



Софийски университет "Св. Климент Охридски"

Факултет по Науки за образованието и изкуствата

Докторска програма: Предучилищна педагогика - интеркултурно образование  
(на английски език)

**ТЕМА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД**

**„УЧЕБНОТО ПРОСТРАНСТВО КАТО ФАКТОР ЗА  
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕТО И КОМУНИКАЦИЯТА МЕЖДУ ДЕЦАТА В  
МУЛТИКУЛТУРНАТА КЛАСНА СТАЯ“**

Научен ръководител: проф д-р Екатерина Неделчева Софрониева

Докторант: Поликсени Бугиукли

СОФИЯ 2024

## АВТОРЕФЕРАТ

Съдържанието на дисертационния труд включва теоретична част (глава първа: предучилищно възпитание; глава втора: интеркултурно възпитание и глава трета: комуникация и взаимодействие) и изследователска част (глава четвърта: методология на изследването и глава пета: анализ на данните и резултати). Допълнително, в шеста глава са представени изводите и приносите на автора в областта на научните изследвания. Представен е списък на използваната литература и приложения, както и каталог от таблици и каталог от графики. Дисертацията е в обем от 242 страници, от които 24 страници с библиография и 22 страници с приложения. Текстът включва 57 таблици и 51 графики. Библиографията включва 450 заглавия на английски език. Авторефератът следва структурата на дисертацията. В края е включен списък на публикациите на автора.

ТЕОРЕТИЧНА ЧАСТ

## ПЪРВА ГЛАВА: Предучилищно образование

### 1. ПРЕДУЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОСТРАНСТВО ЗА УЧЕНЕ

1.1Смисълът на понятието "пространство за учене".....	6
1.2 Пространство за учене в предучилищното образование.....	8
1.3Връзката на ученика с учебното пространство в предучилищното образование.....	10

### 2. СЪВРЕМЕННИ ПОДХОДИ КЪМ ПРОСТРАНСТВОТО ЗА УЧЕНЕ

2.1Съвременни педагогически подходи	
2.1.1.1Ученикът в центъра.....	11
2.1.2 Самостоятелно действие.....	12
2.1.3 Работа в групи.....	13
2.1.4 Връзката между училището и живота.....	14
2.1.5 Създаване на интерактивна среда.....	15

### 3. УЧЕБНО ПРОСТРАНСТВО И ОБРАЗОВАТЕЛЕН ПРОЦЕС

3.1Традиционна педагогика.....	16
3.2Метод на преподаване чрез сътрудничество.....	17
3.3Метод на преподаване чрез преживяване.....	18
3.4Работен план-проект:.....	20
3.5Ролеви игри:.....	20

## ВТОРА ГЛАВА: Интеркултурно образование

## 1. ИНТЕРКУЛТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

1.1 Изграждане и насърчаване на интеркултурното образование в предучилищна възраст.....22

1.2 Пространство за учене и методи на преподаване в мултикултурните предучилищни класове .....23

## 2. ИНТЕРКУЛТУРНА КОМУНИКАЦИЯ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В МУЛТИКУЛТУРНАТА ПРЕДУЧИЛИЩНА КЛАСНА СТАЯ

2.1 Динамичен процес на комуникация/взаимодействие на ученици с различен културен произход.....26

2.2 Характеристики на ефективната среда за межкултурна комуникация/взаимодействие.....27

2.3 Важността на комуникацията/взаимодействието в мултикултурна среда.....31

### ТРЕТА ГЛАВА: Комуникация и взаимодействие

## 1. КОНЦЕПЦИЯ ЗА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И КОМУНИКАЦИЯ В ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

1.1 Определяне на понятието "комуникация и взаимодействие".....32

1.2 Концепцията за педагогическо общуване и взаимодействие в предучилищното образование.....34

1.3 Основни условия за комуникация и взаимодействие в предучилищното образование.....35

## 2. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И КОМУНИКАЦИЯ В КЛАСНАТА СТАЯ

2.1 Комуникация и взаимодействие в образователния процес.....	37
2.2 Системи на социално общуване и взаимодействие в класната стая.....	37
2.3 Форми на комуникация и взаимодействие.....	38

## ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА ЧАСТ

### ЧЕТВЪРТА ГЛАВА: Методология

1. Дизайн на изследването .....	40
2. Цел на изследването .....	41
3. Задачи на изследването.....	41
4. Изследователски въпроси.....	41
5. Изследователски хипотези.....	42
6. Участници в изследването.....	42
7. Изследователски инструменти.....	42
8. Специфични изследователски цели.....	43
9. Експеримент/интервенция.....	44

### ПЕТА ГЛАВА: Анализ на данните - резултати

РЕЗУЛТАТИ УЧИТЕЛИ .....	45
РЕЗУЛТАТИ - ЕФЕКТ ОТ ИНТЕРВЕНЦИЯТА.....	50

### ШЕСТА ГЛАВА: Заключение - приноси

ЗАКЛЮЧЕНИЯ.....	55
ПРИНОСИ... ..	57
ПУБЛИКАЦИИ.....	59

## ТЕОРЕТИЧНА ЧАСТ

## ПЪРВА ГЛАВА: ПРЕДУЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ

### 1. ПРЕДУЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОСТРАНСТВО ЗА УЧЕНЕ

#### 1.1 Смишълът на понятието "пространство за учене"

Физическата среда, в която се осъществява ученето, се нарича пространство за учене и може да включва и взаимодействието между средата на ученика и ученето. За ефективните учебни процеси в училищата новите научни изследвания показват, че качеството на учебните резултати на учениците зависи до голяма степен от функцията на учебното пространство (Walker, 2015).

Всеки елемент на тази среда оказва влияние върху поведението и действията на детето и му позволява да изгради значими взаимоотношения, благодарение на които то може да общува с природата си и да изразява своята личност. Училищната среда се състои от физически и социални аспекти, сред които ще разгледаме само физическите, включващи както интериора, така и екстериора на училището, а също и наличните дидактически инструменти. Голямата физическа среда, която е гъвкава и стимулираща, предлага на децата редица възможности за придобиване на нови знания, за упражняване на умения, за изразяване на творческите им способности, за правене на предположения, за откриване, експериментиране, правене на изводи, като по този начин те подобряват своите компетенции и умения за живот. (Miljak, 2009).

Същевременно такава среда спомага за развитието на идентичността на детето и на чувството му за принадлежност към дадено място и социална група. Богатството на материалите също е необходимо, за да се задоволят различните интереси и способности на децата, като им се позволи да избират сред дейностите, предлагани от средата. През последните два века средата в детските градини е претърпяла различни изменения, тъй като е била обект на много видове изследвания, експерименти и противоположни мнения на философи, психолози, педагози и архитекти. Училищните сгради, създадени през този период, могат да бъдат разделени на три категории (Paolino, 2011).

Понастоящем подходите към обучението са се променили от ориентирани към учителя към ориентирани към ученика, така че в момента изследванията са насочени към това как да се увеличи интерактивното обучение, което ще увеличи сътрудничеството чрез коригиране на гледните точки на учебните пространства (Oblinger, 2006). Някои пространства за учене са специално проектирани по специфичен начин, за да насърчават конструктивистката педагогика, да дадат възможност на преподавателя да премине от ролята на "мъдрец на сцената" към ролята на "водач от страни" или може да бъде "върстник отзад", където преподавателят участва в ръководенето на класна общност. (Misra, 2020).

През последните десетилетия се подчертава значението на учебното пространство в класната стая за формирането на начина на преподаване и учене.

Учебното пространство на класната стая се определя като материална реалност, която се състои от антропогенна среда, която борави с моделите на поведение на обществото, хуманитарните ценности и активно и динамично контролира ролята на класната стая. Вече е установен факт, че теренът на преподаване и учене в училище бързо се развива (Serrano, 2019).

Понастоящем проучванията на пространствата за учене в класните стаи показват по-големи шансове за взаимодействие между учениците, засилени дискусии в класната стая, повече консултации между учениците и учителите извън класната стая, както и по-добри оценки и резултати на тестовете, в сравнение с класовете, които са паралелка, провеждана при традиционните схеми на сядане (Whiteside, 2010).

Педагогическото измерение на учебната среда (Skordi and Fraser, 2019) е свързано с дейностите, инструментите, ресурсите, методите, стратегиите и структурите, които участват в улесняването на ученето на учениците (Hannafin and Land, 1997).

Терминът "учебна среда" редовно се определя като социална, психологическа или концептуална среда, а не като физическо учебно пространство (Cleveland, 2009 г.). В по-широката си форма се счита, че учебната среда "се случва навсякъде и по всяко време" (Brown and Lippincott 2003). Освен това учебната среда често се определя като състояща се от педагогика, технология и физическо пространство, където физическото е пример за идеали, но важен е всъщност диалогът между различните фактори (Cleveland и Fisher 2014).

За да се разберат процесите на промяна, основната теоретична предпоставка на това изследване се основава на релационни и социоматериални подходи, при които учебните пространства не се разглеждат само като физически сгради, в които се осъществява обучението, а по-скоро като място за сътрудничество и непрекъснати преговори между физическото и социалното (Mills и Comber 2015).

С други думи, пространствата се разглеждат като създадени в хетерогенни отношения, които генерират и се генерират от взаимодействието (Boys 2011), и в които материалът (физическото пространство, технологиите и учебната програма) става видим в социалните отношения (Fenwick 2012).

Нещо повече, в релационния подход учебните пространства не се разбират като дадени или фиксирани, а по-скоро като времеви процеси, които дават възможност да се видят пространствата като непрекъснатата поредица от редица, който винаги е в процес на изграждане (Massey 2005). Ето защо пространството трябва да се разглежда по-скоро като глагол, отколкото като съществително, защото то е по-скоро това, което правим, а не нещо, което имаме (Mulcahy et al. 2015).

Начинът, по който е проектирана и конфигурирана физическата среда, оказва влияние върху начина, по който децата се чувстват, действат и се държат. Физическата среда позволява растеж и развитие чрез дейности и материали в определени зони за игра. Поддръждането на помещенията за игрова дейност

играе важна роля в социалните и езиковите взаимодействия на учениците. Лошо оформените класни стаи могат да предизвикат смущения и негативни социални взаимодействия между учениците и/или между учениците и учителя. Например разполагането на центъра за четене и писане в непосредствена близост до музикалната зона би предизвикало смущения сред децата, които се опитват да се концентрират върху уменията да пишат. Учениците могат да се разочароват, когато нямат организирана среда, която да нарекат своя собствена (Clayton & Forton, 2001).

Физическата среда е пряк образ на планирането на учителя и на ученето на учениците. Тя е мястото, където и учителите, и учениците ще прекарват по-голямата част от времето си, и мястото, което те могат да нарекат свое и с което се свързват. Тя трябва да бъде добре организирана, удобна и лична и да предлага разнообразни възможности за когнитивно, социално, емоционално и физическо развитие (Catron & Allen, 2007).

## 1.2 Учебно пространство в предучилищното образование

Концепцията за качество на услугите в предучилищното образование се определя в зависимост от качеството в учебните дейности, качеството на взаимодействието с учителите, връстниците и материалите (Pianta et al., 2005, Thomason & La Paro, 2009), качествата на физическата среда, размера на групата, баланса на съотношението между децата и учителите и квалификацията на учителите (Howes et al., 2008, Thomason & La Paro, 2009, OECD, 2006).

Физическата, предучилищната среда и ресурсите, включително характеристиките и условията на пространството, обзавеждането, инструментите и материалите, оказват значително въздействие в подкрепа на развитието на децата. Според научно изследване, разглеждащо въздействието на физическата среда върху децата, се вижда, че физическият дизайн и оформлението на средата за предучилищно образование оказват влияние върху ученето, поведението и творчеството на децата (Dearing, 2009). Освен това в межкултурно изследване на качеството на средата за предучилищно образование се установява, че качеството на условията за учене, предлагани на децата в предучилищното образование, варира в зависимост от физическите условия на училището (Sheridan, Giota, Han & Kwon, 2009).

Позитивната среда в предучилищните класове, където децата се чувстват физически и психологически сигурни, позволява на децата да постигат високи академични и социални резултати (Frenzel, Pekrun, & Goetz, 2007; Sandilos, Rimm, & Cohen, 2017). Физическата безопасност в класната стая е лесно забележима, когато средата е свободна от ненужен безпорядък и опасности, като например химикали, счупени стъкла или друга опасност за околната среда. За да бъдат психологически спокойни обаче, децата трябва да могат да се справят без страх, че ще бъдат омаловажавани или торможени от



съучениците си или от учителите си. Те трябва да се чувстват така, сякаш принадлежат към класа еднакво и заедно със своите връстници и че имат социална стойност или значимост (Beamon, 2001; Mendler, 2000; Uzair-ul-Hassan, Farooq, Akhtar, & Parveen, 2017).

Извън дома училището често е основната среда, която формира чувството за стойност на децата, тъй като то се отразява в начина, по който учителите и връстниците се отнасят към тях. Децата се стремят да принадлежат към социални групи и да бъдат приемани от тези, които са в тези групи (Mouratidis & Sideridis, 2009; Wentzel, 2003).

Когато децата принадлежат социално към групи и имат значимост в рамките на тези групи, те ще се държат по начин, който е от полза за тези групи и се очаква от тях. Те са членове на обучаваща се общност. Освен това малките деца очакват от значимите за тях възрастни, включително от учителите, да им предоставят модели за това как да се държат в дадени социални условия и да ги предпазят от онези неща, които за детето са страшни или вредни, като например агресивни и обиждащи съученици (Platten, Hernik, Fonagy, & Fearon, 2010).

За да се проектира предучилищна среда, трябва да се анализират нуждите и интересите на детето в контекста на околната среда. Възрастните често не виждат потенциала на детето, не му осигуряват достатъчно свобода и възможности за експериментиране, не признават всички негови качества. Анализът на детето и неговия образ е от съществено значение за определяне на социалната и етичната му идентичност, за определяне на неговите права и образователните контексти, които трябва да бъдат установени. Педагогът, който поставя въпроси, подготвя експериментални материали, улеснява взаимодействието, насърчава пряката проверка на способностите на детето, приема различията в групата и предлага отворена и гъвкава комуникация, както и такъв подобен модел на познание, превръща детето в активен герой на своя учебен процес. Това води до заключението, че колкото и да са важни идеите, създаването и функционирането на училищното пространство, от значение е и работата на педагозите и тяхното доверие в самостоятелното използване на пространството от всяко дете (Cerpi & Zini, 1998).

Детето е цялостно същество, способно да развива творческа енергия и да учи самостоятелно. Важно е да се възпитават любопитство и желание за откривателство, тъй като откривателството го кара да развие максимума на своите възможности и да завладее света със силата на своя интелект. Ето защо е необходимо да се погрижим за образователната среда, която трябва да бъде организирана и готова да посрещне децата и да им позволи да избират и използват предлагания материал (Монтесори, 2004).

Детските градини и предучилищните заведения са среда, в която детето трябва да се чувства в безопасност и да бъде посрещнато с широко отворени обятия. Това е жизнена среда, която непрекъснато се характеризира и променя от лични и социални събития и истории. Внимателните наблюдения на тези промени водят до необходимостта от реорганизация на пространствата и

архитектурата на училищата, като се трансформират радикално съществуващите сгради (Serpi & Zini, 1998).

### 1.3 Връзката на ученика с учебното пространство в предучилищното образование

Когато ученикът влезе за първи път в класната стая, той ще направи преценка за вида на класа, който ще посещава. Той ще погледне как са подредени чиновете. Той ще забележи какво е окачено по стените. Начинът, по който учителят подрежда класа си, му позволява да общува с учениците невербално. Чрез добавянето на различни учебни центрове или центрове за дейности учениците ще разберат, че това е класна стая, която подкрепя правенето на практически експерименти. Това също така им подсказва, че те няма просто да седят и да си водят записки, а ще действат по темата, която изучават. Картините на стената ще покажат на учениците, че учителят се интересува от тяхната работа достатъчно, за да я покаже. Учениците също така ще разберат какви са социалните очаквания на учителя в класната стая въз основа на начина, по който са организирани бюрата. Всеки от тези инструменти може да се използва във всяка класна стая, независимо от учебното съдържание (Grubaugh, 1990).

Друг начин за промяна на подредбата на местата за сядане е да се организират чиновете в кръг около класната стая. Това ще работи по-добре при по-малки класове, но все пак може да се използва от време на време и в други. Тази стратегия работи добре при насърчаване на публичното говорене и дебатите в класната стая (Campbell, 2008). Тя ангажира учениците, защото всички те стават членове на една и съща група. Те са склонни да слушат по-активно и да осъществяват по-голям визуален контакт с говорещия. Това също така позволява на говорещия да поеме по-голяма отговорност за своите идеи (Cornelius, 2013).

При този модел учителят трябва да се погрижи да създаде среда, в която учениците да се чувстват поканени да споделят мнението си, без да се страхуват от осъждане. За да направи това, учителят трябва да се увери, че учениците знаят последициите от неподходящо поведение. Това е и добра отправна точка за преподаване на това как да се уважават хората, които имат различно мнение от тяхното собствено.

Съществуващата литература за взаимоотношенията и комуникацията в класната стая до голяма степен се основава на теорията за привързаността и теорията за системите за развитие (Lerner, 1998, Sameroff, 1995).

Водена от теоретичните схващания за отношенията между родителите и децата и заемаща централно място в перспективата на привързаността, е идеята, че децата извличат чувство за сигурност и благополучие от отношенията с възрастните, с които взаимодействат. В контекста на класната стая учителите се възприемат като алтернативни настойници (Howes, 2000) и въпреки че тази връзка не е толкова изключителна и трайна, колкото връзката, която повечето деца имат с родителите си, положителната връзка учител-дете създава усещане за сигурност и подкрепа (Birch & Ladd, 1997, Hamre & Pianta, 2001).

На свой ред тази сигурна база за децата ги насърчава да поемат рискове и да се ангажират активно с и да изследват средата в класната стая, като по този

начин се насърчава тяхното учене и развитие (Verschueren & Koomen, 2012). За разлика от това лошите взаимоотношения с учителите ще предизвикат чувство на несигурност и стрес у децата, което ще доведе до по-слабо академично и социално развитие (Pianta, 1999).

Глобализацията и променените модели на мобилност позволиха появата на нови видове пространствени модели. Променените условия на производство и потребление, както и свързаните с миграцията движения водят до много по-сложна пространствена реализация на децата и детството (Faulstich Orellana et al., 2001), както в ежедневен практически план, така и в концептуален. Ето защо отношенията на пространството и детството вече не се разбират само като пространствени продукции в рамките на "контейнерите" на дадена държава, а се анализират от гледна точка на техните глобално-локални, многомащабни, мултилокални и транснационални пространствени отношения (Mahon, 2006, Wells, 2015).

На тези нови пространствени отношения присъстват онези перспективи, които са били модифицирани в хода на така наречените "пространствени обрати". Новите подходи в пространствената теория са обединени преди всичко от идеята за все по-отворени, сложни и многобройни продукции на пространството, разбирано като динамични и релационни подредби на вещи, предмети и хора, чрез които се материализират, представят и възпроизвеждат социални отношения (Robertson, 2009).

Поддържане на качеството на вътрешната среда е стратегия, която има за цел да гарантира, че всички елементи на физическата среда, които могат да повлияят на способността на учениците да учат, са оптимални. Тя включва грижа за такива въпроси като дизайн и подредба на мебелите, акустика, осветление, температура и вентилация. Казано по-просто, учениците, които прекарват времето си в добре проектирани и поддържани класни стаи, които са удобни, добре осветени, достатъчно тихи и правилно проветрени със здравословен въздух, ще учат по-ефективно и ще се наслаждават на образователния си опит. (Мичъл, 2008 г.) Проучване, проведено в Ню Йорк, показва, че учениците в пренаселени училища са постигнали значително по-ниски резултати както по математика, така и по четене, отколкото подобни ученици в по-малко пренаселени помещения.

Въпреки че често се пренебрегва, качеството на вътрешната среда в класната стая играе решаваща роля за постиженията и комфорта на учениците, както и за осигуряването на оптимална работна среда за преподавателя (Rivera, 1995).

## 2. СЪВРЕМЕННИ ПОДХОДИ КЪМ УЧЕБНОТО ПРОСТРАНСТВО

### 2.1 Съвременни педагогически подходи

#### 2.1.1 Ученикът в центъра

Основните принципи на съвременната педагогическа наука, които се прилагат в педагогическата практика и улесняват учебния процес, са: ученикът в центъра, самодейността, груповата работа, връзката на училището с живота и създаването на интерактивна среда с цел възпитаване на междуличностни отношения. Тези принципи, основани на психологически и научни открития,

активизират ученика и създават системни стимули за успеха на преподаването. Горепосочените принципи на преподаване са ориентировъчни показатели за учителя и допринасят за неговия по-смислен и ефективен принос в курса. Те са винаги актуални и намират приложение при всяка нова методика. Детето в центъра се определя като структура на обучението по такъв начин, че да съответства на уменията и психологическите данни на децата в училищна възраст, но същевременно да се отчитат потребностите на учениците и техните интереси (Matsagouras, 1996).

Също така специално място се отделя на дейността на ученика, който активно участва в обучението и се счита за човек, който мисли и действа. Поставянето на ученика в центъра е модерна концепция в педагогиката и допринася за самоенергията и автономността на ученика, за развитието на неговата общност, за развитието на способността му да намира техники и решения и за откриването на знания от него. В център на целия процес на учене се превръща детето. Ролята на учителя при този метод е различна. Той отива на заден план. Той се превръща в съветник и наставник на своите ученици и им предлага помощ, когато установи, че те самите не са в състояние да реагират (Dervisis, 1999).

### *2.1.2 Самостоятелно действие*

Самодействието е енергията на човека, основана на неговата воля, която активира психосоматичните сили. Самодейността е насочена към свободно поставяне на целите на обучението, доброволен избор на инструменти и планиране на работата и активизиране на психофизическите сили на ученика по негова воля за постигане на целта на обучението (Dervisis, 1999).

Самостоятелната дейност съответства на съвременните стандарти на психологията, според които детето се разглежда като енергийно съществуване, което се учи, като активира вътрешните си сили (Delikonstandis, 1990). Според Кершенщайнер критерият за самодейност е не само подвижността и активността на индивида, но най-вече степента, в която тя произтича от неговото Его. Истинската самодейност произтича от свободното Его, тя е израз на това Его и има културен ефект върху Егото (Kerschensteiner, 1928).

Самоенергията съдържа елемента на импулса, активира вътрешните сили на учащия се, като по този начин той разбира новото знание в най-чистата му форма. За Кершенщайнер тя е преди всичко самостоятелно активно-мислене. Учителят трябва да помогне на детето да придобие самостоятелно активно мислене и действие, за да може да развие своите умения и да стане самостоятелно. Самостоятелната енергия не е само енергията на ръката, а най-вече свободната енергия на духа. При самостоятелната работа ученикът е поставен в центъра на училищния живот и целият учебен процес се определя от него. За да постигне свободна енергия на духа, учителят трябва да промени начина на преподаване, да ограничи въпросите си, да даде пространство и време на ученика, за да засили енергията и подвижността на неговия дух (Дюи, 1924).

### 2.1.3 Работа в групи

Успешните учители използват комбинация от дейности за целия клас, групови и индивидуални дейности. Груповото обучение в сътрудничество включва ученици, които работят заедно в малки учебни групи, като си помагат взаимно при изпълнението на индивидуални и групови задачи. То е особено ефективна стратегия за преподаване на учащи със специални образователни потребности, особено в групи със смесени възможности. При преподаването в кооперативни групи от учащите се очаква да работят като групи, а не само в групи. Според лидерите в обучението чрез сътрудничество тази стратегия има четири основни компонента: *взаимозависимост*: всички членове на групата се стремят към постигане на груповата цел и взаимно си помагат в постигането ѝ, *индивидуална отговорност*: всеки член на групата носи отговорност за собственото си учене, което на свой ред допринася за постигането на груповата цел, *сътрудничество*: учащите обсъждат, решават проблеми и си сътрудничат помежду си, *оценка*: членовете на групата преглеждат и оценяват как са работили заедно и правят промени, ако е необходимо. (Mitchell, 2008)

Съществуват много публикации за въздействието на обучението чрез сътрудничество върху постиженията и социалните взаимодействия в образованието, включително и в класове, включващи учащи със специални образователни потребности. В обширно, ранно проучване на учащи се с обучителна умствена изостаналост един от факторите, свързани с по-добри резултати, е използването на подходи за учене чрез сътрудничество. Установено е, че тази стратегия насърчава взаимодействието на тези учащи с техните връстници (Kaufman, 1985 г.).

Според педагози и психолози създаването на малки групи отговаря на вродената склонност на човека да формира групи, които да отговарят на неговите потребности, и помага на учениците да развият своето самочувствие и общителност. Съвместната работа в училище отговаря на горепосочените изисквания, тъй като ученикът получава възможност да развие инициатива, да си сътрудничи с другите, а също така помага да се отърве от интелектуалния егоцентризъм. За да се постигне истинска съвместна училищна работа, а не просто групиране на учениците, се изисква много повече от сътрудничество, обмен на мнения и повърхностна взаимопомощ. Без да се пренебрегва значението на тези фактори, както за социализацията на учениците, така и за развитието на обучението, е необходимо да са налични и други фактори за по-ефективното функциониране на групите, като положителна взаимозависимост между членовете, колективна отговорност, ротация на ролите, колективна работа (Matsagoura, 1996).

Ученето може да бъде постигнато по-ефективно при сътрудничество на учениците, тъй като противоречията и противоположните мнения, изразени от членовете на екипа, повишават интереса на учениците, представят различни параметри на всеки проблем, дават възможност на ученика да анализира и предлага противоречивите мнения и допълнително помагат за формулирането на различни решения (Gonschorek & Schneider, 2000).

Ученето чрез сътрудничество помага за развитието на висшите духовни функции, защото когато учениците си сътрудничат, те използват висши логически процеси, като например стратегията на категоризация, проверка, съставяне, организация на материала, изследване (Flouris, 1986). Освен това в групите има неконкурентен климат, който помага на децата в емоционално

отношение. Те се чувстват по-свободни, по-независими, по-уютно със съучениците си и в резултат на това работят по-приятно. По-слабите ученици се активизират по-лесно, не са изолирани, не представят психологически проблеми, намаляват трудностите в общуването със съучениците си и постигат по-добри резултати.

#### *2.1.4 Връзката между училището и живота*

Ключова позиция на съвременната педагогика е връзката на училището с обществото и реалните ситуации, които детето преживява извън училището (Dewey, 1982).

Тази необходимост възниква от констатацията, че училището в този си вид не помага за социализацията на учениците или за опознаването на заобикалящата ги среда, тъй като единствената му цел винаги е била да предоставя знания. Свързването на училището с живота и реалните социални ситуации внася големи промени в целия процес на образование. Училището престава да функционира като затворена система, откъсната от обществото, и се превръща в подготовка за живота. т.е. то подготвя детето за голямото общество (Roehrs, 1984).

Този нов подход към обучението елиминира кумулативния характер на образованието и превръща учениците в динамични и енергични. Детето подхожда енергично и последователно към събития и случки от всекидневния и социалния живот и по този начин се подпомага неговото развитие. Центърът на тежестта се прехвърля от количеството на материята към качеството, изследването, наблюдението, опита, преживяването. Затова е необходимо да се реструктурира аналитичната програма и да се адаптира към практическото приложение на знанията (Баласкас, 1984).

По този начин пропастта между училището и обществото се стеснява и училището предлага знания, опит и практики, полезни за живота на детето (Dewey, 1982). В края на краищата това трябва да бъде неговата роля, да бъде нещо повече от просто адаптиране на индивида към обществото и неговите правила. Да даде възможност на ученика да напусне изолираното пространство на училището, да създаде такива личности, които да анализират социалния живот, да критикуват и да откриват нови перспективи в хода му (Kossivaki, 1998).

Този елемент, а именно връзката на училището с живота, е крайъгълният камък на съвременната педагогика. Животът е отправна точка, както и основна цел на всички възпитателни дейности. Същността на образованието е да създава условия, които да подпомагат развитието на индивидуалния живот, тъй като целта на образованието е да насърчава здравословното развитие на силата на живота у децата, а образованието е всичко, което има потенциала да стимулира тяхната жизненост (Монтесори, 2004).

Успешното образование позволява на учениците да се развиват в подкрепяща самостоятелността им среда и да се научат да ценят, уважават и ценят живота, докато придобиват академични знания. Това е основната отговорност на образованието (Lansdown, 2005).

### 2.1.5 Създаване на интерактивна среда

Съвременната педагогическа наука създаде условия, които допринесоха за създаването на интерактивна среда с нови междуличностни отношения между учителя и учениците, различни от тези в традиционното училище. Учителят от миналото беше преподавател и съхранител на знания. Неговото всемогъщество и всезнание бяха характерни за традиционното, т.нар. авторитарно училище. Учител, за когото са характерни празната реторика и преклонението пред външния блясък (Paras, 1990).

В тази школа целта на обучението е била да се запомни материала, да се налагат физически наказания на ученика, а учителят да бъде строг, да упреква учениците. В такъв формиран, недемократичен климат беше установено разминаване в отношенията между учители и ученици. Тези отношения не бяха педагогически, защото не отговаряха на потребностите на детето, тъй като не предлагаша любов, сигурност, доброта, свободен живот, самореализация (Kosmopoulos, 1990).

Днес съществува възглед за демократично училище, в което традиционните му функции, като строга дисциплина и наказание, са премахнати. На тяхно място са свободните дискусии между ученици и учители, демократичният климат в класа, възможността учениците да изразяват мнението си без страх, избягването на всякакъв вид наказания, възможността за развитие на критично мислене и насърчаване на действието, въображението и мисълта (Matsagoura, 2000).

По този начин се преодолява пропастта между отношенията учител-ученик и се създава взаимна признателност и доверие. В такава среда ученикът става самостоятелен и постепенно се стига до независимост. Тази независимост помага на ученика да узрее в него чувството за отговорност и възприемането на дълга. В такава среда учителят трябва преди всичко да се адаптира, да разпознае в себе си роля, различна от тази, която е приемал дълги години. Да осъзнае, че е в равностойно положение с ученика и че неговата роля е помощна, консултативна, кооперативна и наставническа. Тези отношения не се разбират като форми на принуда и интелектуално робство, а действат в рамките на обмена между учител-ученик и реципрочността (Kogoulis, 2000).

Така учителите са на път да създадат зрели, сътрудничаещи си, критично мислещи хора, които сами ще изследват и откриват знанието. Така формираните отношения между учители и ученици ще допринесат за доброто психично развитие на ученика, който чрез тези физически условия ще бъде по-лесно воден към учене. В традиционното преподаване имахме затворени системи за комуникация, в които преобладаваха еднопосочните отношения между „предавателя“ и „приемника“ на информацията и, разбира се, развитието на автономността на детето беше възпрепятствано. Съвременната педагогика предполага процес на взаимодействие, в който всички участници в обучението, учител и ученик, участват в двустранна комуникация. Членовете на групите излагат мнения, аргументи, мисли в равнопоставено отношение с възпитателя, който предава собствените си възгледи и мисли не за изпълнение, а за обсъждане. Възприемането на отношенията между учителя и ученика не е един срещу друг, а един до друг (Schier-Loddenkemper, 1980).

По-важно е да се обменят идеи и да се развиват междуличностни отношения между ученици и учители, отколкото да се предават знания, защото вече е прието, че общуването създава знания. Учителят не е авторитарната

фигура, лидерът, преподавателят на знания. Той е равнопоставен с учениците си и вместо да се опитва да налага собствените си възгледи, позволява на учениците да намерят своя подход и направят своя избор. Той е координатор на работата на децата, наставник и техен партньор. Дава съвети само когато са поискани от учениците, решава въпроси, опитва се да ги затрудни и ги води към самостоятелно откриване на знания. Сътрудничеството между учителя и ученика е истинско и искрено, без никакъв страх от страна на ученика (Arnhardt, 2000).

### 3. УЧЕБНО ПРОСТРАНСТВО И ОБРАЗОВАТЕЛЕН ПРОЦЕС

#### 3.1 Традиционна педагогика

Много важен аспект в образованието е въпросът за педагогическата практика. Начинът, по който учителите и учениците използват пространството като елемент на учебната програма, остава недостатъчно изследван феномен (Chandler, 2009). Обикновено се твърди, че използването на пространството от учителите има значение за педагогиката и трябва да повлияе на резултатите от обучението на учениците (Joint Information Systems Committee, 2006).

Широко разпространено е обаче и схващането, че това рядко се доказва - съществуват оскъдни емпирични доказателства за връзките между резултатите от обучението и учебната среда (Blackmore, 2011).

Използването на традиционната педагогика в преподаването и ученето има много ограничения. Този начин на преподаване представлява еднопосочен поток от информация, при който учителят често говори непрекъснато в продължение на час или повече, очаквайки, че когато зададе въпрос, учениците ще могат да възпроизведат същото, за което е говорил. По-долу са посочени някои от ограниченията, които се откриват при традиционната педагогика: - Преподаването и ученето са съсредоточени върху теоретичния метод, а не върху практическите аспекти - Няма достатъчно взаимодействие с учениците в класната стая - Има по-малко дейности в класната стая, учителят решава какво да се прави, кога и как - Няма творчество, учениците възпроизвеждат това, което учителят им е казал отново и отново - По-малко интеграция за учениците, учителят е единственият човек, който говори и дава заповеди - По-голям акцент се поставя върху теорията, без да се практикува и да се създават реални ситуации. Традиционното обучение води до появата на активни и неактивни учащи в резултат на концептуализирането на учебния процес. Традиционните поведенчески класове не благоприятстват активното участие на учащите в процеса на учене, а по-скоро се фокусират върху поведенческите въздействия на непосредствения контекст и ролята на учителя върху учащите. Традиционното обучение, което е повлияно от теорията на бихевиоризма, е критикувано от привържениците на когнитивизма, които смятат, че участието на учащите в процеса на учене е по-значимо за развиване на уменията, опита и знанията на учащите (Dorier & Maab, 2012).

Традиционната педагогика обикновено се състои от обучение, ориентирано към учителя, което се предоставя на учениците, които са получатели на информация и/или теоретични знания. Все още в повече училища се използват традиционни методи на преподаване, които се наричат още конвенционални методи на преподаване. Този вид образование например в Индия обикновено набляга на лекционните методи и на запаметяването на



факти. При традиционните начини на преподаване учителите изискват от учениците да повтарят и запомнят наученото и преподаденото в клас. Учениците също така се редуват да повтарят урока. Всички останали слушат и чакат реда си, с изключение на тези, които четат. По този начин учениците завършват целия урок. След това учениците трябва да научат урока наизуст и въз основа на това колко добре се справят, учителите им дават домашни или устни и писмени тестове. Методът предполага стереотипно възприемане на древните порядки в класната стая. "Рутина, при която от учениците се очаква да седят с часове, да водят записки и да отговарят на въпроси, като почти не общуват с връстниците си" (Нанси Фрей, 2009 г.).

Описанията на характеристиките на учениците дават основание за оспорване на използването на нашето пространство. Навлизането на голям брой по-рано слабо представени ученици - ученици от етнически култури, които наблягат на социалното взаимодействие, по-възрастни ученици, ученици, които съчетават работа и учене - също изисква среда, в която се ценят социалният обмен и ученето чрез преживяване. Тази демографска картина също така предпочита стандартните мебели за възрастни пред младежките бюра с подлакътници (Bransford, 1999 г.).

### 3.2 Метод на преподаване чрез сътрудничество

Сътрудничеството може да се определи като процес, който дава възможност на групи от хора с различен експертен опит да комбинират ресурсите си, за да генерират решения на проблеми за определен период от време. Сътрудничеството в преподаването понякога се нарича съвместно консултиране, съвместно преподаване, екипни дейности или общност на практиката. В специалното и приобщаващото образование моделите на сътрудничество са различни. Те варират от консултациите, които учителите от масовите училища могат да провеждат със специалисти по специално образование/координатори по специални образователни потребности и с мултидисциплинарни екипи, през споразумения за съвместно преподаване до наблюдение на работата на помощник-учител/асистент на учителя или други специалисти. (Mitchell, 2008)

Иновативните учебни среди са наричани още модерни учебни среди ([Bradbeer, 2015](#)), нови учебни пространства ([Hall, 2013](#)) и учебни среди от ново поколение ([Imms, 2016](#)).

Те се характеризират с полицентричен дизайн на помещенията, внедрени информационни и комуникационни технологии, подвижни стени и други гъвкави интериорни елементи, "приятелски настроени към учениците" мебели и лесен достъп до ресурси ([Imms, 2016](#)).

В условията на висшето образование те могат да включват и по-големи пространства за 60 - 100 студенти с характеристики като стъпаловидни седалки, които лесно се модифицират, за да позволят на студентите да се събират на групи по време на лекцията, както и стаи с кръгли или триъгълни маси без ясно очертан фронт с екрани около стаята, насочени в различни посоки ([Hall, 2013](#)).

Методът на кооперативното обучение предоставя много удобства на учениците. Децата се социализират, като печелят благоразположение както за себе си, така и за приятелите си, влизайки в социализиращата среда, която носи

със себе си сътрудничеството в групите. Чувството им за отговорност се подобрява и афективното им развитие може да се подобри, като се опитват да бъдат по-активни и изпитват удовлетворение от приноса към другите. Индивидът може да изразява мнението си чрез обсъждане, критикуване и предаване, а също така комуникативните му умения се подобряват и той придобива характеристиките на демократ. С тази цел се възпитават демократични личности, от които се нуждае нашата страна. Наред с осигуряването на социалното развитие и промяна на индивида, моделът на ученето чрез сътрудничество също така дава възможност на учениците да развият положително отношение към класа (Demirtaş, 2008).

Целите на учениците в ученето чрез сътрудничество не са да бъдат подобри един от друг, а да постигнат по-доброто заедно. Освен това този тип учене е модел на преподаване и учене, който повишава мотивацията на учениците, подобрява уменията им за мислене, кара учениците да зачитат мнението на другите, помага им да се научат да дискутират помежду си, учи ги да станат демократични личности, не позволява учителят да бъде смятан за единствен източник на обучение и прави средата за преподаване и учене забавна за учениците (Nayan, 2010).

### 3.3 Метод на преподаване чрез преживяване

Най-разпространеният начин да се мисли за ученето чрез преживяване е чрез познавателно осмисляне на конкретен опит (Kolb, 2015). Този начин на мислене е бил повлиян от бихевиористичните идеи. В трудовете на Kolb (2015) и Piaget (1966) се твърди, че учащият трябва да анализира фактите, които му се преподават, и да излезе с интерпретация, основана на минал опит, лични убеждения и културния произход на учащия. Тази идея се нарича конструктивизъм. Критиците на конструктивизма обаче разглеждат ученето чрез преживяване като теория за учене, съобразена със социалната среда на учениците. Те смятат, че ученето чрез преживяване като теория има детерминистичен възглед за това как хората осмислят своя опит и прекалено когнитивен възглед за това как опитът се отнася към знанието, като и двете ограничават способността ни да разсъждаваме и могат да ни попречат да преживяваме и учим. "Опитът надхвърля рационалните начини да бъде обвързан, контролиран и обяснен", твърди Michelson (1999).

Ето защо, използвайки социалния конструктивизъм, учени като Джейсън (2019) и Миетинен (2000) се опитват да променят начина, по който мислим за ученето чрез преживяване. Те твърдят, че опитът не се ограничава до това да бъде интерпретиран само на индивидуално и психологическо ниво, а може да се разглежда и като съвкупност от обществени знания и способности, както и като метод, чрез който човек влиза в пряк контакт с природата.

Според тях опитът е събитие, което настъпва, когато организъмът взаимодейства с физическото и социалното си обкръжение и се влива в и чрез обективната си среда, като я модифицира. А тази обективна среда се определя като "съвкупност от условия, при които индивидите се отнасят един към друг, взаимодействат и съжителстват". Теорията на ученето чрез преживяване предоставя цялостен модел на процеса на учене и мултилинеен модел на развитие, които съответстват на това, което знаем за това как хората учат, растат и се развиват. Теорията е наречена "учене чрез преживяване", за да се

подчертае централната роля, която опитът играе в процеса на учене - акцент, който отличава педагогиката чрез преживяване от другите. Тя определя ученето като "процес, при който се създава знание чрез преобразуване на опита". "Знанието е резултат от комбинацията от възприемане и трансформиране на опита" (Kolb 2015).

Според Smith (2001) първият контекст на ученето чрез преживяване е "видът учене, предприет от ученици, които имат възможност да придобият и приложат знания, умения и чувства в непосредствена и подходяща среда". С други думи, на учениците се дава възможност да придобият и приложат знания, умения и чувства в обстановка, която е непосредствена и подходяща. Това е педагогика, която подготвя учениците за работа на по-високо ниво на работното място или за образование след завършване на средно образование, което може лесно да се свърже с тази форма на учене чрез преживяване. Тези програми подготвят учениците за професии на по-високо ниво на работното място или за висше образование. Допълнителна илюстрация на това би била програма за развитие на образованието на работното място с особен акцент върху прагматични задачи, свързани с професията, които се нуждаят от определена степен на прецизност.

Morgan (2008 г.) предполага, че най-важната част от педагогиката чрез преживяване е, че тя включва пряк опит с учебното събитие, а не само мислене за обучението. Идеята за взаимодействие между учителя и учащия е една от най-важните части на философията. Учителят е отговорен за представянето на възможности за преживявания, за подпомагане на учениците да използват тези преживявания, за създаване на учебна среда, за поставяне на граници на целите на обучението, за споделяне на необходимата информация и за улесняване на ученето. Обучението чрез преживяване е подход, ориентиран към ученика.

Beavers (2009) отбелязва, че учените в областта на ученето чрез преживяване използват термина по два различни начина. От една гледна точка терминът е признат за описване на вида учене, което се опитват да осъществят учениците, на които се позволява да разберат и приложат информация, способности и чувства в динамична и значима обстановка. Следователно експерименталното учене включва непосредствен опит с разглежданите явления, вместо само разсъждения за опита.

Вторият вид учене чрез преживяване е споменат от Houle (1981) и се разглежда като обучение, което се случва благодарение на прякото участие на индивидите. Необходима е активна ангажираност от страна на ученика за тази пряка опитност с учебното събитие. Това е в контраст с пасивното участие, което обикновено се свързва с обучението, насочвано от учителя, което обикновено от своя страна води до много малко взаимодействие между ученика и учебния процес. Размислите на учениците за прякото участие и директните взаимодействия в рамките на събитията от ежедневието са тема на обсъждане във втория контекст на ученето чрез преживяване. Съществуват много начини за учене чрез преживяване: изнесено обучение, виртуално онлайн изграждане на екипи, проекти или задачи в малки групи, практики или стажове на място, обучение в служба, обучение чрез приключения, обучение чрез игри, учебни дейности на открито, вътрешни учебни дейности, драма, изкуство, театър, разказване на истории, творчески игри, игри със загадки и използване на учебни материали.

### 3.4 Работният план - проект

Съвременни изследвания в областта на образованието и когнитивната психология са установили няколко характеристики, които могат да възпрепятстват или да подобрят ученето на учениците. Fink (2003) посвещава няколко години на анкетиране на членове на факултета от неговия университет, за да определи какво представляват практиките на "значимото учене", които помагат на студентите да развият практически умения за цял живот. Той установява положителни резултати в обучението в класни стаи с интегриран дизайн на курса, който насърчава активното, основано на проблеми обучение, при което студентите се занимават с индуктивно мислене, докато изграждат основните си знания. Финк показва, че класните стаи с активно учене увеличават запазването на знанията на учениците, развиват критичното мислене и оформят учениците като самостоятелно обучаващи се.

### 3.5 Ролеви игри

Една от съществените стъпки при представянето на принципите на добрия урок е взаимодействието между учениците. Ключът към успешния урок по говорене е успешната дейност по говорене. Въпреки това нейното разработване може да се окаже предизвикателство, затова учителите трябва да са запознати с основните характеристики на печелившото устно упражнение. В мултикултурната класна стая или обучението по езици, учениците трябва да имат възможност да говорят, използвайки езика-цел (Ur, 1996). Въпреки че все още е възможно, това, което е трудно да се постигне, е желанието времето, отделено за такава дейност, да бъде максимално запълнено с време за говорене на обучаемите (Doff, 1988).

Това, което учителят може да направи, за да насърчи говоренето, е да раздели учениците на групи. Работата в групи увеличава количеството практика, която учащите могат да получат, и количеството на тяхното говорене. Когато учениците седят в малък кръг, задръжките им се понижават и те се насърчават да говорят. Въпреки това за тях е по-естествено да говорят на майчиния си език, отколкото на езика-цел, затова учителите много често продължават да напомнят на учащите да използват езика-цел (Dobson, 1989).

Тъй като няма точно определение на ролевата игра, различните автори я разглеждат по различен начин. Според Porter-Ladousse (1987) "ролевите игри варират от силно контролирани ръководени разговори в единия край на скалата до импровизирани драматични дейности в другия; от просто репетирано изпълнение на диалог до много сложни симулирани сценарии". Авторът на тези думи поставя голям акцент върху широката обхват на ролевите игри. Такава задача за говорене може да бъде ограничена и подкрепена от предварително подготвени подсказки, като например диалози; обратно, ролевата игра може да бъде дейност, при която учениците предпочитат да импровизират, а не да разчитат на отработения диалог (Huang, 2008).

Porter-Ladousse (1987) посочва също, че ролевите игри могат да се различават по сложност; някои изпълнения могат да бъдат кратки и прости, докато някои изказвания могат да бъдат много структурирани. Следователно трудността на дейността зависи от езиковото ниво. Gobio (1987) посочва, че при

ролевите игри на учащите се дава задача, която трябва да изпълнят, и за да я изпълнят, им се казва кои са, какво е тяхното мнение и какво знаят, което не е известно на другите ученици. Тя подчертава, че на учениците се казва кои са те, а именно, че играят ролята на някой друг. Превъплъщаването в ролята на друг герой може да намали страха от говорене, тъй като не тези оратори правят грешки, а личностите, които играят (Budden, J, 2004).

Критичната характеристика на ролевите игри е, че учащите могат да се превърнат в когото си поискат за кратко време. Тяхната задача е да се преструват на различни хора, като това може да бъде например лекар, поп звезда, родител и милионер (Porter-Ladousse, 1987).

За да бъде ролевата игра успешно упражнение за говорене, е полезно да се знаят някои основни принципи за организирането на такава дейност. На първо място, важно е да се спомене, че ако учителят не е убеден в правотата на използването на ролевата игра, самото занимание "ще се провали точно така, както сте очаквали" (Porter-Ladousse, 1987).

Педагогът трябва да е убеден, че ролевата игра е вълнуваща техника за използване и има много предимства. Ако учителят не е ентусиазиран от играта, учениците също няма да бъдат (Scrivener, 2005). Всяка преподавателска последователност изисква три жизненоважни елемента: етап на ангажиране, етап на изучаване и етап на активиране. В първия етап, етапа на ангажиране, задачата на учителя е да привлече и задържи вниманието и интереса на учащите към урока. Съзнанието на учениците трябва да бъде въввлечено и емоционално свързано с урока, например чрез приятна ситуация или хубава картина (Harmer, 2012).

След това учащите трябва да изучават новия език, граматиката или лексикалните упражнения. След като научат новия елемент, учениците могат да активират както новия език, така и езика, който вече знаят. Обучаващите се правят това, когато говорят свободно. След като са били ангажирани, след като им е бил представен новият език и след като са го упражнявали, учащите се опитват да го активират. На учащите се представя новият език, те го практикуват и накрая полагат усилия да произведат новия език или който и да е друг език (Thornbury, 2005).

Ролевите игри като техника за активно учене предполагат високо ниво на участие от страна на учениците (Tabak and Lebron, 2017). Ролевите игри са групова дейност, в която участват повече от един човек, които поемат различни роли в дадена ситуация (Rao and Stupans, 2012) с цел придобиване на учебен опит (Sogunro, 2004).

Според Yardley-Matwiejczuk (1997) ролевите игри поставят хората в ситуации "сякаш" чрез симулации и действия в зависимост от конкретни събития и обстоятелства, така че различните поведения, роли и аргументи пряко влияят и задълбочават учебния опит. Подготвителната част на ролевите игри е от решаващо значение, тъй като включва изготвяне на описания на ролите заедно с предварителните изисквания на включените участници (Westrup and Planander, 2013). Ученето при ролевите игри се улеснява от наблюдението, както и от разиграването на поредицата от събития, които се случват в съответната ситуация. Ролевите игри помагат на учениците да разберат дилемите в ситуациите и да подчертаят ценностите на интерпретацията, които не е възможно да се изучат при традиционния лекционен начин на преподаване (Bryant and Darwin, 2004).

В друго проучване са изследвани ролевите игри за обучение в областта

на маркетинга, за да се помогне на студентите да създадат благоприятно преживяване за клиентите без пряк контрол от страна на преподавателя (Paul and Ponnampalnam, 2018). Бизнес етиката е друга добре пригодена образователна сфера за ролево обучение (Sauser and Sims, 2018).

Ролевите игри също така помагат на учениците да разберат чувствата, ценностите, нагласите и езика на тялото, които осигуряват контекста на разглежданата бизнес ситуация. Това е много ценно в бизнес образованието, тъй като ролевите игри подпомагат междусекторната интеграция и помагат на учениците да изпитат сложността при вземането на решения (Ferreiro, 2018). Освен това, както твърдят Alkin и Christie (2002), ролевите игри са полезен инструмент в преподаването на разрешаване на конфликти и подготовката на учениците с необходимите умения, изисквани за ефективно управление на конфликти.

Doff (1988) заявява, че ако ролевата игра не се основава на учебник или текст за диалог, учениците сами трябва да решат какъв език да използват и как да се развие разговорът. Ето защо, за да бъде ползотворна ролевата игра, от съществено значение би била внимателната подготовка.

Педагогът може да стимулира дискусия в клас относно това какво могат да кажат говорещите. Също така, подсказките за писане на дъската и необходимата лексика могат да насочат учениците по време на ролевата игра. Budden (2004) добавя, че пробутването на структурите, които играчите ще трябва да използват, е много полезно, тъй като учащите са снабдени с подходящ език. Струва си също така да се помни, че учителят трябва да се увери, че учениците разбират както ситуацията, която ще се разыгрва, така и това, което е на ролевите карти, преди да започне дейността. Ако учащите следят дейността, те могат да я проведат правилно. Разбира се, ролевите карти трябва да са четливи и в рамките на езиковото ниво на учениците. Освен това преподавателите не трябва да използват твърде сложни или твърде емоционално натоварващи ролеви игри, докато учениците не свикнат с тази дейност. Вместо това е препоръчително да се започне с прости ролеви игри с пропуски в информацията (Al-Arishi & Yaha, 1994).

По време на първата ролева игра учащите може да бъдат повече или по-малко възпрепятствани, но скоро ще свикнат с ролевите игри (Porter-Ladousse, 1987).

Със сигурност, учениците ще се нуждаят от време, за да се подготвят за изпълнението и да изпробват ролите си насаме. В зависимост от езиковото ниво на учащите, времето за планиране може да е различно. Играчите на този етап от дейността работят по двойки или в групи и обсъждат какво биха могли да кажат. На по-високите нива учениците няма да се нуждаят от голяма помощ с езика, а от време, за да влязат в ролите (Doff, 1988).

## **ВТОРА ГЛАВА: ИНТЕРКУЛТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ**

### **1.ИНТЕРКУЛТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ**

#### **1.1 Изграждане и насърчаване на интеркултурното образование в предучилищна възраст**

Разнообразието не означава недостатъчност. Разнообразието включва редица фактори, като раса, етническа принадлежност, пол, език и доходи. Всеки фактор може да окаже влияние върху комуникацията между учител, ученик, семейство и общност. Според Рем и Алисън (2006) всички ученици са различни, дори и тези от една и съща културна среда. Зачитането на многообразието изисква учителите да гледат на всички ученици с интерес и откритост и да използват гъвкавост при провеждането на обучението. Учениците могат да се считат за изложени на риск и те се нуждаят от развиване на устойчивост, за да постигнат успех. Учителите, които са били научени да ценят многообразието, са по-самоуверени, имат по-големи способности и излизат извън рамките на оценяването на учениците по повърхностни признаци като цвят на кожата, говорни модели и талант.

Полската изследователка на интеркултурно образование Ярошевска отбелязва (2007) редица аспекти, които трябва да се вземат предвид при планирането на учебни занятия с деца в предучилищна възраст. От една страна, трябва да се оцени фактът, че децата в детските градини не са свикнали да седят по чиновете си, както обикновено е характерно за традиционното обучение, поради което те се нуждаят от много движение. Дейностите, планирани за тази възрастова група, трябва да се състоят от физически дейности, които позволяват изразходване на тяхната енергия. Второ, тъй като тези деца не могат да четат и пишат, обучението трябва да се основава на вербални и невербални начини за предаване на знания.

Курсовете трябва да признават и отразяват различните вярвания за детството, които имат различните култури. В рамките на съответните курсове трябва да се постави специален акцент върху разбирането на това как децата развиват езика, а на учителите трябва да се предостави практически опит в преподаването на втори език. Освен това трябва да се предостави обучение по въпросите на интеркултурното образование на целия персонал, работещ с малки деца. Персоналът също трябва да бъде подпомаган и поощряван относно собственото си развитие, което да му позволи да подобри собствените си ценности и нагласи във връзка с расата, културата, класата, сексуалността и пола, както и въздействието, което тези фактори могат да окажат върху работата му. Разпоредбите се различава в зависимост от степента на развитие на образованието в ранна детска възраст в различните страни. Ангажиментът за продължаващо професионално развитие на персонала зависи и от собствената философия на институцията и вярата му в тази критична педагогика и рефлексивна практика, която е в основата на автентичната перспектива на многообразието (Baldwin, 2007).

## 1.2 Пространство за учене и методи на преподаване в мултикултурните предучилищни класове

С все по-нарастващата глобализация на света се наблюдава все по-голямо етническо, културно, расово, езиково и религиозно многообразие и следователно все по-голяма необходимост от мултикултурно образование (Banks, 2009). Според Banks (2009) мултикултурното образование е такова, което включва текстове, вярвания и възгледи, които са разнообразни по своята същност и не са доминирани от една определена нагласа.

Banks (1995) идентифицира пет измерения на мултикултурното образование:

- 1) Интегриране на съдържанието: степента, в която учителите използват примери, данни и информация от различни култури и групи, за да илюстрират ключови понятия, принципи, обобщения и теории в своята предметна област или дисциплина.
- 2) Процес на конструиране на знанието: процедурите, чрез които учените в областта на социалните, поведенческите и природните науки създават знание, и как имплицитните културни предположения, референтни рамки, перспективи и предразсъдъци в рамките на дадена дисциплина влияят върху начините, по които се конструира знанието в нея.
- 3) Намаляване на предразсъдъците: Характеристиките на расовите нагласи на децата и стратегиите, които могат да се използват, за да се помогне на учениците да развият по-демократични нагласи и ценности.
- 4) Педагогика на равенството: Учителите използват техники и методи, които улесняват академичните постижения на ученици от различни расови, етнически и социално-класови групи.
- 5) Укрепваща училищна култура и социална структура: Процесът на реструктуриране на културата и организацията на училището, така че учениците от различни расови, етнически и социално-класови групи да изпитат образователно равенство и културно овластяване (Banks, 1995, с. 3-5). Тези измерения помагат да се дефинира, категоризира и идентифицира мултикултурното образование.

Banks (1995) твърди, че целта на мултикултурното образование е да осигури образователно равенство за учениците от различни расови, етнически и социално-класови групи. Той също така отбелязва, че осигуряването на равенство изисква мултикултурното образование да се прилага успешно, а за това са необходими институционални промени в училищата, включително промени в учебната програма, учебните материали, стиловете на преподаване и учене, нагласите, възприятията и поведението на учителите и администраторите; както и целите, нормите и културата на училището. Arslan (2009) по подобен начин отбелязва многобройните предимства на културно разнообразните училища, както и подчертава необходимостта от осигуряване на академичен успех на учениците. Той също така аргументира необходимостта от създаване на културно чувствително образование и подчертава важността на това институциите да си го поставят за цел. Той отбелязва важността да се преподават на всички ученици идеи, ценности и ритуали, за да могат те да бъдат успешни в училището. Той отбелязва, че е важно учениците да се чувстват добре дошли, да бъдат насърчавани да участват в обучението и да се гарантира, че всички ученици са включени в дейностите и учебната програма. Арслан заявява, че за да се постигнат тези цели, директорите и учителите трябва да работят съвместно с членовете на училищния персонал, родителите и общността, за да постигнат целите.

Souto-Manning (2013) ясно показва, че мултикултурният подход в предучилищното образование има положителен ефект както за учителите, така



и за учениците. Живеем в общество, което постепенно става все по-разнообразно, затова е от основно значение педагозите в предучилищна възраст да разпознават и уважават другите култури. Според Boles (2006) изучаването на други култури може да ни отвори очите за факта, че това, което ние може да смятаме за необичайно или за форма на лошо поведение, в друга култура се счита за знак на уважение.

Banks (2009) стига до заключението, че за да се осъществи глобално образование, е необходимо училищната среда, нагласите на учителите, учебната програма, стратегиите и материалите за преподаване да се съчетаят така, че децата да развият знания и нагласи, за да разбират и да участват ефективно в едно силно взаимозависимо и международно общество. Предизвикателството да се приеме културно разнообразната общност трябва да се посрещне не само в училищата или класните стаи с деца от различни култури, с различен социален произход и традиции, но и във всяка училищна и предучилищна класна стая без културно разнообразие.

Ако децата в предучилищна възраст бъдат въведени в мултикултурна среда, според Boles (2006) за тях е по-лесно да приемат други гледни точки и начини на действие, които са също толкова ценни, колкото и техните собствени. С други думи, в ръцете на учителите е да създадат такава среда на приемане. Децата прекарват значителна част от времето си в училище и поради това е от решаващо значение учителите да могат да предадат ценности, които да подготвят тези деца за бъдещето.

Според Souta (1997) мултикултурното образование допринася за решаването на възникналия нов проблем с културното многообразие. Мултикултурализмът присъства във всички групи от населението и поради тази причина е необходимо да се подходи към тази тема още от самото начало на образованието в ранна детска възраст. Липсата на познания на учителите за принципите на мултикултурното образование представлява сериозна дилема в програмите за ранно детско образование.

Ogletree и Larke (2010) представят различни изследвания по този въпрос и стигат до категоричното заключение, че децата биха имали голяма полза, ако програмите обхващат различните култури през ранните им години. По-голямата част от съвременната литература за мултикултурното образование в условията на ранното детство идва от Съединените щати. Bruch et al. (2004) идентифицират три доминиращи подхода, които се използват: "празничен", "критичен" и "трансформиращ". "Празничният" подход за отбелязване на различията се отдалечава от определянето на различията като недостатъци и изтъква положителните постижения и аспекти на различните култури и социални групи. Критичният подход разглежда и оспорва въпросите на властта и привилегиите в обществото, противопоставя се на расизма и други предразсъдъци; докато трансформиращият подход се стреми да намери начини за трансформиране и засилване на доброто за всички като средство за подобряване на обществото и света.

При възприемането на мултикултурната перспектива в образованието в ранна детска възраст Гонзалес-Мена (2000) ни напомня, че специалистите не трябва да забравят да третират доминиращата култура също като култура, а не като универсална реалност.

Когато доминантната култура не се назовава и посочва като такава, се внушава, че тя е "нормална", а другите култури са отклонения от нормата. Друг привърженик на мултикултурното образование (Banks, 1994) предлага

различни, макар и доста сходни предложения за начина, по който то може да бъде осъществено в училищната практика. Банкс предлага четири подхода към мултикултурното образование, всеки от които е все по-значим и всеобхватен: (1) преподаване на приноса на културно различни групи и индивиди; (2) адитивен подход, при който мултикултурните уроци и учебни единици са допълнения към съществуващите учебни програми; (3) подход на трансформация, при който основният характер на учебните програми и обучението се променя, за да отразява гледната точка и опита на различни културни, етнически, расови и социални групи; и (4) подход на вземане на решения и социални действия, който учи учениците как да изясняват своите етнически и културни ценности и да се включват в социално-политически действия за по-голямо равенство, свобода и справедливост за всички. Други обаче предпочитат да възприемат по-цялостен подход към мултикултурното образование, като се застъпват за учебна програма, насочена срещу предразсъдъците (Hohensee & Derman-Sparks, 1992).

Учебната програма против предразсъдъците има за цел да насърчи развитието на пълния потенциал на всяко дете, като активно се занимава с въпросите на разнообразието и равенството в класната стая. Специфичните цели на учебната програма за борба с предразсъдъците са да насърчи всяко дете да: изгради знаеща и уверена самоличност; да се чувства комфортно и емпатично във взаимодействието си с хора от различни среди; да мисли критично за предразсъдъците; и да умее да отстоява себе си и другите в условията на предразсъдъци.

## 2. ИНТЕРКУЛТУРНА КОМУНИКАЦИЯ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В МУЛТИКУЛТУРНАТА ПРЕДУЧИЛИЩНА КЛАСНА СТАЯ

### 2.1 Динамичният процес на комуникация/взаимодействие на ученици с различен културен произход

Във все по-разрастващите се мултикултурни среди и институции, в които живеят хора с различен социален и културен произход, уменията за справяне с културното многообразие биха могли да бъдат важен въпрос. Компетенциите в областта на интеркултурната чувствителност и комуникация са сред основните елементи, които биха могли да повлияят на ежедневието на личен, социален и професионален живот на хората, които живеят в мултикултурна среда. Една от основните съществени части на ежедневието в мултикултурна среда е интеркултурната комуникация. Ето защо добрите нива на интеркултурна чувствителност у хората и компетентността им в областта на интеркултурната комуникация биха могли да помогнат на хората от различни култури да взаимодействат правилно помежду си. Както посочват Gudykunst и Kim (1994), интеркултурната комуникация е взаимен и символичен процес, който включва приписване на значения между лица, принадлежащи към различни културни среди. Важно е обаче да се знае дали интеркултурната чувствителност и компетентност за интеркултурна комуникация са едни и същи или различни и по какъв начин тези два елемента си влияят взаимно. Ameli и Molaei (2012) смятат, че те са много близки понятия и си влияят.

Ameli и Molaei (2012) твърдят, че интеркултурната чувствителност е сред

основните фактори, които влияят върху успешната комуникация. В същото време компетентност за интеркултурна комуникация е сред важните изисквания за осъществяване на успешна комуникация с различни хора и за подобряване на човешките взаимоотношения (Coffey, Kamhawi, Fishwick, & Henderson, 2013).

Според Чен и Староста (1996) вграденото погрешно възприемане на понятията интеркултурна осъзнатост, интеркултурна чувствителност и компетентност за интеркултурна комуникация, които са тясно свързани помежду си, но са различни понятия, е основната причина за объркване при разбирането на тези понятия.

Основният момент на интеркултурната чувствителност е личният стремеж на човека да разбере и оцени различните култури и културни норми, които не са същите като неговите собствени културни норми (Chen & Starosta, 1997).

Компетентност за интеркултурна комуникация обаче се отнася до способностите, които позволяват на хората да осъществяват ефективни взаимодействия в мултикултурна среда и да разказват в различни културни перспективи (Bennett & Bennett, 2003). Според Marrone (2005) компетентност за интеркултурна комуникация е умението за провеждане на спокойни взаимодействия с лица от различни култури и тази способност помага на хората да намерят правилното си място в мултикултурна среда.

В същото време високата междукултурна чувствителност е свързана с вероятното преживяване на компетентна междукултурна комуникация (Hammer, Bennett, & Wiseman, 2003).

Учителите могат да направят своите класни стаи окуражаващи и подкрепящи, като преподават на учениците умения за решаване на проблеми и разрешаване на конфликти в малки групи и на срещи на целия клас (Gartrell, 2006). Nelsen, Lott, and Glenn (1997) определят класните събрания като такива, при които учителят задава определено време от деня, когато учениците образуват кръг и работят заедно, за да обсъждат и решават въпроси и проблеми на класа. Срещите на класа могат да помогнат за създаването на чувство за принадлежност и доверие у учениците. Срещите на класа могат също така да насърчат децата да работят заедно за решаване на проблеми, като същевременно упражняват социални умения. Браунинг, Дейвис и Реста (2000 г.)

използват срещи в класната стая с двадесет ученици от първи клас, за да ги научат на положителни форми на разрешаване на конфликти и да намалят проявите на вербална и физическа агресия. Преди въвеждането на срещата на класа проявите на агресия са били често срещани в този клас. След въвеждането на срещата на класа броят на агресивните действия значително намалява. Сиско (1992 г.) използва срещи на класа с ученици от четвърти и пети клас и наблюдава намаляване на броя на нарушенията в дисциплината и повишаване на самооценката.

## 2.2 Характеристики на ефективната среда за междукултурна комуникация/взаимодействие

Интеркултурната комуникация е сред основните фактори, които дават възможност на хора от различни култури и държави да споделят своите знания и опит и да установяват лични, социални и културни отношения отвъд

географските и културните си граници. Както твърдят Kim и McKaySemmler (2013), интеркултурната комуникация играе ключова роля за създаване на условия за установяване на интеркултурни взаимоотношения между хората. Компетентността за интеркултурна комуникация и интеркултурната чувствителност са ключови фактори, които помагат на хората да осъществяват успешни межкултурни взаимодействия. Въпреки че тези две променливи имат някои сходства, те не са еднакви. Компетентността за интеркултурно общуване се отнася главно до уменията на хората, които им позволяват да взаимодействат правилно, докато интеркултурната чувствителност се отнася до възприятията им за различията и личното им желание да участват в ежедневни контакти с хора от различни култури.

Чен и Староста (1996) също заявяват, че интеркултурната чувствителност и компетентност са тясно свързани помежду си, но са различни. Има резултати от други проучвания в подкрепа на тези аргументи.

Вниманието на много теории и изследванията на межкултурната комуникация е насочено към основните на взаимодействията на хората в различни култури и общества (Kim, 2010). Въз основа на теория за системите на Ким (1992) "системната перспектива акцентира върху динамичния, интерактивен характер на комуникационния процес между двама или повече индивиди". Теорията се фокусира и върху това, че "всички, въввлечени в дадена ситуация, включително условията на социалния контекст, в който се случва тя, предопределят изпода и резултатите от комуникацията.

Това означава, че нито един елемент в системата за комуникация между няколко лица не може да бъде изтъкнат като единствено отговорен за резултатите." Системната теория на Ким (1992 г.) разглежда компетентността за интеркултурна комуникация като "цялостна способност за улесняване на комуникационния процес между хора с различен културен произход".

Докато интеркултурната чувствителност се отнася до психическо състояние, което включва съобразяване с разбирането и оценяването на различните култури по време на межкултурната комуникация. Моделът за развитие на интеркултурната сетивност на Бенет (1998) се фокусира върху шестте стъпки към развитието на интеркултурна чувствителност и компетентност за комуникация сред хората. Моделът илюстрира, че въз основа на тези стъпки индивидите могат да изграждат своите културни ориентири спрямо хора от различни културни среди. Предложените стъпки са три за етноцентризма като: отричане на различията, защита на различията, минимизиране на различията, и три за етнорелативизма като: приемане на различията, адаптиране към културните различия и интегриране в културните различия (Bennett, 1998).

Принципно компетентността за интеркултурна комуникация се занимава с междуличностните взаимодействия между индивиди от различни културни среди и търси начини за разбиране на вероятните спорове, предизвикателства и несъгласия в прякото индивидуално общуване и за справяне с тези проблеми (Bennett, 1998, Stepanovienė, 2011).

Едно от първите неща, които учителят прави в началото на учебната година, е да организира, подреди и украси класната стая. Физическата среда на класната стая играе роля за принадлежността, която учениците изпитват към училището и по-конкретно към класа си. Обстановката в класната стая трябва да насърчава сътрудничеството и приемането толкова, колкото и методът на преподаване, който учителят използва. Децата са чувствителни към

атмосферата, създадена в класната стая. Топла ли е класната стая и привлекателна ли е? Достъпни ли са всички части на класната стая за всички деца? Мрачни ли са стените и липсват ли цветовете, или декорацията помага на учениците да се чувстват комфортно? Добре ли са дефинирани зоните по отношение на техния дизайн и предназначение? (Scott, Leach, Bucholz, 2008). Декорирането на класната стая с някакъв вид топлина може да помогне за насърчаване на чувството за комфорт и сигурност. Класните стаи обикновено са доста студени, голи места, докато не бъдат украсени. Добавянето на цветна струя може да вдъхне живот на стерилната среда. Изборът на цветовете е важен при декорирането на класната стая. Учителите трябва да имат предвид, че червеното и оранжевото могат да накарат децата да се чувстват нервни и неспокойни, докато синьото и зеленото могат да помогнат на учениците да се чувстват спокойни. Освен това тъмните цветовете отнемат естествената слънчева светлина от стаята и дори могат да накарат хората да се чувстват сънливи и апатични (Hathaway, 1987). Растенията, меките столове, килимите и възглавниците могат да допринесат за добавяне на топлина и комфорт в обстановката на класа (Rutter, Maughan, Mortimore, & Ouston, 1979). Въпреки че декорациите помагат за създаването на топла среда, организацията на мебелите в стаята също е важна. Трябва да има достатъчно пространство, за да могат всички ученици лесно да се движат в класната стая. Учителите трябва да обмислят използването на универсален дизайн. Универсалният дизайн представлява проектиране на продукти и среда, които да могат да се използват от всички хора във възможно най-голяма степен, без да е необходимо модифициране или специализиран дизайн (Burgstahler, 2008).

Този подход започва да се прилага в областта на архитектурното проектиране, когато архитектите започват да проектират достъпни сгради от самото начало, вместо да правят ремонти на тези сгради по-късно (Lieberman, Lytle, & Clarcq, 2008).

Традициите могат да спомогнат за създаването на положителни чувства и да свържат учениците с техния клас. Започнете сутринта с традиция за началото на деня. Учениците могат да работят заедно, за да създадат общо за класа обещание, което да се рецитира всяка сутрин преди началото на деня. Един пример за такова обещание, създадено от г-жа Фитинг от начално училище Oysterponds, гласи: "Ще си сътрудничим, ще общуваме, ще се концентрираме, ще имаме добър ден". Използването на провокиращ мисълта и запомнящ се цитат е друг възможен начин за създаване на специална традиция в класа. Започнете, като прочетете цитата на класа и накарате учениците да споделят своите мисли и чувства за това какво означава цитатът за тях. Традициите могат да се използват и за завършване на деня. Учителите могат да предоставят на учениците време в края на всеки ден за дейност за размисъл. Примери за дейности могат да включват създаване на картина на нещо, което учениците са научили през този ден, написване на параграф за размисъл в дневника или написване на бележка до учителя, в която да посочат едно нещо, което са научили през деня, и едно нещо, което ги е объркало (Lasater, Johnson, & Fitzgerald, 2002). Учителите могат също така да накарат класа да напише своя песен, която да изпее, или стихотворение, което да рецитира в края на всеки ден.

Доказано е, че взаимодействието в класната стая е критичен механизъм, чрез който децата се развиват (Mashburn, 2008, Pianta, 2007, Rutter & Maughan, 2002).

Според биоекOLOGичния модел на развитие (Bronfenbrenner & Morris, 1998) взаимодействията в класната стая представляват процеси в близост-взаимни взаимодействия между индивида и неговата среда, които стимулират развитието. За да бъдат ефективни, тези процеси трябва да имат непрекъснатост и последователност във времето. Затова те съществуват за кратки периоди от време ("микровреме").

Взаимодействията, които се случват в класната стая, са от значение за децата. В други проучвания обаче не се разглеждат взаимодействията във времето, а често се обобщават и осредняват оценките за деня като начин да се обобщи какво се случва в класната стая. Фактът, че едни и същи учители и деца си взаимодействат, предполага, че взаимодействията им ще имат стабилни елементи въз основа на техните качества, черти и история на взаимоотношенията (Pianta, 1999 г.) като

по този начин се подкрепя идеята за осредняване в различните цикли на наблюдение. Но също така знаем, че взаимодействията няма да бъдат напълно стабилни и че те ще се променят с промяната на контекста на класната стая през деня. Например учителят може да оказва по-високо ниво на емоционална подкрепа, когато децата идват за първи път в класната стая, за да им помогне да преминат към учебния ден. По този начин чрез осредняване на циклите на наблюдение може да се загуби важна информация за това как се променят взаимодействията в класната стая през деня. По този начин учебните, организационните и емоционалните взаимодействия в класната стая, предлагани на децата, могат да се разглеждат като функция както на основния стил на преподаване, така и на явната реакция на това, което се случва в класа и с кого взаимодейства учителят.

Степента, в която взаимодействията в класната стая са стабилни, има последици за преживяванията на децата. Стабилността на качеството на взаимодействията в класната стая говори преди всичко за последователността на взаимодействията в класната стая във времето, което от своя страна говори за последователността на преживяванията на децата. Преживяванията на децата в силно стабилни класни стаи в сравнение с тези в силно променливи класни стаи могат да имат важни последици за развитието на децата (Kern & Clemens, 2007). В класната стая с много стабилни взаимодействия децата знаят какво да очакват (добро или лошо). Например в класна стая със стабилни взаимодействия децата знаят, че ако са били дисциплинирани за нещо преди, ще го направят отново, ако повторят поведението си. По този начин, независимо от нейното качество, простото умение да предвиждат заобикалящата ги среда също може да бъде свързано с развитието на децата, освен с цялостното качество (Curby, 2009).

В по-нестабилните класни стаи лошото поведение на децата може да бъде оправдано в един момент от деня, но малко по-късно да се подходи строго към него. Тази непредсказуема, на пръв поглед хаотична среда може да повлияе на способността на детето да функционира. По този начин съчетаването на това, което знаем за нивата на качество на взаимодействието в класната стая, с разбирането за степента, в която поведението на учителите е стабилно във времето, помага за разбирането ни за децата и класните стаи. Стабилността е важна не само за преживяванията на децата, но тя има важни последици и за изследванията на класни стаи. Ако класните стаи не са относително стабилни във взаимодействията си, тогава изследванията улавят по-скоро преходно състояние на един силно динамичен процес, отколкото характеристиката на самата класна стая. (Meyer, 1991).

### 2.3 Значението на комуникацията/взаимодействието в мултикултурна среда

Комуникацията е свързана с изпращане и получаване на съобщения. За да се планират ефективно комуникационните нужди на децата със специални потребности, например, е важно да се знае на кой етап от развитието на комуникацията функционира детето в момента. Важното е да се запомни, че преди детето да може да общува ефективно, то трябва да разполага с необходимите за това инструменти и да знае как да ги използва. Комуникацията далеч не се изчерпва само с това да знае как да говори; тя включва и причина или мотивация на детето да общува. Първата стъпка в планирането на общуването е да се разпознаят различните нива на общуване и да се определи кое ниво най-добре описва текущото ниво на функциониране на детето. (Sussman, 1999).

Според Mahoney, Cairns и Farmer (2003) развитието на комуникативната компетентност сред лица с различен произход увеличава и техните професионални постижения. Посочва се също така, че компетентността за интеркултурна комуникация има полезно въздействие върху социалните и професионалните взаимоотношения между хората. Основните три елемента на тази компетентност са нагласи, умения и знания. Елементите на уменията и знанията се изграждат чрез три различни етапа, които са: да знаеш (основен), да разбираш (напреднал) и да прилагаш (умение) (Catteeuw, 2012).

Възпитателите в ранна детска възраст работят с деца и семейства от различни среди (Ladson Billings, 2005). Тъй като обществото става все по-многорасово, многоезично и мултикултурно, нараства и необходимостта от способностите на педагозите да подпомагат развитието на децата, като ги запознават с инструментите, необходими за уважително съжителство и противопоставяне на предразсъдъците. Учителите на малки деца играят ключова роля в полагането на тази основа (Gay, 2002, Hein & Miller, 2004), така че те трябва да бъдат подготвени да развият среда, която е приобщаваща и уважаваща всички. Преподавателите в ранна детска възраст вече са възприели учебни рамки за мултикултурализъм и борба с предразсъдъците, за да се справят с въпросите на културата и разнообразието.

- Мултикултурализмът се фокусира върху създаването на равни образователни възможности и положително отношение към различията (Banks & Banks, 2004).

- Учебната програма срещу предразсъдъците, формулирана от Derman Sparks и Ramsey (2006), добавя акцент върху действията на индивида в отговор на дискриминацията и предразсъдъците.

Моделите за прилагане на практика и на двете рамки обикновено следват структурата "отгоре-надолу", при която учителите образуват децата за различните култури. Интеркултурализмът добавя нов пласт за справяне с разнообразието чрез вниманието си към двупосочността, която е необходима при автентичния обмен на културни контексти. "Интеркултурализмът е споделяне и учене между културите, което насърчава разбирането, равенството, хармонията и справедливостта в едно разнообразно общество" (Loyola Marymount University, 1990 г.).

При интеркултурализма индивидите се учат един от друг и участват в

непрекъснато изследване на историческите и културните контексти, които оказват влияние върху индивидуалното развитие. Вместо предаването на знания отгоре надолу, интеркултурната среда е такава, в която има автентичен и смислен обмен на информация за индивидуалния опит на всеки човек, който променя всички участници. Представете си класна стая в ранна детска възраст, в която учителите, децата и семействата учат заедно в среда, която улеснява дълбокото ниво на споделяне на информация за техните културни контексти. Межкултурният подход осъзнава, че нито един човек не представлява изцяло даден етнос или раса. Всеки човек представя собствения си опит като член на група и в рамките на своя културен контекст.

Изразът културен контекст в условията на ранното детско образование включва всички аспекти на културната идентичност на детето, които са уникални и влиятелни: етническа принадлежност и раса, основен език, състав на семейството, социално-икономически статус и специални потребности. Всеки индивид може едновременно да допринесе по множество начини за богатството на културния контекст (Campinha-Bacote, 1994).

Децата в предучилищна възраст задават въпроси за своите и чуждите расови, езикови и полови признаци (Ramsey, 2004).

Децата в предучилищна възраст осъзнават структурата на семейството и социално-икономическите различия, както и ценностите, които обществото им придава (Tatum, 2003). Въпреки че някои може да смятат, че предразсъдъците са минимални или реално не съществуват в ранната детска възраст (Holmes, 1995), изследванията показват точно обратното. Децата развиват все по-точно осъзнаване и приемане на своята идентичност. Вследствие на нарастващите положителни чувства на малките деца към тяхната вътрешна група, едновременно с това се увеличават отрицателните чувства към външните групи (Aboud, 1980).

Учителите на малки деца обикновено се ориентират в множество култури, индивидуални потребности от развитие и различни специални нужди, като същевременно работят за разработване на учебни програми и осигуряване на приобщаваща среда, която да насърчава развитието и да ангажира всички малки деца (Ladson-Billings, 2005).

Професионалистите в ранното детство носят отговорността да проявяват чувствителност, приобщаване и уважение към всички варианти на семейна среда, независимо от това как те се различават от собствения им опит в семейния живот (Turner-Vorbeck, 2005).

## **ТРЕТА ГЛАВА: Общуване и взаимодействие**

### **1. КОНЦЕПЦИЯ ЗА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И КОМУНИКАЦИЯ В ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ**

#### **1.1 Определяне на понятията "комуникация" и "взаимодействие"**

Общото схващане за комуникацията е, че то е взаимодействие в социален контекст. Комуникацията обикновено включва изпращач (източник) и



получател. То включва размяна на сигнали между събеседниците. Тези сигнали могат да бъдат вербални или графични, могат да бъдат жестови или визуални (фотографски). По същество комуникацията включва използването на кодове, които се извършват с очите, движенията на тялото или звуците, издавани с гласа. По какъвто и начин да се осъществява тя, винаги има процес, при който някой инициира смислово намерение, което се предава на събеседника (получателя). Даниел (2016) твърди, че именно когато обратната връзка, която включва отговор на сигнала от страна на получателя чрез инициране на друг кръг на обмен на смисъл, е изпратена на изпращача (източника), процесът на комуникация е преминал пълния си кръг и е станал завършен. Giffin & Patten (1976 г.) също така твърдят, че комуникацията е процес на създаване на смисъл, както и на приписването му.

Тя е обмен на идеи и взаимодействие между членовете на групата. В Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English (2004) комуникацията се определя като дейност или процес на изразяване на идеи и чувства или на предоставяне на информация на хората. Спокойно може да се каже, че комуникацията е акт на предаване на информация и съобщения от едно място на друго и от един човек на друг. По сходен начин онлайн бизнес речникът описва комуникацията като двупосочен процес. Той включва участниците, които постигат взаимно разбиране, освен простото кодиране и декодиране на информация, новини, идеи и чувства.

Ефективната комуникация е от съществено значение, но някои фактори могат да я възпрепятстват. Ефективната комуникация изисква да бъдат изпълнени няколко прости условия. Първо, говорещите трябва да се изразяват точно, ясно и правилно; да се изслушват внимателно един друг и да декодират правилно съобщението. Според Брешарс възможните бариери пред комуникацията включват физически бариери, психологически бариери, културни бариери и езикови бариери. Saxena (2008 г.)

изброява пет пречки пред ефективното общуване, като непознат език, взаимоотношения, лошо време, отношение и различия като възраст, пол, интелигентност и раса. Значението на диалогичното взаимодействие в общуването е широко изследвано (Hundeide, 2002). Hundeide описва общуването като диалогично взаимодействие с вербални, невербални и физически взаимодействия между възрастни и деца. Това означава, че се счита, че речта и действията на учителите зависят от това, което децата изразяват, и по този начин между хората се създава чувство на загриженост. Във връзка с детската перспектива в образованието в ранна детска възраст (Sommer, Pramling Samuelsson, & Hundeide, 2010) става въпрос и за това учителите да бъдат чувствителни и подкрепящи в общуването, като средство за подпомагане на възможностите на децата да учат и да се развиват. В днешно време взаимодействието в класната стая между ученици-ученици или ученици-учители се превръща в нещо предизвикателно, което трябва да бъде изследвано. Хората могат да научат за ефективността на учебния процес чрез модела на взаимодействие в класната стая, тъй като той влияе върху учителя и учениците или между учениците, които участват в комуникационния трансфер (Dagarin, 2004).

В продължение на десетилетия изследователският и професионалният опит показват, че взаимодействието в класната стая оказва значително влияние върху изучаването на чужд език. Тези изследвания представят важни подробности за много перспективи на взаимодействието. Виготски (1978 г.)

чрез своята социално-културна теория смята, че ученето е важен процес, който може да се осъществи само при взаимодействие между ученика и хората около него, включително учителя и връстниците му. Когато тези процеси се усвоят от учениците, те ще се превърнат в ученици със самостоятелни постижения в развитието на езиковото обучение.

От друга страна, Thapa & Linas, цитирани в Rukmini&Jiwandono (2015), смятат, че взаимодействието в класната стая може да помогне на учениците да изградят своята увереност, да развият уменията си за общуване, да укрепят социалните си взаимоотношения, а също и да увеличат езиковия си запас. Въз основа на тази информация може да се заключи, че взаимодействието в класната стая оказва положително въздействие не само върху езиковото развитие на учениците, но и върху техните социални взаимоотношения. Проведени са някои изследвания с цел да се установят видовете взаимодействие между учениците.

Едно от проучванията е проведено от Angelo (1993), който разделя взаимодействието в класната стая на два вида: 1) взаимодействие между учениците и учителя, 2) взаимодействие между учениците. Чрез тези видове взаимодействие ученикът може да увеличи максимално своето обучение, като участва активно в процеса на взаимодействие. Тези два вида взаимодействие дават и различни възможности за учене на учениците, поради което е важно педагозите да отделят внимание и на двата вида взаимодействие. В днешно време взаимодействието на учениците като част от съвместното учене се превръща във важен аспект, който трябва да се вземе предвид в процеса на преподаване и учене. Много изследвания са установили, че това сътрудничество е ефективно за подобряване на образованието на учениците. Взаимодействието между различните ученици, с различни преживявания, предварителни знания и гледни точки развива тяхното мислене и насърчава разбирането и разбирателството (Anderson & Soden, 2001). Учениците, които участват в смислена дискусия, също са склонни да демонстрират по-добро разбиране. Освен това включването в смислена дискусия им помага да постигнат ново разбиране.

## 1.2 Концепция за педагогическото общуване и взаимодействие в предучилищното образование

Междупersonностните взаимодействия в детството формират основата на развитието и ученето (Tomasello, 2014). Многобройни проучвания документират въздействието на взаимодействието между учителите/възпитателите в детската градина и децата в предучилищна възраст между 3 и 6 години (Denham et al., 2003, Hamre et al., 2013).

Изключително желателно е на малките деца да се дава възможност да прекарват няколко часа в предучилищни заведения с много удобства и квалифициран персонал, които да ги обогатяват и стимулират социално и интелектуално (Ogunyemi, 2002).

Свързан с това е и фактът, че здравословното интелектуално, социално и емоционално развитие на малките деца изисква формирането на стабилни и любящи взаимоотношения с родителите и лицата, които се грижат за тях. Едно скорошно проучване разкрива, че децата, изложени на висококачествени

условия, показват по-добри езикови и математически умения, по-добри когнитивни и социални умения и по-добри взаимоотношения със съучениците си (Layzer & Goodson, 2006).

Ето защо е наложително да се осигури качествена учебна среда за малките деца в техните училища. Значението на диалогичното взаимодействие в общуването е широко изследвано (Braten, 1998, Hundeide, 2002). Hundeide описва общуването като диалогично взаимодействие с вербални, невербални и физически взаимодействия между възрастни и деца. Това означава, че се счита, че речта и действията на възрастните (т.е. на учителите) зависят от това, което децата изразяват, и по този начин между хората се създава чувство на загриженост (Hundeide, 2002).

Във връзка с детската перспектива в образованието в ранна детска възраст (Sommer, Pramling Samuelsson, & Hundeide, 2010) важен е въпросът и за това учителите да бъдат чувствителни и подкрепящи в общуването, като средство за подпомагане на възможностите на децата да учат и да се развиват. Изследванията в областта на ранното детство (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008, Thulin, 2011) подчертават, че комуникацията относно учебното съдържание (въпросът какво може да се научи) между децата и учителите е от съществено значение за обучението на децата.

Johansson (2005) подчертава значението на стратегиите за взаимоотношения за учителите, работещи с малки деца, където централно място заема цялостната атмосфера в срещите за учене, както и перспективите и разбиранията на учителите за детето. Също толкова важно е познанието за ученето и развитието като средство за постигане на качество във взаимодействието и срещите за учене с децата. В същото проучване Йохансон установява, че най-често срещаните начини за общуване с децата са комбинация от диалог, инструкции и по-дистанциран вид разговор. Често общуването има тясна връзка с това, което се случва в непосредствената среда, но изглежда не е свързано с общите педагогически стратегии в екипа (Johansson, 2005).

### 1.3 Основни условия за комуникация и взаимодействие в предучилищното образование

Умението да общуват е ключът към взаимодействието на децата с другите. В ранното детско образование (по-нататък: РДО) общуването е важно, за да се помогне на децата да изградят академични умения и да се чувстват уверени в ученето. Ефективното общуване трябва да се осъществява при споделен смисъл и разбиране между учителите и децата в условията на ранното детство (Velentzas & Broni, 2014, Nurani, 2017).

Децата се научават да изразяват мисли, чувства и информация чрез общуване (Gooden & Kearns, 2013). Един от видовете комуникация, който често се използва при взаимодействието в класната стая на децата в ранна детска възраст, е вербалната устна - лице в лице формална или неформална комуникация (Vubikova-Moan, 2019). Устната комуникация може да включва речеви действия. Ефективната комуникационна стратегия изгражда и поддържа връзки, което позволява взаимодействията да работят ефективно за постигане на целите на обучението.

Малко са изследванията, проведени върху ефективността на речевите

актове и комуникационните стратегии в ранното детско образование. Въпреки това (Ruckebusch & Marcos, 2004) провеждат изследване върху прагматичното развитие по отношение на речевите актове при малките деца. Различни видове речеви актове са били използвани в разговорите на децата с партньорите, докато те са играли с тях. Участници в изследването са три групи от по десет деца от град във Франция. Наблюденията са с продължителност от 8-12 минути, в които децата играеха и взаимодействаха с родителите си. Резултатите показаха, че полът на родителите има значителен ефект върху извършването на директни и решителни действия, докато типът игра оказва влияние върху извършване на експресивни действия и отправянето на молби и въпроси. Авторът, който пръв говори за промените в развитието на количествените характеристики на социалното взаимодействие с деца в предучилищна възраст, е Партен (1932 г., по Coplan, & Arbeau, 2011).

Parten се опитва да опише нивата на развитие на социалното участие през периода на предучилищното развитие. Първото ниво на социално участие авторът назовава като несоциално поведение, което се характеризира с липса на намерение за взаимодействие. Такива социални взаимодействия (съответно взаимодействия, които не присъстват) бележат паралелната игра, по време на която децата играят, но не са заедно по този начин. Следващото ниво на развитие на социалното взаимодействие се състои от асоциативна игра, която включва социални взаимодействия, по време на които децата използват сходни обекти, но без да си сътрудничат. Последната фаза от развитието на социалното взаимодействие се състои от сътрудничество, което играе значителна роля в организирането на груповите дейности и хармонизирането на взаимните цели. Тези две последни форми на социално взаимодействие - асоциативната и кооперативната, по-късно са наречени социално взаимодействие. По отношение на нивото на развитие на социалното взаимодействие Коплан, Рубин и Финдли (2006) говорят за несоциална игра, характеризираща се с независима игра в присъствието на други деца, и за социална игра, която предполага сътрудничество и социално взаимодействие. По този начин паралелната игра представлява функцията на важен последователен мост в развитието на взаимодействието с връстници при децата в предучилищна възраст. Социалното поведение на децата в предучилищна възраст се развива от поведение на наблюдател през паралелно-съзнателна игра в социално взаимодействие с връстници. Паралелната игра оказва двупосочно влияние между самостоятелната дейност и социалната дейност (Howes, & Matheson, 1992).

Развитието на социалните взаимодействия в групите от връстници и промените в сложността на тези взаимодействия се проявяват в игровата дейност. По този начин могат да се различават несоциални дейности, които включват независима игра без социално взаимодействие; паралелна игра, която включва повече деца, но не и взаимодействие между тях; асоциативна игра включва споделяне, но не и участие в съвместни задачи; кооперативната игра предполага сътрудничество, истинско реципрочно социално взаимодействие, по време на което децата си сътрудничат в съвместни дейности (Coplan, Rubin, & Findlay, 2006). Децата в по-напреднала предучилищна възраст прекарват все повече време в разговори, които са отражение на съвместни задачи (правила, преговори и спорове). Наблюдава се повече пряка и вербална комуникация (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998).

## 2. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И КОМУНИКАЦИЯ В КЛАСНАТА СТАЯ

### 2.1 Комуникация и взаимодействие в образователния процес

Комуникацията е непрекъснат процес на изпращане и получаване на съобщения, които дават възможност на хората да споделят знания, нагласи и умения. Ефективното преподаване зависи от успешната комуникация. Когато учителите и учениците си взаимодействат, се осъществява експлицитна комуникация (Miller, 1988).

При дейностите в класната стая е необходимо взаимодействие между учител и ученици и ученици и ученици, като се прилага комуникативен подход. То ще поддържа комуникацията в класната стая. То ще спомогне за гладкото протичане на процеса на преподаване и учене. Когато взаимодействието между учителя и учениците и между учениците и учениците се осъществява, обучението ще достигне целта. Разминаването между учителя и учениците в класната стая ще изчезне. Така процесът на преподаване и учене ще бъде балансиран между учителя и учениците. Не само учителят, който ще бъде активен в общуването, но и учениците ще участват в процеса на преподаване и учене. Елис (1990) заявява, че взаимодействието е насочено към смисъла и се осъществява, за да се улесни обменът на информация и да се предотвратят срывове в общуването.

### 2.2 Системи за социално общуване и взаимодействие в класната стая

Комуникативната компетентност и ефективност са дефинирани по различни начини (Spitzberg, 1987), но голяма част от тези изследвания разглеждат компетентността и ефективността в междуличностната сфера. Един от подходите към ефективността, който е разгледан в контекста на обучението, е социално-комуникативният стил. Социално-комуникативният стил се състои от увереността и отзивчивостта на човека. Увереността и отзивчивостта са дефинирани като две основни измерения на социалния стил, който се отнася до склонността на индивида да реагира, да се асоциира и да се адаптира към другия в ситуации на общуване (Wheless & Reichel, 1990).

Увереността се определя като "способност да отправяш искания, активно да изразяваш несъгласие, да изразяваш положителни или отрицателни лични права и чувства, да започваш, поддържаш или да се оттегляш от разговори и да отстояваш себе си, без да нападаш другия". Отзивчивостта се определя като "способност за чувствителност към общуването на другите, за добро слушане, за осигуряване на удобство на другите при общуване и за разпознаване на нуждите и желанията на другите" (McCroskey & Richmond, 1996 г.).

Подходящата увереност и подходящата отзивчивост се считат за компонент на ефективната комуникация (McCroskey & Richmond, 1996). Социално-комуникативният стил се състои от възприятията на човека за увереността и отзивчивостта на другия. Свързана с този конструкт е социално-комуникативната ориентация, която представлява възприемането на собствената увереност и отзивчивост от страна на човека. Докато социокомуникативният стил се основава предимно на наблюдаваното поведение, социокомуникативната ориентация се основава предимно на

личността и ориентацията към взаимоотношения (Wooten & McCroskey, 1996). Следователно социокомуникативната ориентация описва подхода на човека към другите и начина, по който той възприема себе си, и в много по-малка степен описва начина, по който човек действително се държи, отколкото социокомуникативният стил.

Конструктът "участие във взаимодействието" се състои от три измерения. Първото е отзивчивост. Както току-що беше обсъдено, отзивчивостта също се концептуализира като измерение на социокомуникативната ориентация (McCroskey & Richmond, 1996, Richmond & McCroskey, 1990).

Майерс и Брайънт (2002) обаче изследват самооценката на учениците за участието им във взаимодействието в класната стая заедно с чувството им, че са разбрани. Myers и Bryant установяват, че участието във взаимодействието се свързва с повишен афект към преподавателя, повишена мотивация за учене и удовлетвореност от общуването в класната стая; въпреки това участието във взаимодействието не обяснява толкова голяма дисперсия, колкото чувството за разбиране. Това изследване потвърждава схващането, че студентите, които общуват по-ефективно с преподавателя си, учат повече и са по-успешни в класната стая.

### 2.3 Форми на комуникация и взаимодействие

Мотивацията за създаване и поддържане на социални взаимоотношения изглежда е универсална за хората. Baumeister и Leary (1995) я концептуализират като фундаментална мотивация в смисъл, че целево ориентираното поведение се извършва, за да се задоволи потребността от създаване и поддържане на близки социални отношения. Съответно успешното установяване на значими социални връзки има положително въздействие върху психичното здраве и развитие (Ryan and Deci, 2000, Moeller et al., 2020, Watts and Thrasher, 2023). Положителното отношение към групите от връстници и възприемането на учебната среда като грижовна са фактори, които са свързани със степента, в която учениците се чувстват свързани с училищната среда (Ryzin et al., 2007). Принадлежността се обсъжда и като защитен фактор срещу рискове за развитието, като например злоупотреба с вещества, престъпност и депресия (Arslan, 2021).

Усещането за принадлежност в академична среда също така е доказано, че има отражение върху решенията на учениците да се включат в здравни професии и STEM области, където по-ниските нива на принадлежност се свързват с по-ниски нива на интерес и ангажираност в тези области (Vivekananda-Schmidt and Sandars, 2018).

Според предишни изследвания културата играе важна роля при формирането на принадлежността към училището (Kumar and Maehr, 2010, Crul, 2018). Съобщава се, че чувството за принадлежност е по-ниско при имигрантите и групите от расовите малцинства в сравнение с групите от културата на мнозинството (Lardier et al., 2019).

Освен това има доказателства, че чувството за принадлежност се различава в различните държави (Glass and Westmont, 2014, Seo, 2019). Cortina et al. (2017 г.) изследват чувството за принадлежност в различни държави, като

анализират отново данните от цикъла на Програмата за международно оценяване на учениците (PISA) от 2003 г. по поръчка на Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР).

Авторите документират систематични разлики в средното чувство за принадлежност при 15-годишните ученици в различните държави и ги обясняват отчасти чрез теорията за културните измерения на Hofstede (Hofstede et al., 2010).

Те разглеждат културните измерения на властовото разстояние и индивидуализма/колективизма и изследват как културните различия на макроравнище между страните от Източна Азия и Запада в тези измерения се проявяват в различията на мезоравнище в училищния климат. Включването на конкурентни стилове на учене или педагогически практики, които насърчават конкурентна учебна среда, е спорна тема в образователния дискурс от десетилетия (Maehr and Midgley, 1996).

Ефектите от конкурентната учебна среда са добре документирани в множество области. Някои изследвания показват, че по-високите нива на постижения са свързани със състезателни стилове на учене, ако конкуренцията се възприема като конструктивна (Fülöp, 2004, Williams and Sheridan, 2010). Други изследователи твърдят, че алтернативните мотивационни фактори, по-специално ориентацията към овладяване, са по-полезни от съревнованието, и подчертават отрицателните последици от съревнованието като източник на мотивация (Ames and Ames, 1984).

Изследване сред студентите от колежа Bergin (1995) показва, че представянето по когнитивна учебна задача е по-високо при студентите, които са мотивирани от цели за овладяване, за разлика от мотивацията за съревнование, т.е. цели за представяне. В изследването на Lam и съавтори (2001) състезателната мотивация е свързана с по-високи постижения при полесни задачи, но често намалява желанието на учениците да се опитват да решават задачи, които са по-трудни. Някои изследователи поддържат тезата, че съревнованието може да бъде вредно, когато учениците смятат, че успехът в учебния процес е за сметка на успеха на други ученици, като в този случай се възпрепятства ученето на всички страни (Johnson and Johnson, 1989, Slavin, 2000).

Освен това Posselt и Lipson (2016) доказват, че прекаленото подчертаване на конкуренцията в учебната среда има особено негативно въздействие върху психологическото благополучие на учениците от слабо представените малцинствени групи.

Според Canning et al. (2019) възприеманата конкуренция в класната стая насърчава синдрома на самозванеца при студентите от първото поколение колежани, съпроводен с липса на идентификация в академичната им област, което от своя страна намалява ангажираността им в STEM курсове, които се възприемат като силно конкурентни. От друга страна, съществува голям съвпадащ обем от изследвания, които показват ползите от кооперативния училищен климат. Наблюдава се, че стиловете на кооперативно обучение допринасят за по-високи нива на самоефективност, ангажираност в ученето и задълбочени процеси на учене. Ползите от методите на кооперативното учене са доказани последователно и в различни култури (Keramati and Gillies, 2021).

Lätsch (2017) съобщава от проучване върху германски ученици от средното училище, че възприеманата полезност, която е свързана с чувството за кооперативност между връстниците, има опосредстващ ефект върху връзката

между просоциалното поведение и възприемания стрес. Освен това възприеманата конкуренция засилва ефекта на конфликта между връстници върху възприетия стрес. Други проучвания показват, че стиловете на кооперативно учене, които насърчават груповата сплотеност и положителните социални отношения с връстниците, са свързани с повишено чувство за принадлежност и по-малко случаи на тормоз (Ryzin et al., 2020). Като се има предвид, че конкурентната и кооперативната учебна среда имат важни последици за академичното и психологическото развитие на учениците, ние твърдим, че възприемането от учениците на нивата на конкуренция и сътрудничество в тяхната учебна среда са критични обяснителни конструкти за разбиране на културните различия в чувството за принадлежност в международните сравнителни изследвания. По този начин изследването на това как чувството за принадлежност е свързано с възприетия климат по отношение на конкуренцията и сътрудничеството в учебната среда може да даде важен принос към разбирането на интеркултурните различия в учебния контекст на учениците от психологическа гледна точка. Стабилните културни различия изискват процес на възпроизводство през поколенията, а стабилната институционална среда като училищата играе ключова роля като фактор за социализация (Wentzel, 2015).

## ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА ЧАСТ

### ЧЕТВЪРТА ГЛАВА: Методология

#### 1. ДИЗАЙН НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Интеркултурното образование е много важна тема в днешния общ контекст на изследванията в областта на науките за образованието. Понятието пространство има много различни дефиниции в зависимост от функцията, която трябва да се подчертае, затова в конкретното изследване учебното пространство ще се разглежда като съществен фактор в процеса на обучение в предучилищното образование. Освен това предучилищният период е много критичен период за развитието на децата. В този критичен период физическото, социално-емоционалното, познавателното и езиковото развитие на децата се определя от качеството на средата и учебния опит. Ето защо предучилищното образование се основава на задоволяване на образователните потребности на децата с богати стимулиращи възможности на средата, които са подходящи за техните нива на развитие. Добре организираното учебно пространство в предучилищното образование води до повече време за взаимодействие в класната стая и подпомага положително развитието на децата. В този контекст доброто организиране на учебното пространство ще бъде важно за развитието на децата, тъй като децата се развиват, като се влияят от околната среда. Ролята на пространството за учене в мултикултурната класна стая е много важна, тъй като то е значим фактор, който помага на децата в предучилищна възраст от различни култури, говорещи различни езици, да си взаимодействат и да общуват по по-ефективен и приятен начин помежду си. Една качествена среда с межкултурни елементи от техните страни ще накара учениците да се чувстват приети, ще подобри качеството на межкултурното им



взаимодействие и ще повлияе на положителните нагласи по начин, който ще насърчи межкултурното общуване.

Настоящото ни изследване има за цел да обсъди, проучи и конкретизира начина, по който пространството помага на децата в ранна детска възраст да взаимодействат и общуват помежду си, насърчавайки тяхната креативност и преодолявайки различията им като език, култури, като създава положителен межкултурен климат.

## 2. ЦЕЛ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Основната цел на изследването е да се проучи и установи връзката между двете променливи - учебното пространство и развитието на два основни параметъра, които са взаимодействието и комуникацията в предучилищното образование между ученици от различни държави. По-конкретно, основната цел е да се определят възгледите на учителите и да се подчертае тяхното мнение за значението на учебната среда и да се проучи кои са моделите на училищно пространство в предучилищното образование в Гърция, които те използват, и по какъв начин и в каква степен те влияят върху аспектите на взаимодействието и комуникацията. Освен това основната цел на изследването е да се направи намеса в учебните пространства чрез проектиране на учебни центрове по начин, по който те могат да развият, подкрепят и влияят върху увеличаването на взаимодействието и комуникацията между учениците в мултикултурните предучилищни класове.

## 3. ЦЕЛИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

1. Проучване на мнението на учители в мултикултурни групи за пространството за учене чрез използване на въпросник.

2. Експеримент - установяване на два различни типа предучилищна среда, в която децата взаимодействат и общуват в мултикултурната класна стая, преди и след интервенцията.

3. Наблюдения на взаимодействието и комуникацията на децата.

## 4. ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ВЪПРОСИ

1. Съществува ли връзка между учебното пространство и взаимодействието и комуникацията между учениците в мултикултурното предучилищно образование в Гърция?

2. Как учителите използват пространството за учене и какво е мнението им за неговото значение в образованието?

## 5. ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ХИПОТЕЗИ

Според първата хипотеза на изследването предполагахме, че добре организираното пространство за учене в предучилищното образование ще има по-положителни резултати в межкултурното взаимодействие и комуникация на децата. Тази зависимост ще бъде разгледана и сравнена на два етапа. Смятаме, че ще има значителни разлики в корелацията между учебното пространство и взаимодействието и общуването на децата на етапа на предварителното и на етапа на последващото тестване. Според втората хипотеза вярваме, че учителите умат осъзнатост относно значението на учебното пространство в образованието.

## 6. УЧАСТНИЦИТЕ

Участниците в наблюдението на изследването са мултикултурна група деца на възраст 5-6 години, които посещават три детски градини в Гърция и по-конкретно в град Солун. Чуждестранните деца бяха от Албания, Афганистан, Пакистан, Сирия и Украйна. При всяко наблюдение наблюдателите бяха трима, за да се установи максимална надеждност, точност и валидност на измерванията. Тримата наблюдатели, участващи в изследването, бяха изследователят и двама учители, които преподават в други детски градини. Изследването се проведе в пет класни стаи преди и след интервенцията. Броят на децата, които участваха в наблюдението преди и след интервенцията, беше 109. В две класни стаи имаше по 20 ученици, в една класна стая - 22 ученици, в една класна стая - 23 ученици и в една класна стая - 24 ученици. Участниците в изследването, които отговориха на въпросниците, бяха 47 учители.

## 7. ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ИНСТРУМЕНТИ

За провеждане на изследването и събиране на данни за мнението на учителите използвахме въпросник, който е разработен от Програмата за оценка на учебната среда на ОИСП (LEEP) като инструмент за самооценка на училището/институцията. Въпросите изискваха основна информация за училището, както и информация за разпределението на учебните пространства и използването на технологиите. Проучването съдържа 37 въпроса и отнемаше около 20 минути за попълване. Видът на въпросите, които бяха включени в анкетата, накара участниците да се чувстват комфортно и беше зададен по ненаатрапчив начин, така че участниците не получиха усещането, че оценяваме работата им. Друг изследователски инструмент, който е важен при изучаването на поведението в училищна среда и който ни помогна да проучим и разберем взаимодействието и общуването на децата в училищното пространство, беше наблюдението. Наблюдението се проведе с помощта на наръчници за наблюдение от изследователя и двама други изследователи, за да се съсредоточим задълбочено върху това, което трябваше да изследваме, на два

етапа - преди и след интервенцията. Продължителността на наблюдението беше 6 седмици, 3 седмици преди интервенцията и 3 седмици след нея, във всичките пет класни стаи.

По-конкретно, протоколът за наблюдение съдържаше въпроси, свързани с обстановката в класната стая, като например материални характеристики на класа, форма, осветление, акустика, температура, цвят, размер, мебели, бюра, учебни материали и инструменти. Също така наблюдението включваше информация за интериорния дизайн на класната стая, като сигурност, естетика и ефективно изпълнение на учебните дейности. Друго измерение беше организацията на класната стая, която представлява пространството на учителите и на децата и начина, по който те използват пространството. Наблюдаваше се взаимодействието и комуникацията на децата, както и подредбата на децата в групи или отделни редици и дали има план за сядане, който е създаден от учителя. Освен това наблюдавахме как разнообразието се демонстрира в класната стая чрез украсата на стените, дали има плакати, цитати от различни езици или межкултурни елементи. Наблюдавахме как учителят насърчава дискусиите в клас и взаимодействието между децата и до каква степен комуникацията между децата в класната стая отразява общността им. Друго измерение беше грижата на учителя за взаимодействието и комуникацията на децата и съвместната им работа. Наблюдавахме също така кои деца участват активно и кои не и до каква степен те се чувстват свързани. Беше разгледано и използването на методите за оценяване и дали те влияят на взаимодействието и комуникацията и до каква степен.

## 8. ЦЕЛИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

### ***ПЪРВО НАБЛЮДЕНИЕ***

#### ***A. УЧИЛИЩНОТО ПРОСТРАНСТВО В ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ***

- ✓ Материални характеристики на класа: форма, повърхност, осветление, акустика, температура, цвят, размер, мебели, чинове, учебни материали, инструменти
- ✓ Интериорен дизайн на класа: сигурност, естетика, ефективно осъществяване на учебната дейност
- ✓ Организация на класната стая: пространство за учителите, пространство за децата
- ✓ Взаимодействие между децата, комуникация между децата

### ***ВЪПРОСНИК***

#### ***B. МНЕНИЯ НА УЧИТЕЛИТЕ ЗА УЧИЛИЩНОТО ПРОСТРАНСТВО***

- ✓ Как те използват училищните пространства
- ✓ Как училищните пространства влияят на емоционалната и физическата безопасност и благополучие
- ✓ Обща удовлетвореност

## ***ИНТЕРВЕНЦИЯ***

### ***В. ВРЪЗКА НА ПРОСТРАНСТВОТО С РАЗВИТИЕТО НА КОМУНИКАЦИЯТА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕТО***

- ✓ Модернизиране, преоформяне и промяна на учебното пространство на мултикултурните класове, интеркултурни елементи

## ***ВТОРО НАБЛЮДЕНИЕ (СЛЕД ИНТЕРВЕНЦИЯТА)***

### ***А. УЧИЛИЩНО ПРОСТРАНСТВО В ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ***

- ✓ Интериорен дизайн на класа: сигурност, естетика, ефективно осъществяване на учебните дейности
- ✓ Организация на класната стая: пространство за учителите, пространство за децата
- ✓ Взаимодействие на децата, общуване на децата

## **9. ИНТЕРВЕНЦИЯТА**

Учебното пространство беше променено чрез обогатяване с мултикултурни елементи, като календари за празнуване на празници от различни страни, знамена от страните на учениците, карта на думите, за да се научат държавите и колко голяма е думата, и плакати с думи от страните на децата от чужди страни.

Децата донесоха снимки на хора от различни етноси и с различни традиции, за да украсят класната стая. Във всяка класна стая създадохме мултикултурен кът за четене, където децата също така се научиха да пеят песни от различни държави, да разглеждат книжки с картинки от различни култури, научиха се да казват "здравей", "довиждане" и "обичам те" на различни езици и се упражняваха в разказване на истории, като децата от други държави споделиха история със своите връстници. Културният кът в класната стая беше отражение на идентичността на децата, тъй като включваше елементи от тяхната страна.

Взаимодействието и комуникацията на децата бяха наблюдавани във всичките пет класни стаи преди и след интервенцията от едни и същи трима наблюдатели. Видът на наблюдението беше неучастващо. то е начин да се научи за взаимодействието и комуникация на децата, като се наблюдават в

естествената им среда, която е класната стая преди и след интервенцията. Този вид изследване помага на изследователите да разберат как децата действат в различни ситуации и кои неща в средата влияят на действията им. Интервенцията се проведе във всичките пет класни стаи. Трима наблюдатели събраха данните, като наблюдаваха образователния процес в продължение на 6 седмици във всяка класна стая. Три седмици преди интервенцията и три седмици след интервенцията за всяка от петте класни стаи. Броят на децата, които участваха в наблюдението преди и след интервенцията, беше 109.

В две класни стаи имаше по 20 ученици, в една класна стая - 22 ученици, в една класна стая - 23 ученици и в една класна стая - 24 ученици. Според анализа на данните ефектът от интервенцията имаше статистически значими разлики спрямо всички променливи.

Променливите, които бяха наблюдавани и сравнявани преди и след интервенцията, бяха: материалните характеристики на класа, цветът, мебелите, учебните материали и инструменти. Също така наблюдавахме интериорния дизайн на класа, сигурността, естетиката и учебните дейности. Друго измерение беше организацията на класната стая, пространството за учителите и пространството за децата. Взаимодействието и комуникацията на децата бяха наблюдавани преди и след интервенцията. Освен това бяха наблюдавани межкултурните елементи, които съществуваха преди и след интервенцията, как и по какъв начин се демонстрира разнообразието в класната стая. Друг елемент, който беше наблюдаван, беше как са подредени децата, дали има работен план, дали работят в групи или индивидуално. Насърчаването на общуването и комуникацията на децата от страна на учителя също беше наблюдавано преди и след интервенцията, за да можем да открием разлики. Друга променлива беше взаимодействието на децата като общност преди и след интервенцията и начините, които учителите използват, за да демонстрират грижа към това измерение. Наблюдавахме също така начина, по който се изясняват целите на урока, дали е по-скоро устно или визуално на всеки етап. В каква степен съществува признаване и сътрудничество от страна на децата и дали има разлика, наблюдавана в двата етапа на изследването. И накрая, наблюдавахме методите за оценяване и тяхната ефективност преди и след интервенцията.

## **ПЕТА ГЛАВА: Анализ на данните - резултати**

### **Методология**

Данните бяха кодирани в Microsoft Office Excel 2016 и анализирани в IBM SPSS 26. Номиналните променливи бяха представени с честоти и проценти, а въпросите от типа на Ликерт - със средна стойност, стандартно отклонение, минимална и максимална стойност (Field, 2017). Надеждността на факторите беше проверена чрез коефициента Cronbach Alpha. Стойностите в интервала [0,6, 0,7] представят умерена надеждност, докато за задоволителни се считат стойностите 0,7 или повече. В случаите, когато надеждността в някои раздели е била слаба, е използван факторен анализ за изследване на фактори с приемлива надеждност (Galanis, 2013). Факторите бяха изчислени с помощта на средната стойност на съответните въпроси, а стойностите им бяха

трансформирани в интервала [0,100], като беше използвана математическата формула  $100 * [X_i - \min(X)] / \text{Range}(X)$ . Бяха изчислени 95% доверителни интервали на средната стойност, за да се обобщят резултатите (Field, 2017). Нормалността на факторите беше проверена чрез теста на Шапиро Уилк (*Razali and Wah, 2011*). Тъй като нормалността на факторите не беше приета, бяха използвани непараметричните тестове на Spearman (за изследване на корелациите между скалови или ординални променливи), Mann Whitney (за изследване на средните рангови разлики между 2 независими извадки), Wilcoxon ((за изследване на средните рангови разлики между 2 зависими извадки) и Kruskal Wallis (за изследване на средните рангови разлики между 3 или повече независими извадки) с Post Hoc анализ Bonferonni (Field, 2017).

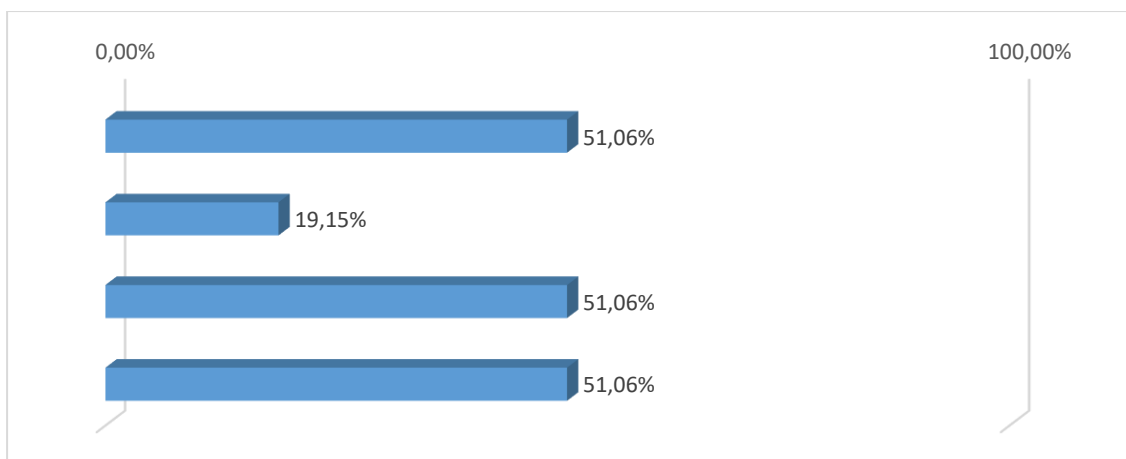
## Резултати-Учители

По-долу сме представили резултатите от нашето проучване сред учителите. Проучването се състои от седем раздела. Раздел 1. За вас съдържа 8 въпроса, свързани с демографските данни. Раздел 2. Пространствата, които използвате, съдържа 9 въпроса. Раздел 3. Комфорт има 6 въпроса. Раздел 4. Поддръждане на пространството има 5 въпроса. Раздел 5. Емоционална и физическа безопасност и благополучие има 5 въпроса. Раздел 6. Технологии в училището - 3 въпроса. Раздел 7. Обща удовлетвореност има 1 въпрос.

### Използване на учебните пространства

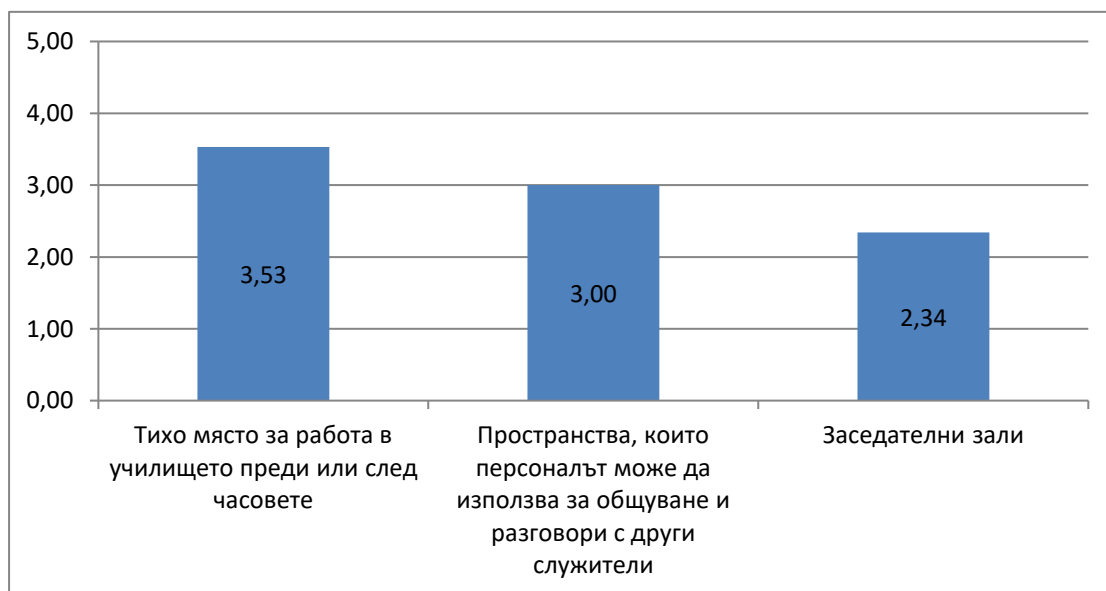
Таблица 1 показва резултатите относно използването на учебните пространства. Половината от участниците (51,06%, N=24) използват едно и също учебно пространство за всички предмети, много различни учебни пространства, както са разпределени, и декларират, че учениците извършват по-голямата част от общото си обучение в една и съща група в едно и също учебно пространство.

Таблица 1 : Използване на учебните пространства		
Как се използват учебните пространства във вашето училище?	N	f%
Използвам едно и също учебно пространство за всички предмети	24	51,06
Използвам едно и също място за учене по даден предмет поне един семестър	9	19,15
Използвам много различни пространства за учене, както са разпределени	24	51,06
Учениците извършват по-голямата част от общото си обучение в една и съща група в едно и също учебно пространство	24	51,06



**Графика 1:** Използване на учебните пространства

<b>Таблица 2: Удовлетвореност от използването на пространства</b>			
<b>Доколко сте доволни от предоставянето на:</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Range</b>
Тихо място за работа в училището преди или след часовете	3,53	0,75	[2,5]
Пространства, които персоналът може да използва за общуване и разговори с други служители	3,00	1,02	[2,5]
Заседателни зали	2,34	0,84	[1,4]



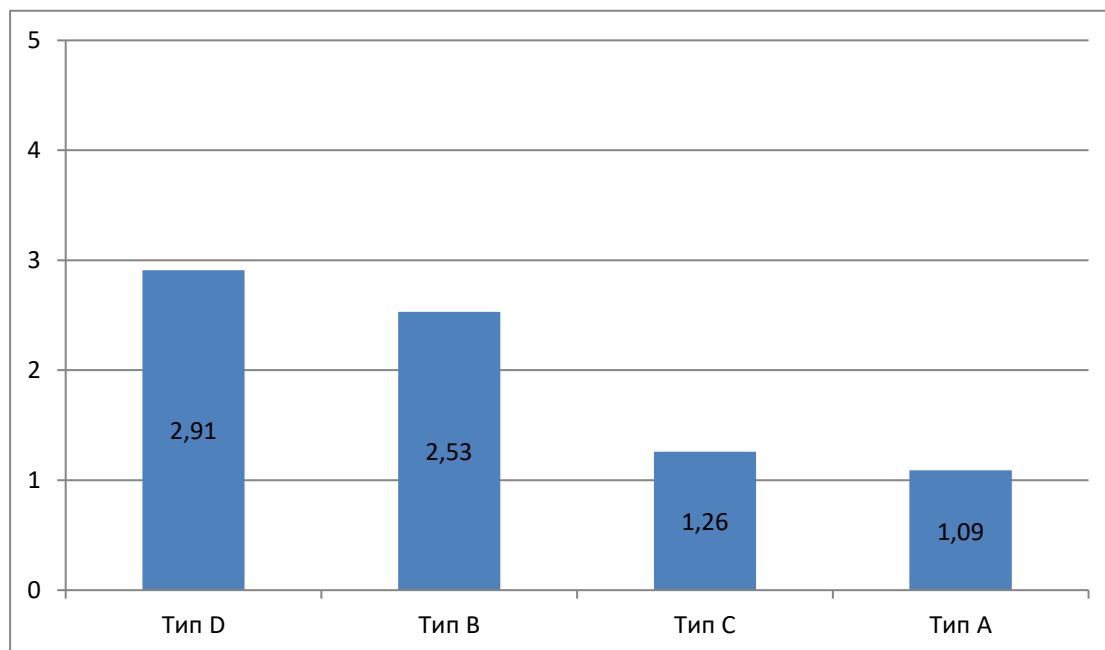
**Графика 2:** Удовлетвореност от използването на пространства

В таблица 3 са посочени твърденията, които се отнасят до използването на пространствени съоръжения. Участниците посочват степента на честота от 0 до 4-степенна скала (0= никога или почти никога, 1= 1-3 пъти месечно, 2= веднъж седмично, 3= 2-4 пъти седмично, 4= всеки ден).

Според резултатите 2-4 пъти седмично те използват подредби за екипно обучение тип D, които подпомагат екипното обучение ( $M= 2,91$ ,  $SD=0,90$ ). Освен това те използват от "веднъж седмично" до "2-4 пъти седмично" макетите от тип В групово обучение, които подпомагат работата на учениците в малки групи ( $M= 2,53$ ,  $SD=1,00$ ).

**Таблица 3:** Използване на пространствени мерки

Колко често всъщност използвате следните пространствени решения?	M	SD	Обхват
Тип D Разположения за екипно преподаване, които подпомагат екипното преподаване	2,91	0,90	[1,4]
Тип В Групово оформление, което подпомага работата на учениците в малки групи	2,53	1,00	[1,4]
Тип С Индивидуални оформлення, които подпомагат самостоятелната работа на учениците	1,26	0,79	[0,3]
Тип А Оформление на презентация, което подпомага явното обучение/представяне	1,09	0,72	[0,3]



**Графика 3:** Използване на пространствени мерки



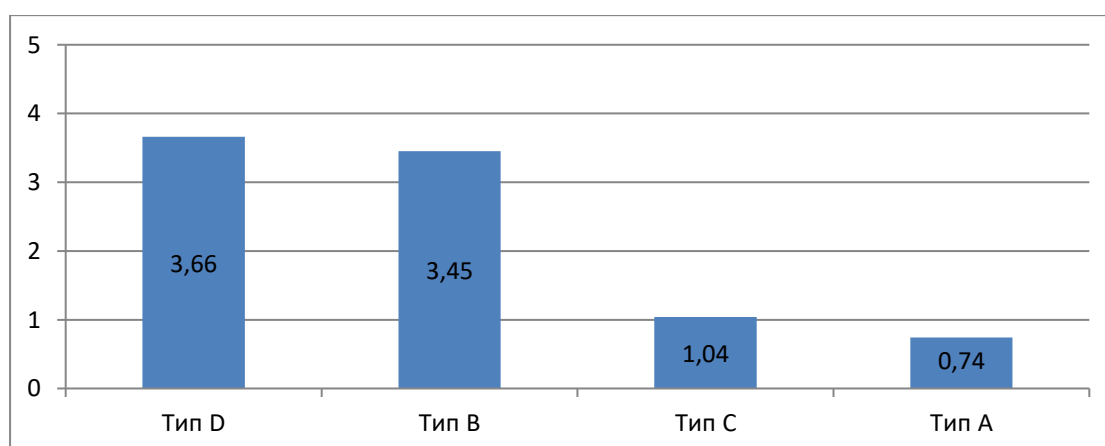
## Използване на пространствени мерки за преподаване

В таблица 4 са посочени твърденията, които се отнасят до използването на пространствени мерки за преподаване. Участниците посочват степента на тяхната честота от 0 до 4-точкова скала (0= никога или почти никога, 1= 1-3 пъти месечно, 2= веднъж седмично, 3= 2-4 пъти седмично, 4= всеки ден).

Участниците биха използвали ежедневно, за да подпомогнат подхода си към ученето и преподаването, подредби за екипно преподаване тип D, които подпомагат екипното преподаване ( $M= 3,66$ ,  $SD=0,52$ ). Също така те биха използвали за същата цел от "2-4 пъти седмично" до "всеки ден" макети за групово обучение от тип В, които подпомагат работата на учениците в малки групи ( $M= 3,45$ ,  $SD=0,95$ ).

Таблица 4: Използване на пространствени мерки за преподаване

Колко често бихте използвали пространствената организация, за да подпомогнете подхода си към ученето и преподаването?	M	SD	Диапазон
Тип D Разположения за екипно преподаване, които подпомагат екипното преподаване	3,66	0,52	[2,4]
Тип В Групово оформление, което подпомага работата на учениците в малки групи	3,45	0,93	[1,4]
Тип С Индивидуални оформления, които подпомагат самостоятелната работа на учениците	1,04	1,28	[0,4]
Тип А Индивидуални оформления, които подпомагат самостоятелната работа на учениците	0,74	0,74	[0,3]



Графика 4: Използване на пространствени мерки за преподаване

## Резултати - ефект от интервенцията

По-долу описваме резултатите от експеримента. Както споменахме, проведохме експеримента в 5 класни стаи. Трима експерти оценяваха различни аспекти на подредбата на класната стая по 5-степенна скала на Ликерт. В горните таблици и графики са представени резултатите от експеримента, отчетени на два етапа - преди и след интервенцията.

Интервенцията беше насочена към подобряване на мултикултурните елементи в класната стая. Чрез насърчаване на среда, в която децата се чувстват комфортно да споделят мислите си и да си сътрудничат, динамиката на класната стая се трансформира в по-подкрепящо и приобщаващо пространство. Този експеримент подчертава значението на целенасочените интервенции за насърчаване на ефективното общуване и взаимодействие между деца с различен културен произход.

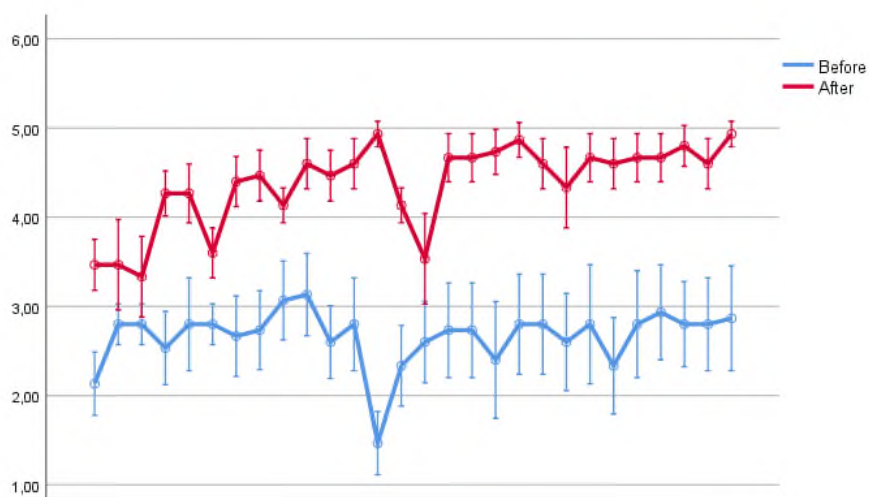
Според таблица 5 след интервенцията се появяват по-високи нива, отколкото преди нея, за всички променливи, които се отнасят до децата, и по-специално за "Цвят" ( $M_{before}=2,13$  vs  $M_{after}=3,47$ ,  $p=0,001$ ), "Мебели" ( $M_{before}=2,80$  vs  $M_{after}=3,47$ ,  $p=0,004$ ), "Бюра" ( $M_{before}=2,80$  vs  $M_{after}=3,33$ ,  $p=0,005$ ), "Учебни материали" ( $M_{before}=2,53$  vs  $M_{after}=4,27$ ,  $p=0,001$ ), "Инструменти преди" ( $M_{before}=2,80$  vs  $M_{after}=4,27$ ,  $p=0,002$ ), "Сигурност на интериорния дизайн на класа" ( $M_{before}=2,80$  vs  $M_{after}=3,60$ ,  $p=0,006$ ), "Естетика" ( $M_{before}=2,67$  vs  $M_{after}=4,40$ ,  $p=0,001$ ), "Ефективна преподавателска дейност" ( $M_{before}=2,73$  vs  $M_{after}=4,47$ ,  $p=0,001$ ), "Организация на класната стая пространство за учителите" ( $M_{before}=3,07$  vs  $M_{after}=4,13$ ,  $p=0,001$ ), "Пространство за учениците" ( $M_{before}=3,13$  vs  $M_{after}=4,60$ ,  $p=0,001$ ), "Взаимодействие на децата (1)" ( $M_{before}=2,60$  vs  $M_{after}=4,47$ ,  $p=0,001$ ), "Общуване на децата" ( $M_{before}=2,80$  vs  $M_{after}=4,60$ ,  $p=0,001$ ), "Межкултурни елементи" ( $M_{before}=1,47$  vs  $M_{after}=4,93$ ,  $p<0,001$ ), "Група" ( $M_{before}=2,33$  vs  $M_{after}=4,13$ ,  $p=0,001$ ), "Индивидуално" ( $M_{before}=2,60$  vs  $M_{after}=3,53$ ,  $p=0,009$ ), "Общуване на децата" ( $M_{before}=2,73$  vs  $M_{after}=4,67$ ,  $p=0,001$ ), "Взаимодействие на децата (2)" ( $M_{before}=2,73$  vs  $M_{after}=4,67$ ,  $p=0,001$ ), "Взаимодействие на децата като общност" ( $M_{before}=2,40$  vs  $M_{after}=4,73$ ,  $p=0,001$ ), "Взаимодействие на децата/начини на учителите" ( $M_{before}=2,80$  vs  $M_{after}=4,87$ ,  $p=0,001$ ), "Комуникация на децата/начини на учителите" ( $M_{before}=2,80$  vs  $M_{after}=4,60$ ,  $p=0,001$ ), "Визуална употреба" ( $M_{before}=2,60$  vs  $M_{after}=4,33$ ,  $p=0,001$ ), "Устна употреба" ( $M_{before}=2,80$  vs  $M_{after}=4,67$ ,  $p=0,002$ ), "Разпознаване от децата" ( $M_{before}=2,33$  vs  $M_{after}=4,60$ ,  $p=0,001$ ), "Сътрудничество" ( $M_{before}=2,80$  vs  $M_{after}=4,67$ ,  $p=0,001$ ), "Участие на децата" ( $M_{before}=2,93$  vs  $M_{after}=4,67$ ,  $p=0,001$ ), "Връзка между децата" ( $M_{before}=2,80$  vs  $M_{after}=4,80$ ,  $p=0,001$ ), "Методи за оценяване" ( $M_{before}=2,80$  vs  $M_{after}=4,60$ ,  $p=0,001$ ) и "Ефективност" ( $M_{before}=2,87$  vs  $M_{after}=4,93$ ,  $p=0,001$ ).

Таблица 5: Ефект от интервенцията

Променлива	Преди	След	Z	p-value
------------	-------	------	---	---------

Цвят	2,13 (0,64)	3,47 (0,52)	-3,270	<b>0,001</b>
Мебели	2,80 (0,41)	3,47 (0,92)	-2,887	<b>0,004</b>
Бюра	2,80 (0,41)	3,33 (0,82)	-2,828	<b>0,005</b>
Учебни материали	2,53 (0,74)	4,27 (0,46)	-3,305	<b>0,001</b>
Инструменти преди	2,80 (0,94)	4,27 (0,59)	-3,100	<b>0,002</b>
Клас интериорен дизайн сигурност	2,80 (0,41)	3,60 (0,51)	-2,762	<b>0,006</b>
Естетика	2,67 (0,82)	4,40 (0,51)	-3,305	<b>0,001</b>
Ефективни преподавателски дейности	2,73 (0,80)	4,47 (0,52)	-3,244	<b>0,001</b>
Организация на класната стая пространство за учителите	3,07 (0,80)	4,13 (0,35)	-3,176	<b>0,001</b>
Пространство за децата	3,13 (0,83)	4,60 (0,51)	-3,244	<b>0,001</b>
Взаимодействие с децата (1)	2,60 (0,74)	4,47 (0,52)	-3,373	<b>0,001</b>
Общуване с децата	2,80 (0,94)	4,60 (0,51)	-3,304	<b>0,001</b>
Межкултурни елементи	1,47 (0,64)	4,93 (0,26)	-3,493	<b>&lt;0,001</b>
Група	2,33 (0,82)	4,13 (0,35)	-3,270	<b>0,001</b>
Индивидуално	2,60 (0,83)	3,53 (0,92)	-2,626	<b>0,009</b>
Общуване на децата	2,73 (0,96)	4,67 (0,49)	-3,345	<b>0,001</b>
Взаимодействие на децата (2)	2,73 (0,96)	4,67 (0,49)	-3,228	<b>0,001</b>
Взаимодействие на децата като общност	2,40 (1,18)	4,73 (0,46)	-3,449	<b>0,001</b>
Взаимодействие на децата/начин на работа на учителите	2,80 (1,01)	4,87 (0,35)	-3,473	<b>0,001</b>
Комуникация между децата/начин на работа на учителите	2,80 (1,01)	4,60 (0,51)	-3,337	<b>0,001</b>
Визуално използване	2,60 (0,99)	4,33 (0,82)	-3,360	<b>0,001</b>
Устна употреба	2,80 (1,21)	4,67 (0,49)	-3,142	<b>0,002</b>

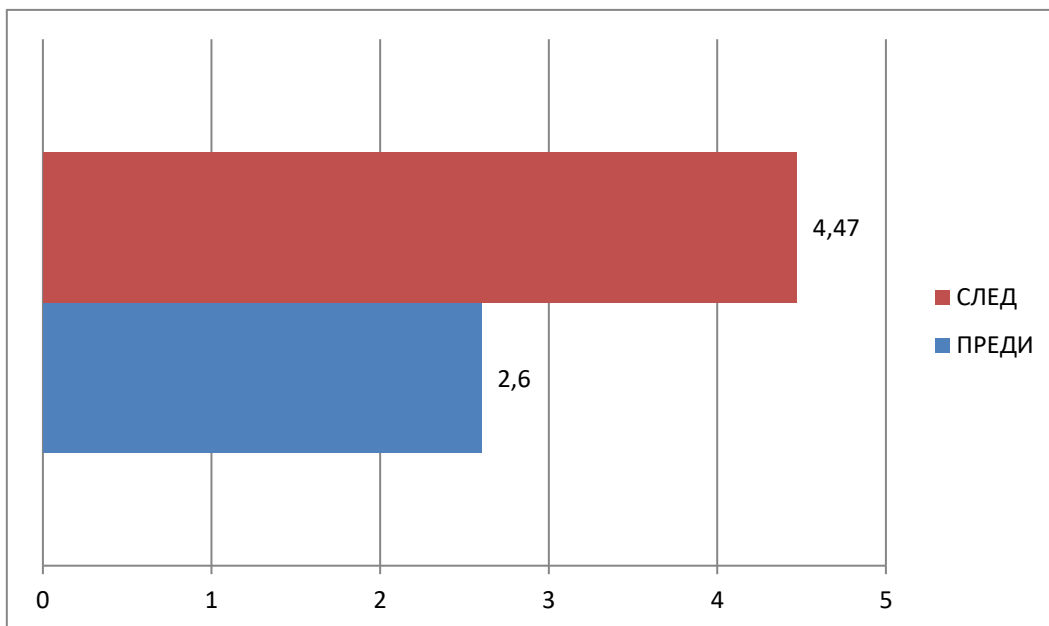
Разпознаване от страна на децата	2,33 (0,98)	4,60 (0,51)	-3,370	<b>0,001</b>
Сътрудничество	2,80 (1,08)	4,67 (0,49)	-3,337	<b>0,001</b>
Участие на децата	2,93 (0,96)	4,67 (0,49)	-3,464	<b>0,001</b>
Връзка с децата	2,80 (0,86)	4,80 (0,41)	-3,460	<b>0,001</b>
Методи за оценяване	2,80 (0,94)	4,60 (0,51)	-3,354	<b>0,001</b>
Ефективност	2,87 (1,06)	4,93 (0,26)	-3,354	<b>0,001</b>



Error bars: 95% CI

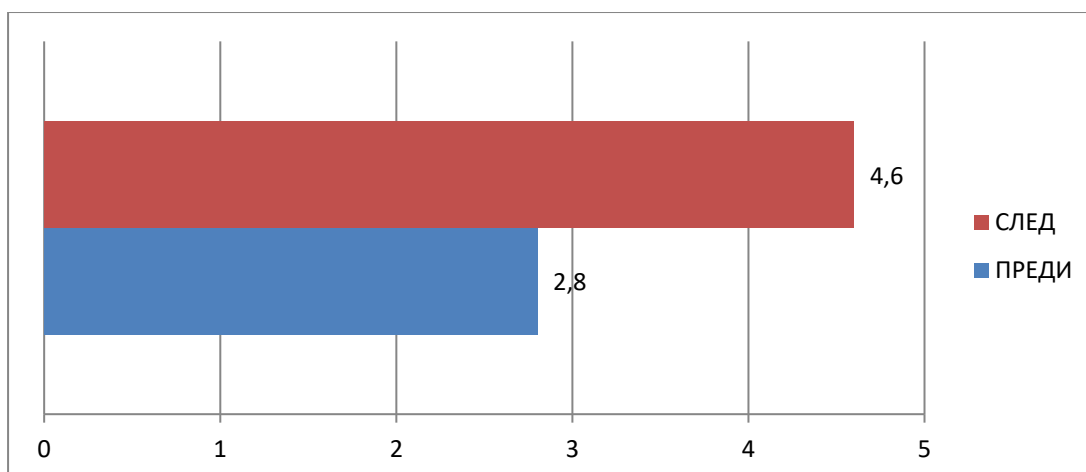
**Графика 5:** Ефект от интервенцията

Конкретната графика показва резултатите от всяка променлива, наблюдавана преди и след интервенцията, според данните, събрани от тримата наблюдатели. Можем ясно да видим статистически значимите разлики между всички 27 променливи.



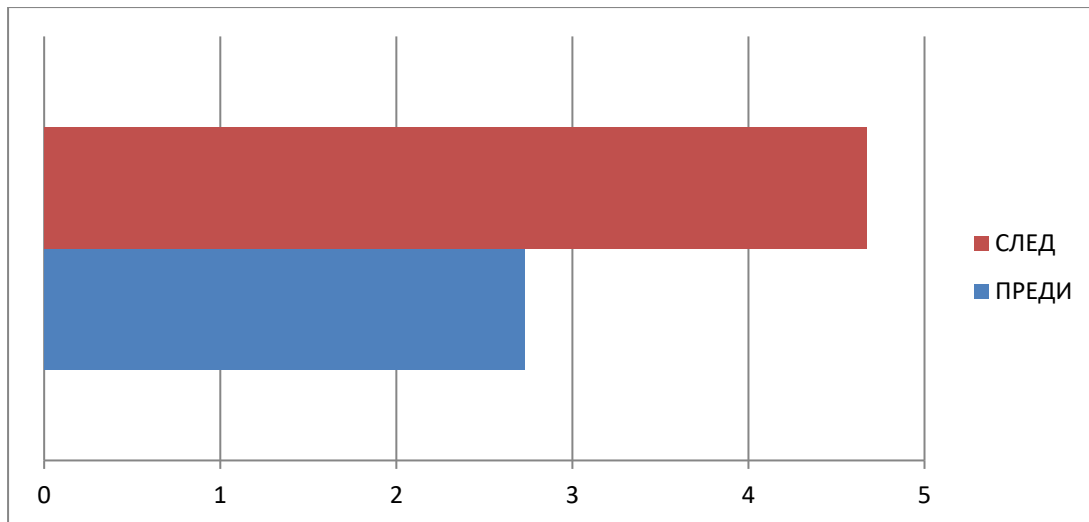
**Графика 6:** Взаимодействие с децата

Графика 6 представя резултатите от наблюдението на взаимодействието на децата преди и след интервенцията. Според резултатите, след интервенцията се наблюдават по-високи нива, отколкото преди нея, за променливата, която се отнася до взаимодействието между децата.



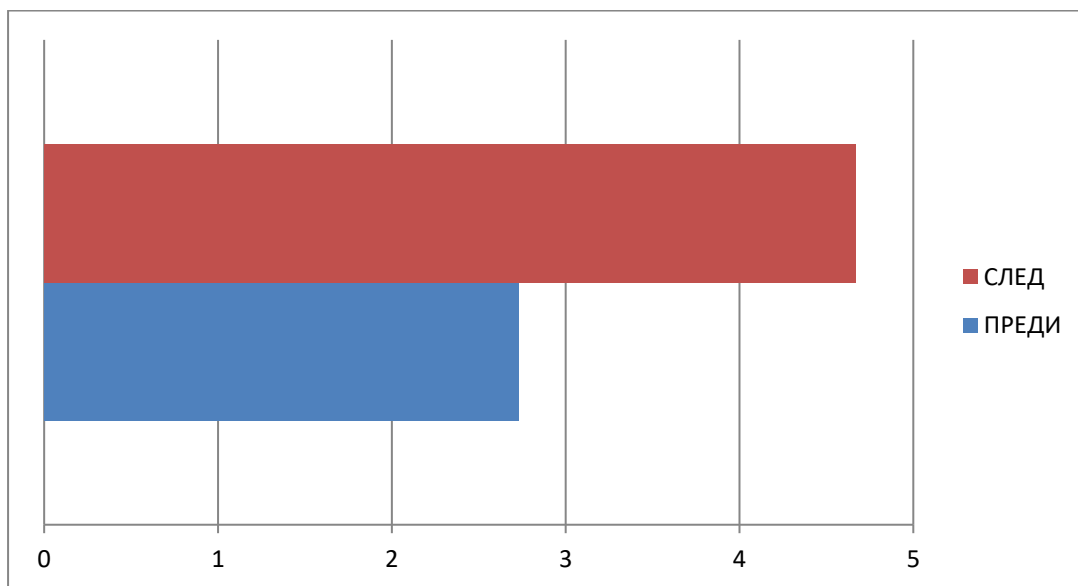
**Графика 7:** Общуване с децата

Графика 7 представя резултатите от комуникацията на децата преди и след интервенцията. Според резултатите от наблюденията, след интервенцията се появяват по-високи нива, отколкото преди нея, за променливата, която се отнася до комуникацията на децата.



**Графика 8:** Ученици, които насърчават взаимодействието на децата

Графика 8 представя резултатите от взаимодействието на децата, насърчавано от учителите преди и след интервенцията. Според резултатите от наблюденията, след интервенцията се наблюдават по-високи нива, отколкото преди нея, за променливата, която се отнася до взаимодействието между децата.



**Графика 9:** Ученици, които насърчават общуването на децата

На графика 9 са представени и резултатите от насърчаването на комуникацията на децата от страна на учителите преди и след интервенцията. Според резултатите от наблюденията, след интервенцията се появяват по-високи нива, отколкото преди нея, за променливата, която се отнася до общуването на децата.

## ШЕСТА ГЛАВА: Заключение

### Заключения

Целта на настоящото изследване е да се проучи и уточни начинът, по който пространството помага на децата в ранна детска възраст да взаимодействат и общуват помежду си, като насърчава тяхната креативност и преодолява различията им като език, култури, като създава положителен межкултурен климат. По-конкретно беше проучен ефектът от програмата за интервенция за пространството върху децата и тяхната комуникация и взаимодействието. Освен това в настоящото проучване бяха разгледани възгледите на учителите в предучилищна възраст за използването и поддръждането на пространството в училището, съществуващите съоръжения, безопасността и технологиите, ръководството на училището и качеството на учебната среда, както и факторите, които повишават общото им удовлетворение от пространството. Извадката беше направена от 47 предучилищни учители, предимно жени, на възраст 36-55 години, със среден общ стаж от 15,5 години като учители и 5,5 години в настоящото училище, които работят на пълен работен ден в детска градина, преподавайки основни предмети, в клас от 20 ученици заедно с друг учител.

Отчитайки ролята на училищното ръководство и учебната среда, учителите се съгласиха, че дизайнът на учебните пространства подпомага сътрудничеството с други учители и използването на разнообразни педагогически практики. Освен това им е осигурено време за съвместно планиране с други учители. Високо е въздействието на сградите и съоръженията, върху учителите, за да бъдат по-склонни да останат (на работа) в това училище, да привличат нови учители и родители, които искат да настанят децата си в това училище. Що се отнася до използването на пространствата, учителите използват едновременно едно и също учебно пространство за всички предмети или много различни учебни пространства според разпределението. Повечето от тях твърдят, че в тяхното училище има традиционна класна стая с пряк или никакъв достъп до места за почивка, зона за съвместно преподаване, в която учителите и учениците споделят различни свързани помежду си учебни пространства, и библиотека. Въпреки това те почти всеки ден предпочитат да преподават в традиционна класна стая с пряк достъп до пространства за почивка. Като се има предвид наличието на външни пространства, във всички училища е наличен училищен двор, а в повечето училища има външна (външна) класна стая или пространство - обикновено с места за сядане и с пряк достъп от класната стая и външно (външно) игрище за топка/спортна площадка/твърда асфалтирана площ. Що се отнася до използването на достъпните пространства от класната стая по време на час, учителите използват ежедневно училищния двор през годината и 2-4 пъти седмично или повече външна (външна) класна стая или пространство - обикновено с места за сядане.

Що се отнася до използването на недостъпни пространства от класната стая по време на час, учителите заявяват, че използват веднъж седмично или по-рядко училищния двор и затревената площ. Освен това те заявяват, че са леко удовлетворени от осигуряването на тихо място за работа в училището преди или след уроците. Като цяло във всички пространства усещането за комфорт по отношение на студа, топлината, въздуха, светлината и слуха е високо, но усещането за контрол е умерено, и по-специално контролът на отоплението.

Като се има предвид използването на пространствените подредби, учителите предпочитат приблизително 2-4 пъти седмично да използват подредбите за екипно преподаване от тип D, които подпомагат екипното преподаване, и подредбите за групово преподаване от тип B, които подпомагат работата на децата в малки групи, и същите видове биха се използвали почти всеки ден, за учене и преподаване, ако бяха лесно достъпни. Що се отнася до пренареждането, учителите веднъж седмично насърчават децата да преместват пространството по време на час и мебелите по време на час, за да отговарят на формирането на групи или участието в дейности, и да преместват технологиите (проектори за данни), за да поддържат различни подредби на мебелите. Въпреки това те са неутрални по отношение на това колко лесно могат да пренаредят мебелите, за да създадат групови подредби от тип B, които подпомагат работата на децата в малки групи, и подредби от тип Г за екипно обучение, които подпомагат екипното преподаване. Безопасността по време на учебните часове и след тях е оценена високо най-вече за външните части на училището, следвана от вътрешните, като умерено е усещането за безопасност по отношение на сградата на училището. Мнозинството от учителите заявяват, че в училището няма пространства, които учителите да използват за отдих и уединение. Що се отнася до наличието на технологии в училището, точките за зареждане (за мобилни устройства) са в повечето налични пространства, следвани от безжичния достъп до интернет и проектора или големия телевизор с аудио, които се използват 2-4 пъти седмично. Освен това учителите използват лаптопи/бележници в училището (съхранявани в тази стая) веднъж седмично или повече, които обаче са налични в малко пространства. Освен това веднъж седмично или по-често учителите използват технологични устройства или молят децата да ги използват за творческо изразяване на идеи, упражняване на умения, за онлайн проучвания, за слушане на аудио и за изпълнение на домашна работа. Беше проучено влиянието на демографския профил върху възгледите на учителите.

Мъжете определят в по-голяма степен необходимостта от индивидуално пренареждане на пространствата, докато жените използват по-често технологиите за преподаване. Освен това използването на технологиите за учебни задачи се използва предимно от учители на възраст 36-55 години и порядко от учители на възраст 56 години или повече. Учителите по изобразително изкуство и музика оценяват по-високо наличието на пространства в училището и използват по-често технологиите за преподаване и учебни задачи.

Учителите по чужди езици оценяват по-високо комфорта при студ в класната стая и възможността за успешна бърза промяна на подредбата. Тези, които преподават в детска градина, са по-удовлетворени от качеството на сградите и съоръженията в сравнение с тези, които преподават в предучилищна група, използват по-често пространствената организация Б и Г и представят по-висока увереност за успешна бърза пренаредба.

Учителите с по-висок трудов стаж в настоящото училище, преподават по-често в наличните технологични пространства. Лицата с по-висок професионален опит в други сфери на образованието, оценяват по-високо ролята на училищното ръководство и качеството на учебната среда, използват по-често технологиите за изпълнение на задачите по преподаване и учене и представят по-ниска потребност от индивидуално преустройство на пространствата. По-големият брой учители в класната стая е свързан с честото използване на различни учебни пространства и технологии за задачите



на преподаването и ученето, по-високата наличност на пространства и външно спортно игрище в училището, по-честото преподаване в традиционна класна стая с пряк достъп до местата за почивка и в наличните пространства за библиотека и изкуство, по-високото използване на пространствени решения Б и Г и по-ниското използване на А и В, по-ниската склонност към пренареждане, по-високата сигурност в училище след учебните часове и по-ниския комфорт при контрола. Общото удовлетворение от пространствата е малко над средното. По-високата удовлетвореност от пространствата е свързана с по-голямата наличност на пространства и използването на различни пространства в училище, по-честото преподаване в библиотечно-художествените пространства, с признаването на ролята на училищното ръководство и качеството на учебната среда, комфорта от студа, по-големия брой учители в класната стая, по-малкия трудов стаж на други работни места, по-високото използване на пространствени подредби В и Г и по-ниското използване на А и В, по-ниската честота на пренареждане, по-високата безопасност в училище, по време на и след учебните часове и по-високото използване на технологиите за задачите на преподаването и ученето.

Ефектът от програмата за интервенция е от решаващо значение, тъй като всички параметри на комуникацията и взаимодействието, които се отнасят до децата, са подобрени. Корелацията между двете променливи, учебното пространство и развитието на двата основни параметъра, които се отнасят до взаимодействието и комуникацията в предучилищното образование между деца от различни страни, показва статистически значима разлика, преди и след интервенцията в класната стая с межкултурни промени, както очаквахме при хипотезата на нашето изследване.

## **Приноси**

Конкретното изследване има значителен принос в областта на образованието, особено в разбирането на това как учебната среда влияе върху социалните взаимодействия и комуникация между децата в мултикултурна среда. Ето някои основни приносни моменти на изследването:

**1. Разбиране на ролята на пространствата за учене:** Изследването дава представа за това как дизайнът и организацията на учебните пространства влияят върху поведението, взаимодействията и моделите за комуникация между децата в мултикултурните класни стаи. Чрез систематично изучаване на различни аспекти на учебната среда, като например оформление, мебели, материали и културни елементи, изследването предоставя ценни данни за въздействието им върху преживяванията на децата.

**2. Подобряване на межкултурното общуване:** Чрез обогатяването на учебните пространства с мултикултурни елементи и интервенции изследването показва значението на създаването на среда, която насърчава положителното межкултурно общуване между деца от различни културни среди. Това включва интегриране на културни артефакти, езикови елементи и съвместни дейности, които насърчават взаимното разбиране и уважение.

**3. Практически последици за педагозите:** Резултатите от изследването предлагат практически препоръки за педагозите и политиците за това как да оптимизират учебните пространства, за да подпомогнат ефективното общуване и взаимодействие в мултикултурните класни стаи. Това може да включва проектиране на приобщаващо оформление на класните стаи, прилагане на учебни материали, съобразени с културните особености, и насърчаване на съвместното учене.

**4. Методологични приноси:** Изследването има методологически принос, тъй като използва подход на смесени методи, включващ наблюдения и анкетни проучвания. Тази всеобхватна методологична рамка позволява да се разбере комплексът от взаимодействия между учебните пространства и поведението на децата.

**5. Теоретични прозрения:** Изследването има принос към теоретичните рамки, свързани с педагогическата психология, психологията на околната среда и мултикултурното образование. Изследвайки как физическите пространства опосредстват социалните взаимодействия и комуникациите между децата в предучилищното образование, то обогатява теоретичните дискусии за влиянието на средата върху образователните практики и взаимоотношенията с връстниците от различни страни.

**6. Емпирични доказателства:** Чрез емпирични доказателства, събрани от класните стаи, изследването предоставя конкретни данни и примери за това как конкретни промени в учебните пространства могат да доведат до наблюдаеми подобрения във взаимодействията и комуникативните умения на децата. Тези доказателства могат да подпомогнат бъдещи изследователски начинания и политически решения, насочени към подобряване на образователната мултикултурна среда.

Като цяло, конкретното изследване на учебните пространства в мултикултурните класни стаи има значителен принос, като преодолява разликата между дизайна на учебната среда и образователните резултати, с акцент върху насърчаването на положителни социални взаимодействия и комуникация сред деца от различни културни среди. В заключение, това изследване допринася за областта на образованието, като осветлява решаващата роля на учебните пространства за подпомагане на общуването и взаимодействието на децата и за насърчаване на положителен междукултурен климат в предучилищните заведения.

## **Публикации**

1. Bougioukli, P. (2022). The importance of learning environment in preschool education, *Third scientific and practical conference education and the arts: traditions and perspectives, Sofia*, pp. 971-976

2. Bougioukli, P. (2022). Learning environment as a factor of children's interaction and communication in multicultural classrooms, *Third scientific and practical conference education and the arts: traditions and perspectives, Sofia, pp.964-970*

3. Bougioukli, P. (2023). Creating Learning Environments in Multicultural Preschool Classrooms: Teachers' Opinions, *Fourth scientific and practical conference education and the arts: traditions and perspectives, Sofia, pp. 776-784*

4. Bougioukli, P. (2023). The Challenge of Conducting Intercultural Education in Preschool Settings, *Fourth scientific and practical conference education and the arts: traditions and perspectives, Sofia, pp. 768-775*