovesta Troeva¹⁶⁾

Conclusion

The paper explored a number of influential models of reading in order to identify the major skills needed for its acquisition. Together with research findings on dyslexia and literacy difficulties, they provided a conceptual framework for the adoption of certain teaching strategies. Decoding abilities were found to be both a corner stone in reading development and the area posing difficulties for the majority of learners with dyslexia. Intervention studies confirmed the expected role of phonological awareness and letter-sound correspondence in reading development and highlighted the role of structured phonics presented in a rich language environment. While targeted comprehension development has been accounted for in a number of research papers, there is still disagreement about its role in the early stages of reading acquisition. Therefore, the relationship between developing phonological and comprehension skills in pupils with dyslexia needs further exploration. Additional principles guiding instruction were identified and discussed – multisensory teaching, the role of context, mixed-ability grouping, reinforcement, overlearning and metacognition.

These principles govern the ideology and content of a considerable number of intervention programmes, as pointed out by Singleton¹⁴⁾. Since there has not been a significant difference between the strategies that work for readers at risk with and without dyslexia, certain authors advocate for a more general and open support available to all children with literacy difficulties. Elliott et al. (Elliott et al., 2008) stress that for many the stigmatising with dyslexia is seen as the only means of getting additional and more specialised support, which puts some poor readers at risk of being excluded from a differentiated support. Such claims are justifiable and necessitate taking into account the variations of each learner's profile and accommodating the reading instruction to meet each student's individual needs.

Dyslexia is just a signpost that indicates the need of a more focused intervention and a differentiated approach. However, it is the living personality of the student

which will determine the application of certain strategies of reading instruction. Reading development follows a certain route, a road described by a number of reading theories. Nevertheless, each traveller would display an inimitable variety of personal features, and it is the teacher's responsibility, being well versed in inclusive principles and techniques, to help everyone go forward in their unique journey.

NOTES

1. British Dyslexia Association (BDA), (2012) *Dyslexia Friendly Schools: Good Practice Guide*, Abridged version, BDA, Available at: <http://www.bdadyslexia.org.uk/common/ckeditor/filemanager/userfiles/Educator/Resources/dfs-gpg-abridged.pdf>, (accessed: 11/01/2016).
2. British Dyslexia Association (BDA), (2014a) *Dyslexic*, Available at: <http://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexic>, (accessed: 15/01/2016).
3. British Dyslexia Association (BDA), (2015) *What are Specific Learning Difficulties?* <http://www.bdadyslexia.org.uk/educator/what-are-specific-learning-difficulties> (accessed: 15/01/2015).
4. Brooks, G., (2007). *What Works for Pupils with Literacy Difficulties? The Effectiveness of Intervention Schemes*. 3rd edition, DfCSF, Ref: 00688-2007BKT-EN, Available at: <http://catchup.org.uk/Portals/3/CU%20research/What%20works%20for%20pupils%20with%20literacy%20difficulties%202007.pdf>, (accessed: 10/10/2014).
5. Department for Education & Department for Health (DfE & DfH), (2014) *Special Educational Needs and Disabilities Code of Practice: 0 to 25 Years*, London: DfE
6. Dombey, H., (2009). *Research with a Focus on the Teaching and Learning of Reading in the Pre-School and Primary Years*, Available at: http://www.ite.org.uk/ite_research/research_primary_focus.pdf, (accessed: 15/01/2016).
7. Dombey, H., (2010) *Teaching Reading: What the Evidence Says*. The UK Literacy Association, Available at: [https://www.teachers.org.uk/files/UKLATeachingReading\[1\].pdf](https://www.teachers.org.uk/files/UKLATeachingReading[1].pdf), (accessed: 15/05/2016).
8. Hall, K., Harding, A. (2003). *A Systematic Review of Effective Literacy Teaching in the 4 to 14 Age Range of Mainstream Schooling*. EPPI-Centre. Available at: http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWebContent/reel/review_groups/TTA/English/English_2003review.pdf, (accessed: 15/01/2016).
9. International Dyslexia Association (IDA), (2009) *Multisensory Structured Language Teaching*. IDA Information Services Committee, Available at: <http://eida.org/multisensory-structured-language-teaching/>, (accessed: 18/01/2016).
10. International Dyslexia Association (IDA), (2015) Definition of Dyslexia, <http://eida.org/definition-of-dyslexia/>, (accessed: 15/01/2016).

11. Johnston, R., McGewon, S., & J. Watson, (2011) 'Long-Term Effects of Synthetic Versus Analytic Phonics Teaching on the Reading and Spelling Ability of 10 Year Old Boys and Girls', *Read Writ*. Springer. Available at: http://www2.hull.ac.uk/science/pdf/johnston_etal.pdf, (accessed: 15/01/2016).
12. National Reading Panel, (2000) *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*, USA, Available at: <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>, (accessed: 15/01/2016).
13. Reid, G. (2014). *Dyslexia: Teaching Approaches*. Available at: <http://www.drgavinreid.com/free-resources/dyslexia-teaching-approaches/>, (accessed: 31/10/2014).
14. Singleton, C. (2009). *Intervention for Dyslexia. A Review of Published Evidence on the Impact of Specialist Dyslexia Teaching*, University of Hull, Available at: https://www.lucid-research.com/documents/research/report_acad_InterventionForDyslexia09.pdf, (accessed: 30/09/2014).
15. Troeva, B. (2015) Helping Learners with Dyslexia Read in English, *English Studies at NBU*, vol. 1, issue 1, 76-85. Available at: <http://esnbu.org/data/files/2015/2015-1-5-troeva-pp63-71.pdf>, (accessed: 16/01/2016).
16. Troeva, B. (2015b) Teachers' Perceptions of the Differences in the Reading Profiles of Students with Dyslexia and the Role of Dyslexia Assessment for an Appropriate Choice of Teaching Strategy, *English Studies at NBU*, vol. 1, issue 2, 27-40. Available at: <http://esnbu.org/data/files/2015/2015-2-2-troeva-pp27-40.pdf>, (accessed: 16/01/2016).
17. United Nations (UN), (2006) *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. Available at: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm>, (accessed: 13/04/2014).

REFERENCES

- Anderson, R. (2009). Interested Reader or Uninterested Dissembler?: The Identities Constructed by Upper Primary Aged Dyslexic Pupils During Silent Reading Sessions. *Literacy*, 43 (2), pp. 83 – 90.
- Beech, J. R., (2005). Ehri's Model of Phases of Learning to Read: a Brief Critique. *Journal of Research in Reading*, 28 (1) pp. 50 – 58.
- Booth, T. (2000). Inclusion and Exclusion Policy in England: Who Controls the Agenda?. In: Armstrong, F., D. Armstrong and L. Barton, (eds.) *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*, London: David Fulton.
- Castles, A., (2006). The Dual Route Model and the Developmental Dyslexias. *London Review of Education*, 4 (1) pp. 49 – 61.
- Duff, F., Fieldsend, E., Bowler-Crane, C., Hulme, Ch., Smith, G., Gibbs, S., Snowling & M. (2008). Reading with Vocabulary Intervention:

- Evaluation of an Instruction for Children with Poor Response to Reading Intervention. *Journal of Research in Reading*, 31 (3) pp. 319 – 336.
- Ehri, L. (2002). Reading Processes, Acquisition, and Instructional Implications. In: Reid, G. and Wearmouth, J. (eds.), *Dyslexia and Literacy: Theory and Practice*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Ehri, L. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9 (2) pp. 167 – 188.
- Ehri, L. (2014). Orthographic Mapping in the Acquisition of Sight Word Reading, Spelling Memory, and Vocabulary Learning. *Scientific Studies of Reading*, 18 pp. 5 – 21.
- Elliot, J. & S. Gibbs, (2008). Does Dyslexia Exist?. *Journal of Philosophy of Education*, 42 (3-4) pp. 475 – 491.
- Everatt, J., Weeks, S. & Brooks, P. (2007). Profiles of Strengths and Weaknesses in Dyslexia and Other Learning Difficulties. *Dyslexia*, 14 pp. 16 – 41.
- Farrell, M. (2006). *The Effective Teacher's Guide to Dyslexia and Other Specific Learning Difficulties: Practical Strategies*. London: Routledge.
- Fawcett, A. (2002). Dyslexia and Literacy: Key Issues for Research. In: Reid, G. and J. Wearmouth (eds.) *Dyslexia and Literacy*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Fawcett, A. & Reid, G. (2009). Alternative and Innovative Interventions for Dyslexia: a Critical Commentary. *The Routledge Companion to Dyslexia*. Abingdon: Routledge.
- Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In: *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. London: Erlbaum.
- Frith, U. (1995). Dyslexia: Can We Have a Shared Theoretical Framework?. *Educational and Child Psychology*, 2 pp. 6 – 17.
- Frith, U. (1999). Paradoxes in the Definition of Dyslexia. *Dyslexia*, 5, pp. 192 – 214.
- Goswami, U. & Mead, F. (1992). Onset and Rime Awareness and Analogies in Reading. *Reading Research Quarterly*, 27 (2) pp. 152 – 162.
- Goswami, U. (2007). Learning to Read Across Languages: the Role of Phonics and Synthetic Phonics. In: Goouch, K. & A. Lambirth (eds.) *Understanding Phonics and the Teaching of Reading: Critical Perspectives*. Berkshire: Open University Press.
- Griffiths, Y. & Stuart, M. (2013) Reviewing Evidence-Based Practice for Pupils with Dyslexia and Literacy Difficulties. *Journal of Research in Reading*, 36 (1) pp. 96 – 116.

- Hatcher, J. (2006). Managing the Needs of Pupils with Dyslexia in Mainstream Classrooms. In: Snowling, M. and Stackhouse J. (eds.), *Dyslexia: Speech and Language*, 2nd edition. London: Whurr Publishers.
- Hatcher, J. & Snowling, M. (2002). The Phonological Representations Hypothesis of Dyslexia: From Theory to Practice. In: Reid, G. and J. Wearmouth (eds.), *Dyslexia and Literacy: Theory and Practice*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Hatcher, P., Hulme, Ch., Miles, J., Carroll, J., Hatcher, J., Gibbs, S., Smith, G., Bowyer-Crane, C. & Snowling, M. (2006). Efficacy of Small Group Reading Intervention for Beginning Readers with Reading Delay: A Randomised Controlled Trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (8) pp. 820 – 827.
- Hoover, W. A., Gough, P. B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing*, 2 pp. 127 – 60.
- Katzir, T., Youngsuk, K., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M. & Morris, R. (2006). Reading Fluency: The Whole is More than the Parts. *Annals of Dyslexia*, 56 (1) pp. 51 – 80.
- Kelly, K. & Phillips, S. (2013). *Teaching Literacy to Learners with Dyslexia: A Multisensory Approach*. London: Sage.
- Kirby, J. & Savage, R. (2008). Can the Simple View Deal with the Complexities of Reading?. *Literacy*, 42 (2) pp. 75 – 82.
- Massey, J. (2008). *Meeting the Needs of Students with Dyslexia*. London: Network Continuum.
- Noell, G.H., Connell, J. & Duhon, G. (2006). Spontaneous Response Generalisation During Whole Word Instruction: Reading to Spell and Spelling to Read. *J. Behav. Educ.* 15 pp. 121 – 130.
- Oakland, T., Black, J. Stanford, G., Nussbaum, N. & Balise, R. (1998). An Evaluation of the Dyslexia Training Program: A Multisensory Method for Promoting Reading in Students with Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31 (2) pp. 140 – 147.
- Ouellette, G. & Beers, A. (2010). A Not-So-Simple View of Reading: How Oral Vocabulary and Visual-Word Recognition Complicate the Story. *Read Writ*, 23, pp. 189 – 208.
- Pennington, B., Cardoso-Martins, C., Green, P.A., Lefly, D. L. (2001). Comparing the Phonological and Double Deficit Hypotheses for Developmental Dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14 pp. 707 – 755.
- Reid, G. (2003). *Dyslexia: A Practitioner's Handbook*. 3rd edition., Chichester: John Wiley and Sons.
- Reid, G. (2011). *Dyslexia*, 3rd edition. London: Continuum/Bloomsbury.

- Reid, G., Green, Sh. (2007). *100 Ideas for Supporting Pupils with Dyslexia*. London: Continuum International Publishing Group.
- Rose, J. (2006). *Independent Review of the Teaching of Early Reading*. Nottingham: DES Publications.
- Rose, J. (2009). *Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties (The Rose Report)*. Nottingham: DCSF Publications.
- Snowling, M. (2000) *Dyslexia*, 2nd edition, Oxford: Blackwell.
- Snowling, M. (2006). Language Skills and Learning to Read: The Dyslexia Spectrum. In: *Dyslexia: Speech and Language, 2nd edition*, West Sussex: Whurr Publishers Ltd.
- Snowling, M., Hulme, Ch. (2011). Evidence-based Interventions for Reading and Language Difficulties: Creating a Virtuous Circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81 pp. 1 – 23.
- Snowling, M. & Hulme, Ch. (2012). Interventions for Children's Language and Literacy Difficulties. *Int J Lang Commun Disord*, 47 (1) pp. 27 – 34.
- Sprenger-Charolles, L. Cole, P., Willy, S. (2006). Reading Acquisition and Developmental Dyslexia. *Psychology Press*, New York: Taylor and Francis.
- Stanovich, K. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*. XXI/4.
- Stein, J. (2001). The Magnocellular Theory of Developmental Dyslexia. *Dyslexia*, 7 (1) pp. 12 – 36.
- Stein, J. (2008). The Neurobiological Basis of Dyslexia. In: Reid, G., Fawcett, A., Manis, F., & L. Siegel (eds), *The Sage Handbook of Dyslexia*. London: Sage.
- Strauss, S. & Altwerger, B. (2007). The Logographic Nature of English Alphabets and the Fallacy of Direct Intensive Phonics Instruction' [Abstract]. *Journal of Early Childhood Literacy*, 7 pp. 299 – 319.
- Torgesen, C., Brooks, G. & Hall, J. (2006). *A Systematic Review of the Research Literature on the Use of Phonics in the Teaching of Reading and Spelling*. Great Britain: DFES.
- Torgesen, J. & Hudson, R. (2006). Reading Fluency: Critical Issues for Struggling Readers. In: Samuels, S.J. and A Farstrup (eds.) *Reading Fluency: The Forgotten Dimension of Reading Success*. Newark, DE: International Reading Association.
- Walker, J. (2000). Teaching Basic Reading and Spelling, In: Townend, J. and M. Turner (eds.) *Dyslexia in Practice*. London: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Wigfield, A., Guthrie, J., Perencevich, K., Taboada, A., Klauda S.L., Mcrae, A. & Barbosa, P. (2008). Role of Reading Engagement in

- Mediating Effects of Reading Comprehension Instruction on Reading Outcomes. *Psychology in the Schools*, 45 (5) pp. 432 – 444.
- Wilkinson, S. & Penney, D. (2013). The Effects of Setting on Classroom Teaching and Student Learning in Mainstream Mathematics, English and Science Lessons: A Critical Review of the Literature in England. *Educational Review*, 66 (4).
- Wyse, D, Jones, R., Bradford, H. & Wolpert, M.A. (2013). *Teaching English, Language and Literacy*, 3rd edition. Abingdon. Oxon: Routledge.
- Vaillancourt, R. (2009). I Hear and I Forget, I See and I Remember, I Do and I Understand. *Can J Hosp Pharm*, 62 (4) pp. 272 – 273.
- Vellutino, F.R., Fletcher, J.M., Snowling, M.J. & Scanlon, D.M. (2004). Specific Reading Disability (Dyslexia): What Have We Learned in the Past Four Decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1) pp. 1 – 40.
- Ziegler, J. & Goswami, U. (2005). Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin*, 131(1) pp. 3 – 29.

✉ **Ms. Blagovesta Troeva**
New Bulgarian University
Sofia, Bulgaria
E-mail: troeva@gmail.com

Foreign Studies
Чуждестранни изследвания

AN OVERVIEW ON FORMAL SCHOOLING SYSTEM IN SEVEN COUNTRIES

Alina Gîmbuță

National Colleges "Liviu Rebreanu", Bistrica – Romania

Maria Fili

Ekto Gymnasio Herakliou, Heraklion – Greece

Cemile Yavuz

Hasan Sadoglu Technical and Vocational Anatolian High School, Istanbul – Turkey

Radmila Jeřábková

Basic School Ostrava – Czech Republic

Nikolina Ratković

Turističko-ugostiteljska škola, Split – Croatia

Paulo Manuel Oliveira Mengo de Abreu

Agrupamento de Escolas Dr. Mário Sacramento- Aveiro – Portugal

Chiara Segà

IIS Nelson Mandela, Castelnovo ne' Monti – Italy

Abstract. The following article is an overview on the formal schooling systems in Romania, Greece, Turkey, Czech Republic, Croatia, Portugal and Italy. It provides an informational basis for teachers who

wants to make comparative analysis between different structural approaches of the formal education system or intends to understand how these work.

Keywords: schooling, education, formal education

1. Introduction

In a rapidly changing and increasingly interconnected world of fast economic and technological growth, assuring quality and openness in education and training systems has become a focal point in the political agendas of every European Member

State. This is rightly so since European citizens are now more than ever called upon to demonstrate a set of knowledge, skills and attitudes critically important for personal development, social inclusion, active citizenship and competitive presence in the economic and labour market.

Embracing the fact that effective education and training is of vital importance to their economic growth and social cohesion, the EU Member States work together in a mutually complementary way to improve the quality of education and training provided. This collaboration is framed by the Strategic Framework for Education and Training (ET2020), whereby common strategic objectives are set and progress is assessed against key indicators and European benchmarks which correspond to common challenges and problem areas. Member States set priorities, learn from each other, share good practices and are supported to further develop their educational and training systems, thus providing their citizens with better means to build on their potentials and acquire the competences needed to ensure sustainable economic prosperity and employability.

If knowledge is power, school is the cradle in which this power is nurtured, shaped and enhanced. It is the role of school, as a leading social institution, to equip the students with the means of tackling the challenges of our society of knowledge, technology and multiculturalism.

2. Schooling system in Romania

According with national law of education nr.1 from 5th January 2011 (with all actualizations) pre-tertiary educational system in Romania has four levels²⁾:

1) Early education for children between 0 to 6 years old (articles 23, 27, 28-Nr.1 Low of national education, revised in May 2015). This one has 2 forms:

- the **ante-preschool level** for children between 0 to 3 years old;
- **preschool education** for children between 3 to 6 years old with 3 age groups: small, middle and large.

The ante-preschool education is organized as: nurseries, kindergartens and day care centers. During preschooling education it is organized as kindergartens with normal, extended or weekly programme.

2) Primary education with two levels: preparatory class and I to IV classes (articles 23, 29-Nr.1 Low of national education, revised in May 2015). Primary education is organized with morning program.

3) Secondary education (articles 23, 31-Nr.1 Low of national education, revised in May 2015) with two continuing cycles:

- **Lower secondary education** or **gymnasium** with V – VIII classes;
- **Upper secondary education** with IX-XIII classes in these formula:
 - High School with Theoretical, Vocational or Technological branches;
 - Professional school with minimum 3 years of studies.

Secondary education is organized with *fréquence* program (daily *fréquence*), but also can be with reduced *fréquence*.

4) Post-secondary education as Non-university tertiary education (articles 23, 44-Nr.1 Low of national education, revised in May 2015).

Post-secondary education is organized for professional qualifications listed in the National Register of qualifications established by the Ministry of Education.

Age	Class/ Group	Code	Educational level	Qualification level
Up to 19		6 5	University level	5 4
18	XIII	3	Technological high school	3
17	XII	3	Theoretical High school/Vocational high school/Technological high school	3
16	XI	3	Theoretical High school/Vocational high school/Technological high school	3
			Year for completing the studies	2
15	X	2	Theoretical High school/Vocational high school/Technological high school School for arts and crafts	1
14	IX	2	Theoretical High school/Vocational high school/Technological high school School for arts and crafts	1
13	VIII	2	Comprehensive education	
12	VII	2	Comprehensive education	
11	VI	2	Comprehensive education	
10	V	2	Comprehensive education	
9	IV	1	Comprehensive education	
8	III	1	Comprehensive education	
7	II	1	Comprehensive education	
6	I	1	Comprehensive education	
5	Big/large	0		
4	Middle	0		
3	Small	0		

Fig.1. The system of formal education in Romania
(translation by Romanian language-Source¹⁾)

In Romania there are also educational services for children and students with special educational needs as special or special integrated education. If they are integrated into

mainstream education, they have supplementary educational support by specialized teachers or itinerant teachers (articles 48,51-Nr.1 Low of national education, revised in May 2015). On the other hand, in Romania, students who are gifted and capable of high performance are supported in schools, but also in some Centers for excellence (article 57-Nr.1 Low of national education, revised in May 2015).

Romanian system of formal education is already flexible and permissive because has open borders and are legally validated also the possibilities of private education and confesional education. After schools programmes, School after schools programmes for disadvantaged groups or alternative education forms as Step by step, Waldorf and other.

If we can compare the educational borders with European real borders between European countries, we can say that Romania has a flexible schooling as system and it is already in Schengen space.

3. Schooling system in Greece

The Greek Ministry for National Education and Religious Affairs (YPEPTH) exercises authority and administration on education policy at a national level. The Greek educational system consists of three successive levels: Primary, Secondary and Tertiary Education.(Official Government Gazette 167/30-10-1985, Law n. 1566).

Following the International Standard Classification of Education-ISCED, determined by UNESCO in 1997, the Greek educational system is structured as follows:

a) ISCED Level 0 – Pre-school education

From the age of 2,5 years children may attend private or public institutions called “Paidikoi Stathmoi” (Day Care Centers). Attendance is optional for this age group. Children aged 4 may attend “Pronipio” in “**Nipiagogeia**”(Kindergartens) and at the age of 5 pre-primary attendance at “Nipiagogeia” is made compulsory. “Oloimera Nipiagogeia: (All-day Kindergartens) operate with an extended timetable (8 hours). The goal of the “Nipiagogeia” is to create learning experiences that reflect the modern theories on the learning and development of children of this age, focusing on their emotional, social, linguistic/communicational, cognitive and physical development. There is also Special Nipiagogeia for pupils with special educational needs.

b) ISCED Level 1 – Primary education

Primary Education is provided in “**Dimotiko**” (Primary Schools) to children aged 6 to 12 years. Attendance is compulsory and lasts six years. Greek Primary School Education is based on the aims to successfully adapt the educational system to the dictates of the times so that schools may contribute to more effective conquest of unitized knowledge (S.Alachiotis Paidagogical Institute, 2003). In this direction, the Pedagogical Institute designed the *Cross Curriculum Framework* (OGG 303B/13-13-2003, OGG304B/13-03-2003) and the educational materials

(teaching packages and supporting material) under the interdisciplinary approach to knowledge (Matsaggouras, 2002). This approach involves a balanced distribution of curriculum material from class to class, in a new single framework curriculum, without unnecessary repetitions and the possible horizontal interconnection of individual subjects (Alahiotis, 2002).

All-day primary schools (OGG.50/226/143572/Γ1/10-9-2014) operate also in Primary Education, with extended timetable and enriched curriculum. There are also Special Education School Units and Introduction Courses available for students with special educational needs and learning difficulties as well as Cross-cultural Education Schools and Minority Schools designed to meet the educational needs students with a particular cultural and religious identity.

c) ISCED Level 2 – Lower secondary education

Compulsory (lower) Secondary Education is provided in **Gymnasia** for students aged 12 to 15 and constitutes the three final years of compulsory education. The interdisciplinary approach to knowledge, as the holistic achievement of knowledge, is further developed here. The students are enabled to establish a set of Knowledge, skills and attitudes that will allow them to develop their personal opinions and their own worldview (Alahiotis, 2002, Lawton et al, 2000).

Apart from the typical lower secondary schools, there are also other types of schools (Ecclesiastic Schools, Minority Schools, Cross-cultural Education Schools, Music Schools, Experimental Schools, Art Schools, Special Education Schools and Introduction Classes, Second Chance Schools, Vocational Training Schools and Evening Gymnasiums).

Assessment (Scale 1-20) is based on oral test, short written tests and written examinations in the end of school year. Repeat examination in September is offered to students who fail in certain subjects. The students who fail repeat examination must repeat a year, while students who fail in the final year can retake the final exams. At the end of the third year, students are given a certificate which enables them to continue to the higher secondary education level or to Vocational Training Institutes (IEK) where they can obtain Vocational Training Certificates.

d) ISCED Level 3 – Higher secondary education

Post-Compulsory (upper) Secondary Education is provided for students aged 16 to 18 years in **Unified Lyceums** (ΓΕΛ) and **Vocational Lyceums** (ΕΠΑΛ). Besides day schools there are also Evening Lyceums and Vocational Lyceums offering four-year courses for students who work. There are also Unified Musical Lyceums, Ecclesiastical Lyceums, Unified Lyceums with a sports department, Unified Lyceums for multicultural education as well as Special Unified Lyceums for students with special education needs. Vocational Training Schools operate during the day which together with Vocational Lyceums makes up secondary Vocational Education. In State compulsory and post-compulsory Secondary Education, attendance and textbooks are provided by the state, free of charge.

Unified Lyceum consists of three classes. At the end of class 2 and 3, students take examination at school and national level in order to obtain the Unified Lyceum Leaving Certificate which provides them access to a) Universities (AEI) and Technological Educational Institutes (TEI) after sitting the annual national examinations in five general knowledge subjects and four orientation subjects) b) Public or private Vocational Training Institutes (IEK) and c) to the Greek Open University.

Attendance lasts up to three years and consists of two cycles of studies a) Secondary Cycle of Studies and b) Post-secondary Cycle of Studies.

In the Secondary Cycle of the Day Vocational Lyceums, holders of Gymnasium Certificates are able to enroll at Class A without entrance exams. Class B accepts students who have completed 1st Class of Unified or Vocational Lyceum. Class C accepts students who have completed Class B of Vocational Lyceum.

Post-Secondary Cycle (Apprenticeship Class) is optional for certificate holders of the Secondary Cycle, lasts for one year and it involves workplace training, specialized courses and certification preparatory courses. Evening Vocational Lyceums are available for workers aged up to 50 who wish to improve their career or job prospects. Upon completing Vocational Lyceums, students are given a Lyceum Leaving Certificate or a Level three Qualification Certificate and may access a) Higher Technological Educational Institutes (ATEI) after sitting the annual national examinations in two general knowledge subjects and two orientation subjects) b) Public or private Vocational Training Institutes (IEK) and c) to the Greek Open University. Unified Lyceum and Vocational Lyceum students with learning difficulties are entitled to free remedial teaching within the school. There are also special education Vocational Schools.

e)ISCED Level 4 – Post- secondary, non-university education

Post-compulsory Secondary Education, non-tertiary education includes the **Vocational Training Institutes (IEK)**, which provide formal initial and further vocational education and training. These Institutes are not classified as an educational level, because they accept both Gymnasium (lower secondary school) and Lyceum (upper secondary school) graduates according to the relevant specializations they provide. Graduates can receive a Certificate or a Diploma of Vocational Training equivalent to that of the Vocational Lyceum (ΕΠΙΑΛ) with professional rights, enabling access to the labor market in public and private sectors.

4. Schooling system in Turkey

a) Education population and language of Instruction

According to the results of 2011 Address Based Census, the population of Turkey is 73 722 988. 0-14 age group constitutes 30 % of the country population, 15-64 age group 64 % of the whole population, while age group over 65 is 6 %. The population in compulsory education (6-14 ages) is 13 473 000. Instruction

language in all education levels is Turkish. However, foreign language education (mostly English, French and German) is provided to all students from 4 grade of primary education to the end of higher education. Additionally, some secondary and higher education institutions provide education in a foreign language partly or fully. Some schools are permitted to offer education in their minority languages.

b) Pre-primary education

Pre-primary education is an optional education stage covering the education of children between 36 and 72 months. However, a pilot project which started in 2010 is continuing to take all 5 years old children to pre-school education. Main pre-primary education providers are MEB, some public and private institutions. All pre-primary education institutions (named as *anaokulları*, *uygulamalı an sınıfları* and *ana sınıfları*) are under the supervision of MEB.

In the 2010/11 school year, the enrolment rate in pre-primary education is 35% for 2-4 age, 43 % for 4-6 age. Aside from a parental contribution to expenditure on meals and cleaning materials, all public pre-primary institutions are free of charge. Private pre-primary education institutions charge fees.

c) Compulsory education

(a) Phases-Primary School (*İlköğretim Okulu*) Grade 1–8 Ages 6–14. The duration of compulsory education in a single primary school (*İlköğretim Okulu*) is eight years for the children between ages of 6 and 14. Net schooling rate in primary education is 98.6 % net in 2011/12 school year.

(b) Curriculum control and content

The curriculum is determined at national level by Turkish Board of Education (*Talim ve Terbiye Kurulu–MEB*). In primary schools, courses are determined by grades. They can be categorised as follows:

– Compulsory core courses including Turkish, Mathematics, Sciences, Science and Technology, Social Sciences, Civic, History, Foreign Languages, Religion and Ethics, Drawing, Music, Physical Education, Traffic and First-aid Training and Miscellaneous Individual and Various Activities.

– Elective courses such as Computer Education, Drama, Speech and Writing, A Second Foreign Language, Tourism, Agriculture and Animal Husbandry, and Local Handicrafts. Textbooks are determined by Turkish Board of Education (*Talim ve Terbiye Kurulu*). Teachers are given no freedom for textbook selection. Although teachers are free to choose the way they teach, the selected approaches available in the textbooks force them to stick to certain instruction styles in accordance with the approaches utilized in the textbooks employed.

(c) Assessment, progression and qualifications

Being parallel to the changes in curricula in 2006, assessment and evaluation methods have changed and ‘process-based assessment’ has been put into practice.

Achievement of primary schools students at the end of each school year are assessed by teachers individually considering their performance (projects, exam scores, performance homework, classroom participation, attendance, behaviours etc.) during the entire year. Students who are successful according to a required level move to the next stage. Repetition is possible for underachieved students. Pupils receive the diploma of primary education (İlköğretim Diploması) upon successful completion of eight year compulsory education.

d) Post-compulsory education/upper secondary and post-secondary level

Education is compulsory until the age of 18. Full-time secondary education is described in the previous section, while secondary dual vocational education and training is presented below, as well as non-higher post-secondary education (CITE 4).

(i) Types of education/institutions

General Secondary Education

- General High School (Genel Lise)
- Anatolian High School (Anadolu Lisesi)
- Science High School (Fen Lisesi)
- Social Science High School (Sosyal Bilimler Lisesi)
- Fine Art and Sports High School (Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi)
- Anatolian Teacher High School (Anadolu Öğretmen Lisesi)
- Multi-Programmed High Schools (Çok Programlı Liseler)

Technical Secondary Education

- Technical and Industrial Vocational Schools (Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi)
- Technical and Industrial Vocational Schools for Girls (Kız Teknik ve Meslek Lisesi)
- Hotel and Tourism Vocational High School (Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi)
- Business High School (Ticaret Meslek Lisesi)
- Health Vocational High School (Sağlık Meslek Lisesi)
- Special Education Vocational Schools (Özel Eğitim Meslek Lisesi)

In general, secondary education is provided at a variety of institutions including vocational and technical education institutions offering four years of education for those who have completed primary education. In 2011/12 academic year, net schooling rate in secondary education is 69.33 %.

(a) Assessment, progression and qualifications

Progression to the next grade is based on students' achievement in all courses or the average annual level of attainment. Their performance is measured in terms of the results obtained in written or oral examinations, practical examinations, homework, and project activities during or outside normal school hours. Assessment is done by individual teachers. The average score for a course in a semester is calculated on the basis of the average of all course marks obtained during that semester. The

averages of two semesters of a specific lesson result are given at the end of each year. Successful students in every lesson and students who attain a predetermined level of achievement from all lessons move to the next grade. Students who have more than two lessons underachieved are required to repeat the same grade.

The Secondary School Diploma (Lise Diploması) is awarded to students on the successful completion of secondary education in accordance with the MEB regulations concerning relating to the type of secondary school or courses concerned. The Secondary School Diploma (Lise Diploması) is the prerequisite for entry into higher education.

5. Schooling system in Czech Republic

In the Czech Republic, schools are administered in the frame of general administration. The responsibility is distributed among the central government, regions and communities.

The **Ministry of Education, Youth and Sports** preserves and determines the integrated state educational policy. Regions are responsible for education on their territory. They are organising bodies for upper secondary schools and tertiary professional schools. The communities are responsible for pre-primary education and compulsory schooling. All schools have the status of legal entities. Public higher education institutions are established by law.

The contemporary **system of education** in the Czech Republic has several levels and in fact it allows people to continue to increase the extent of their knowledge for their whole life. Most children attend state school, but there are also newly established private and church schools. Education in our country includes these stages: pre-school, primary, secondary and tertiary.

a) ISCED Level 0–Pre-school education is provided by crèches for children up to 3 years and nursery school for children from 3 to 6. Attendance is optional for this age group. The goal of these institutions is to get children got used groups and helps ensure a smooth start at school.

b) ISCED Level 1–Primary education and c) ISCED Level 2–Lower secondary education are provided by basic schools to children from 6 years of age and is spread over nine progressive grades. For the teaching of pupils with special educational needs is a possible ten-year study program. Basic schools are divided into five-year 1st stage and four-year 2nd stage. Pupils and students are evaluated by marks from 1 to 5. At the end of each term pupils get their school report. Pupils can at each stage of basic school to repeat only once. Within the first stage of primary school is also possible to use so-called Individual education. Talented students can go to the grammar schools, after they have passed entrance examination, to six-year grammar school after the end of the 7th year of basic school, to eight year grammar school after the end of the 5th year of basic school. After the 9th year of basic school pupils can choose among a variety of secondary schools and continue in education.

c) **ISCED Level 3 -Higher secondary education** is provided for students aged 15 to 19 years:

1. Grammar schools and lyceums

These represent the most demanded types of secondary schools. Their students take the school leaving exam and, thanks to the knowledge they have acquired, they are well prepared for studies at universities or colleges.

2. Secondary vocational schools

These have witnessed a drop in demand recently. These educational institutions prepare their students for the performance of a certain vocation. They are suitable for students who are manually skilful rather than academic types or for those who purposefully focus on a particular practical field. The studies at secondary vocational schools may be completed either by an examination resulting in the acquisition of a vocational certificate which authorises the holder to perform a certain craft or by the school leaving examination.

3. Conservatories and artistic schools

Pupils also show a relatively keen interest in the study at secondary schools completed by a diploma examination, i.e. artistic schools and conservatories. These are intended solely for children with dramatic, musical, dancing or fine-art talent. The admission procedure involves talent examinations where the student is required to demonstrate his or her talent for the selected field. Secondary education lasts for 4 years. At grammar and specialized schools it is finished with a school-leaving examination which is required by all universities and colleges. This examination is taken in 4 subjects at grammar schools /Czech, a foreign language and 2 optional subjects: foreign languages, science subjects or humanities. It is held in May and is mostly oral except Czech in which an essay is written about a month before. After the graduates have passed their school - leaving exam they receive the School-Leaving Certificate and they can apply for study at universities and colleges.

d) **ISCED Level 4-Follow-up courses** are organized in vocational schools for students with a vocational certificate who want to pass school-leaving examination or shortened study in which the graduates with school-leaving examination or apprenticeship certificate gain qualification in a different field. Follow-up studies last two or three years full-time courses

6. Schooling system in Croatia

The Croatian Ministry of Science, Education and Sports (MZOS) is responsible for passing and implementing laws regarding education in the Republic of Croatia. The Croatian education system consists of four successive levels: preschool, primary, secondary and higher education.

The structure of the Croatian Education System is:

a) **Preschool** activity was regulated as a subsystem of education in 1997. The education system today begins with preschool institutions that comprise public

kindergartens and private kindergartens (of natural persons, religious communities and associations) and institutions which implement preschool programmes and shorter programmes such as libraries, various associations and primary schools.

Kindergartens are responsible for full-day or half-day programmes of education, social welfare, health care and nutrition of children from the age of 6 months to school age.

b) Primary education is regulated under the Primary and Secondary Education Act (Official Gazette 87/2008). Education begins by enrolling in first grade. It is compulsory for all children, generally from seven to fifteen years of age. This applies to all children resident in the Republic of Croatia, regardless of their nationality. Children who turn six before the first of April of the current year are enrolled in first grade, as well as those who were not enrolled the previous year, due to various reasons.

Primary education lasts eight years and it is divided into two parts:

- a) Lower primary school (from 1st to 4th grade) with classroom teachers
- b) Upper primary school (from 5th to 8th grade) with subject teachers.

The reform of education is expected over the next two years after which the primary education should last nine years.

c) Secondary education

After primary school, it is possible to continue education in optional secondary schools (secondary education). Secondary education is performed by secondary institutions and other legal persons, and it includes different types and forms of education, training and development realised in accordance with the regulations under the Primary and Secondary Education Act (Official Gazette 87/08).

Students who finish primary education in regular online education system receive electronic identity from the AAI@EduHr system, i.e. a username and a password with which they can log into the system. In order to apply for admission, based on tenders published by high schools, students sign up via the website of the National Information Admission System for Secondary Schools (NISpuSŠ). NISpuSŠ service facilitates students significantly in their application and enrolment in secondary education programmes. The system covers the entire process, from the search of educational programmes according to desired criteria, through the application for selected programmes and insight into the results of these programmes, to the realisation of the right of admission to a secondary school. This provides students with a quick and direct access to personal data, ratings and special accomplishments achieved during basic education which may be essential in their application; it provides them with a detailed calculation of their grade points for each registered educational programme under the conditions given by high schools, and with an insight into the position they occupy on the list for each educational programme they sign up for.

A list of all educational programmes available in the Republic of Croatia can be found on www.upisi.hr, along with the conditions of application and enrolment. In addition to the website www.upisi.hr, useful information about the overall e-procedure can be found on the website of the Ministry of Science, Education and Sports.

Secondary education programmes are:

- programmes for acquiring secondary school qualifications;
- programmes for acquiring vocational qualifications;
- programmes for acquiring lower vocational qualifications;
- vocational education and training programmes.

Programmes for acquiring secondary school, vocational and lower vocational qualifications enable students to develop competences for working or for continuing their education.

Vocational education and training programmes complement the acquired knowledge, abilities and skills for working in the respective fields.

Secondary schools, depending on the type of curriculum they implement, are:

– Grammar schools (general or specialised) last four years and with their completion the student gets secondary school diploma.

– Vocational schools (technical, industrial, trade, etc., determined by the type of curriculum) lasting from one to five years, after which the student gets secondary school diploma; after completing the programme lasting from one to two years, the student acquires lower vocational qualifications.

– Art schools (music, dance, art, etc., determined by the type of curriculum) last four years and with their completion the student gets secondary school diploma.

Secondary education for adults includes special programmes for acquiring secondary education or vocational qualifications, semi-skilled training, retraining and training programmes.

With the implementation of the Article 82 of the Primary and Secondary Education Act (Official Gazette 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 16/12 and 86/12), secondary education is completed by passing the state graduation exam (the Matura exam). Students in vocational and art programmes, which last at least four years, end their secondary education by submitting and orally defending their graduation papers. Students of four-year vocational and art schools can also take the state graduation exam, if they want to.

All other applicants who have at least four years of secondary education in the Republic of Croatia and foreigners who have completed secondary education equivalent to a four-year programme in Croatia can take the state graduation exam. The Matura exam was conducted for the first time in the academic year 2009 / 2010. It is a set of exams in certain subjects taught during secondary education. The goal of the state graduation exam is to evaluate students' knowledge and abilities gained through education in accordance with the prescribed general education curricula.

Mandatory subjects which must be evaluated within the state graduation exam are general education subjects that students attended during high school, and those are: Croatian, mathematics and English language. The compulsory part of the state graduation exam can be taken at one of the two levels: higher (A) and basic (B) level. Students themselves choose subjects for the optional part of the state exam, with the maximum of six optional subjects. The National Centre for External Evaluation of Education publishes the list of optional subjects for each school a year before the date of the exam, with the approval of the Ministry of Science, Education and Sports.

Each of the state exams is carried out at the same time throughout the country, with the same test materials and in the same way for all applicants. This produces results comparable to each other, which makes the selection procedure in admission to institutions of higher education fairer and more transparent. The content, conditions, method and procedure of the national exams and the state graduation exam are prescribed by the Regulations on State Matura Exams (Official Gazette 01/13).

The difference from the previous system of graduation is that examinations and assessments are not carried out by teachers at schools, but by a public institution. State graduation does not only ensure greater objectivity in assessing students' school achievements at the national level, but is also an incentive for teachers to teach better in primary and secondary schools, and for students to learn harder and thus improves the quality of education.

7. Schooling system in Portugal

As a result of the posterior period to the April Revolution of 1974, which put an end to the Fascist Regime that ruled in Portugal since 1926, there have been a lot of changes, not only in a sense of its democratization and massification, but also in the sequence of its different political orientation of the different governments. These have been one of the biggest problems we've been facing in other words, the lack of stability in the system. Nowadays, this is the current structure:

1. Pre-School, compulsory education starting at the age of 5, however most of the children between 3 and 5 years old are already being a part of it. The Kindergarten provides a regime with a flexible schedule, with 5 daily hours of educative component, from the educator's responsibility, as well as hours dedicated to animation and family support activities. These Establishments are open until half past 5pm and for a minimum of 8 daily hours. However, some Kindergartens/Nurseries offer a larger schedule, with the Town Hall support, adapted to the family's needs.

2. Basic Teaching

Divided in 3 cycles, with a duration of 9 scholar years, compulsory for children since 6 years old until the end of the cycle. LBSE determines that basic teaching is made of three sequential cycles, being the first one of 4 years, the second one of 2 years, and the third one organized in the following terms:

– **1st cycle**, between 6 and 10 years old. This teaching is global, with a duration of 4 years (1st, 2nd, 3rd and 4th year), and with the responsibility of only one teacher, that can be supported in specific areas. Portuguese in a minimum of 7 hours; Mathematics—minimum of 7 hours; Environment Study; Expressions; Project Area; Citizenship Education; Accompanied Study; Total of 25 hours:

– Note 1: As an option, 1 hour per week of Moral and Religious Education;

– Note 2: Starting in the next school year (2015/16) 1 hour of English, compulsory in the 3rd and 4th year.

– **2nd Cycle** (10 / 12 years)

The present curricular matrix, as reference and illustrative effects, shows the weekly schedule organized in periods of 45 minutes, referring its weekly distribution and schooling years of an indicative character of schools, inside the established limits—Minimum per course and total per year or cycle.

(f) Offering required to the school, of optional frequency to the students, being required by the class counsel and obtained the permission of parents.

– **3rd Cycle** (13 / 15 years)

The present curricular matrix, as reference and illustrative effects, shows the weekly Schedule organized in periods of 45 minutes, referring its weekly distribution and schooling years of an indicative character of schools, inside the established limits—Minimum per course and total per year or cycle.

– **Secondary** (16 / 18 years)

The Scientific – Humanistic Courses to progress studies:

– Science and Technology (ex: Medicine; Nursing; Engineering; Biology; Chemistry; Psychology);

– Economic Science (ex: Economics; Management);

– Languages and Humanities (ex: Law; History; Languages; Sociology; Philosophy) ;

– Visual Arts (ex: Architecture; Designer; Painter; Sculpture).

The following matrix organizes the weekly schedule in periods of 45 minutes, referring its weekly distribution by schooling years of an indicative character of Schools. The totals should be respected as so the global maximum indicated for each school year.

a) Weekly schedule organized in periods of 45 minutes, referring its weekly distribution by school years of an indicative character of Schools. The totals should be respected as so the global maximum indicated for each school year.

b) The student chooses one foreign language. If the student learned only one language in basic teaching, he will start a new one in secondary.

c) The student chooses two biennial courses.

d) *e*) The student chooses 2 annual courses, one of them being required of the group *d*).

Formative Components		Weekly Schedule	
		10th	11th
General	Portuguese	4	4
	Foreign Language I – II ou III b)	4	4
	Philosophy	4	4
	Physical Education	4	4
Specific	Triennial	6	6
	Options (c): Biennial 1 Biennial 2	6 or 7 6 or 7	6 or 7 6 or 7
	Options (d) Annual 1	-	-
	Options (e) Annual 2 (f)	-	-
	Religious and Moral Education (g)	(2)	(2)
Time to Accomplish		34 to 36	34 to 36
		(36 to 38)	(36 to 38)

Fig. 2. Weekly Schedule

(f) Offer depending on the school's educative project—Set of courses learned in general.

(g) Course of optional frequency, in the terms of the article 19th, with fixed 2 × 45 minutes.

(h) Weekly schedule in function of the options present in the diverse courses.

Note 1: In the 4th, 6th and 9th years students do Portuguese and Math Exams. In 11th and 12th years they do exams on the specific course disciplines.

Note 2: In 2nd and 3rd cycles there are Vocational Courses, of a more practical character for students with difficulty in learning.

Note 3: In Secondary Teaching there are Professional Courses, of a practical character in which part of the formation takes part in a working context of an enterprise.

Note 4: Students with learning difficulties associated to development problems and cognitive deficit have the support of specialized teachers.

Note 5: The number of students per class varies in an average of 26 and 30, except those with cognitive deficit students, not being able to exceed 2 per class, 20 in total.

Note 6: The students attending the Musical Conservatory are part of a modality called Articulated Teaching (Musical area combined with traditional cognitive area).

8. Schooling system in Italy

According to INDIRE¹⁾, the education system in Italy is based on the principle of schools autonomy. Schools are autonomous for didactic, organization, research as well as development activities²⁾.

During the last years, the Italian school system has been marked by an important and sometimes difficult process of change, in order to bring the Country in line with European standards. The institutional actors involved in the process were the Parliament, the Central Government, Regional authorities and the whole educational community, including single schools with their teachers, students and parents³⁾.

The ground of the Italian school system is that education is freely offered to every student, regardless of nationality. Education is compulsory for 10 years, from 6 to 16 years of age. From 3 to 6 years of age children attending the Italian education system can start with the *Scuola dell'Infanzia* also known as *Scuola Materna* (nursery school). The attendance in preschool is not compulsory but is important because of its role of vehicle for educational and social promotion.

The first ground of compulsory school is called *Scuola primaria* (or “elementare”), that is to say primary school. It begins when the pupil is six and it continues for five years. Class sizes generally run about twenty five children per class with a minimum of ten students. In particularly needy areas it is possible to find *Pluriclassi*, or mixed-level classes, which have between six and twelve students. In primary school, schooling and textbooks are free. The single municipalities organize transportation and school meals, most often asking for contributions but making exceptions for needy families. Enrolment and attendance are compulsory. School time may span up from 30 hours of instruction per week, to 40 hours per week (in “full time” school). From 2009 every class has got a three teachers team. The national curriculum is nationally determined but it is also adapted to local needs by each school. The curriculum includes: Italian, English, Geography, History, Math, Science, Technology, Music, Art, Physical Education, Information Technology and Religion.

The next level is known as *Scuola media*, that is to say secondary school level of first degree, where students study until they turn fourteen years old. While schooling is free, at the secondary level books must be purchased. Class size is about 21 students per class. The curriculum includes: Italian, English, an alternate foreign language (French or Spanish), History, Geography, Science, Math, Technology, Information technology, Art, Music and Physical education, Religion. Students must make a choice about their education at the end of *Scuola media* and choose the higher secondary school they will attend. Pupils can then choose:

– To continue their studies in the **upper secondary school** for 5 years (*Licei, istituto tecnico, istituto professionale*) ending with the *esame di stato* examination enabling pupils to enter higher education.

– To enrol for **vocational training** under the aegis of the regions for 3 years in order to prepare a vocational qualification (*Certificato di qualifica professionale*). This

enables them to start working or to go to upper secondary school to continue their studies or specialise in a post-qualification course. This specialisation gives students the possibility to join the IFTS (*Istruzione Formazione tecnica superiore*/ non-university higher technical training) and the ITS (*Istituti tecnici superiori*).

– To enrol in **vocational training which alternates between work experience and the classroom** and allows young people to acquire basic knowledge plus skills they will be able to put into practice on the job market.

Horizontal mobility in both directions is possible between the mainstream education system and vocational training.⁴⁾ According to this, the last step of Italian school system is *Scuola superiore* (upper secondary school). Students attend higher secondary school years, until they are 18 or 19 years old. The higher secondary schools are voluntary from 16. The lower secondary level of education is compulsory, which means that enrolment and attendance are free of charge. Families are required to pay for the textbooks although exemptions may also be granted according to the family income. Financial aids are foreseen both by the state and regional legislation. The State foresees grants to be awarded with priority to low income families; financial aids provided by the Regions, are for example financial contributions to purchase textbooks, free-of-charge transport and canteen services, etc.⁵⁾

There are many types of upper education. Education offered by the *licei* aims at preparing students for university studies and for other post-secondary pathways. The classical and scientific Liceo have a unified structure (lasting five years) which are split into two and three year sections. In the **classical lyceum**, the teaching is predominantly classical and humanistic (literature, philosophy, history, latin and ancient greek). The **scientific lyceum** places the emphasis on scientific training, particularly during the last three years (math and scientific subjects such as chemistry, biology, computer science). The **modern languages lyceum** is based on foreign languages (English, Spanish, French, German and in last years Romanian, Portuguese, Chinese). In the **social sciences lyceum** pupils can learn in particular philosophy, pedagogy, sociology, social legislation, socio-pedagogic research methodology. **Arts institutes** prepare pupils for work and artistic production, according to local industries and materials. They take into account many sectors: printing and engraving, textiles and decorations, jewellery, metals, furniture, ceramics, painting, glass, set design, etc.

The main purpose of **technical education** is to give pupils specific theoretical and practical preparation for skilled tasks (vocational education) and preparation for work and artistic production (artistic education) in various sectors, with particular attention to the requirements of the local labour market. There are different types of technical colleges: agricultural, commercial, touristic, surveying, industrial, company experts and correspondents in foreign languages, naval, aeronautic and social activities. Each offers several branches and specialisations.

Vocational colleges cover the following vocational studies: agriculture and rural development, industry and crafts, services, restauration catering and hospitality, auxiliary sanitary and the special sector (health and social care). During the initial two-year cycle in vocational insitutes, the curriculum of the technical colleges includes the following subjects, which are common to all specialisations: Italian, History, Chemistry, Geography, Foreign language, Mat, Physics, Natural sciences, Biology, Law and Economics, Physical education and Religious education or alternative subject (optional). The only difference concerns specific subjects corresponding to the branch chosen and the practical exercises belonging to each branch. During the second cycle, which lasts three years, the general subjects are common to all specialisations. The other subjects vary according to the branch chosen. A considerable part of the curriculum is devoted to practical exercises in specialised fields⁶⁾.

Secondary cycle ends with a national exam. The certification earned after passing this exam (*diploma di maturità*) is compulsory if a pupil wants to enroll into any University. Students who have not reached the necessary standards may be required to repeat the year.

9. Conclusions

Formal education in the above mentioned European Countries and Turkey as associate member, is coherently structured and systematically organized by the state (through the Ministries of Education), which sets specific rules for curriculum content, entrance age, duration of studies and assessment procedures. There are three main models of organization within compulsory education in European countries (Eurydice-Facts and Figures 2014): *Single structure education* (ISCED1+ISCED2) where education is provided with no transition between primary and lower secondary education, and with general education provided in common for all pupils, *Common core curriculum provision* (ISCED 2), where students, after successfully completing primary education, progress to lower secondary level where they follow the same common core curriculum, and *Differentiated lower secondary education* (ISCED 2), where after successful completion of primary education, students follow distinct educational pathways or specific types of schooling, either at the beginning or during lower secondary education.

NOTES

1. “Indire” is the National Institute for Documentation, Innovation and Educational Research in Italy. It is the oldest research institute of the Ministry of Education. It accompanies the evolution of the Italian school system by investing in education and innovation and supporting the process of school improvement.

2. http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///sintesi_sistema_educativo_italiano_EN.pdf cit. pag 1
3. http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/italy_NR08.pdf cfr. pag. 2
4. <http://mavoieproeurope.onisep.fr/en/initial-vocational-education-and-training-in-europe/italy/>
5. http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///STRUTTURE_2009_2010_EN.pdf
6. http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///STRUTTURE_2009_2010_EN.pdf cit. pg. 24
7. Educational Guide for Kindergarten Curriculum.(2011) Athens: Pedagogical Institute Ministry of Education. Website: www.pi-schools.gr
8. The Structure of the European Education Systems 2014/15.November 2014. Eurydice-Facts and Figures. Website: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
9. Act n.2525/1997-OGG 188A “High School, access of its graduates to higher education, evaluation of teaching work and other provisions”. Athens: Ministry of Education. http://www.pischools.gr/preschool_education/nomothesia/2525.pdf
10. Act 4186/2013-OGG 193/2013 “Restructuring of Secondary Education and other provisions” Athens: Ministry of Education.
http://dide.flo.sch.gr/web/wp_content/uploads/2013/05/Nomos_4186_2013_fek193.pdf
11. Eurybase – Banca dati della rete Eurydice sui sistemi educative europei (Italia, a.s. 2008/2009, 2014/2015), consultabile online alla pagina seguente: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/IT_IT.pdf
12. Official Newsletter 50/226/143572/Γ1/10-9-2014 “Operation of All Day Primary Schools for the school year 2014-2015”. Athens: Ministry of Education.
<http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/olohmero/1180-olohmero-dhmotiko-scholeio-organwsh-leitourgia.html>
13. Official Government Gazette 167/30-10-1985, Law n. 1566) “Structure and function of the primary and secondary education and other provisions” http://www.pischools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf
14. Official Government Gazette 303B/13-13-2003, 304B/13-03-2003 “Cross Thematic Curriculum Framework and Detailed Curriculum for Dimotika and Gymnasia”
<http://www.et.gr/index.php/2013-01-28-14-06-23/2013-01-29-08-13-13>
15. Legislation in Portugal in Education area:
Law 49/2005 of the 31st August
Law 85/2009 of the 27th August

- Decree-Law 139/2012 of the 5th July
Legislative Order No.° 24-A/2012 of the 15 September
Ordinance 225/2012 of 30th July
Decree -law 91/2013 of the 10th July
Decree-Law 137/2012 of the 02th July
Legislative Order No. 6/2014 of the 26th
16. Legislation in Romania in Educational area:
Law 1/2011 of 5th January (revized in May 2015)

INTERNET RESOURCES

- <http://www.edu.ro/index.php/articles/c215/>
<http://www.edu.ro/index.php/articles/c21>
<http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/03/PUBLICATIE-Sistemul-de-invatamant-2014.pdf>,
<http://www.ekep.gr>
<http://www.minedu.gov.gr>
<http://www.uis.unesco.org/Education/ISCEDMappings/Pages/default.aspx>
<http://www.europaed.cz/> Oficiální web České republiky [online].
<http://www.czech.cz/cz/prace-studium/chci-studovat/vzdelavaci-system/vzdelavaci-system-v-cr/>
www.mzos.hr
www.upisi.hr
<http://croatia.eu/article.php?id=35&lang=1>
<http://www.pubblica.istruzione.it>; <http://www.miur.it>
<http://www.lavoro.gov.it/lavoro/>
<http://www.indire.it>
<http://www.indire.it>
<http://eacea.ec.europa.eu/education>
<http://www.eurydice.org>
<http://www.ibe.unesco.org/>
<https://www.european-agency.org/>
<http://www.cedefop.europa.eu>

REFERENCES

- Alachiotis, S. (2002). *For a Modern Educational System*. Athens: Epitheorisi Ekpaideutikon Thematou. Pedagogical Institute. Issue 7, pages 7 – 18.
Lawton, D., Cairns, J. and Gardner, R. eds. (2000). *Education for citizenship*. Great Britain: Cromwell Press.

Matsaggouras, H. (2002). *Interdisciplinarity, and standardization the new Curriculum. Methods of organizing school knowledge*. Athens: Epitheorisi Ekpaideutikon Thematon. Pedagogical Institute, Issue 7, pages 19 – 36.

✉ **Dr. Alina Gîmbuță**
National Colleges “Liviu Rebreanu”
Bistrica, Romania
E-mail: cgimbuta@yahoo.com

✉ **Mrs. Maria Fili**
Ekto Gymnasio Herakliou
Heraklion, Greece
E-mail: filimariagr@yahoo.gr

✉ **Mrs. Cemile Yavuz**
Hasan Sadoglu Technical and Vocational Anatolian High School
Istanbul, Turkey
E-mail: cemileyavuz09@gmail.com

✉ **Mrs. Radmila Jeřábková**
Basic School Ostrava
Ostrava, Czech Republic
E-mail: jerabkova31@seznam.cz

✉ **Mrs. Nikolina Ratković**
Turističko-ugostiteljska škola
Split, Croatia
E-mail: ured@tus-st.hr

✉ **Mr. Paulo Manuel Oliveira Mengo de Abreu**
Agrupamento de Escolas Dr. Mário Sacramento
Aveiro, Portugal
E-mail: paulo.abreu@aems.edu.pl

✉ **Mrs. Chiara Segà**
IIS Nelson Mandela
Castelnuovo ne' Monti, Italy
E-mail: chiara.prof7@libero.it

THE COMPETENCIES OF SELECTED STUDENTS FROM THE FACULTY OF EDUCATION, CHARLES UNIVERSITY IN PRAGUE, IN THE AREA OF THE CHILD SEXUAL ABUSE (CSA) SYNDROME PREVENTION

Jaroslava Hanušová, Jiří Prokop
Charles University in Prague, Czech Republic

Abstract. The study explores the readiness of future experts (selected last grade students of a master or follow-up master study programme at the Faculty of Education, Charles University in Prague) for the prevention of sexual abuse of children. For data collection a quantitative questionnaire and the CAWI (Computer Aided Web Interviewing) technique were used. Research sample was selected using the method of stratified random sampling. The sample consisted in total of 300 respondents – last grade students of a master or follow-up master study programme in the academic year of 2007/2008 and 2013/2014 at the selected faculty of Charles University. For evaluation a point grading system was used to establish the order of the results. Based on the information a minimum knowledge standard was drafted, including a proposal on the functioning of the interdisciplinary cooperation.

Keywords: Child Sexual Abuse Syndrome, Child Abuse and Neglect Syndrome, commercial sexual exploitation of children, interdisciplinary cooperation, Faculty of Education, Charles University in Prague

Introduction

The technological development in the 20th and 21st centuries has not only improved the standard of living but also brought new ways of child abuse. Almost every day media bring regional or world news reporting on disclosed cases of child ill-treatment, abuse or neglect. It is evident that the government will have to take measures that will be more efficient in combating child abuse. For more than twenty years, the Czech Republic has been the signatory of The Convention on the Rights of the Child; however, many tasks in the Czech law are still pending. The rights and protection of children were not developing only in the 20th or 21st centuries. It should be realized that the understanding of a child and childhood came much earlier. For example in connection with the name of J. A. Komenský who is mentioned as

one of the representatives of the so-called ambivalent child approach. It is a stage in history of the child and childhood understanding development when the first findings of child development and needs were made and when childhood started to receive a higher importance. Komenský came with many findings on the child and on how to care about it and educate it. Unfortunately, despite Komenský's requirements addressed to parents, many children are not cradled and do not live in a warm-hearted formative environment full of ease. Indeed the opposite is the case and parents do not respect child's interests and put their own interests first. In the worst cases, the child experiences violence, neglect and psychological abuse from its immediate family.

In the Czech Republic as well as in other civilized countries sexual abuse is defined as an inappropriate exposure of a child to a sexual contact, activity and behaviour. It includes any form of sexual touching, sexual intercourse or exploitation by anybody to whose custody the child was entrusted or by anybody who abuses the child. Such person may be a parent, relative, friend, professional/volunteer or stranger (Dunovský et al., 2005).

The authors of the study firmly believe that we cannot effectively combat the child sexual abuse syndrome (CSA syndrome) or the syndrome of an ill-treated, abused and neglected child (CAN syndrome) without quality interdisciplinary cooperation. They have based their basic research question and hypothesis on this belief. The underlying idea of the entire research is that if we are to be successful in combating the CSA and CAN syndrome in our population, it is necessary to create interdisciplinary teams from experts who are trained for this purpose, at the best within a pre-gradual training. This does not concern only physicians, psychologists and social workers who are the most frequent members of expert teams but also other experts working with children practically on a daily basis. The authors therefore focused primarily on students at their own workplace (Faculty of Education, Charles University, Prague), i.e. future teachers. Because it is mainly the teachers who can detect a problem at an early stage and call for appropriate help.

Research study

The study aimed to ascertain the preparedness of selected future professionals (last grade students of the Faculty of Education, Charles University in Prague) in the area of child sexual abuse syndrome prevention.

Other goals

To carry out a framework analysis of knowledge regarding the child sexual abuse syndrome (CSA syndrome) and to identify strengths and weaknesses of training on this issue.

To define "standards of minimum knowledge regarding the CSA syndrome" for students of the full-time study programme entitled Training Teachers of General Subjects at Primary and Secondary Schools.

Hypothesis

The level of knowledge of students studying in the academic year of 2007/2008 and 2013/2014 will differ at least by 10%. There will be a tendency of improvement.

Methodology

The quantitative education research was carried out as follows: problem definition, formulation of hypotheses, verification of hypotheses, and presentation of conclusions.

Research sample was selected using the method of stratified random sampling. The authors contacted full-time students of the “Training Teachers of General Subjects at Primary and Secondary Schools” programme at the Faculty of Education, Charles University in Prague. Both parts of the research focused on last grade master or follow-up master study programme students. In each case 150 students were randomly selected from the sample. The quantitative education research was carried out as follows: problem definition, formulation of hypotheses, verification of hypotheses, presentation of conclusions.

The authors used a quantitative questionnaire and the CAWI technique. In terms of individual research steps, a pre-research was carried out first. Data obtained by means of closed-ended questions were encoded for further processing and analysing. Scales consisting of 5 categories were used (classification scale: 1 – excellent, 2 – very good, 3 – good, 4 – satisfactory, 5 – unsatisfactory). If a respondent answered “I don’t know” or did not fill in the question, he/she was evaluated as “unsatisfactory”. If a respondent checked no answer in a particular section of the questionnaire (he/she disregarded this section and skipped it), such section was not evaluated.

Clear criteria were defined for scaling, e.g. if a respondent checked more answers than indicated in the instructions to the questions, he/she was evaluated as a respondent who strictly followed the instructions.

Selected study results

The authors questioned the total of 300 selected last grade students of a master or follow-up master study programme of Training Teachers of General Subjects at Primary and Secondary Schools at the Faculty of Education, Charles University in Prague. The overall return rate of the survey was 51%, i.e. 154 out of 300 questionnaires. In the academic year of 2007/2008 150 questionnaires were distributed and 49% (74) questionnaires returned. In the academic year of 2013/2014 53% questionnaires returned, i.e. 80 out of 150 questionnaires.

A framework question of the second part of the questionnaire was to find out whether the students had already encountered the issue of CSA in their studies at the Faculty of Education, Charles University in Prague. 49.7% of students responded positively. In the academic year of 2007/2008 52.2% and in 2013/2014

47.5% of respondents at the Faculty of Education, Charles University in Prague, encountered this issue. These percentages might seem quite high; however, partial results of individual questions show that the result was positively influenced by students who have a subject dealing with this issue as part of their study programme. Nevertheless, it must be pointed out that all students at the Faculty of Education, Charles University in Prague, have the issue of the CAN syndrome as one of the questions for the state final examination in Pedagogy and Psychology for Teachers and 90% of respondents had already passed this examination and therefore must have encountered this issue at least when preparing for this examination.

Evaluation of the closed-ended question part revealed that most respondents' answers were correct. On the other hand, it should be pointed out that the battery of 14 questions included also questions which were generally more difficult for all groups of respondents. We can mention for example question No. 8 (Would you agree to keep information confided to you by the child confidential?) and No. 13 (Is there any Option Protocol to the Convention on the Rights of the Child which would deal with the issue of child sexual abuse?).

Table 1. Correct answers of selected students at the Faculty of Education, Charles University in Prague, regarding the issue of the CSA syndrome (questions No. 2 – 15)

Question	Academic year 2007/2008	%	Academic year 2013/2014	%
2. Is the child in danger of sexual abuse by a familiar person?	66	99 %	77	96 %
3. Victims of sexual abuse always intentionally behave in such a way to provoke the offender.	64	96 %	75	94 %
4. In order to recognize whether a child is ill-treated, abused or neglected, we have to consider the following	64	96 %	75	94%
5. What would be your reaction to a child exhibiting markedly promiscuous behaviour or interest in sexual issues?	57	85 %	69	86 %
6. Is it suitable to try to get more information on abuse from a child who was or is subject to sexual abuse?	58	87 %	66	83 %
7. What should you do if a child confides to you that it is sexually abused?	57	85 %	64	80 %
8. Would you agree to keep information confided to you by the child confidential?	27	40 %	24	30 %

9. A victim of sexual abuse must be immediately "withdrawn" from the environment where the violence occurred.	49	73 %	60	75 %
10. Does a healthcare facility have another obligation stipulated by law in addition to the reporting obligation if there is a suspicion of ill-treatment or abuse of a child?	39	58 %	45	56 %
11. A person who ascertained in a credible way that an offence of abuse of a child in custody or murder had been committed and did not report it to a social and legal child protection authority acted against the law.	64	96 %	76	95 %
12. Does any article of The Convention on the Rights of the Child deal with the issue of sexual exploitation of children?	63	94 %	70	88 %
13. Is there any Option Protocol to the Convention on the Rights of the Child which would deal with the issue of child sexual abuse	34	51 %	40	50 %
14. Who should conduct investigation in the family in accordance with the law in case child ill-treatment, abuse or neglect is suspected?	65	97 %	72	90 %
15. During the therapy it is best not to talk with the victim about what (happened)	56	84 %	65	81 %
Total average		81 %		78 %

The results in table No. 1 show that students' level of knowledge regarding closed-ended questions did not have an increasing character. In the survey carried out in the academic year of 2007/2008 81% of answers were correct; in 2013/2014 it was only 78%.

The third part of the questionnaire aimed to check the respondents' overview of the CSA syndrome issue by means of open-ended questions. If we made an overall evaluation of the questions using a scale from 1 to 5, the average mark for the academic year of 2007/2008 would be 2.5 and 2.4 in the academic year of 2013/2014. However, this average is affected by individual results which were strongly polarized – either 1 or 5. In our opinion this was caused by either the respondent knowing the correct answer or, in case of not knowing the correct answer, he/she had no chance to guess the answer considering the open-ended question form.

Based on the results we can state that the students answered correctly the questions based on their field of study at the faculty, but struggled with overlapping topics from other specializations.

Table 2. Average grading from the third part of the questionnaire (Question No. 1 – 15)

Open-ended questions	Academic year 2007/2008	Academic year 2013/2014
1. What does "incest" mean?	1,1	1,3
2. What do you understand by "commercial sexual exploitation"?	3	3,1
3. Explain the notion of "contact sexual abuse".	2,2	1,6
4. Explain the notion of "non-contact sexual abuse".	2,9	2,9
5. State at least 4 differences between "common" sexual abuse (incest) and commercial sexual abuse from the perspective of a victim.	4,6	4
6. State at least 4 myths about sexual abuse.	2,2	2,4
7. Give at least 4 signs or symptoms which might indicate that a child is being sexually abused.	1,8	2
8. What examinations are needed if sexual abuse of a child is detected (state at least 4 examinations).	1,8	1,6
9. What do you understand by "anatomically correct doll"? What is it used for?	2,1	2
10. Indicate what is meant by the notion of "reporting requirement".	1,7	1,5
11. Explain the notion of "interim measure".	1,9	2
12. Indicate age limit for sexual intercourse (in the Czech Republic).	1,8	1,7
13. Name at least 4 acts or other documents related to the CSA syndrome.	3,1	3
14. What is meant by the notion of "secondary victimization"?	3,3	3
15. Explain the notion of "quaternary prevention".	4,3	3,5
Total average	2,5	2,4

Respondents' answers to open-ended questions (table No. 2) were obviously biased in the sense of certain stereotypes typical for the way of addressing the given issue within the teaching profession.

It is striking that the respondents from the Faculty of Education, Charles University in Prague, did not state practically any teaching profession to be part of an interdisciplinary team. The authors believe that the situation of teaching

professionals in interdisciplinary teams will get better for example due to a legal obligation of educational facilities to give feedback to social and legal child protection authorities upon request, participation in drafting and implementing individual plans of child protection, creation of an interministerial committee or a registry of vulnerable children.

In the following overview (table No. 3), the authors summarize weaknesses and mention areas where these weaknesses can be found in selected students of the Faculty of Education, Charles University in Prague.

Table 3. Weaknesses identified in thematic areas

Thematic areas	Academic year 2007/2008	Academic year 2013/2014
Basic concepts (terminology)	X	X
Signs of CSA syndrome	X	X
Diagnosis of CSA syndrome	X	X
Legislative framework	X	X
Syndrome effects	X	X
Therapy	X	X

The aim of this summary is to show to the staff preparing training in individual areas topics which should be given special attention within the training. However, the presented results always state basic information that has to be shared with all members of an interdisciplinary team.

Considering the fact that according to the author's information no similar research has been carried out so far, it was not possible to compare these results with relevant results of a similar research. The only comparison available for the time being is of the first and the second part of the research. The original hypothesis assumed that the results acquired in 2013/2014 will differ at least by 10% from the results of the academic year of 2007/2008. The assumption has not been confirmed. In case of closed-ended questions the level of knowledge decreased by 3%, in case of open-ended questions there was an improvement by 0.1% in average which is insignificant.

There was a significant worsening in closed-ended questions (at least by 5%), for example: „What should you do if a child confides to you that it is sexually abused?“ or „Would you agree to keep information about abuse confided to you by the child confidential?“ In case of open-ended questions there was an improvement (at least by 0.5%). It was a question which identified differences between plain sexual abuse (incest) and commercial sexual abuse

or a question explaining the notions of “contact sexual abuse” and “quarterly prevention”.

One of the authors of the study (Hanušová, 2009) developed a “standard of minimum knowledge” in 2009 already. This handbook was repeatedly verified within the master and follow-up master study programmes, in several study fields (e.g. Health Education, Pedagogy) at the Faculty of Education, Charles University in Prague (Hanušová, 2014). The standard can be described as basal and is designed for university teachers. The standard lists basic terms and contexts. It is assumed that at each faculty on the level of individual fields of study, the material will be appropriately supplemented and developed by adding further necessary information directly connected with the studied specialization.

Conclusion

In 2013 the Czech Republic ratified the Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the sale of children, child prostitution and child pornography. The document stipulates that the states shall ensure due training of personnel working with child victims of crime, in particular training in the area of law and psychology. The emphasis is on awareness-raising using all suitable means, education and training. An essential part of awareness-raising is ensuring informedness of general public including children, which falls within the competence of teachers.

After evaluating the results of the study, the authors came to a conclusion that students’ knowledge does not often provide for early and effective diagnostics of an emergent problem. Another negative effect of this grave ignorance is the situation when an expert himself/herself gets lost in the system, does not know competencies of individual players and in a decisive moment he or she is not able to deal with the situation himself/herself or to find out an appropriate expert partner for dealing with the crisis.

NOTES

1. Hanušová, J. *Kompetence studentů vybraných fakult Univerzity Karlovy k prevenci syndromu sexuálního zneužívání dětí*. Nепublikovaná disertační práce. České Budějovice: Zdravotně sociální fakulta.
2. The Communication of the Ministry of Foreign Affairs No. 74/2013, Coll. of Int. Conventions, on the conclusion of the Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the sale of children, child prostitution and child pornography.

REFERENCES

- Dunovský, J., Mitlöhner, M., Hejč, K. & Hanušová-Tlačilová, J. (2005). *Problematika dětských práv v České republice s přihlédnutím k fenoménu komerčního sexuálního zneužívání dětí*. Praha: Grada Publishing.
- Hanušová, J. (2014). Competencies of Students from Selected Faculties, Charles University, Regarding Child Sexual Abuse Syndrome Prevention. In: *Edukacja ku przyszłości – Wyzwania i zaniechania w kształceniu dorosłych (99- 109)*. Siedlce.

✉ ¹⁾Dr. Jaroslava Hanušová, ²⁾ Dr. Jiří Prokop

Department of Education
Faculty of Education
Charles University in Prague
4, Magdaleny Rettigové
Praha, Czech Republic

E-mail: ¹⁾jaroslava.hanusova@pedf.cuni.cz; ²⁾prokopjura@volny.cz

*Doctoral Research
Докторантски изследвания*

МРЕЖОВОТО СЪТРУДНИЧЕСТВО – УСЛОВИЕ ЗА ПРЕОДОЛЯВАНЕ НА САМОТАТА ПРИ ДЕЦАТА

Александра Ковачева

Югозападен университет „Неофит Рилски“ – Благоевград

Резюме. Научният труд осъществява анализ на понятието и проявлението на детската самота и добрите практики в тази област. На тази база предлага разработен модел за мрежово сътрудничество между организации и институции за справяне със самотата при деца от предучилищна и начална училищна възраст.

Keywords: collaboration, networking, children's loneliness, prevention

Настоящото изследване представя иновативен по своя характер модел за мрежово сътрудничество между организации и институции за справяне с проблема самота при децата. Моделът е съставен на база теоретичен анализ и анкетно онлайн изследване с неправителствени организации. Екип от педагози състави „дърво на проблемите“ на тема: „Наличие на самота при деца от предучилищна и начална училищна възраст“ (схема 1). Един от основните проблеми, които специалистите идентифицираха, е непознаването на добри практики и липса на възможности за обмяна на опит на национално и международно ниво, което инициира разработването на стъпки и насоки за неговото преодоляване.

Съвременното общество се повлиява от непрекъснато променящата се среда. Настъпилите промени принуждават организациите да реагират своевременно по отношение продължителността на цикъла за разработване на нови продукти и услуги.

Бързо променящото се общество, от което детската градина и училището са част, оказва влияние върху характеристиките на децата и учениците, предметното съдържание и съобразените с него методи, начин на работа и взаимодействие със заинтересованите страни.

Социално-икономическата ситуация в национален и световен мащаб създава противоречие между очакванията на хората и действителното състояние, което води до самота. Явлението самота се среща още при грехопадението и



Схема 1. Дърво на проблемите

прогонването на Адам и Ева в прочита на свещени книги като Библията. Днес е все по-осезаемо наличието на това явление не само при възрастни, но и при деца от предучилищна и начална училищна възраст.

Детската самота е особено опасно психосоциално явление с проекции върху всеки аспект на детското развитие. Тогава, когато детето има нужда от емоционално взаимодействие с другия, от подкрепа и споделяне, когато овладява социален опит и се социализира. Самотата значително увеличава възможността от ниско социално предпочитание в детството и тревожни и депресивни симптоми в юношеска възраст (Fontaine et al, 2009).

Често самотата не е основен проблем, а следствие на други няколко, съпро-вождащи го. Това явление се провокира от различни източници и предполага обхващане на различни по същност проблеми, като деинституционализация, приемна грижа, разпадане на семейството, финансова криза и бедност на българското семейство, конфликти в семейството, ранно и трайно непосещаване на образователни организации, незаписване на учениците, миграции на населението вътре в страната, ценностна система и др.

От осъщественото онлайн анкетно проучване с неправителствения сектор в периода октомври – ноември 2014 година стана ясно, че е необходима колаборация на институции и организации за овладяване на това явление.

Мрежовата организационна форма се явява ново предложение, алтернатива за преодоляване на проблема. Акцентът при нея се поставя върху отношения на сътрудничество, които са приложими в рамките на, така и през границите на организациите.

Предпоставка за навлизането на мрежовата форма са новомедийните форми от рода на Myspace, Facebook, Twitter, Netlog, eTwinning. Те се основават на нов тип групови комуникации и нов тип групови структури, които се организират както на професионален принцип, така и на нов тип познания. Излизайки извън рамките на виртуалното, те предоставят възможност за сътрудничество в едно и също пространство и време. Медиализирането на обществото засегна и проецира множество вътрешни трансформации и реструктуризации, които получиха общосоциални проекции и в сферата на образованието (Пейчева, 2010). Този процес засегна субекти на различна възраст. Споровете дали онлайн комуникацията оказва негативно влияние, или не ще продължават да бъдат интерес още дълго време. Факт е, че самотата днес е водещ проблем въпреки възможностите, които предоставят новите комуникационни технологии (Aleksandrova, 2010; Vladimirova, 2010).

Съществува мнение, че именно тези форми на комуникация са причината за отчуждение един от друг и проявление на самота. Другата гледна точка защитава тезата, че именно те осигуряват комуникация, така необходима на всеки от нас, помагат да открием приятели, да станем част от интригуващи ни мероприятия.

В забързаното ежедневие децата често остават сами у дома, без вниманието на родители или приятели. В този случай новите технологии подпомагат връзката с детето (телефони, проследяващи устройства, записи на електронни бележки и др.), но в същото време и разкриват един необятен свят пред детето, който крие множество заплахи.

На базата на тези констатации и успешните практики, осъществени в мрежа, предлагаме Модел за мрежово сътрудничество между организации и институции за справяне със самотата при деца, и по-конкретно от предучилищна и начална училищна възраст.

За да представим Модела, е необходимо да изясним понятието „мрежа“: „Мрежата се очертава все повече като *организационна форма за професионално развитие и подобряване на детските градини/училищата*. Чрез мрежите, в които участват, **образователните организации осигуряват по-добро осъществяване на различните потребности на своите ученици**“ (Kovacheva, 2011).

В настоящия труд под „работа в мрежа“ ще разбираме: съвместен проект/дейност, който насърчава сътрудничество и обучение в областта на работата с деца и ученици, който спомага за изграждането на капацитет и възможност за иновации в организациите, справяне с актуален проблем (в случая самотата при деца), обмен на опит, експертни знания, умения и добри практики между лицата, включени в работата с деца и ученици¹⁾.

Според Р. Carmichael развитието на мрежовата дейност на училищата е част от цялостната система за промяна, изискваща училищните институции да взаимодействат с кръг от външни организации, да привличат финансиране от множество източници, както и да работят с информация, мнения и политики от различни източници (Carmichael et al, 2006). Ch. Kubiak и J. Bertran (2010) смятат, че бъдещото развитие на дейността на училищата и институциите, с които работят, е мрежовата форма на работа. Тази форма предполага систематичност, колегиалност и партньорство.

Необходимо е да отбележим, че участието в мрежата е доброволно. От това следва, че мениджърите трябва да имат знания и умения за управление, което да бъде прието и ефективно, въпреки че не е формално наложено. Нейерархичното функциониране на мрежата изисква прилагане на демократичен стил на управление, посочен като най-удовлетворителен от Д. Тодорина (2005), т.е. фактор за преодоляването на самотата при деца се оказва управлението на детски градини, училища и обслужващи звена.

Преодоляването на самотата при деца изисква силно чувство за споделена цел, която определя специфични нагласи и подготовка на участниците за съвместна дейност. Това, от своя страна, изисква провеждане на преговори около стратегически подходи за справяне с проблема „детска самота“, организиране на срещи между страните, които имат отношение по въпроса, както и засилване на информационния поток и осигуряване на новосъздадената мрежа от ресурси.

В ръководството на мрежата, по примера на Англия, е необходимо да бъдат включени директори, главни учители и други представители от цялата мрежа (Kubiak & Bertram, 2010).

Тези мрежи в световен мащаб са създадени, за да се справят с проблеми от различно естество, бързо и ефективно, с наличието на минимални средства, тъй като работят в колаборация. По този начин се избягва повторното финансиране на една и съща дейност от различни организации и институции. Успешен пример е Механизъм за междуинституционално партньорство в подкрепа на родителите, реализиран по проект „Семейство за всяко дете“ на УНИЦЕФ в Шумен²⁾. За справяне с проблема „самота при деца“ предлагаме този модел на работа.

Партньорската мрежа ще осигури обединяване на усилията, ресурсите и отговорностите на институциите: училища и детски градини, семейство, община Благоевград с властови и организационни ресурси и стратегии, дирекция „Социално подпомагане“, отдел „Закрила на детето“, екипи на новите услуги по проектите на плана за действие на национално ниво, неправителствени организации, работещи по проблемите на децата, семейноконсултативни центрове и др.

Целта на Модела за междуинституционално сътрудничество е да минимизира вероятността от поява на самота при децата чрез подкрепа на семейства, живеещи в бедност, многодетни семейства, самотни и непълнолетни майки, превенция на риска от недобра грижа за децата, майки в риск да изоставят децата си. Осигуряване на сигурна и подкрепяща образователна среда за най-малките – деца и ученици.

Съществуващите развити услуги по превенция и подкрепа на родители са добра основа за стартиране на кампанията, като впоследствие е необходимо да се развият и нови услуги.

За реализацията на Модела за мрежово сътрудничество (схема 2) се предвижда да бъдат проведени следните дейности:

- провеждане на работни срещи;
- развитие на стратегии както за механизъм за работа на мрежата, така и за действие при конкретни казуси (могат да се използват стратегиите, които са развити в помагало „Да общуваме“, разработено по дисертационния труд);
- провеждане на обучителни семинари с педагогически специалисти;
- провеждане на семинари;
- информационни кампании;
- създаване на информационен портал за мрежово сътрудничество (добър пример е успешно действащата e-Twinning).

За споделянето на добри педагогически практики – извънкласни и допълнителни форми за педагогическо взаимодействие, сред участниците в Модела и извън тях е необходимо организиране на кръгла маса или друга форма за

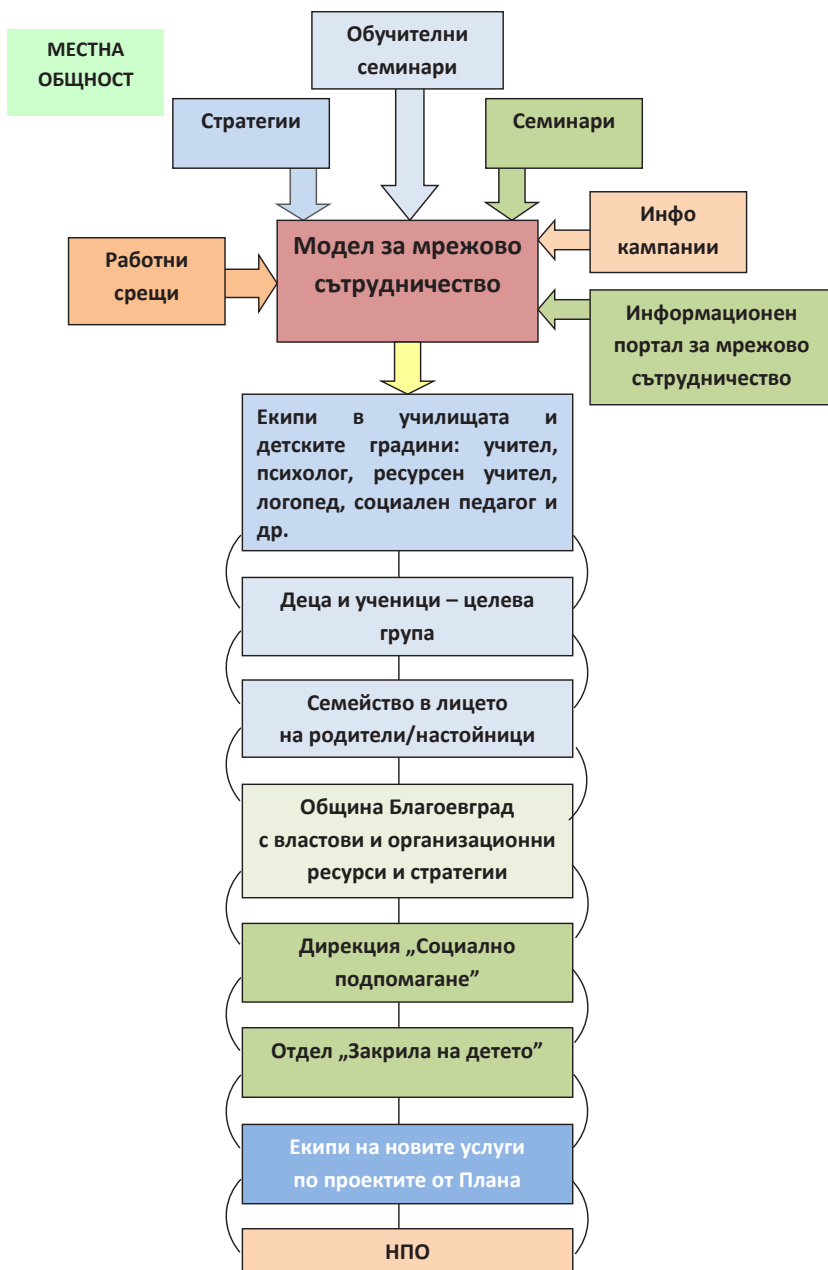


Схема № 2. Модел за мрежово сътрудничество

ефективно информиране. Регионалните инспекторати също са добри партньори, които ще окажат методическа подкрепа и координиране на дейността на педагогическите специалисти, както и на сформираните в училищата и в детските градини екипи за подпомагане на обучението и възпитанието на деца/ученици със СОП (чл.28, ал.6, чл.37, ал. 3 от ППЗНП, чл. 26, ал. 1 от Наредба № 1 /23.01.2009 г. на МОН), тъй като те са една от застрашените групи от самота.

Вследствие на горепосочените приоритетни дейности ще се създадат условия за обмен на иновативни педагогически практики и контрол. Организационно-координиращи дейности съвместно с представители на общините и ДСП ще допринесат за оптимизиране на дейността на Модела за мрежово сътрудничество.

БЕЛЕЖКИ

1. http://www.youthbg.info/bg/youth_in_action/4/1/ – 11.10.2014 г.).
2. ДАЗД, „Връзки, раздели, срещи“, 2014.

REFERENCES / ЛИТЕРАТУРА

- Aleksandrova, N. (2010). *Stareeneto, psihologicheski karakteristiki*. Sofia: Univ. izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“ [Александрова, Н. (2010). *Старееенето, психологически характеристики*. София: Унив. издателство „Св. Климент Охридски“].
- Vladimirova, K. (2010). *Pofesionalizatsiya na uslugite na vazrastni i zavisimi hora*. Sofiya: Natsionalna agentsiya na Frantsia „Leonardo da Vinchi“ [Владимиорова, К. (2010). *Пофесионализация на услугите на възрастни и зависими хора*. София: Национална агенция на Франция „Леонардо да Винчи“].
- Kovacheva, A. (2012). *Uchilishtni mrezhi za obuchenie v Angliya: Usloviya za razvitie. Pedagogika, 7* [Ковачева, А. (2012). *Училищни мрежи за обучение в Англия: Условия за развитие. Педагогика, 7*].
- Peucheva, D. (2010). *Publichnost i kultura. Samoopublichnostyavaneto kato nov kulturen fenomen. V: Granitsite na kulturologiyata*. Blagoevgrad: Univ. izdatelstvo „Neofit Rilski“ [Пейчева, Д. (2010). *Публичност и култура. Самоопубличностяването като нов културен феномен. В: Границите на културологията*. Благоевград: Унив. издателство „Неофит Рилски“].
- Todorina, D. (2005). *Menidzhmant na klasa*. Blagoevgrad: Univ. izdatelstvo „Neofit Rilski“ [Тодорина, Д. (2005). *Мениджмънт на класа*. Благоевград: Унив. издателство „Неофит Рилски“].

- Carmichael, P., Fox, A., Mc Cormick, R., Procter, R. & Honour, L. (2006). Teachers' networks in and out of school. *Research Papers in Education*, Vol. 21 No. 2, pp. 217 – 234.
- Fontaine, R., Yang, Ch., Burks, V. (2009). Loneliness as a partial mediator of the relation between low social preference in childhood and anxious/depressed symptoms in adolescence. *Dev Psychopathol*, National Institute of Health.
- Kubiak, Ch. & Bertran. J. (2010). Facilitating the development of school-based learning networks. *Journal of Educational Administrationm*, Vol. 48 Iss: 1, pp. 31 – 47.
- Rokach, A. & Brock, H. (1996). The causes of loneliness. *Journal of Human Behavior*, 33, 1 – 11.
- Rokach, A. & Brock, H. (1998). Coping with loneliness. *Journal of Psychology*, 132, 107 – 128.
- Rubenstein, C. M. & Shaver, P. (1982). *The experience of loneliness*. In: L. A. Peplau and D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: John Wiley and Sons, 206 – 223.

NETWORK COLLABORATION – CONDITION TO OVERCOME THE CHILD'S LONELINESS

Abstract. This scientific work presents an analysis of the concept and the manifestation of child's loneliness and best practices in this area. On this basis it provides a developed model for network collaboration between organizations and institutions to deal with loneliness in children of preschool and school age.

✉ **Ms. Alexandra Kovacheva, Assist. Prof., PhD student**
South-West University "Neofit Rilski"
Blagoevgrad, Bulgaria
E-mail: alekskovacheva@swu.bg

В новите книжки на научните списания на издателство

АЗ.БУКИ четете

1/2016: сп. „История“

Представата за склави и тюрки в „Стратегикона“ на Псевдомирикий / Иван Стоянов

Целта на този материал е да разгледа „Стратегикона“ на Псевдомирикий – неговите жанрови особености и отражението им върху характера на сведенията, които съдържа той, за състоянието и развитието на различните варварски общности, пръснати из евразийския Barbaricum.

Войните на Волжка България с монголите / Красимир Кръстев

В продължение на дълги векове волжките българи поддържат тесни икономически, културни и религиозни връзки с мюсюлманските страни, и най-вече с народите от Средна Азия. По не напълно изяснени причини след победоносната за тях битка при река Калка монголите се насочват към Волжка България.

1/2016: сп. „Математика и информатика“

Извънкласните дейности по математика – различната форма за мотивиране на учениците / Зара Данаилова-Стойнова, Ивайло Старибратов

С помощта на анкета са изследвани кои са причините за включването на учениците в такива форми, какви са техните мотиви за задълбочаване на знанията и от какво са породени желанията им за изява.

Аритметичен или алгебричен метод при решаване на задачи в началната училищна математика / Здравко Лалчев, Маргарита Върбанова, Ирина Вутова

Целта на статията е да се покаже кога алгебричният подход за решаване на аритметични задачи е логически неизбежен или технически оправдан. На основата на МЗ-картата на задачата авторите формулират критерий за необходимост от въвеждане на неизвестно и използване на математически модел от съставни уравнения при решаване на аритметични задачи от началната училищна математика.

1/2016: сп. „Химия. Природните науки в образованието“

Исторически корени и развитие на конструктивизма / А. Тафрова-Григорова

Концептуалното ядро на конструктивисткото учене е активността на учениците, които учат чрез взаимодействие помежду си, с учителя и чрез „правене“, откриване и изследване.

Шастливите числа: играта като инструмент за учене и измисляне на задачи / Т. Яльмов

Статията дискутира играта като основа за въвеждане в програмирането за Android, за изчислително решаване на задачи, свързани с играта, с помощта на Excel, за създаване на нови задачи и за първи стъпки в научноизследователската работа от страна на ученици в началното и основното образование.

1/2016: сп. „Стратегии на образователната и научната политика“

Още един начин да повишим мотивацията на учениците за учене / Бисерка Василева

Интегрирането на ИКТ в образователната среда създава значително по-интензивна, педагогически подкрепяща среда за приобщаване на съвременния ученик с различни ценности, нагласи и тенденции към познанието и непрекъснатото учене през целия живот.

Връзката мотивация – рефлексия в контекста на самопрезентирането / Николай Ив. Жилков

В материала се разглежда връзката мотив – рефлексия в процеса на самопрезентирането на преподавателя в квалификационния процес на педагогически специалисти. Разработен е теоретичен модел за анализ на рефлексивния процес в проективен, текущ и ретроспективен аспект при самопрезентирането на преподавателя в квалификационния процес на педагогически специалисти.

1/2016: сп. „Чуждоезиково обучение“**За неизбежното завръщане на граматиката / Евгения Вучева**

Текстът разглежда основни въпроси, които отвеждат към участието на граматическата компетентност във всички нива на чуждоезиковото обучение и неразривната ѝ връзка с цялостната комуникативна компетенция.

Справя ли се Гугъл-преводач с превода на фразеологизми и помощник ли е в чуждоезиковото обучение / Калин Василев

Показани са ограничените все още възможности на автоматичния превод, при който преводът на синтактичните модели на настоящия етап показва несъвършенства. От направения експеримент се стига до извода, че от методическа гледна точка поне на начално и средно ниво на обучение не се препоръчва на изучаващите новогръцки език да се възползват от услугите на Гугъл-преводач.

1/2016: сп. „Български език и литература“**Модел на учебни ситуации за работа с вълшебна приказка в началното училище / Калина Йочева**

В статията се представят апробирани в началното училище модели на учебни ситуации за изучаване на вълшебна приказка.

Фолклорният празничен календар в пети клас и неговите проекции в мултиетническа среда / Калинка Ежова

Текстът представя изводите от анкета, свързана с усвояването и проекциите на фолклорния празничен календар, предвиден за изучаване в часовете по литература.

1/2016: сп. „Професионално образование“**Мястото на професионалните гимназии по селско стопанство за развитието на земеделието в България / Румен Граховски**

Авторът разглежда историята, състоянието и развитието на професионалното обучение в България в областта на земеделието, горското стопанство, сървообработването и хранителните технологии.

Универсалност на рекламното послание / Николай Кънчев

Статията разглежда особености на човешката комуникация, трудности, пред които се изправяме заради религиозни, културни или общностни различия, и начини за избягването на подобни неловки и често дори обидни ситуации.

1/2016: сп. „Философия“**Връзката с „Другия“ – приемане или отхвърляне, релация между „Аз“ и „Ти“ / Лучиян Милков**

Разглеждат се въпроси, свързани с развитието на обществото в нашето съвремие и мястото на „Другия“ в межличностните взаимоотношения. Проследяват се позициите на М. Бубер за връзката с „Другия“ и релацията между „Аз“ и „Ти“.

Топика на априорното / Силвия Кръстева

С въвеждането на а priori изследването на разума Кант поставя възможността на една самостоятелна област или метод, или тематика в трансценденталния анализ на чистите форми на разума. Има ли тогава априорното свое поле, което да отличи извлечането на тези чисти форми, а така и самото априорно да се обособи сред очертаваните вътре в границите на разума области на трите трансцендентални способности: сетивност, разсъдък и разум.

УКАЗАНИЕ ЗА АВТОРИТЕ

Редакционната колегия на списанието „Педагогика“ (*Pedagogy: Bulgarian Journal of Educational Research and Practice*) разглежда само ръкописи, които са насочени единствено към него. Ръкописи, които вече са публикувани някъде или са изпратени или са под печат в друго списание, няма да бъдат публикувани. Изпратените статии трябва да съдържат оригинални научни резултати и идеи и това ще бъде проверявано чрез експертна оценка на двама анонимни и независими рецензенти.

Електронното изпращане на ръкописите е предпочитано. Адресът за това е pedagogy@azbuki.bg. Стандартна word програма трябва да се използва за оформяне на ръкописите, които се прилагат като приложение (attachment) към съпровождащото ги електронно писмо. Изпращането на ръкописа, записан на диск, също е допустимо.

Подготовка на ръкописа*Общи указания*

(1) Ръкописите могат да бъдат написани на български или на английски съобразно желанието на автора.

(2) Ръкописите трябва да бъдат структурирани по следния начин: заглавна страница с информативно и без никакви съкращения заглавие на статията, след което следват имената на авторите без техните академични степени и длъжности (ако имат такива); резюме, което ясно представя същността на проведеното изследване с акцент върху получените нови научни резултати (не повече от 20 реда); 3 – 6 ключови думи (само на английски); пълен текст; благодарности; приложения (ако има такива); бележки; литература; пълни адреси на всички автори с техните академични позиции, училища или научни организации, пощенски и електронни адреси.

(3) Фигурите и техните надписи се представят отделно от основния текст в допълнителен файл, но мястото на тези фигури в текста трябва да бъде посочено – фиг. 1, фиг. 2 и т.н.

(4) Таблиците и техните надписи се представят отделно от основния текст в допълнителен файл, но мястото на тези таблици в текста трябва да бъде посочено – таблица 1, таблица 2 и т.н. Таблично се представят числени данни, изразяващи функционални зависимости между някакви величини или променливи. Текстовите таблици затрудняват печата и четенето на статиите и затова тяхната употреба не се окуражава.

Бележки и литература

Цитираните литературни източници трябва да бъде на латиница. Източниците на кирилица се представят с латински букви или с превод на английски език или чрез транслитерация. Чуждестранните автори в преводни книги на български език се изписват с оригиналните им имена. Примерите по-долу показват как това трябва да стане.

Книги

Popkochev, T. (2010). Protivorechiya i metodicheski pohvati v obuchenieto po IKT v I – IV klas. V: *Informatsionni tehnologii v obuchenieto v I-IV klas*. Blagoevgrad: Univ. izdatelstvo „Neofit Rilski“ [Попковчев, Т. (2010). Противоречия и методически похвати в обучението по ИКТ в I – IV клас. В: *Информационни технологии в обучението в I – IV клас*. Благоевград: Унив. издателство „Неофит Рилски“].

Vlinov, V. (1976). *Effektivnosty obucheniya*. Moskva: Pedagogika [Влинов, Вл. (1976). *Эффективность обучения*. Москва: Педагогика].

Merion, D.B. (1975). *Physics and physical world*. Moskva: Mir [Мэрион, Д.Б. (1975). *Физика и физический мир*. Москва: Мир].

Diamond, J. (2013). *Svetat predi vchera*. Sofia. Iztok-Zapad [Diamond, J. (2013). *Светът преди вчера*. София. Изток-Запад].

Atkin, J.M., Black, P. & Coffey, J. (2001). *Classroom assessment and the national science education standards*. Washington: National Academies Press.

Книги/сборници с редактор

Vizhkov, G. & Kraevski, B. (2009). Basic methodological requirements for doctoral studies and some typical errors in their realization (pp. 44 – 104). In: Ganchev, I. & Toshev, B.V. *Theory and*

methodology of leaning in sciences and mathematics. Blagoevgrad: Neofit Rilski University Press [Бижков, Г. & Краевски, В. (2009). Основни методологични изисквания към дисертационните изследвания и типични грешки при тяхната реализация (с. 44 – 104). В: Ганчев, И. & Тошев, Б.В. (ред). *Теория и методология на обучението по естествени науки и математика*. Благоевград: Унив. изд. „Неофит Рилски“].

Lakatos, I. (1970). Falsification and the methodology of scientific research programmes (pp. 59 – 89). In: Lakatos, I. & Musgrave, A. (Eds.). *Criticism and growth of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

Списания

Petrov, P. (1997). *Образованието като самоорганизираща се система*. *Pedagogika*, 4, 127 – 135 [Петров, П. (1997). *Образованието като самоорганизираща се система*. *Педагогика*, 4].

Kaischew, R. (1998). Autobiographical notes. *Chemistry*, 7, 112 – 119 [Каишев, Р. (1998). Автобиографични бележки. *Химия*, 7, 112 – 119].

Mochrie, S.G.J. (2011). The Boltzmann factor, DNA melting, and Brownian ratchets: topics in an introductory physics sequence for biology and premedical students. *American J. Physics*, 79, 1121 – 1126.

Ако трябва да се цитира списание, в която номерацията на всяка книжка от даден том започва със страница 1, тогава номерът на книжката също трябва да се посочи в библиографското описание на източника – ето така:

Nichols, P., Twing, J., Mueller, C.D. & O'Malley, K. (2010). Standard-setting methods as measurement processes. *Educational Measurement: Issues & Practice*, 29 (1), 14 – 24.

Източниците се цитират в основния текст по следния начин:

Троева (2002) или (Троева, 2002)

Thompson (1986) или (Thompson, 1986)

Subramanian et al. (1995) или (Subramanian et al., 1995).

Missen & Smith (1989) или (Missen & Smith, 1989).

Ако източникът е на български език, но е представен във вторичен литературен източник, например в SCOPUS, той трябва да се появи в списъка на литературата по следния начин:

Platikanov, D. (2016). Development of the university physical chemistry in two historic epochs. *Chemistry*, 25, 12 – 20 [In Bulgarian].

Tzanova, N.B. & Raitcheva, N. (2012). Professional profile and standards for teachers in biology. *Chemistry*, 21, 349 – 363 [In Bulgarian].

Missen, R.W. & Smith, W.R. (1989). A question of basic chemical literacy? *J. Chem. Educ.*, 66, 217 – 218.

Rajcheva, A. & Jordanov, V. (1999). Forming skills through solving of graphical problems. *Fizika*, 24 (1), 19 – 21 [Райчева, А. & Йорданов, В. (1999). *Формиране на умения чрез решаване на графични задачи*. *Физика*, 24 (1), 19 – 21].

Списъкът на използваната литература трябва да съдържа литературни източници, които са достъпни за проверка или справки. Маргинални източници, които нямат присъствие в световните научни масиви, нямат място в списъка на основната литература. Ако цитирането на такива източници все пак е необходимо, това може да стане в раздела „Бележки“, където могат да намерят място и допълнителни обяснения или сведения, за които е преценено, че присъствието им в основния текст на статията би го обременило излишно. Цитирането на интернет източници не се препоръчва, но ако това наистина е необходимо, мястото им не е в литературата, а в бележките, и то в предпочитания *portable document format* (.pdf). Мястото на бележките се маркира в текста на статията с арабски цифри като горни индекси.

Представянето на литературните източници в списъка на литературата става в АРА стил (вж. Publication Manual of the American Psychological Association), който се използва широко в обществените и хуманитарните науки, включително в науката за образованието.

Отпечатъци

Публикуването се обявява на авторите с писмо, което съдържа .pdf на техните статии, с които авторите сами могат да подготвят неограничен брой отпечатъци на своите трудове, които да използват в кариерното си развитие или в комуникацията с други изследователи.

Последни думи

Публикуването на представените материали се определя от препоръките на рецензентите и не означава непременно съгласие на редакцията със застъпването от авторите гледища. Редакторите могат да редактират ръкописите, когато това е необходимо. Публикуването в това списание е безплатно както за авторите, така и за техните научни или учебни организации.

GUIDE FOR AUTHORS

Manuscripts submitted to this journal are considered if they have been submitted only to it, they have not been published already, nor are they under consideration for publication or in press elsewhere. Contributions to the *Pedagogy: Bulgarian Journal of Educational Research and Practice* must report original research and will be subjected to review by anonymous and independent referees at the discretion of the Editor(s).

Manuscripts for consideration should be sent electronically to pedagogy@azbuki.bg Electronic submissions should be sent as email attachments using a standard word processing program. If email submission is not possible, please send an electronic version on disk.

Manuscript preparation

General guidelines

- (i) Manuscripts can be presented in Bulgarian or in English.
- (ii) Manuscripts should be compiled in the following order: title of the paper (informative without any abbreviations); names of the authors (without their current academic positions); abstract in size not exceeding 20 lines; 3-6 keywords (only in English); full text; acknowledgments; appendixes (as appropriate); notes; references; full addresses of all authors (academic positions, affiliations, postal addresses, email addresses).
- (iii) Figures and their captions are to be presented separate to text but their position in the text must be indicated (Fig. 1, Fig. 2, etc.). Please do not embed figures in the paper file.
- (iv) Tables and their captions are to be presented separate to text but their position in the text must be indicated (Table 1, Table 2, etc.). Please do not embed tables in the paper file. It is expected the tables contain values of some quantities or variables; the text tables are not encouraged.

Notes and References

The references should be cited in Roman script. If there are sources in Cyrillic script, they (authors, titles and sources) should be presented in Roman script with translation into English or by transliteration.

The list of references includes sources which can be easily checked by the referees and by the readers as well. The marginal sources without world visibility should not be included in the list of references. Nevertheless, if such sources are necessary to be cited, they should be put in the list of notes. This list should contain some additional explanations or marginal sources including internet addresses, preferably in portable document format (pdf). The position of notes within the text is marked by Arabic numerals as superscripts.

Style of the list of references should conform to that of Publication Manual of American Psychological Association (APA style), widely used for such kind of publications.

Examples:

Books

Atkin, J.M., Black, P. & Coffey, J. (2001). *Classroom assessment and the national science education standards*. Washington: National Academies Press.

Edited Books

Lakatos, I. (1970). Falsification and the methodology of scientific research programmes (pp. 59-89). In: Lakatos, I. & Musgrave, A. (Eds.). *Criticism and growth of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

Journals

Mochrie, S.G.J. (2011). The Boltzmann factor, DNA melting, and Brownian ratchets: topics in an introductory physics sequence for biology and premedical students. *American J. Physics*, 79, 1121-1126.

These sources are cited in the text as: Thompson (1986) or (Thompson, 1986).

Missen, R.W. & Smith, W.R. (1989). A question of basic chemical literacy. *J. Chem. Educ.*, 66, 217-218.

This source is cited in the text as: Missen & Smith (1989) or (Missen & Smith, 1989).

Subramanian, R.M., Goh, K. & Chia, L.S. (1995). The relationship between the number of elements and the number of independent equations of elementary balance. *J. Chem. Educ.*, 72, 894-895.

Such sources are cited in the text as: Subramanian et al. (1995) or (Subramanian et al., 1995).

If one should cite a source without continuing numeration of pages through the whole volume of the journal, then the number of the corresponding issue is to be also included in the bibliographic description of the paper in question, e.g.

Nichols, P., Twing, J., Mueller, C.D. & O'Malley, K. (2010). Standard-setting methods as measurement processes. *Educational Measurement: Issues & Practice*, 29(1), 14-24.

Proofs

Before publishing the authors will have the opportunity to check the proof of their paper. The proof should be corrected and returned to the Editor within a week. Major alterations to the text cannot be accepted.

Reprints

After publishing the paper, first in the online edition of the journal, the authors will have the possibility to make themselves an unlimited number of reprints of their articles using the PDFs sent to them.

Last words

The acceptance of the submitted manuscripts for publication depends strongly on the reviewers' recommendations. The publishing of the paper does not mean that the editors are in agreement with the points of view advocated by the authors. The editors reserve the right to edit manuscripts when necessary. There are no page charges to individuals or institutions.